



FACULTAD DE
PSICOLOGÍA



Universidad
Nacional
de Rosario

“1983/2023 - 40 AÑOS DE DEMOCRACIA”



Universidad Nacional de Rosario - Facultad de Psicología

Secretaría de Estudios de Posgrado

Maestría en Clínica Psicoanalítica con Niños

Res. CoNEAU N°379/2022 - Categoría A

Maestrando:

Fernando Rodolfo García Valls

Título:

La posición del analista en la transferencia en la práctica psicoanalítica con
niños autistas.

Relectura de casos presentados en la obra de Rosine Lefort.

Directora:

Dra. Luisina Bourband.

Rosario – Santa Fe

Junio 2024

Índice.

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Capítulo 1 - Rosine Lefort. De analizante a analista.	13
Capítulo 2 - Roberto. Psicosis de transferencia.	22
Capítulo 3 - Nadia. Sujeto en espera.	33
Capítulo 4 - Marie-Françoise. El autismo.	47
Capítulo 5 - Maryse. La estructura.	61
Conclusiones.....	70
Bibliografía.	74

Resumen.

La Tesis versa sobre la posición del analista en la transferencia en la práctica psicoanalítica con niños autistas. Abordando conceptualmente la transferencia desde los desarrollos de Jacques Lacan, se la va plantear como una estructura, y a partir de aquí se intentará despejar la función del diagnóstico en psicoanálisis, la lógica de las intervenciones y la dirección de la cura.

La hipótesis que organiza el recorrido que se propone consiste en que el lazo con el analista conmueve la pureza nosográfica del autismo. Por esta razón, se aborda la obra de Rosine Lefort, como una analista que da cuenta de ello.

La lectura de los cuatro análisis sostenidos y desarrollados por Rosine Lefort: Roberto, Nadia, Marie-Françoise y Maryse; permiten despejar la estructura de la transferencia en la práctica psicoanalítica con niños autistas como una estructura invertida. De esta manera, el analista se posiciona como analizante, interviniendo desde esta posición.

Palabras clave

Transferencia – Estructura – Sujeto – Autismo – Diagnóstico.

Introducción.

La presente investigación parte de la hipótesis de que el lazo con el analista conmueve la pureza nosográfica del autismo. Por lo tanto, se propone ensayar una respuesta posible a la pregunta por el modo en que opera la transferencia en la práctica psicoanalítica con niños autistas, para comprender la lógica de las intervenciones que puede hacer el analista, y la manera en que puede dirigir la cura.

En este sentido, es muy importante poder situar una intervención de Lacan (2022/1953-1954), en el año 1954, en el dictado del seminario sobre “Los escritos técnicos de Freud”. A partir de la presentación de “La tópica de lo imaginario”, Lacan realiza una serie de comentarios y puntuaciones sobre dos casos que serán paradigmáticos en cuanto al modo de pensar las intervenciones en el abordaje psicoanalítico de niños autistas. Se trata del caso Dick de Melanie Klein y del caso Robert de Rosine Lefort, haciendo un contrapunto, intentando dar cuenta de un modo ejemplar en que la cura es dirigida por las dimensiones de lo simbólico (Laurent, 2013).

El caso Roberto, conocido como “El niño del Lobo”, es presentado por la propia Rosine Lefort en el Seminario, a partir de un pedido del mismo Lacan, quien supervisaba la cura, para que diera cuenta de ella (Laurent, 2013). Dice Lacan: “Se trata de uno de esos casos graves, que nos colocan en una posición muy incómoda en cuanto al diagnóstico, y en una gran ambigüedad nosológica “(2022/1953-1954, p. 144).

Rosine Lefort sostiene que Roberto tenía una gran confusión entre él mismo, los contenidos de su cuerpo, los objetos, los niños y los adultos que lo rodeaban, sin registrar diferencias. El niño se presentaba de un modo caótico. En un momento dice “Yo misma asistía en sesión a verdaderos torbellinos en los que me costaba bastante trabajo intervenir” (Lacan, 2022/1953-1954, p. 149). Justamente, las intervenciones de la analista se dirigían a introducir diferencias, constantemente, sobre todo en relación a los contenidos del cuerpo, concluyendo en que, al principio, no había en este niño ni función simbólica, y menos aún función imaginaria.

Este enunciado, dicho así al pasar en la exposición del caso, donde se puede ubicar cierto vacío, el “no saber qué hacer” en algunos momentos del

tratamiento de Roberto, la incógnita sostenida sobre los “verdaderos torbellinos”; presenta algo muy interesante en torno a la posición del analista en el psicoanálisis con niños con autismo. Rosine Lefort, lo que a ella le pasa en la transferencia, hace que ella forme parte del caso. No está por fuera, sino que su “no saber” es indispensable en el análisis con el niño.

Es más, Rosine Lefort (1983) desarrolló una idea muy original, que tuvo consecuencias en su práctica. En este sentido, la analista sostiene que los análisis de los niños que ella realizó forman parte de su propio análisis, es decir, incluyen a su analista en el asunto. Esto introduce toda una noción de la transferencia que no se reduce al encuentro del analista con el niño, sino que involucran el análisis del analista.

Es cierto que en la actualidad nos encontramos con una prolífica producción en torno al tema del autismo y la psicosis en la infancia desde el psicoanálisis, sin embargo es muy importante poder retornar a los desarrollos de Rosine Lefort para intentar ubicar allí la especificidad conceptual en torno a la presencia del analista en la transferencia, en el psicoanálisis con niños autistas.

Cuando se hace énfasis en situar la especificidad en la transferencia en la práctica analítica con niños con autismo es porque se considera que el modo en el que la transferencia se instala, el modo en el que el analista es ubicado para recibir la transferencia, no es igual que en la neurosis ni en la psicosis. Se trataría, allí, de una posición del analista que no está dispuesto como objeto para recibir la transferencia sino que implica otro movimiento. En este sentido, podríamos preguntarnos:

¿El diagnóstico en psicoanálisis, contempla ya a la transferencia?

¿El diagnóstico de autismo, en psicoanálisis, introduce una diferencia con la psicosis?

Si el diagnóstico en psicoanálisis implica la transferencia ¿Las intervenciones y los movimientos en la transferencia permitirían salidas posibles del autismo?

¿Cómo se posiciona el analista frente a la transferencia en la práctica analítica con niños con autismo?

¿Qué implica esta “posición”?

A partir de estos interrogantes, la presente investigación se propone ubicar la especificidad de la posición del analista en la transferencia, en la práctica del psicoanálisis de niños con autismo. Para ello, se intentará, primero, establecer conceptualmente la relación entre transferencia y diagnóstico, para luego situar la especificidad de la intervención del analista a partir de una particular posición.

En cuanto a la estrategia metodológica, se trata de una investigación de tipo cualitativa, teórica, en la que se abordarán una serie de casos en los que la analista Rosine Lefort dirigió las curas, en el periodo correspondido entre septiembre de 1951 y noviembre de 1952. Cada uno de estos casos constituirá una unidad de análisis, en los que se intentará ubicar los aspectos más significativos de la posición del analista en la cura, como eje conceptual. Para ello, como fuentes de primera, se tomarán las publicaciones de dichos historiales clínicos, como parte de la significativa obra de la autora.

Antecedentes.

Melanie Klein presenta el caso Dick en el marco de su trabajo “La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo”, en 1930, en la Sociedad Británica de Psicoanálisis; y lo publica dos años después. Ella lo explica como un cuadro de esquizofrenia infantil, ya que el diagnóstico de autismo infantil precoz no existía, siendo creado por Kanner una década más tarde. Se trata de un niño de cuatro años, caracterizado por una actitud apática e indiferente, que posee un vocabulario que más que limitado es incorrecto, empleando mal las palabras y deformándolas, sin intenciones de comunicarse ni de hacerse entender. Lacan dice, en su seminario sobre “Los Escritos Técnicos de Freud”, “Mira a Melanie Klein como miraría un mueble” (2022/1953-1954, p. 131), destacando el carácter uniforme que para el niño tiene la realidad, siendo todo igualmente real e igualmente indiferente. Si bien, Melanie Klein explica el caso a partir de lo que se produce en la articulación del continente y el contenido, las relaciones de objeto y de una defensa prematura del yo contra el sadismo oral; Lacan resalta la intervención de ella, siendo este su eje y su interés, ya que como efecto de la interpretación, Dick comenzará a llorar cuando la niñera se

va y paulatinamente aumentará su vocabulario (Tendlarz, 2015 a). Al niño, que se encontraba sumergido en una “realidad indiferenciada”, sin poder hacer uso de la palabra, le enchufa lo simbólico del mito edípico, haciéndolo acceder a la realidad humana: “El niño simboliza la realidad que lo rodea a partir de ese núcleo, de esa pequeña célula palpitante de simbolismo que le ha dado Melanie Klein” (Lacan, 2022/1953-1954, p. 137). La diferencia nace como producto de la introducción de lo simbólico, siendo el significante el que introduce la diferencia en lo real (Peusner, 2015), estructurando el mundo. Igualmente es necesario aclarar que, en este momento de la enseñanza de Lacan, todavía no cuenta con la noción de cadena significativa, la cual construirá algunos años después. Lo que es importante resaltar de su comentario del caso es esta idea de que en Dick estamos a nivel del llamado, en el sentido de que el niño no produce ningún llamado. Dice Lacan: “El sistema por el que el sujeto llega a situarse en el lenguaje está interrumpido a nivel de la palabra” (2022/1953-1954, p. 135). Y resalta con énfasis la diferencia que hay entre el lenguaje y la palabra: “este niño hasta cierto punto es dueño del lenguaje, pero no habla” (2022/1953-1954, p. 136). Luego de la intervención de Melanie Klein, el niño se esconde y verbaliza un primer llamado hablado: pide ver a su niñera, con quien había ido y a quien había dejado partir sin problemas. Es un llamado que supone una respuesta. Dick habla por primera vez. Surge esta novedad. Cuando Lacan se refiere a que no hay llamado, a que el lenguaje está interrumpido al nivel de la palabra, está indicando que no hay dirección al otro, enganche con el otro, palabra como mediadora.

A partir de este comentario en su seminario, encontramos, dentro de la práctica del psicoanálisis sostenida desde la enseñanza de Lacan, cierta adherencia a algunos conceptos y nociones propias de los desarrollos de Melanie Klein, sobre todo en cuanto a lo que la práctica del psicoanálisis con niños se refiere. En este sentido, es importante tomar los desarrollos de Marie-Claude Thomas, quien realizó una tesis sobre las referencias de Melanie Klein en la enseñanza de Lacan, que luego fue editado como libro con el título *Lacan lector de Melanie Klein* (2008). Justamente, Thomas indica con énfasis que el comentario de Lacan sobre el caso Dick tiene el objetivo de dar cuenta de lo

que vuelve hablante a una palabra, del pasaje de las “palabras sin dirección” (Kanner) a un “llamado hablado” (Lacan), en un análisis (Thomas, 2016).

Para Thomas, en un primer momento, Dick juega con el lenguaje mismo, con la pantalla del lenguaje por excelencia: el silencio. La autora hace hincapié y se detiene a situar la importancia del silencio de Dick. Es decir, si las palabras del niño no están dirigidas, su silencio sí tiene una dirección. Justamente, la única relación con el otro, su único juego no solitario es la oposición que le tiende a su madre: utiliza su sistema de lenguaje para realizar un juego de oposición con los intentos de intrusión de los adultos. Cuando su madre le propone una palabra, es tan capaz de reproducirla de manera correcta como de manera ininteligible o deformada (Thomas, 2016).

Ese silencio, esas deformaciones, que son llamadas “negativismo”, son el único punto de subjetivación de Dick. Juega con su silencio como si fuera una máscara. Y ese silencio, fenómeno que supera al lenguaje, adquiere su valor como segundo tiempo en relación con el lenguaje. Querer hacer hablar al niño a toda costa es hacerle reventar ese único punto de subjetivación. El psicoanálisis, para Thomas, no opera en ese sentido.

Es así que Marie-Claude Thomas se apoya sobre la tesis kleiniana que sostiene que un niño no asocia a causa de la angustia, y en lugar de esto, juega. Es decir, los niños son invadidos por la angustia, esto los traba y los enmudece; y en este punto es que Melanie Klein intervino con su “Técnica del juego”. La diferencia es que Thomas, forzando un poco el planteo, articula esa “Técnica del juego” con lo que Lacan denominó “Metáfora” y “Metonimia” en el seminario sobre “Las psicosis”, dejando de lado la caja de juegos kleiniana.

Este reposicionamiento del “juego” se hace sobre la base de que entre las palabras del palabra por palabra, es decir, en el nivel de la articulación sintáctica, en la contigüidad de los significantes, el juego tendría el papel de la metáfora en el trabajo analítico (Thomas, 2016). Trabajar a partir de la metáfora, la operación de arrancar al significante de sus conexiones léxicas, ubica al psicoanálisis en un lugar totalmente opuesto a los aprendizajes condicionados de los métodos cognitivo conductuales. “El juego es un crisol” (2016, p. 97), dice Thomas. El juego libre en la sesión, al ser equivalente a la asociación libre, permite el surgimiento de formaciones del inconsciente, de simbolizaciones y de una interpretación.

Para la autora, en el tratamiento de los niños diagnosticados con autismo, hay que pensar la cura desde el juego en el sentido en el que Melanie Klein lo hizo, es decir, tomando el juego como oficio de la metáfora, como oficina donde se hará el pasaje de una lengua muerta e inarticulada a una lengua enigmática, a partir de la transferencia.

Por otro lado, Rosine y Robert Lefort, a partir de elaboraciones propias, tomaron sus distancias respecto a las adherencias kleinianas en la orientación lacaniana del psicoanálisis con niños, como por ejemplo la importancia concedida a las imágenes del cuerpo por parte de Françoise Dolto; haciendo un gran esfuerzo para avanzar contra los “sortilegios de lo imaginario”. Es en este sentido que se ven orientados a partir de lo Real. A partir de las conceptualizaciones del goce en la enseñanza de Lacan, de lo real del goce, los efectos de goce del significante-solo en el cuerpo del sujeto fueron tomando un lugar central. Es desde esta perspectiva que los Lefort construyen otra práctica (Laurent, 2013). Y sobre esta construcción conceptual, influenciado por la última enseñanza de Lacan, es que Eric Laurent propone una lógica de la intervención a partir de las nociones del “retorno del goce sobre el borde”, “forclusión del agujero” e “iteración del Uno sin cuerpo”; partiendo de una diferenciación estructural del autismo y la psicosis.

Para Laurent (2013), en la psicosis hay trastorno de la cadena entre dos significantes, un S_1 y un S_2 , debido a la ruptura en la articulación de la cadena entre uno y otro, hay fenómeno de cadena rota, debido precisamente a la descomposición de los fenómenos que los estructuran como mensajes. Justamente, las perturbaciones y rupturas a nivel del mensaje, como las interrupciones, son fundamentales en toda patología alucinatoria.

Por otro lado, en el autismo, esta interrupción del mensaje no sería reconocible, ya que los fenómenos de ruptura de la cadena no se manifiestan. Se trata más bien de la repetición de un mismo significante, de un significante Uno, de un S_1 , radicalmente separado de otro significante, sin remitir a ningún S_2 , pero que produce un efecto de goce que es manifiesto por el mismo hecho de su repetición. Este significante, dado que su impacto sobre el cuerpo se produce sin mediación, tiene como efecto una repercusión masiva e inmediata, casi instantánea, sobre el cuerpo del sujeto (Laurent, 2013). La dirección de la cura, en este sentido, trabaja sobre esas repeticiones, sobre ese mundo fijo e

inmutable, para que pueda desplazarse, favoreciendo el devenir. Es necesario que la dirección de la cura se oriente para encontrar algo nuevo dentro de la repetición, introduciendo alguna diferencia.

Eric Laurent plantea una “Clínica del circuito y de la extracción del objeto” en el autismo. El encapsulamiento es ya una respuesta por parte del sujeto, su invención personal, la cual debe ser respetada, es decir, no se trata de eliminarla sino de desplazarla a partir de la construcción de un espacio entre el sujeto y el otro que posibiliten intercambios que no sean amenazantes, a partir de la construcción de un neo-borde. Durante el tratamiento los niños hacen circular objetos, juegos, distintos tipos de materiales, con los cuales el sujeto interactúa en su mundo inmutable. Lo que se propone es intentar producir una metonimia sin ser intrusivos, apuntando a una extracción de goce, ya que según Eric Laurent, para que algo nuevo se incorpore es necesario producir alguna cesión de goce (Tendlarz, 2015 a).

Objetivo General.

Ubicar la especificidad de la posición del analista en la transferencia, en el psicoanálisis con niños y niñas con autismo, en casos canónicos de la literatura psicoanalítica.

Objetivos Específicos.

- 1- Establecer conceptualmente la relación entre la transferencia y el diagnóstico de autismo en el psicoanálisis con niños.
- 2- Determinar las implicancias de la posición del analista en el psicoanálisis con niños con autismo.
- 3- Situar la especificidad de la intervención del analista en el psicoanálisis con niños con autismo a partir de su particular posición para recibir la transferencia.

Estrategia Metodológica.

A partir de los objetivos definidos, se propone una investigación de tipo cualitativa, de carácter teórica. Tomando los desarrollos metodológicos de Umberto Eco (1986), la estrategia metodológica se enmarca dentro de una investigación monográfica que incluya el fondo panorámico. En dicho esquema, se abordarán los casos de Robert, Maryse, Nadia y Marie-Françoise, abordajes psicoanalíticos realizados por la analista Rosine Lefort en el periodo correspondido entre septiembre de 1951 y noviembre de 1952 en la Fondation Parent de Rosan. También se incluirá a Rosine Lefort como el caso en el que se incluyen los otros cuatro, teniendo en cuenta que el analista forma parte del caso.

Rosine Lefort es considerada una de las pioneras, dentro del psicoanálisis de orientación lacaniana, en ocuparse de psicoanálisis del autismo y la psicosis en la infancia. Sus primeras publicaciones consisten en una serie de casos en los que se detuvo y reparó en detalles exhaustivos y significativos. Además de sostener su análisis con Lacan, fue una de las discípulas de su enseñanza, tomando los desarrollos conceptuales que se hacían en el seminario y aplicándolos en una práctica que exigía toda una inventiva. Apoyándose en la enseñanza de Lacan, marcada por la consigna del retorno a Freud, Rosine Lefort fundó un modo de abordaje que no se reducía ni a lo educativo ni a lo médico.

Cada uno de esos cuatro casos se encuentran publicados. El primero de ellos es el caso Roberto, conocido también como “El niño del Lobo”, el cual está comentado detalladamente en la clase del 10 de marzo de 1954, del seminario sobre “Los escritos técnicos de Freud”, de Jacques Lacan. Los casos de Nadia y Marie-Françoise forman parte del clásico trabajo titulado *Nacimiento del Otro*, en colaboración con su pareja Robert Lefort. Y el caso Maryse lo podemos encontrar en el libro *Maryse se hace una niña. Psicoanálisis de una niña de 26 meses*.

Cada uno de estos casos constituirá una unidad de análisis, en donde se intentará ubicar los aspectos más significativos de la posición de la analista en la cura como eje conceptual (Sautu, 2005). En este sentido, se concibe a la

unidad de análisis como lo hace Samaja, es decir, “como un universo que tiene partes” (1993, p. 179). Se procederá a realizar un análisis de cada una de las obras que contienen la exposición de dichos casos, las cuales son consideradas fuentes de primera (Eco, 1986). Para el análisis de dichas fuentes se utilizarán producciones, comentarios, análisis, investigaciones y críticas, realizadas por otros autores sobre dichos casos de Rosine Lefort.

Rosine Lefort.

De analizante a analista.

El acto psicoanalítico, ni visto ni conocido fuera de nosotros, es decir, nunca localizado, menos aún cuestionado, he aquí lo que suponemos desde el momento electivo en que el psicoanalizante pasa a psicoanalista.
(Lacan, 2024 b/1969, p. 395).

Para Rosine Lefort, partir de la posición del analizante para pensar la experiencia analítica es imprescindible. Es a partir de ese punto desde donde existe la posibilidad de que haya un analista, y por lo tanto, un psicoanálisis. Es decir, para poder dar cuenta de su posición como analista, Rosine se referencia constantemente a su situación de analizante, condición fundamental en su experiencia de análisis personal con Lacan.

Sus cuatro famosos psicoanálisis, el de Roberto (o “el niño del lobo”) –comentado en el seminario de Lacan sobre “Los escritos técnicos de Freud”–, el de Nadia, el de Marie-Françoise –ambos desarrollados en el clásico *Nacimiento del Otro*–, y el de Maryse –abordado en el libro *Maryse se hace una niña*–; son cuatro curas que Rosine llevó a cabo entre septiembre de 1951 y noviembre de 1952, en la Fondation Parent de Rosan. Lo más sorprendente es que Rosine dirigió estos tratamientos, como ella dice, “antes de recibir formación teórica alguna” (1983, p. 9). En este sentido, estas condiciones harán de su experiencia una situación analítica ejemplar, ya que “no se trata de un conocimiento, sino de un saber inconsciente, del saber que el analizante genera en el sitio del analista; saber que pone entonces en juego el descubrimiento principal del análisis, que es la transferencia” (1983, p. 359). Para Rosine, el analizante ocupa el lugar de enseñante –como le pasó a Freud en su experiencia germinal–, es decir, forma al analista. Será a partir de esta idea que ella sostendrá que estas cuatro curas formaron parte de su propio análisis.

Rosine Lefort realizó sus estudios de psicología en París, y fue a partir de su participación en una investigación acerca de las condiciones y

consecuencias de la internación prolongada de niños pequeños (hospitalismo), que conoció a Jenny Aubry (Lefort, 1983). Janny Aubry fue una figura clave, ya que era una de las pioneras del psicoanálisis con niños en Francia (Roudinesco, 2016), junto con Françoise Dolto; y era una discípula incondicional, además de una gran amiga de Jacques Lacan, a quien él le escribió sus “Dos notas sobre el niño”. Dice Rosine: “Tras años de enfermedad, y por lo tanto fuera del mundo, conocí a J. Aubry y hubo un enganche con un mundo que no sospechaba en absoluto” (Miller, 2021, p. 173).

Fue en la Fondation Parent de Rosan, perteneciente al servicio de Jenny Aubry (un servicio de la Asistencia Pública), que Rosine comenzó a realizar observaciones de niños en el marco de dicha investigación. Eran los años cincuenta, en el periodo de la posguerra, tiempo del desmantelamiento de las familias. Se trataba de un hogar infantil, donde alojaban a niños y niñas muy pequeños, entre los diez meses y los tres años y medio, aproximadamente. Era “un mundo impensable”, dice Rosine (Miller, 2021, p. 174), donde había enfermeras sobrepasadas por el llanto de los niños, por aquellos que no hablaban, por los que no comían. Era un lugar donde nadie se hacía demasiadas preguntas. Los niños rotaban constantemente de servicio en servicio, sin padres ni madres que se hicieran presentes. Fue unos meses antes de estas observaciones que Rosine comenzó su análisis con Lacan, orientada por la misma Jenny Aubry.

En una entrevista realizada por Judith Miller a la propia Rosine Lefort, publicada en 1990 bajo el título “Un camino de cresta sobre la duna”, ella hace un bosquejo del recorrido de su análisis con Lacan. Allí cuenta que en su infancia estuvo muy afectada por síntomas neuróticos: fugas, sonambulismo, fobias –en particular a las moscas. Relata que su familia se caracterizaba por ser hipersuperyoica e hiperrepresiva, exigiéndole siempre el tener que ser muy inteligente. Describe a su madre como alguien humanamente sorprendente, “a condición de no ser uno de sus hijos” (Miller, 2021, p. 165); y a su padre como demasiado maternal, quien a sus nueve meses le quebró una pierna apretándola demasiado fuerte contra él. Dice: *En el universo familiar, yo tenía una posición de desecho, de débil, era tratada de “facinerosa”, comparada con un hermano extremadamente brillante* (2021, p. 163).

Éric Laurent hará hincapié en que algo de la posición de Rosine Lefort fue transmitido por su madre, Genevière Tabouis, una famosa periodista parisina; quien en sus crónicas comenzaba diciendo “Usted aprenderá mañana”..., índice de un deseo de anticiparse sobre un acontecimiento, de adelantarse y de mantenerse en esa posición de enunciación. A partir de su análisis, Rosine podrá extraer ese sentimiento de que siempre estaría retrasada respecto de ella misma. A partir de este punto es que Rosine podrá pasar a la posición de analista, autorizándose en sus intervenciones (Miller, 2021).

Afectada por grandes crisis psicosomáticas, entre sus diecisiete y sus veintisiete de edad, pasó diez años en la cama postrada sin poder moverse. Cuenta: *Cuando el médico me dijo que ya no estaba enferma, perdí todo sostén, y comencé un análisis* (Miller, 2021, p. 165). Cuando se encuentra con Lacan, el día que fue a verlo, lo primero que le dijo fue que ella era un *desecho irremediable*. Sobre esta posición de desecho es que se desarrollará todo su primer tiempo de análisis, y a partir de la cual podrá hacer un salto lógico para zambullirse en lo más opaco de la práctica psicoanalítica del autismo y la psicosis infantil, es el efecto de esta posición de analizante la que se lo permitirá. Dice Rosine: *La posición de desecho y de residuo ha sido la herramienta y el fermento de mi trabajo como analista* (Miller, 2021, p. 168). En el transcurso del su análisis con Lacan, luego de los primeros tres meses, se instaló un silencio, que duró aproximadamente ocho meses, en los que Rosine no pudo decir ni una sola palabra: “estaba aterrorizada por ese agujero en torno al cual no podía poner palabra alguna; es el mismo agujero que encontré en los niños” (Miller, 2021, p. 166). La posición imaginaria en la que ella estaba, en tanto que a desecho, en el análisis con Lacan se trastocó: y así pudo asumir esa posición en el análisis.

Gracias al análisis, la posición imaginaria en la que estaba Rosine en tanto que desecho, residuo, objeto a, se invirtió; y ese viraje subjetivo que, a lo largo de su cura, comportó una mutación, fue lo que le permitió ocupar esa posición en el análisis de estos niños. Rosine nos permite ubicar el momento de emergencia del deseo del analista, esclareciendo la naturaleza de ese deseo que produce el pivote de la transferencia. Es ese movimiento, ese salto, lo que hace que Rosine abandone la práctica de la observación, ya que se

transformará en una práctica imposible, salvo que desconozcamos el deseo del analista. Es la exclusión de este deseo el que pretende la pura observación, dejando al sujeto preso de un real sin Otro (Miller, 2021).

Para Rosine Lefort, la experiencia de un análisis no puede estar orientada nunca por una ambición profesional o un interés intelectual. Para ella, en un análisis se parte siempre del sufrimiento, y si bien es una experiencia que puede generar cierta pacificación, es muy dura, e implica mucho sufrimiento, complicaciones y contratiempos. Es tarea del analista acompañar al analizante “allí donde era”, donde había cierta interrogación, donde había una pregunta y el sujeto no lo sabía. Si alguien que pide un análisis encuentra en él respuestas universitarias, entonces no es un análisis, y nunca podrá ser analista. Esta forma tan particular de pensar la práctica del psicoanálisis interroga de lleno la idea del psicoanálisis didáctico, en el mismo sentido que Lacan lo cuestionaba. De esta manera, no se puede sostener un análisis con la intensión de volverse analista. Porque el salto, el movimiento que permite que alguien se vuelva analista, se da, como la cura, por añadidura. Entonces, alguien no sabe cuando se vuelve analista, en qué momento, y eso fue lo que le ocurrió a Rosine. Fue su análisis con Lacan el que le permitió determinada apertura en la cual ella pudo escuchar lo que le pasaba a estos niños. Y en este sentido es que el tratamiento de estos pequeños formó parte de su propio análisis, quedando Lacan involucrado. Al respecto, Miller hará la siguiente observación:

Se trata de una mujer joven, ella misma ya en análisis, y cuya extrema atención al más mínimo detalle da a pensar que está sostenida por una transferencia, no simplemente por una transferencia con el paciente, sino una transferencia con el analista, incluso, dada la identidad de este analista, una transferencia con el psicoanálisis (Miller, 2014, p. 18).

Por ejemplo, con respecto al análisis del pequeño Roberto, Colette Soler hará un comentario, sosteniendo que ese tratamiento fue un desafío a lo real, pero sobre todo fue un desafío que cumplió una función subjetiva para la propia Rosine, no como analista sino como analizante, cuestión que ella, por su parte, nunca intentó ocultar (Soler, 1989). O, por otro lado, en *Nacimiento del Otro*, la misma Rosine, en torno a la sesión del 16 de enero, del análisis de Nadia, dice:

Lo que estaba en juego era mi propia relación con el espejo y con mi imagen en el espejo, relación puesta en duda; en este sentido puedo decir con toda exactitud que el tratamiento de Nadia forma parte de mi análisis, porque con y a través de ella yo abordaría mi propia imagen especular, o mejor dicho sus relaciones con el Otro. Ilustración ejemplar del lugar de enseñado que ocupa el analista respecto del analizado; pero todavía más que de enseñanza se trataba del trayecto inconsciente esencial que ese bebé analizado me haría cumplir. Después del tratamiento de Nadia yo ya no estaré frente al espejo como antes (1983, p. 128).

Es decir, es a partir de ese saber inconsciente al que se refiere Rosine constantemente, en esa relación con la pequeña Nadia, en esa relación progresiva entre su cuerpo y el otro; que ella deviene analista. Es una idea central, la de dejarse trabajar para que el otro la trabaje, y se trabaje y se encuentre, que nada tiene que ver con un aspecto pasivo del analista, sino más bien todo lo contrario, se trata de un trabajo muy activo y difícil (Lefort, 1984).

La posición de analista, conquistada a partir de un salto lógico en el análisis, es lo que permite que no se caiga en un maternaje, ya que cuando se llevan adelante los tratamientos con estos niños, fácilmente se puede caer en el lugar de la madre, y eso impediría absolutamente el desarrollo del análisis. Si se desconoce esto, y se procede desde la dimensión de la realidad de los cuidados, de la satisfacción de las necesidades, de la crianza, estamos en la posición de la madre. La posibilidad de no caer allí se construye necesariamente en el análisis del analista. Para Rosien Lefort el analista no tiene que orientarse a reemplazar a la madre, aun en el caso de que ésta haya faltado por completo. En este sentido, se opone diametralmente a cualquier propósito de reparación de un abandonismo cualquiera. Ella no quiere ser sustituto de la madre perdida (Soler, 1989).

Para Rosine, la experiencia analítica de cada uno de los analistas es lo más importante. Lo que sucede a menudo, quienes practican el psicoanálisis con el autismo y la psicosis infantil, es que la cura del niño le revela al analista lo que este no sabía, lo que no sabía con respecto a él mismo. Dirá: *Se aprende, también, sobre la marcha con cada paciente. La práctica del*

psicoanálisis confirma que el analista no sabe gran cosa, y lo descubre cada vez, sobre todo en el mundo de la psicosis y el autismo (Miller, 2021, p. 177).

Teniendo en cuenta el modo en el que Rosine Lefort llega al psicoanálisis, como una extranjera que emprende una experiencia en tierras desconocidas, pero a partir de su propio origen, como forastera en su propia familia, como resto de lo familiar; podemos ubicar un punto de inicio, y un punto final. El inicio corresponde con su posición de analizante, como alguien que se somete al dispositivo analítico desde su padecimiento personal, como quien se dispone a la experiencia del inconsciente, alguien que se atreve a habitar la *otra escena*. Y el punto final coincide con su devenir analista, con su posición para dirigir la cura de estos niños, quienes a su vez son imprescindibles para que este devenir pueda concretarse. En el medio, entre el punto inicial y el punto final, tenemos el salto lógico, es decir una transformación en la posición, de analizante a analista. Ese movimiento, esa metamorfosis del lugar que sucede en ese tiempo intermedio es posible a partir de la transferencia. Es la transferencia que opera en el análisis de Rosine, la que por añadidura produce la cura, y también esta basculación. Pero esta transferencia no es la sustitución de otro por la persona del analista, ni es una fantasía, tampoco es una especie de sustrato afectivo ni la sombra de lo vivido antes. La transferencia que opera en el análisis es una estructura, que no se reduce a sus efectos, donde el más paradigmático es el amor; sino que en tanto que estructura, como lo define Lacan en el seminario sobre “Las psicosis”, es “un grupo de elementos que forman un conjunto co-variante” (Lacan, 2020/1955-1956, p. 261), donde las propiedades de esos elementos que la conforman no serán intrínsecas a los mismos, sino que dependerá de los lugares y las relaciones que se establezcan, y esas relaciones, a su vez, van a depender de la legalidad de la propia estructura. En este sentido, partiendo de lo más inmediato, se podría decir que la estructura de la transferencia se presenta como la estructura de la interlocución, la estructura de la palabra.

Para continuar, es necesario hacer una distinción. La estructura del lenguaje y la estructura de la palabra son totalmente diferentes, y si no se despejan, se corre el riesgo de partir de una confusión. El sujeto y el Otro, en ambas estructuras, no coinciden, no son lo mismo. La estructura del lenguaje es la cadena significante, y el sujeto es efecto de la articulación de esos

significantes, mientras que el Otro es conceptualizado como el lugar del código, el tesoro de los significantes. Por otro lado, la estructura de la palabra tiene una formalización diferente, tomando el modelo de Hegel, del amo y el esclavo, vía Kojève, la cual se funda en la mediación, es decir, que no hay simetría entre el que habla y el que escucha. Quien oye está en posición de amo porque puede decidir el sentido de lo dicho por el locutor (Miller, 1993). La palabra se funda vía el enganche al Otro, porque es siempre el destinatario del mensaje. La estructura de la palabra, la cual tiene una dirección y un carácter asimétrico, opera como base de la transferencia, si no es que es la misma estructura. Esta particularidad implica, entonces, que la palabra no es sin la transferencia, y al revés.

En el seminario sobre “Los escritos técnicos de Freud”, Lacan propone primariamente esta idea, sosteniendo que “existe en el paciente disposición a la transferencia por el solo hecho de colocarse en la posición de confesarse en la palabra, y buscar su verdad hasta su extremo, en el extremo que está ahí, en el analista” (2022/1953-1954, p. 404), pero aclara que “la transferencia, si bien es cierto que se establece en y por la dimensión de la palabra, sólo aporta la revelación de esa relación imaginaria cuando alcanza ciertos puntos cruciales del encuentro hablado con el otro” (2022/1953-1954, p. 411). Es decir, la transferencia se organiza sobre la estructura de la palabra, pero es a partir del discurso hablado que podrá hacer avanzar el análisis, discurso hablado con el otro.

Ahora bien, Lacan también desarrolla, sobre esta estructura, la función del Sujeto Supuesto Saber, como efecto de la palabra de transferencia dirigida al analista. Esta suposición de saber es entonces una terceridad entre los dos interlocutores, articulado como significación, como sentido. Hay una combinación de la estructura del lenguaje con la estructura de la palabra, direccionada a la posición del interlocutor: palabra que inviste al analista de esta significación del Sujeto Supuesto Saber. Pensar en términos de investidura, establece la intervención de un agente, es decir, por algo o por alguien. La investidura toma, en este caso, los colores del amor del lado del analizante, porque es quien espera una respuesta. Ese es el fin de la palabra, el “para qué hablamos”, su finalidad. La palabra de transferencia es demanda, ya que “no hay palabra sin respuesta” (Lacan, 1983 a/1953, p. 69). La

interlocución, por si sola, no se dirige al saber. En estas condiciones, en tanto que amor, la transferencia se dirige al analista, y éste acepta esta investidura, transformando la demanda de interlocución en una demanda analítica, que partirá de un significante cuya presencia es lo suficientemente enigmática para apelar al saber que le respondería y le daría sentido (Soler, 2021). Entonces, al inicio, teniendo en cuenta que no hay análisis sin transferencia, el analista está en posición de sostener esta investidura falaz, que sabe que está destinada a caer, porque el análisis conduce a esta falla de estructura. Es una suposición que se vuelve insostenible para el analista en algún momento (Soler, 2021) ¿Con qué responde, entonces, el analista? Con el acto analítico, condicionado, del lado del analista, por la suposición de la existencia del inconsciente. Es a partir de este punto de falla del Sujeto Supuesto Saber, lo que permitirá su caída, donde se produce la “liquidación de la transferencia” (Lacan, 2011/1964, p. 275), al final del análisis.

Retomando el salto lógico, el movimiento de Rosine, a partir de su análisis con Lacan, de la posición de analizante a la de analista ¿Qué hace Rosine Lefort con estos niños? Les habla. Habla con cada uno, habla con alguien que se presenta como sordo al sentido, que no registra ninguna diferencia, que la ignora completamente. Pero eso no impide que ella les hable, que les diga un montón de cosas, sin forzarlos a hablar. Se presenta con una disposición particular a sostener un lazo. Parte de esa apuesta.

A partir de su experiencia de análisis, Rosine opera con la estructura de la transferencia, pero invertida. Rosine es muy perspicaz en este punto, dando cuenta de un enorme esfuerzo por no ritualizar el psicoanálisis, permitiéndose avanzar en un terreno siempre para ella desconocido. Ella analiza desde una posición de analizante, donde la iniciativa de la palabra está de su lado, ubicando en primera instancia a sus pequeños pacientes como interlocutores, y en este proceder, la suposición de un Sujeto Supuesto Saber queda también de su lado, invistiendo a sus pequeños analizantes, haciéndolos destinatarios de cierto lazo amoroso. Ella se deja engañar, porque supone que en ese caos, en ese movimiento incoherente y disparatado que le presentan sus pequeños pacientes hay un sentido, y hay un saber que pueda significarlo. Rosine, de esta manera, nos muestra que es tonta. Es desde esa posición de cierta ingenuidad impostada, desde un lugar sumamente crédulo, que ella se dispone

a hablar con estos niños. Se posiciona como analizante, como quien está atravesada por signos enigmáticos que necesitan ser develados, y así es que mientras les habla a sus pacientes, despliega su decir, sus asociaciones y sus ocurrencias, esto lo podemos ver en cada uno de los casos. Rosine construye ficciones y hace lecturas constantemente. Rosine analiza como analizante.

Pablo Peusner hace referencia a la relación del analista con la tontería, en el sentido de la estructura tonta del significante, es decir, la de creer que hacemos lazos, que nos comunicamos, que nos entendemos, que dialogamos y, fundamentalmente, que nos amamos. Es una tontería un poco necesaria para poder vivir con otros (Peusner, 2015). Y es, también, una posición frente a la práctica, la misma que sostiene Rosine en el trabajo con estos niños.

Roberto.

Psicosis de transferencia.

*Tenía al menos dos palabras.
(Lacan, 2022/1953-1954, p. 158)*

En 1954, en el Seminario sobre “Los escritos técnicos de Freud”, Lacan realiza, a partir de la presentación de “La tópica de lo imaginario”, una serie de comentarios y puntuaciones sobre dos casos que serán paradigmáticos en cuanto al modo de pensar las intervenciones en el abordaje psicoanalítico de niños diagnosticados con autismo. Es importante remarcar que para Lacan, en este momento, no hay una diferencia significativa entre el autismo y la psicosis en la infancia (Tendlarz, 2015 a). Se trata del caso Dick de Melanie Klein y del caso Roberto de Rosine Lefort, haciendo un contrapunto, intentando dar cuenta de un modo ejemplar en que la cura es dirigida por las dimensiones de lo simbólico (Laurent, 2013).

El caso Roberto, de Rosine Lefort, es presentado en el seminario por la propia analista a partir de un pedido del mismo Lacan, quien supervisaba la cura, para que diera cuenta de ella (Laurent, 2013). Dice Lacan “Se trata de uno de esos casos graves, que nos colocan en una posición muy incómoda en cuanto al diagnóstico, y en una gran ambigüedad nosológica” (Lacan, 2022/1953-1954, p. 144). En el comentario que se desarrolla luego la de la presentación del caso, Lacan esboza la idea de un diagnóstico de esquizofrenia infantil, sin embargo para Rosine Lefort, años después, se tratará de una paranoia. De todos modos, el caso se volverá paradigmático para pensar el autismo en psicoanálisis. Como se ve, la ambigüedad nosológica será una de las marcas del caso.

Roberto nació el 4 de marzo de 1948. Tenía 3 años y 9 meses, en noviembre de 1951, cuando comenzó su análisis con Rosine Lefort. El tratamiento tuvo una duración de un año, hasta noviembre de 1952. Con padre desconocido y con su madre internada por paranoica, el niño es hospitalizado a

los cinco meses en un estado de hipotrofia y desnutrición. Desde ese momento, y hasta el comienzo del análisis, el niño cambió veinticinco veces de residencia, pasando por hospitales e instituciones de niños, sin ser adoptado.

Desde el punto de vista motor presentaba una gran incoordinación de movimientos, con una hiperagitación constante. Gritaba, evidenciando una ausencia total del habla coordinada, con gritos guturales y discordantes, diciendo solo dos palabras: “¡Señora!” y “¡El lobo!”. Esta última palabra la repetía todo el día, razón por la cual la analista lo llamó “El niño del lobo”.

La exposición del caso, por parte de Rosine Lefort, está organizada en torno a diferentes fases del tratamiento, las cuales darían cuenta de los movimientos que van produciéndose en la cura. Ahora bien, ¿por qué se dan esos movimientos que determinan el pasaje de una fase a la otra, en el desarrollo del tratamiento? Podemos decir que estos giros son producciones de la transferencia. Es la introducción de la analista la que irá conmoviendo el mundo de este niño.

Rosine Lefort ubica una fase preliminar, un momento previo al comienzo del análisis, donde se realizaban los encuentros con el niño, y éste no hacía más que correr por toda la habitación gritando la palabra “¡Madame!”. La analista lee, en este primer tiempo, que esa “madame” que él gritaba continuamente, era él.

Es decir, que él hacía de señora, él encarnaba la señora, y si un niño lloraba en el dormitorio, iba corriendo hacia él, como si fuese un adulto, enfadado, como si fuese a pegarle, y él hacía de policía. Cuando dos niños se reñían él hacía de madame que separa a los niños y los castiga (1984, p. 86)

Era lo único que sabía hacer, y su única palabra, era esta “madame”, dice Rosine.

¿En qué consiste este “madame”, en este tiempo previo al análisis? Para Rosine Lefort, quien sostiene su práctica analítica desde su formación en la enseñanza de Lacan, es el significante el que permite la relación entre dos, razón por la cual la necesidad del significante impide la existencia de relaciones que no sean simbólicas, entendiendo así que por el significante y su estructura, no hay relación sexual. Es decir, es necesario, de entrada, un tratamiento y una

transformación de lo real a lo simbólico. Ahora bien ¿qué pasa, entonces, con el significante en la psicosis? Rosine Lefort dirá que “el significante enloquece cuando carece de un gran Otro, cuando no hay gran Otro” (1984, p. 20). Es decir, que en la psicosis se trata de un significante que no viene de ningún lugar. “Solo si hay un gran Otro portador del significante, sólo entonces podrá el sujeto transformar el objeto real en significante, y a la vez conservar el sentimiento de la realidad, gracias también a la presencia de ese gran Otro” (Lefort, 1984, p. 20).

Esta es la escena con la que se encuentra Rosine cuando comienza a ver a Roberto, un niño enloquecido por un significante sin referencias, que no representa al sujeto frente a otro significante, porque no hay otro significante. “Porque el significante que no viene del Otro está ahí, pero no viene de ningún sitio, y es una especie de encadenamiento, superyó, algo que produce un efecto superyó en el sujeto, que le da órdenes” (1984, p. 89). Son como obligaciones imposibles de renunciar, a las que se tiene que cumplir, porque una orden que viene del significante separado, alucinado, es algo que no podrá ser rechazado, algo que no se puede negar, algo que somete.

Ese “madame” que Roberto decía todo el día, mientras corría por todos lados, da cuenta de la falla en la estructura significativa, y “esa forma de interjección resume el carácter de holofrase como aglutinación de significantes en la relación del sujeto con el lenguaje y el mundo exterior” (Lefort, 1984, p. 64). No hay metonimia, que es la relación de un significante con otro; ni metáfora, que es la substitución de un significante por otro. Es un significante que forma un conjunto cerrado, que no hace cadena, donde no hay orden de remisión.

Otra forma de leer este “madame”, dirá Rosine más adelante, es que este significante que no produce ni comunicación, ni llamado, y en la excitación en que está Robert, “tiene todas las características del S_1 solo, expresión de un goce. Si es intolerable para el entorno, es porque es absoluto, sin la menor abertura hacia el más allá del Otro (S_1 - S_2) en espera” (Lefort, 1992, p. 35). Es decir, hay una falla del pasaje de ese S_1 , que el niño grita y repite constantemente de manera idéntica; a la relación con el S_2 , con el significante que está en el Otro.

Frente a esta situación, con respecto a este “madame”, y a la excitación que provocaba en el niño ¿qué hace Rosine Lefort? Le ofrece una presencia, y le habla. Pero no lo demanda ni intenta corregir pedagógicamente sus comportamientos, ni reconducir los movimientos de Roberto bajo determinadas pretensiones, tampoco se propone educarlo ni instalar hábitos. Simplemente soporta el despliegue de Roberto, el cual describe como “verdaderos torbellinos en los que me costaba bastante trabajo intervenir” (Lacan, 2002/1953-1954, p. 149). El niño presentaba una gran confusión entre él, los contenidos de su cuerpo, los objetos, los niños, los adultos y todo lo que lo rodeaba. Era una mismidad insoportable. “Roberto no era más que una serie de objetos por los que entraba en contacto con la vida cotidiana, símbolos de los contenidos de su cuerpo” (Lacan, 2002/1953-1954, p. 150). Y acompañando esta situación de esa manera, durante seis semanas, “tuvo lugar un movimiento que se puede leer como el pasaje de la fase preliminar a la primera fase del tratamiento, al comienzo del análisis propiamente dicho” (Lefort, 1987, p. 22).

El comienzo del análisis se puede situar, siguiendo a Lefort, en el momento de la emergencia de un significante nuevo: “¡El lobo!”; momento en el que ella ubica el armado de una “psicosis de transferencia” (Lefort, 1984, p. 88). “El lobo” será la entrada de Roberto en la psicosis de transferencia, “del mismo modo que Schreber entró en la psicosis, como dice Freud, cuando se encontró con Flechsig, al comienzo de su gran enfermedad” (Lefort, 1985, p. 50). Es decir, será a nivel de ese significante que se desarrollará la transferencia que operará como motor del análisis. Es la introducción de la función de la analista la que produce la caída del significante “madame”, y no la substitución por el significante “El lobo” –porque no hay metáfora–, sino su relevo. Es un relevo, en el sentido de que no es un sustituto. La estructura del nuevo significante sigue siendo la misma, la holofrase, no hay despliegue de cadena ni remisión a otro significante. Es un S_1 que se repite idénticamente, en diferentes situaciones, al igual que “madame”, pero permite el desarrollo del análisis, ya que, de alguna manera involucra la presencia de la analista. En este sentido es que se puede leer que “¡El lobo!” es una “formación psicótica de la transferencia” (Lefort, 1987, p. 23).

En su comentario del caso, Lacan se detendrá fundamentalmente en la cuestión de “¡El lobo!”, diciendo que se trata de la palabra reducida a su

médula. Es decir, “¡El lobo!” es cualquier cosa en tanto que puede ser nombrada. Es el estado nodal de la palabra. La palabra está detenida. Sin embargo, a partir de “¡El lobo!” podrá ocupar su lugar y constituirse (Lacan, 2022/1953-1954).

¿Qué dice Rosine al respecto? Hay un primer momento en el que ella se encuentra con Roberto, y en esa situación le ofrece algo que es fundamental, le ofrece su voz. Dice: “En la transferencia, en efecto, Roberto, desde el inicio del tratamiento -y luego había de seguir siendo así- se queda conectado hasta el más alto grado con mis palabras, o mejor diríamos con mi voz” (Lefort, 1985, p. 51). Pero es la voz desde una posición que no encarna el superyó que tanto atormenta a Roberto. Va a seguir diciendo:

Mi voz, en la transferencia, deja de ser la del mandamiento del superyó para ser la del significado del que tan sediento está. No hay nada de lo que yo vaya aportándole a lo largo de todo el tratamiento que no pase por mi voz, como en todos los análisis (1985, p. 51).

Ella está allí, a su lado, y le dice cosas, le habla. Y al hablarle, al poner la iniciativa de la palabra de su lado, produce una subjetivación en esa operación. Una propiedad de la voz despejada por Lacan, es la de situar una alteridad, una alteridad radical. La voz pone en práctica la alteridad que supone que tiene cosas para decirle. Rosine supone que Roberto la escucha, que la entiende, realiza una apuesta allí donde el universo institucional en el que estaba inmerso este niño lo rechazaba. En el relato del caso, la analista pone énfasis en esta cuestión: en la institución, el personal se ocupaba de satisfacer las necesidades básicas de los pequeños internos, pero no les hablaban. Dice: “Es la condición de los pequeños sujetos que viven en instituciones y que conocen solamente esa vida: ningún Otro viene a responder de manera permanente con un significante que los represente” (Lefort, 1983, p. 64) Y esta apuesta que hace la analista, entonces, este modo de presentarse en cada encuentro con Roberto, produce una respuesta: el pasaje de un estado demencial de excitación a un estado transferencial.

Colette Soler, en un artículo titulado “Rectificar al Otro”, del año 1989, comprendido dentro de sus *Estudios sobre las psicosis*; realiza un comentario sobre el caso del “niño del lobo”, y centrándose en la figura de Rosine Lefort, la

define como una “analista increíblemente hegeliana” (1989, p. 22), en el sentido de que la analista no duda de que lo Real que se presenta, en algún punto tiene una racionalidad. Lo que parece totalmente incoherente, y sin orden alguno, en realidad tiene una lógica, y es eso lo que permite el influjo de la operación analítica.

¿Con qué se encontró Roberto? No encontró lo mismo que Schreber con Fleschig. “Schreber encontró en Fleschig una figura del saber sobre fondo de anatomía cerebral, figura que actualizaba para él la gran cuestión de la impostura paterna” (Soler, 1989, p. 22). En cambio, Roberto se encontró con alguien que le hablaba, pero no desde el lugar del amo ni desde el saber. Sin duda, algo del orden del saber se pone en juego, por eso la estructura de la transferencia, aunque no se trate de la transferencia que se instala en el análisis de un neurótico. Es más bien a la inversa, es la analista quien supone un saber.

Es totalmente indudable que aquí es supuesto un saber. Es “supuesto” bajo el significante del niño loco. Rosine lo nombra: un saber de lo real, para indicar sin duda aquello que particulariza el caso presente, esto es, que la suposición está soportada en su integridad -muy galileanamente- por el Otro, por la analista (Soler, 1989, p. 23).

Será la emergencia del significante nuevo el que dará la confirmación de que se trata de una elaboración de la transferencia.

Soler se pregunta enseguida “¿Cómo opera Rosine Lefort?”. Dirá que, primero, está lo que se prohíbe a sí misma, lo que se prohíbe exigir: no exige nada. No da órdenes. No es mandante en ninguna circunstancia. Sin embargo, y en segundo lugar, está aquello en lo que consiente: consiente en soportar el cuerpo a cuerpo con el niño; ya que es evidente que con Roberto no se trataba solamente de escucharlo. Es más, soportaba bastantes situaciones, que Roberto le metiera los dedos en la boca, que le hiciera beber agua sucia, entre otras. “En síntesis, ella presta su cuerpo, pero el postulado de la transferencia, aquí gestual, le habla siempre, y por lo tanto está articulado y es descifrable” (1989, p. 29).

En cuanto a “¡El lobo!”, como significante nuevo, Lefort ensaya diferentes hipótesis sobre su emergencia. En un primer momento sostiene la

posibilidad de que venga de una experiencia en la que alguien le habría dado miedo con el lobo, a él y a otros niños, quizás a través de un juego, o como amenaza por parte de alguna enfermera para poner orden en alguna situación, donde a menudo los niños se peleaban, gritaban o lloraban. Sin embargo, esto lo descarta, porque sería necesario admitir que Roberto tenía miedo al lobo como un terror a ser devorado, y no era eso lo que sucedía. En ese sentido, abandona esa vertiente imaginaria de la significación, y argumenta la importancia de que no sea el analista quien inyecte el significado de ese significante “¡El lobo!”, ya que no hay un vínculo intrínseco entre él y las reacciones de Roberto. Lo que sí es importante tener en cuenta, es que ese significante nuevo llega ante una situación en la que Roberto nada puede decir. En este sentido, como tal, ese significante aparece como desvinculado de una significación, pudiendo surgir en diversas situaciones, como no específico de cada una de ellas y, por lo tanto, no se puede hacer ninguna interpretación significativa. Pero, advertirá Rosine, “ese significado es eso de lo que desde mi sitio de analista he de hacerme cargo mediante mi discurso para que ese ‘lobo’ pueda adquirir un sentido en lo que a continuación puede advenir” (1985, p.48).

El significante “¡El lobo!” será, a partir del momento de su emergencia, el significante de su delirio durante cuatro meses, en el transcurso de su análisis. De esta manera, Roberto gritará “¡El lobo!”, mientras arroja cosas, mientras sostiene un comportamiento particular con las puertas –las que no podía soportar verlas abiertas–, mientras administraba los contenidos de su cuerpo y el vaciado del orinal, entre otras escenas. En un momento del tratamiento, dirá Rosine:

Roberto se representaba así, él era ¡El lobo! en su propia imagen la que golpea o la que evoca con tanta tensión. Ese orinal donde puso lo que entra en él y lo que sale, el pipí y la caca, después una imagen humana, la muñeca, los restos del biberón, eran verdaderamente una imagen de él mismo (Lacan, 2002/1953-1954, p.150).

Luego, en una fase siguiente de la cura, será ella, la analista, quien se convierta en “¡El lobo!”, como representante del mal y la destrucción, recibiendo progresivamente la agresividad del niño. Dice Lefort al respecto:

En ese momento me hizo jugar el papel de la madre que lo hambreada. Me obligó a sentarme en una silla donde tenía su vaso de leche, para que yo lo volcase, privándolo así de su alimento bueno. Se puso entonces a aullar ¡El lobo! Tomó la cuna y el muñeco, y los arrojó por la ventana. Se volvió contra mí y, con gran violencia, me hizo a tragar agua sucia gritando ¡El lobo! ¡El lobo! (Lacan, 2022/1953-1954, p.152).

De esta manera, se va a ir instalando una dialéctica a partir de la circulación de ese significante, que construirá una tópica, es decir, permitirá la instauración de lugares, y con esos lugares también se desarrollarán relaciones. Y esto solo es posible a partir del análisis.

Finalmente, será desde una construcción que realizará Rosine, tal como lo plantea Freud en “Construcciones en análisis”, que el significante “¡El lobo!” caerá, desaparecerá. Es decir, una intervención de la analista en la producción transferencial permitirá el paso a la fase final del tratamiento. Dice Lefort:

Le hablé al Niño del Lobo de ese tiempo mítico en que estaba en el vientre de su madre, en el que lo tenía todo, en el que no necesitaba pedir nada. Hubo un apaciguamiento. Yo le dije eso, es verdad, pero lo que era más operativo de todo eso era que yo misma me transformaba - es decir, el Otro para él (1987, p. 27).

A través de esta construcción que hace Rosine, que era el relato de un tiempo mítico, es la analista la que cambiaba de status. Dice Rosine: que ella misma se “había hecho a, que podía seguir construyéndose y abandonar ese lugar. Así él abandonó la construcción que tenía del Otro, un Otro absoluto y real -yo era el a, y eso quería decir que él ya no lo era” (1987, p. 27).

Luego de esa intervención, tendrá lugar lo que Rosine nombrará como la escena del bautismo, en la que Roberto, todo desnudo, haciendo circular una mezcla de leche y agua a lo largo de su cuerpo hasta su pene, podrá decir su nombre “Roberto”, golpeándose el pecho y dirigiéndose a ella (1997). A partir de este momento, el cuadro clínico va a cambiar por completo, desapareciendo las perturbaciones motoras, y el prognatismo también. Roberto se volverá amistoso con los otros niños, y con frecuencia protector de los más pequeños. En la institución, se podrá empezar a integrarlo en actividades grupales (Lacan, 2022/1953-1954). En este sentido, se puede plantear que Roberto “no

abandonará su significante 'lobo', sino cuando una construcción en el análisis le aporta otro significante que tiene la función de S_2 , es decir función diferencial en lugar de la idéntica del S_1 " (1992, p. 37). Introducir un S_2 allí donde el S_1 insiste idénticamente, rompe la holofrase, y aunque sea solo de manera transitoria, instala la dimensión significativa, la que aporta sus efectos sobre el sujeto: ataca su constancia, ordena tiempo y espacio, lo sujeta a ordenamientos simbólicos propios del discurso, civilizando los fenómenos corporales y produciendo reacomodamientos en los fenómenos del lenguaje; es decir, pacifica (Peusner, 2016).

Como se expuso anteriormente, entonces, la experiencia del análisis permitió una transformación del mundo de Roberto, "y el elemento decisivo de esta transformación es la introducción de la presencia del analista en el mundo del paciente" (Miller, 2014, p. 18), apuntará Miller en una conferencia, en 1988, titulada "La matriz del tratamiento del niño del lobo". Es la introducción de Rosine y la instalación de la transferencia la que permite el pasaje de la primera fase, o del momento preliminar, a la iniciación del análisis con la emergencia del significante nuevo "¡El lobo!", como relevo del primer significante "madame". Esto permitirá poner en juego toda una dialéctica, a nivel de este nuevo significante, donde el lugar del Otro será primordial. "¡El lobo!" al principio es él, después será la analista, lo que va a explicar la idea de Rosine en torno a un diagnóstico de paranoia en Roberto. Finalmente, luego de una construcción en el análisis, este significante, con la estructura de la holofrase, caerá, desaparecerá, dándole lugar al pasaje a la última fase del tratamiento, donde el cuadro clínico cambiará, permitiendo un apaciguamiento del niño y relaciones diferentes con los otros y con el mundo. Es este sentido, Miller se preguntará "¿Cuál es la presencia efectiva de Rosine Lefort al lado de este paciente?", respondiendo:

Por ejemplo, ella le impide destruir el biberón, tal como él querría hacerlo. Apunta al mismo tiempo "no hago más que lo que él dice". Está ahí, receptiva hacia el paciente, y esta receptividad se extiende a su demanda de amor. No sólo no se disimula en la obra sino que incluso se subraya que ella lo toma en brazos, lo besa e incluso apunta que sabe "hacerse besar" por ella (2014, p. 19).

Rosine Lefort dice: el analista no tiene que orientarse a reemplazar a la madre, aun en el caso de que ésta haya faltado por completo. En este sentido, se opone diametralmente a cualquier propósito de reparación de un abandonismo cualquiera. Ella no quiere ser sustituto de la madre perdida (Soler, 1989)

La estructura de la transferencia, que permite el inicio del análisis de Roberto, y que funciona como motor del mismo, posibilitando cierta dialéctica con la analista, hasta finalmente dar acceso a la fase final del tratamiento; es una estructura diferente a la de la transferencia que con la que opera el analista en práctica con la neurosis. En el seminario sobre “Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis”, Lacan propondrá la estructura del Sujeto Supuesto Saber como la estructura de la transferencia, la cual no se reduce a la simple suposición de saber a alguien, sino que exige la operación de la identificación como soporte, “sirve de soporte a la perspectiva elegida por el sujeto en el campo del Otro, desde donde la identificación especular puede ser vista bajo un aspecto que procura satisfacción” (Lacan, 2011/1964, p. 276), y en ese punto, surge entonces el espejismo especular como amor, es decir, como engaño narcisista, articulado al Ideal del yo. Como se ve, no es posible pensar esta estructura de la transferencia en el modo de proceder de Rosine con Roberto, aunque tampoco se puede decir que no hay posibilidad de transferencia. Lo que sucede es que la instalación de la transferencia, y de este modo la posibilidad de un análisis, es diferente, incluso se podría plantear la idea de una estructura invertida de la misma. Es la oferta de la analista, mediante su presencia, su voz, su mirada, sus palabras, la que crea las condiciones para suponer un saber al niño, demandándole una demanda, o al menos un pedido, una solicitud, la cual cobrará, en algún punto, la forma de demanda de amor. Recordemos que Roberto estaba inmerso en lo real, sin función simbólica, y menos aun imaginaria. Eric Laurent, en *La batalla del autismo*, haciendo referencia al caso del “niño del lobo”, dirá que los sujetos autistas ponen en peligro esta identificación imaginaria, lo que impide que se prosiga un diálogo con alguien que sólo se autorice en la identificación. “Para quienes quieren hacerse partenaires de estos sujetos, es preciso hacer un duelo por la identificación histórica. Cada cual debe haber atravesado el punto de ese modo identificatorio para sostenerse al borde de lo real en juego” (2013,

p. 48). Es decir, es imposible sostener un análisis de estas características sin el propio análisis del analista.

Nadia.

Sujeto en espera.

Este concepto está determinado por la función que tiene en una praxis. Este concepto rige la manera de tratar a los pacientes. A la inversa, la manera de tratarlos rige al concepto.
(Lacan, 2011/1964, p. 130).

La experiencia de un análisis es una experiencia amorosa. A propósito de esto, Lacan (2011/1964) hizo una observación en su seminario sobre “Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis”: se trata de un amor auténtico, y no hay ninguna razón para considerarlo como un falso amor, al ser producto o resultado del artificio analítico. Incluso, no se lo puede reducir solamente a un efecto de la transferencia, a una consecuencia, sino que es importante poder situarlo como soporte del análisis mismo. “Por añadidura, se trata de un amor que acaba por decir la verdad sobre el amor”, dice Colette Soler (1989, p. 141), es decir que se despliega en un procedimiento de tal índole que al final produce una idea sobre lo que es el amor. Sin embargo, es un amor que subvierte las premisas del amor corriente. Este último, comienza por lo contingente de un encuentro y aspira al “para siempre”. Por su parte, el amor de transferencia, del cual el psicoanálisis descubre sus fundamentos estructurales (Lacan, 2011/1964), emerge como producto de la puesta en marcha del método psicoanalítico, que implica necesariamente la presencia del psicoanalista; y lejos de aspirar al “para siempre”, implica desde su comienzo mismo al fin. La entrada del analizante incluye ya su salida (Soler, 1989). Es un amor destinado a perecer.

Este amor tan particular es un amor comandado por su dirección al saber, se dirige al saber, al “supuesto saber”. Y es esta especificidad la que hará de este amor, un amor engañoso, que caerá “en el momento en que, al final del análisis, empieza precisamente a saber algo” (Lacan. 2011/1964, p. 275). Al comienzo del análisis, el analizante está representado por su síntoma, representado por aquello que no anda, es decir, por un S_1 , y por alguna razón

no puede dirigirse a un S_2 en relación a la estructura significativa, de la estructura del lenguaje. Este S_1 es suficiente para que la operación analítica produzca una dirección hasta su complemento, y en primer lugar al saber, S_2 . Se trata de la estructura de la transferencia: un sujeto representado por un significativo que se dirige al saber. Aunque no es que el sujeto busque el saber, sino que a través de una demanda, elaborará un saber. Pero, si hay producción de saber, es a partir de un forzamiento, “porque la operación analítica obliga a la demanda a pasar por la asociación libre” (Soler, 1989, p. 143). Por eso, en la cura, la posición del analista excluye la elaboración de saber y deja esta tarea al analizante, lo que impone al analista el manejo de una suerte de inercia de pensamiento que no sigue el sentido de la pasión ni de la afición al saber, ya que la práctica lo somete a un “no pensar” en la estricta disciplina de encarnar en el semblante el objeto causa (Soler, 1989).

Esta dinámica transferencial es típica en el tratamiento psicoanalítico de las neurosis, pero no es lo que sucede, por lo menos en primera instancia, en la práctica analítica que lleva adelante Rosine Lefort con los niños con los que trabaja. Si retomamos la idea inicial, de que la experiencia de un análisis es una experiencia amorosa, es necesario plantear dicha “experiencia amorosa” como una “experiencia de alteridad radical”, y ahí si retomar la indagación sobre la posición del analista en la transferencia en la práctica psicoanalítica con niños autistas. El lazo amoroso en tanto efecto de la relación con el otro es el punto de partida. Silvia Tendlarz (2015 a) plantea este “lazo sutil” que construye el analista con el niño autista como el inicio de la cura, como la búsqueda de contacto con el niño sin esperar una respuesta determinada, dándole lugar a la contingencia del encuentro, tomando las precauciones de no promover una actitud intrusiva. Con respecto a esto, Jaime Fernández Miranda resalta la idea de la presencia del analista, por lo menos en los primeros encuentros, como un objeto inanimado, absolutamente predecible, sin movimientos inesperados o sorprendidos; y al mismo tiempo como un otro lo suficientemente vivo como para ofrecer un gesto humano y humanizante. Para este autor “se trata de presentarse ante el niño con un mínimo de alteridad, ya que es esto lo que permite ingresar en el universo del niño escamoteando lo traumático de la confrontación con la alteridad” (2021, p. 71). Por su parte, Pablo Peusner, en una entrevista publicada en la revista *Trampolineadas 2*,

retoma esta propuesta de Fernández Miranda con respecto a la posición del analista, y lo lee como el intento de una posición proporcionada, y por lo tanto imposible, cuanto menos difícil, teniendo en cuenta que el significante y su estructura impiden la proporción, y entonces, parafraseando a Lacan dirá que “ahí donde no hay proporción uno hace lo que puede” (Domenech, 2020, p. 101). Entonces la posición del analista en la transferencia en estos casos, de alguna manera, es siempre paradójal.

En el momento en que Rosine Lefort (1983) se encontraba realizando un trabajo de observación de niños para una investigación sobre hospitalismo en el servicio de Jenny Aubry, en la Fundación Parent de Rosan (una institución de la asistencia pública parisina); llegó Nadia a la fundación con apenas 13 meses de edad. Hija de madre tuberculosa, fue separada de la misma al nacer, circulando desde entonces por diferentes establecimientos. Por su legajo médico, se constató que durante sus primeros meses de vida sufrió una adenoidectomía, afección que se prolongó, acompañada por una serie de otitis a repetición, que culminaron en una mastoiditis doble grave, que requirió de la intervención de una antrotomía bilateral. Según la propia Rosine, la niña tenía un aspecto deplorable, muy delgada y con la piel amarillenta. Estaba en un estado físico bastante lamentable, estaba muy retrasada y parecía una viejecita. “Su rostro es demacrado; lo que llama la atención son su grandes ojos negros, con ojeras” (1983, p.14), la describe. El atraso en estatura y peso era considerable: pesaba solamente 8 kilos y medio, y medía 71 cm, aparentando ser una niña de apenas unos ocho meses.

El tratamiento de Nadia, de los cuatro casos que se abordan para esta investigación, es el primero en términos cronológicos, comenzando en octubre de 1951, y extendiéndose durante diez meses, hasta julio de 1952. Es presentado, junto al caso de Marie-Françoise (abordado en el capítulo 4 de este trabajo) en el libro *Nacimiento del Otro*, que publica Rosine Lefort en colaboración con su marido Robert, en 1980. En dicho trabajo, la analista expone las notas que tomó durante el tratamiento de Nadia, y realiza una lectura de las mismas a partir de los desarrollos conceptuales de la enseñanza de Lacan. Rosine cuenta que, metódicamente, cada noche, después de las sesiones, se disponía a escribir un relato detallado “con el sentimiento de que una necesidad me guiaba a hacerlo” (1983, p. 359) ¿De qué necesidad se

trataba? Era un modo de responder a las interpelaciones que resultaban del encuentro con la niña, tomándolas y “descargándolas a través de la escritura, que ocupaba el lugar de lo Real de mi cuerpo y me volvía de nuevo disponible para escuchar lo que tenían que decirme” (1983, p. 359). Para Rosine, este trabajo fuera de la sesión, esta escritura o borradura de un Real de su cuerpo que había estado al servicio mismo de la sesión, implicaba ya una transformación en significante. Dice: “la escritura aparece allí como el sitio de la transformación de lo Real en significante” (1983, p. 359). Nos encontramos nuevamente con esta posición: la analista analizando como analizante. Es la analista produciendo un texto, incluso si seguimos el desarrollo de la obra, por momentos la secuencia de “las notas” parece un trabajo de asociación libre. Es la producción de un texto que forma parte del análisis de Nadia. Rosine tiene la iniciativa de la palabra dentro de la sesión, y fuera de ella. Porque, como veremos, para Rosine Lefort es fundamental, en el modo de proceder del analista, buscar esa transformación de lo Real en significante: ir de lo Real a la Estructura.

En este sentido, para Rosine el caso de Nadia aporta la estructura ¿Qué estructura?

No hay más que una, no hay varias, es la estructura del sujeto, del sujeto en el sentido que J. Lacan le da a lo largo de su enseñanza. Este sujeto se constituye a nivel del Significante, a nivel de la palabra (1984, p. 73).

Es decir, este modo de proceder rompe con la idea del diagnóstico de estructura clínica, en términos de una estructura psicótica o una estructura neurótica. La estructura es la del sujeto, es la del significante, y entonces hay o no hay estructura, o el diagnóstico estructural consistirá en ubicar cómo opera esa estructura en el caso. Rosine, siguiendo a Lacan, sostiene que lo Simbólico se funda en el acceso al significante, y es precisamente la articulación de lo Real la que espera ser transmutada en significante mediante la palabra del Otro. “Al Otro, a quien ella ha conocido en su multiplicidad de existencia, le falta darle a Nadia su condición de sujeto a través de la palabra: condición que ella encontrará en el tratamiento donde yo ocupo el sitio del Otro” (1983, p. 18). Por esta razón, Nadia será pensada como un sujeto en espera.

Cuando Rosine (1983) conoció a Nadia, describió su presentación como una niña muy particular, haciendo hincapié sobre todo en su inmovilidad, observando que podía pasar días enteros sentada en su cama sin moverse, permaneciendo horas en la misma posición. Si se le ofrecía algo, no demostraba el menor interés en tomarlo. Si se la ponía en el suelo, no se desplazaba, su mirada se apagaba y comenzaba a balancearse violentamente. En medio de los demás niños, tampoco hacía ningún movimiento como para tratar de apoderarse de algún juguete. No manifestaba ningún contacto espontáneo con adultos ni con pares. Los pocos gestos que hacía mostraban una tendencia a la perseveración; y la fijeza de sus actitudes daba la impresión de que su estado era catatónico. Cuando se acercó a ella, “no había el menor contacto, por ejemplo yo le puse un objeto en la mano e inmediatamente lo soltó, eso no significaba nada, ese objeto no tenía ningún sentido de ligazón entre ella y el Otro”, dice Rosine (1984, p. 77). Es toda una presentación clínica, que con los criterios médicos usuales actualmente sería diagnosticada con un retraso general del desarrollo o considerada dentro del trastorno del espectro autista. Eric Lauret (2003), en una lectura del caso, hace un comentario con respecto a esta cuestión, es decir, que Nadia era una niña que todo el mundo llamaría autista, y sin embargo, la analista termina mostrando que esa niña postrada, indiferente a todo, era una neurótica, es decir, que el análisis mismo determina el diagnóstico retrospectivamente. No hay diagnóstico sin análisis. Al inicio, particularmente a Rosine lo que le llama mucho la atención es que en su rostro “sólo su mirada estaba viva” (1983, p. 16). Dice justamente: “es esa mirada la que me hará volver, iniciar para ella y para mí una aventura analítica, convertirme en analista” (1983, p. 16). No parte de un diagnóstico, sino de una mirada.

En la institución, con respecto a Nadia no se planteaba concretamente un diagnóstico, porque la falta de contacto en ella parecía no evocar necesariamente la justificación de un síndrome patológico; ya que su aislamiento estaba lejos de ser total; testimoniado por su mirada vivaz, muy atenta. Y la analista se esmera en destacar esa particularidad:

El primer contacto fue a través de la mirada. Después -se ve en el libro- se produce otra serie de contactos a través de objetos: las gafas, los

biberones, su cuerpo; posteriormente la camisa. Pero el primer contacto no es físico, sino a través de la mirada. La relación mínima que se establece a través de la mirada (Lefort, 1984, p. 7).

Lo que esta niña estaba pidiendo a través de su mirada, dice Rosine, es un Otro; “no que la toque y la cuide, sino alguien que la escuche en su soledad” (1990, p. 92). A esta niña no le habían faltado los cuidados, estaba en un medio hospitalario, en una casa cuna, una institución de la Asistencia Pública. “Se la alimentaba, se la cambiaba y nunca le había faltado nada, incluso tenía enfermeras que, de vez en cuando al cambiarla, le dirían algo” (1984, p. 77). Sin embargo, su estado de desolación y de soledad era observable. No había el menor índice de contacto, soltaba los objetos que se le ponían en la mano. Cuando se la alimentaba, las enfermeras metían la comida en la boca, ella abría la boca para ser llenada. Era muy pasiva al comer. A partir de estas observaciones, Rosine optará por no inclinarse específicamente a las cuestiones de crianza, es decir, a entregarse a una serie de conductas de cuidado, sino simplemente a ofrecerle su atención y su disponibilidad para lo que la niña pueda pedirle o, mejor dicho, empezar a pedirle. Entonces no se presenta como un sustituto materno que se propone reconfortarla o satisfacerla, sino como alguien completamente diferente de los demás adultos que ha conocido en la institución: se mantiene aparte de las manipulaciones corporales de la que Nadia es objeto por parte de las enfermeras, tampoco se ocupa de darle de comer, estableciendo con la niña una relación “exclusivamente al nivel de la vista y de la voz: allí donde algo de su demanda de amor es soportable para ella” (1983, p. 17).

Teniendo en cuenta esto, se abordarán a continuación tres situaciones que la analista destaca en el desarrollo del caso, a partir de las cuales se pueden observar movimientos en la transferencia que permiten la estructuración de las relaciones con el Otro. Podremos observar cómo la presencia de la analista conmueve el estado inicial en el que se presenta esta niña, permitiéndole el descubrimiento del mundo. Estas situaciones son: el 5 de diciembre, cuando dice por primera vez “mama”; el 10 de diciembre, cuando la analista interviene llamándola por su nombre y Nadia sonríe; y el 16 de diciembre, cuando se encuentra por primera vez con el espejo.

Luego de algunas semanas en las que tuvieron lugar varios encuentros entre Rosine y Nadia; en la sesión del 5 de diciembre, tuvo lugar un episodio que da cuenta del lazo transferencial de la niña con la analista. Ese día, puso las manos sobre el pecho de Rosine, bastante crispadas sobre su blusa, y “balbucea ‘mama-mama’” (1983, p. 48). Para la analista, la emergencia de este significante inaugura la liberación de Nadia. Ese “mamá” selló, de alguna manera, la diferencia entre ambas, estableciendo un cambio en la relación entre las dos, y lo puso de manifiesto, ya que acto seguido buscó los brazos de Rosine para mirarla a la cara, puso sus brazos alrededor de su cuello y apoyó su cabeza sobre su mejilla, repitiendo “mama-mama”. Este significante, a su vez, tiene otra implicación, que no aparece inmediatamente y que tiene que ver con el más allá.

En efecto, hubiera bastado con que el “mamá” se adhiriera a algún deseo que yo hubiera alimentado de asociarlo con la significación que de él surgía para malograr el filo del significante y reducir el análisis a la maternidad, remitiendo a Nadia a la imagen totalizadora, esto es, a la psicosis (Lefort, 1983, p. 65)

Dicho de otro modo, más allá de la significación de “mamá” hay una función significante irreductible. “No podemos dejar de pensar en la función del significante ‘trimetilamina’, que desencadena la culpabilidad de Freud en el sueño de la inyección aplicada a Irma, después de ver la imagen intolerable de su garganta infectada” (Lefort, 1983, p. 65). El bebé que era Nadia no tenía a su disposición otro significante que “mamá”, que hubiera podido servir de señuelo si Rosine lo hubiera entendido al pie de la letra.

Este significante que surgió, al igual que en el caso del “niño del lobo”, es un significante holofrásico, en tanto estado inicial: “Ella lo encuentra a partir del objeto del cual el Otro es portador; en cuanto ella crispaba su mano sobre mi blusa, a la altura del pecho, tensa” (Lefort, 1986, p. 64) Y entonces, de repente el significante “mamá” surge, su tensión cae inmediatamente, y a continuación, una escena de ternura ¿Qué fue lo que aconteció? la unión del objeto y del significante. El acoplamiento. Esta es la diferencia con el caso del pequeño Roberto, porque el surgimiento del significante aquí hace caer al objeto, y eso es siempre fundamental en cuanto a la separación de los

significantes en la holofrase inicial. A partir de ese instante en que había ligado el objeto que estaba sobre el cuerpo de la analista, y deseaba un significante “mamá”, Nadia abrió la vía de lo simbólico, la relación al Otro (Lefor, 1990).

Esa relación con el objeto se va a precisar cinco días después, en la sesión del 10 de diciembre. Ese día, al llegar, Rosine (1983) encontró a Nadia sentada en su cama, completamente fascinada por el espectáculo de una enfermera que hacía saltar a otro niño sobre sus rodillas. Esta fascinación estaba acompañada de ruidosos movimientos de succión. El cuerpo estaba inmóvil y rígido en la actitud que Nadia tenía al comienzo del tratamiento. Sin embargo, ya no era la mirada lo único que estaba vivo en ella, como antes: su boca estaba en actividad, lo cual era nuevo. Se sentó detrás de ella, la llamó varias veces por su nombre, hasta que finalmente Nadia se dio vuelta. Sonrió brevemente al verla, pero enseguida la rechazó, echándose violentamente hacia atrás. Rosine no insistió, y la niña le ofreció sus pies para jugar. Se rió un momento, hasta ser presa de la angustia nuevamente, no queriendo permanecer muy cerca de la analista. En un determinado momento la golpeó, enojada, y balbuceó “mama-mama”.

Esta escena es muy significativa en el desarrollo del tratamiento de Nadia, porque articulada al surgimiento del significante holofrásico del 5 de diciembre, permite leer la entrada en lo simbólico. Para Rosine, si bien la analista está ausente en la escena que fascina a la niña, está igualmente incluida en la medida en que a lo largo del tratamiento, hasta ese momento, era ella quien había sido para Nadia “la causa de una exacerbación de la cuestión del Otro” (1983, p. 59) ¿Qué es lo que sucede, precisamente, cuando la llama varias veces por su nombre, “Nadia”? Evidentemente la niña no podía renunciar enseguida a lo que la fascinaba y sin embargo no estaba capturada hasta el punto de ser insensible a la percepción de su nombre, de no volverse por fin y sonreírle fugazmente; es decir: reconocerla. Dice la analista:

Por breve que sea, esa sonrisa es el signo de la brecha que ha abierto mi llamada; Nadia es sensible a mi presencia y esa presencia es introducida por el significante de mi llamada. La sensibilidad que ella demuestra es signo de que no está irremediablemente encerrada en lo

que la fascina, aun cuando le cueste renunciar a ello. Esa sonrisa que me dirige Nadia indica que no es psicótica (1983, p. 60).

En el caso del pequeño Roberto, “¡El lobo!” era un grito lleno de terror, que nada tiene que ver con este significante “mama” de Nadia, que tiene un efecto pacificador. El significante “¡El lobo!” no encuentra par. Es la holofrase que Roberto persigue en su análisis a nivel del objeto, después de lo que manifestaba inicialmente con su “madame”. Entonces “¡El lobo!” va a seguir durante muchos meses escondido en todas las sesiones. Como el objeto *a* no cayó es el significante “¡El lobo!” el que toma el lugar de objeto *a*.

El acto de nombrarla tiene el valor de una intimación que hace el Otro al sujeto mediante su discurso, y de una prohibición que para Nadia implica la pérdida que destruye la certeza de la imagen. En relación a esto, Rosine agrega: “como si yo le dijera que el Otro no está allí donde ella cree verlo, en esa imagen, sino donde yo hablo; y a través de eso le digo mi deseo” (1983, p. 62). Sin embargo, no es la analista el agente de la pérdida, sino el significante de su nombre, a través de la voz de Rosine. En ese sentido, la analista sólo será testigo de esa pérdida. Su llamado introduce, mediante su voz, la castración que Nadia evitaba mediante la imagen totalizadora. Es un eje fundamental en la relación del sujeto con el Otro, eje que puede realizar en todo sujeto un momento fecundo de ingreso a la psicosis, en cuanto la fascinación de la imagen haga que para el niño el otro no exista.

Cuando Nadia le respondió, al final de esa escena, con su “mama”, frente al llamado de la analista por su nombre; esta respuesta evidencia la caída del objeto que introduce el intervalo en la holofrase inicial, intervalo entre los dos significantes “Nadia” y “mama”. Es un efecto de separación, de repartición entre los significantes unario y binario, por la caída del objeto *a* que está por fuera de la articulación simbólica. Ubicar esta cuestión específica es lo que le permitió a Rosine despejar de qué se trataba. Es el estatuto del objeto, y si puede caer, lo que permitirá pensar o no en una psicosis. En relación a esto, para la analista, lo que fascina a Nadia de aquella imagen ante el niño que la enfermera tiene en su regazo es un objeto que no está allí, es el objeto oral alucinado del que dan testimonio sus movimientos de succión, objeto que cayó cuando ella intervino con el S_2 , “Nadia”. “Es radical la diferencia con los objetos

de las alucinaciones de Roberto o de Schreber, que no tienen ninguna tendencia a desaparecer puesto que forman parte del Otro absoluto” (Lefort, 1989, p. 98). Nada viene aquí, como en el caso de Nadia, a dividir por medio de un S_2 .

El 5 de diciembre se creyó haber encontrado un esbozo del Otro en ese balbuceo inédito “mama-mama”; sin embargo, fue necesaria la escena del 10 de diciembre para poder leer que Nadia no había tomado enteramente la estructura significativa, sino que era imperioso un movimiento más, para pasar de ese S_1 “mama” al S_2 “Nadia”. Lejos de situar al Otro de la palabra, el 5 de diciembre su “mama-mama” es holofrásico, es el S_1 del balbuceo, que como tal prescinde del Otro. El llamado de la analista instauró, luego, las bases para encontrar la estructura. Para Rosine (1992), la dimensión de la transferencia aparece aquí como una creación significativa, en tanto que dirección al Otro. Es a partir de aquí que tomó valor la experiencia del espejo, que vino después, y sus diferentes fases. Luego de la escena de fascinación, Nadia se encontró, durante el tratamiento, 17 veces al espejo, lo que implicó una experiencia más que fundamental, fundante.

Fue el 16 de diciembre que Nadia se encontró por primera vez con el espejo. Aparentemente fue un encuentro contingente, sin embargo, por lo desarrollado hasta ahora, no fue más que necesario. Cuando Rosine la llevaba a su habitación, al final de la sesión, con un pequeño muñeco en la mano; la niña pidió que la pongan de pie frente al espejo. En este sentido, aclara:

Es preciso decir que pasamos todos los días delante de ese espejo cuando la llevo a la sesión. Es un espejo grande, colocado encima de una chimenea, con una mesa para cambiar delante. Cuando se ve ese día, quiere que la ponga de pie sobre la mesa ante el espejo. Su rostro es fijo, casi angustiado, y termina por dar vuelta violentamente la cabeza (1983, p. 103).

Nadia conoce el espejo, no puede no haberlo visto antes, cuando pasa innumerable cantidad de veces delante de él, “dada la costumbre de las enfermeras de invitar al bebé a mirarse al mismo tiempo que ellas” (Lefort, 1983, p. 127). Rosine es muy lúcida en esta observación, porque ella piensa que cuando un niño no es sensible a la dimensión especular propiamente dicha

de esas experiencias, no deja de sentirse igualmente interpelado por lo que prefigura lo especular en la fase pre-especular: la imagen del Otro. Pero lo que la niña ve no tiene nada que ver con la totalidad de la imagen fascinante (a diferencia de la escena del 10 de diciembre), sino que en el momento en el que pidió que la pongan de pie delante del espejo, se ve ella sola sin una mirada a la imagen de la analista ni al muñeco que llevaba en sus manos. Enseguida aparta su mirada, con angustia, y se refugia en los brazos de Rosine.

Los efectos de este primer encuentro fueron realmente transformadores, y se constataron al día siguiente, cuando Nadia cambió increíblemente de aspecto, perdiendo “su aire de viejecita”, recuperando un rostro infantil, de una niña de su edad. Comenzó a aumentar de peso, se empezó a mostrar más movediza e inquieta, sonriendo, gesticulando y utilizando más expresiones en el vínculo con los otros. Dice Rosine: “En este primer encuentro con el espejo se ha abierto un camino esencial. Se ha podido abrir gracias a lo que ha sucedido entre Nadia y yo con el muñeco” (1983, p. 134). El muñeco, en el análisis, introdujo una dialéctica de la pérdida, donde Nadia no lo vio reflejado en la imagen en el espejo, luego lo extravió, y no sabía dónde estaba. Terminó por demandar a la analista que se lo devuelva, pero ella tampoco lo tenía. Teniendo en cuenta esto, Rosine lee que el muñeco es el objeto *a* de Nadia: “a partir del encuentro de Nadia con el espejo, la imagen del muñeco “i(a)” que ella tiene en sus manos no aparece; no se puede especularizar. Lo Real del muñeco excluido del espejo dará consistencia a lo Imaginario para Nadia” (1983, p. 134). Es decir, ya no era lo Real lo que estaba en juego, sino lo Imaginario y lo Simbólico, los que abrieron la relación con la carencia de objeto, y que encontraron su campo privilegiado en el espejo.

Finalmente, tiempo después, en la sesión el 23 de abril; utilizando unas perlas que descubre sobre una repisa, Nadia jugó a meterlas en un recipiente, para luego vaciarlo y volver a llenarlo. En un momento las esparció por el suelo, pidiendo a la analista que las recoja, para colocarlas nuevamente en el recipiente. Al final, tomó una de esas perlas con sus dedos y le hizo extender la mano con la intención de dársela, simulando hacerlo y volviéndola a poner dentro del recipiente, riendo a carcajadas. Dice Rosine:

Aquí lo que estalla es la risa, porque se trata del campo de la palabra ingeniosa, después del espejo, el espejo que me hizo perder mi dimensión de cuerpo real y me tachó en tanto que gran Otro que yo soy. Lo que la hace reír es el hecho de reconocerlo, de aprehenderlo victoriosamente, y de poder reconocerse ella misma como en el espejo, más allá de una pérdida real tanto para mí como para ella (1983, p. 213).

Esta dialéctica de la falta de objeto, y sus efectos, se pusieron en juego a lo largo de 17 encuentros de Nadia con el espejo, en las sesiones de trabajo entre la niña y la analista; lo que permitió la estructura de la relación con el Otro.

En el curso de las sesiones posteriores, Nadia encuentra el camino del intercambio conmigo, con los bombones y la comida primero, que inducen después el camino del intercambio con la locomotora: la hace rodar hasta mí y se ríe a carcajadas cuando se la devuelvo (Lefort, 1983, p. 223).

La cuestión de la risa fue crucial en los últimos momentos del análisis, donde la analista cuenta que a la niña le gustaba mucho reírse y que no se privaba de hacerlo, manifestando una risa comunicativa, compartida y verdadera. “Lo inconsciente, lo pulsional está allí, pero está presente solamente en el guiño que me hace, que me hace reír como ella, sin que yo tenga evidentemente necesidad de añadir nada en palabras” (1983, p.237). Para la analista, el inconsciente como lo que emerge en determinados puntos privilegiados de la relación con el Otro, en este caso, están señalados por la irrupción de la risa.

Teniendo en cuenta este recorrido propuesto, se puede observar el movimiento que va desde el surgimiento del significante holofrásico hasta su resolución por el estadio del espejo, donde Nadia se encontró con la pérdida del objeto; movimiento promovido por la transferencia, es decir, por la introducción de la analista en el mundo de la niña sosteniendo una posición bien particular. El advenimiento del significante, mediante la presencia de la analista, instala la estructura, pero será necesario igualmente cierto rodeo, a través del espejo, para la borradura del S_1 y la caída del objeto, que permita la sustitución por el S_2 en la metáfora inicial que culminará con la emergencia del

sujeto. Serán los significantes que se dirigen al Otro los que centralizarán la división inaugural de ese sujeto.

Sobre el final del tratamiento, fue la caída de la transferencia lo que indicó el fin del análisis. Rosine da cuenta de esto a partir de que Nadia desinvistió el momento de sus encuentros. Comenzó a asistir al jardín de infantes, mostrándose muy interesada por ese nuevo espacio. “Por ejemplo, enteramente consagrada a su juego, o contentísima en el tobogán, está menos conforme con la idea de venir a la sesión” (Lefort, 1983, p. 237). Hay un recorrido que ha culminado, en tanto que algo del análisis ya no tiene razón de ser. Para la analista, el debate que se sostiene durante el tratamiento en torno la pérdida y la instalación del objeto *a* en tanto tal, ya se cumplió. Así aparece el agotamiento de la transferencia, que no solo ha sido la puesta en acto del inconsciente sino también ha sido el sitio del surgimiento mismo de ese inconsciente, el sitio del surgimiento del sujeto. Culmina diciendo: En ese momento dije ‘Ya no tenemos nada que hacer juntas’” (1983, p. 238).

Rosine procede mediante su deseo, el cual se vuelve operativo en el análisis de Nadia, que a su vez, como ella expone, es también su propio análisis. Es un nudo. Sostiene, en este sentido, una posición de analizante, y avanza desde ahí. Es una analista en posición de analizante, sin dejar de ser analista, gracias a su propia experiencia de análisis ¿Qué implica esto? La puesta en acto de una dimensión específica de la alteridad. La regla fundamental organiza los lugares, arma una topología específica, determina y reparte las funciones de quien habla y quien escucha, y sobre todo libera al discurso de las convenciones usuales, buscando que una palabra, un gesto, una acción, adquieran valor significativo. En este sentido, la relación del analizante con su interlocutor es bien particular, porque basta con que la presencia de quien escucha se haga notar demasiado para que el discurso se interrumpa, para que el trabajo asociativo se detenga. Y a su vez, el oyente, está condicionado por una posición que implica la escucha y la atención flotante, es decir, un registro inespecífico, indeterminado. La alteridad, condición necesaria, a su vez se desdibuja cuando se la somete a esta regla, corazón del método freudiano. Si bien Rosine no formula la regla, al estar sometida ella misma a esa condición, limita toda la relación con el otro, en este caso, con Nadia. El ofrecimiento de su voz y su mirada, como elementos

decisivos, no sólo al inicio del análisis, sino durante toda la cura, también está atravesado por esta intervención que borrona al otro, volviéndolo inconsistente, por lo menos en determinados puntos. La analista, en posición de analizante, se identifica con la niña desde su primer encuentro, identificación que será fundamental en tanto que soporte de la transferencia. Dice, al principio de sus notas sobre el caso:

En este momento no puedo dejar de ser sensible a los límites que ella me impone, porque he vivido intensamente en mi cuerpo el sufrimiento neurótico que he padecido; un cuerpo con el cual, como sucede siempre en estos casos, yo no sabía qué hacer, salvo convertirlo en objeto de cuidados. Por su parte, Nadia tiene un cuerpo sólo en tanto objeto de cuidados. Tanto en la familia como en una institución, la ambigua solicitud del contorno puede dejar al sujeto en el desamparo total de un cuerpo manipulado en el nivel de lo real, sin que una palabra venga a darle cuenta de su situación de sujeto (Lefort, 1983, p. 18)

. Esta primera identificación, de la analista con la niña, es el punto de partida. Si bien se puede leer que esa identificación es la que hace que Rosine se vea ella misma en Nadia, y a partir de ahí rechazar la idea de un trato materno para con su paciente; más allá de eso, es también la posibilidad del “lazo sutil” o de la “alteridad mínima”. Es la posibilidad de un lazo amoroso, que al desarrollarse, funciona como soporte del análisis.

Marie-Françoise.

El autismo.

“¿Cómo plantear hoy para nosotros, los analistas, la cuestión del autismo? Me parece que no se podrá leer ese fenómeno –y por lo tanto, intervenir– si uno se imagina que sabe de antemano lo que el término autismo recubre o, al menos, lo que recubre en el campo freudiano.”

(Thomas, M; 2016, p. 42)

Se puede situar cronológicamente en mayo de 1907 como la fecha en la que Bleuler creó la palabra “autismo”, en un intercambio epistolar con Freud. Dichas cartas tuvieron lugar en un contexto de tensión entre la psiquiatría académica alemana, y el naciente psicoanálisis freudiano. Un tiempo antes, en el año 1900, se había publicado *La interpretación de los sueños*, y el psicoanálisis comenzaba a difundirse por distintos lugares de Europa. En ese momento, Bleuler, que era director de la clínica Burghölzli, en Zurich, comenzó también a interesarse por Freud, y transmitió este interés a sus jóvenes asistentes y ayudantes, entre los cuales estaban Jung, Abraham, Piaget y Sabina Spielrein. Esto hizo que Jung comenzara, por su parte, un intercambio de cartas con Freud, momento en el cual, tanto Freud, como Jung y Bleuler se interesaban por la “demencia precoz”, cuadro que luego se designaría bajo el nombre de “esquizofrenia”. Lo que llamaba su atención con respecto a los pacientes que presentaban este cuadro clínico era la cuestión del “autoerotismo” (Thomas, 2018).

En el año 1907, Bleuler escribió un trabajo sobre lo que comenzó a llamar “esquizofrenia”, y más allá del interés por las ideas de Freud, se mostró reticente e inseguro respecto a la teoría de la libido freudiana, y dudó mucho en usar el término “autoerotismo”. Es de esta manera, que en una especie de solución de compromiso, Bleuler resolvió reducir el “autoerotismo” al “autismo”. Le quitó el “eros” al término. De este modo al utilizar esta palabra Bleuler se

puso fuera del campo freudiano, o para decirlo de otra manera, eligió quedarse dentro de la psiquiatría.

Igualmente, es recién en el año 1910 que el término autismo se hizo realmente público, ya que hasta ese momento circulaba en discusiones y en cartas entre Freud, Jung y Bleuler. Apareció en un artículo de Bleuler publicado en una revista de psiquiatría, definiéndolo como un retiro del paciente en su fantasía, donde toda influencia exterior contra ese retiro se vuelve una molestia insoportable, resaltando este factor como el más importante. Se trataba de uno de los síntomas principales del cuadro clínico de la esquizofrenia (Thomas, 2018).

Tiempo después, en la década del 40', durante la Segunda Guerra Mundial, Leo Kanner, en Baltimore, Estados Unidos; introdujo el cuadro de "autismo infantil precoz", partiendo del estudio previo de un grupo de once niños con los que trabajó desde 1938 hasta 1943. Se trataba de niños que al estar en los brazos de su madre no se lograban acomodar bien, tirándose para atrás, sin entrar en contacto visual, destacando como la característica principal que toda iniciativa que venía del exterior era experimentada como una intrusión, incluyendo la alimentación y los cuidados corporales. Justamente, esta imposibilidad de contacto con los otros es lo que Kanner llamó "gusto por la soledad". También tenían lugar trastornos en el lenguaje: donde algunos niños no hablaban nunca, otros utilizaban las palabras en determinadas situaciones, y otros hablaban de acuerdo a su voluntad. La inmutabilidad era otra de las características más importantes para Kanner. La fijeza tenía que ver con los movimientos repetitivos, de cierto orden que rechazan que sea modificado. (Tendlarz, 2015 a).

Lo que hizo Kanner fue poner lado a lado sus once casos estudiados. Los yuxtapuso, creando el prototipo de niño autista en una imagen pretendidamente objetiva y científica. Justamente, esta especie de identikit, construido dentro de un dispositivo regulado que ha mostrado su objetividad, dentro de un ideal científico, fabrica un universal donde todos los casos presentan características comunes esenciales y son fundamentalmente similares (Thomas, 2018). Se trata de la construcción de una nueva entidad clínica, de un nuevo diagnóstico.

Es necesario, en este punto, poder precisar que la entidad psicopatológica del autismo no es natural, precisamente se trata de una concepción que está nutrida por las condiciones en las que apareció. Es decir, dicha concepción se vio atraída por esas condiciones, pero también delimitada. No se puede afirmar el autismo sin esas condiciones, las cuales contribuyeron a su constitución (Thomas, 2018).

En este sentido es que Marie-Claude Thomas, en un seminario dictado en Rosario con el título “Genealogía del Autismo”, en octubre del año 2014, que se editó luego en un libro titulado *Autismo. Una lectura epistemológica*; formuló la siguiente pregunta: “¿Qué permitió la construcción de esa entidad y que tome actualmente un tal lugar, un lugar tan importante entre los padecimientos del comienzo de la vida, en particular?” (2018, p. 26).

Según la autora, la construcción del cuadro psicopatológico del autismo se debe al desarrollo de tres ideas, de tres teorías, y en su entrecruzamiento se pueden identificar las coordenadas a partir de las cuales el mismo fue construido.

Como primer factor, la autora destaca el evolucionismo darwiniano, fundamentalmente el evolucionismo del siglo XIX, que consiste en una serie de trabajos que amplían las investigaciones biológicas de Darwin. Thomas hace hincapié fundamentalmente en la conjugación de la noción de “evolución” con la noción de “desarrollo”, determinante en los estudios del niño de principios de siglo XX. Justamente, esta conjugación entre ambas nociones hace emerger una idea sorprendente, que es la condición que revelaría el recién nacido haciéndonos percibir el pasado de nuestra especie. Estaría allí mismo la memoria de nuestra historia biológica y mental.

Nos encontramos frente a la “Teoría de la Recapitulación”, donde el niño daría el verdadero testimonio de la evolución psicológica, y entonces se constituirá como un objeto y un campo experimental para reconstruir esa historia. Se trata del nacimiento del concepto de psicogénesis, noción que ha influido a todas las disciplinas que se ocupan del niño y de la infancia, y de la que el psicoanálisis no está exento.

El segundo factor en el que repara Thomas es el desarrollo de la Teoría del Conductismo, por parte de los psicólogos norteamericanos Watson y Skinner. Esta operación tiene lugar a partir de la matriz “estímulo-respuesta”,

desde donde el conductismo va a suprimir toda entidad psicológica, siendo su fundamento principal, y lo será también del cognitivismo, después. El único cambio que introducirá este último será que, entre el estímulo y la respuesta agrega un órgano: el cerebro.

Para los conductistas, entre el estímulo y la respuesta está la fisiología. De esta manera, la forma de abordar la psicología del hombre es igual a la psicología animal: el material obtenido en las observaciones es mudo, no habla.

Para terminar, además del evolucionismo y del conductismo, el tercer ingrediente es una construcción muy particular de lenguaje, que no es otro que el estructuralismo norteamericano, siendo su principal referente Leonard Bloomfield. Basado en el paradigma del estímulo-respuesta, los referentes de este movimiento sostienen que el estímulo es un sonido, y la respuesta es la reacción; la respuesta es cómo reacciona el interlocutor, el que escucha. Justamente, esta descripción sonora de la lengua, y el registro de la respuesta, produce una concepción de lenguaje bajo ciertas condiciones dentro de un dispositivo, reduciendo el lenguaje a un mero instrumento de comunicación. Esta es la base de los métodos cognitivo-conductuales, donde se presenta una palabra, o una imagen, buscando obtener una reacción, producir una respuesta o un comportamiento.

Teniendo en cuenta esto, Thomas sostiene que es a partir de estas tres referencias, y dentro de esas coordenadas, que Kanner construyó el autismo infantil precoz.

Sin embargo, a estos tres factores, al desarrollo de estas nociones, a estas concepciones de “sujeto” y de “lenguaje”, es necesario tener en cuenta un cuarto elemento, fundamental, sobre el que se apoya este trípode teórico: la mirada médica; tal como la describe y la concibe Foucault en el *Nacimiento de la Clínica*. Es decir, una clínica que se apoya en una política semiótica, en un profundo acuerdo con la concepción clásica del signo, definido por Pearce como “lo que representa algo para alguien” (Le Gaufey. 2004, p. 255).

La constitución de este orden semiótico, involucra tres lugares diferentes: el del signo, el del referente (lo que el signo representa) y el ego o el intérprete para el cual este lazo entre el signo y lo que este representa es relevante. Es decir, es desde esta estructura que la clínica opera, sin dejarse

engañar por las apariencias, por la precipitación usual en el establecimiento de un lazo entre un signo y su referente. El clínico, de este modo, busca la “verdad”, y bajo esta perspectiva la “verdad” está íntimamente conectada con la “realidad”, los signos clínicos son una expresión, justamente, de esa realidad. Es de esta manera que, todo el tiempo, subyace y se desliza en el fondo de esta lógica, la idea de una *causa*.

Teniendo en cuenta esto, es que el referente debe localizarse en el cuerpo, en el espacio del cuerpo, ya que esa localización es lo que permite concebir la causalidad: es necesaria una lesión, pues la manifestación del signo en el espacio del cuerpo autoriza a atribuirlo a una causa directa. El organismo, al instalarse en el lugar del referente, habla.

En este sentido es que se entiende que sobre el fondo de la mirada y del método de la clínica médica se apoyan los desarrollos del evolucionismo (conjugado con el desarrollo), el conductismo y la concepción del lenguaje del estructuralismo norteamericano; coctel que genera las condiciones para la construcción del diagnóstico psicopatológico de Autismo Infantil Precoz. Dicha construcción ha generado tanta influencia que cuando en la actualidad se dice “autismo”, se dice el “Autismo Infantil Precoz” que creó Leo Kanner en 1943.

Ahora bien, la falta de lesión orgánica, la ausencia de un referente anátomo-patológico que explique el fenómeno del autismo, ha generado que la lesión se ubique en otros lados, como las causas denominadas ambientales: en la relación madre-hijo, culpabilizando a los padres de alguna especie de déficit afectivo; en los efectos secundarios de las vacunas y en las consecuencias de diferentes enfermedades, como la rubeola, entre otras. La lesión necesaria, de esta manera, fue ubicada por la psiquiatría, en la biografía del sujeto, y en sus hábitos.

Por otro lado, en el abordaje de niños diagnosticados con autismo, a lo largo de la historia de la práctica del psicoanálisis con niños, se pueden destacar los trabajos de Melanie Klein, Margaret Mahler, Bruno Bettelheim, Donald Meltzer, Francis Tustin. Se trata de los pioneros a la hora de ocuparse de niños con padecimientos en los comienzos de la vida. Cada uno de ellos ha desarrollado sus hipótesis y sus intervenciones, de las cuales dan sus testimonios presentando y compartiendo las experiencias.

El autismo revela cierta relación del infante con la estructura del lenguaje, relación que se hace evidente en su presentación. Es decir, por un lado hay todo un grado de padecimiento que un analista aloja a la hora trabajar con niños diagnosticados con autismo, y con sus padres. En este sentido es que se hace necesario poder sostener que más allá de los desarrollos de nociones específicas a partir de determinados fundamentos epistemológicos que hacen a la construcción del cuadro psicopatológico del autismo, existe un sufrimiento con el que se encuentra el analista, pero que guiado por el acto freudiano a partir de un tratamiento diferente del signo; sostiene otras coordenadas para su tratamiento.

El autismo pone sobre la escena que no hay tal psicogénesis. Las relaciones del cachorro humano, del infante, con la estructura del lenguaje no son evolutivas ni se las puede pensar a partir de un desarrollo. Tampoco hay un adentro y un afuera del lenguaje, ya que el autismo mismo es producto de una operación del lenguaje sobre la carne del cuerpo orgánico.

Rosine Lefort presentó el caso de Marie-Françoise en su obra *Nacimiento del Otro*, de 1980. En dicho trabajo, tomó las notas realizadas durante la cura de la niña en 1951, e hizo una lectura del tratamiento a la luz de los conceptos y nociones desarrollados por Lacan en su enseñanza.

Abandonada en la asistencia pública francesa, a los dos meses de edad, y luego de sucesivas y prolongadas hospitalizaciones (de las cuales se sabe muy poco y no hay ningún tipo de registro); Marie-Françoise llegó a la Fondation Parent de Rosan recién a los dos años. Seis meses después, comenzó el tratamiento con Rosine Lefort: “Esta decisión siguió a una discusión que culminó evocando los diagnósticos de esquizofrenia infantil o autismo” (1983, p. 241). Con respecto a este diagnóstico, la analista se apoya en la obra de Francis Tustin *Autismo y psicosis del niño*, de 1972, donde se aborda la diferencia diagnóstica entre psicosis y autismo, fundamentalmente a partir del momento en que comienzan a aparecer los síntomas. Es decir, según el criterio desarrollado en dicha obra, en el autismo la aparición de la sintomatología se remonta a la más temprana infancia, mientras que en la psicosis, las manifestaciones graves sobrevienen siempre después de un periodo de normalidad. Es este sentido, dirá que “si lo confrontamos con estos dos cuadros, el estado de Marie-Françoise parece situarse en la vertiente del

autismo” (1983, p. 242). De todos modos, como Rosine se encuentra realizando un trabajo institucional en Parent de Rosan en torno a las consecuencias producidas por las internaciones prolongadas de niños pequeños en hospitales; no deja de preguntarse por el “hospitalismo” y sus efectos. Sin embargo, planteando el hospitalismo como un cuadro general (en el que también se pueden ubicar al pequeño Roberto y a Nadia), “cabe plantear el diagnóstico de autismo para Marie-Françoise como un diagnóstico que especifica su situación, más allá de las condiciones de vida que ha conocido” (1983, p. 242).

Esta experiencia se dio en un contexto histórico determinado. El tratamiento de Marie-Françoise duró menos de tres meses, de septiembre a noviembre de 1951. No había pasado una década aún de la publicación de los trabajos de Leo Kanner y su descripción del “Autismo infantil precoz”, y el gran caudal de investigaciones que tuvieron lugar con posterioridad, fundamentalmente los trabajos pioneros de René Spitz al respecto (Tendlarz, 2015 b). El servicio en el que se desempeñaba Rosine Lefort, en las investigaciones sobre hospitalismo, estaba a cargo de Jenny Aubry –una analista pionera en el trabajo con niños muy cercana a Jacques Lacan–; y a su vez, este servicio estaba asociado al equipo de la Clínica Tavistock de Londres, dirigido por John Bowlby, lugar privilegiado donde desarrollaron sus prácticas analistas reconocidos como Donald Meltzer y la ya mencionada Francis Tustin. Se comprende entonces que hay un clima de época que pondera el tema del autismo, dirigiendo hacia él un interés particular. Hay una interlocución entre estos analistas, de la que también participa Rosine, donde la idea central consistía en explicar el autismo desde un desajuste afectivo, que tuvo como consecuencias el desarrollo de terapias correctivas, de apoyo o apuntalamiento, en relación a la noción de “maternaje” (Tendlarz, 2015 b). En este sentido, la posición de Rosine es radical, corriéndose de esa idea y proponiendo una posición diferente a la de la función materna, otorgando un lugar preponderante a la posición del analista en la transferencia para pensar el tratamiento de estos niños.

Cuando Rosine Lefort conoció a Marie-Françoise, la niña se presentaba con una mirada errante que se extraviaba en el vacío, con “una mirada muerta” (1983, p. 242), dice. No establecía ningún contacto con los adultos ni con los pares con quienes convivía. En su relación con los objetos, manifestaba graves

dificultades en la aprehensión, tocándolos apenas con la punta de los dedos y con la nariz. No hablaba ni emitía ningún sonido con intención comunicativa. Se evidenciaba un gran retraso en el desarrollo motor, sin haber conquistado la marcha, desplazándose por el espacio sobre su cola. Como síntoma característico, se balanceaba con todo su cuerpo, y en algunas ocasiones con su cabeza o sus brazos. También, en algunos momentos podía estallar de cólera, y violentamente golpearse la cabeza contra el suelo lanzando gritos estridentes. Y con respecto a la alimentación, presentaba un cuadro de bulimia, luego de haber sido anoréxica. Resumiendo, en una observación de la niña se podía aislar una serie de signos que semiológicamente remitían al diagnóstico clínico de autismo establecido originalmente por Kanner, y luego replicado por los analistas de la época en sus investigaciones.

En la primera sesión de trabajo, Rosine dispuso en la sala una serie de elementos y objetos que utilizó a lo largo de todo el tratamiento, algunos que estuvieron siempre, como un muñeco de caucho, y otros que fueron variando, como los bizcochos, dos bombones y un plato de comida con una cuchara, que a su vez cambiaba su contenido: algunas veces tenía papilla, otras arroz con leche. Como veremos, luego, será sobre la relación de Marie-Françoise con ese plato con comida que tendrán lugar los movimientos en la cura. En este primer encuentro, la niña se comió los bizcochos y los bombones, para luego acercarse y darle “una bofetada magistral” (Lefort, 1983, p. 245) a Rosine, sin la menor huella de inhibición. Así fue la presentación. Sin embargo, Rosine la miró y sonrió, con un gesto comprensivo hacia la niña que la miraba a los ojos. Frente a esta respuesta, Marie-Françoise le dio cinco bofetadas más, “todas igualmente magistrales y bien aplicadas” (1983, p. 246). Finalmente se sentó en el piso, balanceándose.

Al día siguiente, en el segundo encuentro, la niña le tiró del cabello, después tomó sus gafas y las arrojó, luego de haber desparramado por la habitación los bizcochos, los bombones y los recipientes que la analista había dispuesto para esa sesión. Teniendo en cuenta esto, para Rosine lo que caracteriza la relación de Marie-Françoise con los objetos es que no existe el Otro, y como consecuencia de esto tampoco el pequeño otro, siendo la analista un objeto más entre los otros objetos. Esta doble ausencia (del Otro y del otro) hace que desde el inicio mismo se ponga en cuestión la noción de estructura.

Sin embargo, eso no quiere decir que no haya una diferencia entre los objetos con los que se relaciona. Es decir, la niña la distingue dirigiéndose a ella de una manera particular: le da una serie de golpes y bofetadas, agrediéndola sin ningún tipo de inhibición. En este primer tiempo, este encuentro de Rosine con Marie-Françoise pasa por lo muscular antes que por lo escópico (a diferencia de lo que pasaba con Nadia), y en ese sentido se dirige a ella más para destruirla que para verla.

Sin embargo, fue a partir de la tercera sesión que Marie-Françoise descubrió la pulsión escópica en una escena que se volverá paradigmática en el desarrollo del caso. Se trata de “una escena sumamente penosa” (1983, p. 247), a la vez que insostenible. Parada delante del plato de arroz con leche, la niña se moría de ganas por comerlo, pero no podía hacerlo. Lo devoraba con los ojos, acercando mucho su rostro al plato, “sus manos crispadas sobre el borde de la mesa” (1983, p. 247), haciendo a su vez ruidos de succión muy sonoros. La miró a Rosine, acompañando el gesto con un grito, y volvió a contemplar el plato. A continuación manifestó una crisis convulsiva, con todo su rostro tomado, elevado a lo alto con los ojos cerrados y la boca abierta con un grito que no le salió. Frente a esta situación ¿qué hizo la analista? Le dijo: “qué atroz es tener ganas de comer y no poder hacerlo sin saber porqué” (1983, p. 256). Se negó a darle de comer, salvo que Marie-Françoise le comunique, al menos a través de un gesto, o dándole la cuchara como pedido; “porque hace daño recibir comida de otro si no se la quiere verdaderamente” (1983, p.256). Entonces la niña llevó su mirada del plato a la ventana de la habitación, que estaba abierta, y balbuceó a modo de llamada, de demanda. Fue una llamada a un ser ausente, a quien ella quería que le dé de comer, un pedido a alguien que no estaba en vez de dirigir su pedido a la analista que estaba a su lado. Esto inaugurará la triangulación en las sesiones siguientes, donde la niña mirará el plato, luego el muñeco, y finalmente a la analista, construyendo circuitos con su mirada.

Luego de estos primeros encuentros, Marie-Françoise cambió. El personal del hogar comenzó a devolverle a Rosine que la niña se mostraba más atenta y menos perturbada: “da un salto” (1983, p. 258), dice Rosine. Y ese movimiento, para la analista, se produjo a partir de que ella no cayó en la trampa: “la de ocupar el sitio del adulto que le proporciona comida sin que ella

se lo pida, lo que la dejaba hundirse en un total desinversión de la comida, no otra cosa es la bulimia” (1983, p. 258).

Marie-Françoise era bulímica, luego de haber presentado un cuadro de anorexia. Y, para Rosine, la diferencia en ese punto era sustancial; teniendo en cuenta el carácter profundamente manifiesto de la afirmación del propio deseo en el sujeto anoréxico. En la bulimia (cuadro muy común en los niños internados) se trata del naufragio del sujeto en tanto que deseante, lo que implica la desaparición del Otro como polo relacional, como alteridad. De una posición activa en el rechazo anoréxico, Marie-Françoise había pasado a una posición pasiva, dejándose llenar por el adulto. Esta lectura de la situación le permitió a Rosine plantear, de entrada, el problema de la condición del Otro y de su registro. La anorexia, en su rechazo, apunta a la angustia del Otro, es decir, a su deseo; en cambio en la bulimia ya no se trata del deseo del Otro, porque el Otro ya no está allí. Entonces, darle de comer a la niña sin que ella lo pida interrumpe la función nutritiva del adulto que la cuida, porque lo hace para huir de su propia angustia de muerte. Lo que suele suceder es que el adulto se identifica con la pequeña, en una relación narcisista primaria, y la sacia a nivel de lo Real, sin poder interrogar qué quiere decir en verdad la comida, tanto para él como para la niña: le da de comer simplemente para que se calle (Lefort, 1983).

Es muy común que se proceda así en las instituciones, donde hay muchas bocas solicitando alimento, en medio de gritos y llantos. Pero en el sólo acto de llenar bocas no hay nada que los niños puedan descifrar de lo que verdaderamente se trata, de la relación con el Otro y con su deseo. Esta dimensión queda totalmente elidida. Y es en este sentido que Marie-Françoise quería reproducir con la analista esa situación de alimentación en la que ella quedaba en una posición totalmente pasiva, como pasaba con la enfermera. En relación a esto, dice Rosine: “Si yo saciaba su necesidad, lo hacía al precio de liberarme de ella en tanto sujeto, para que ella persistiera en su pasividad” (1983, p. 262). De esta manera, la posición de la analista se tornó muy específica: “yo tengo que estar presente y no hacer nada” (1983, p. 259). Era la niña quien la intimó a actuar así, al darle la espalda y huir de ella, como abandonándola. Rosine lo leyó como un intento de reproducir lo que habían hecho con ella, cuando teniendo apenas dos meses de edad, su madre la

abandonó. Pero también, por otro lado, fue ese rechazo inicial el que hizo brotar cierta dimensión de la anorexia perdida, como un hilo del sujeto por el cual empezar a tirar.

En la sesión del 21 de octubre, Marie-Françoise le puso la cuchara en la mano a la analista mientras miraba el plato de arroz con la boca abierta, mirándola después, haciendo movimientos de masticación ¿Era esto lo que esperaba Rosine? ¿Era este el pedido, la demanda que aguardaba la analista? La respuesta es negativa. Rosine esperaba de ella una demanda activa y sin ambigüedades para poder darle de comer, y este gesto no la conformó. Para la analista no resultaba ser un pedido claro, aunque se comprendía que quería el arroz, no había una articulación de la demanda, no había una articulación de fonemas que dé cuenta de ello.

Dos días después, en la sesión, la niña retomó aquello, y tomando la mano de la analista, le dirigió los movimientos haciéndole agarrar la cuchara y llenarla con el contenido del plato. De esta manera, se comió todo. Rosine no deja de reparar en esto. Para ella, llevar de la mano como cuestión específica de los niños autistas evidencia la relación con el cuerpo del Otro como reducida a una manipulación de objeto.

Allí está el sello de una relación con lo Real del cuerpo del Otro, que fracasa en el intento de aislar objetos: parciales es su denominación clásica, podríamos decir más exactamente significantes, en la medida en que solamente la dialéctica signifiante permite este recorte del cuerpo del Otro (Lefort, 1983, p. 308)

Esta es la diferencia fundamental entre Marie-Françoise y Nadia, ya que en esta última la relación con el objeto pasa por el Otro, lo que hace que el objeto pierda su dimensión de Real, transformándose en signifiante, en el sitio del Otro. No sucede así en Marie-Françoise, en quien también se identifica el registro Real y el signifiante, pero permanecen separados, dado que el signifiante no puede inscribirse en el Otro, inexistente en tanto tal, a quien ella manipula como un objeto (Lefort, 1983).

En la sesión del 27 de octubre, Marie-Françoise comió sola por primera vez. Agarró la cuchara, y arrastrándola sobre la superficie de la sémola, desde afuera hacia adentro, con algunos movimientos logró llenarla. De esta manera,

la llevó a su boca para luego volver a empezar. A medida que se desarrolló esta escena, la angustia comenzó a crecer, dejándose caer sentada al suelo, mirando a la analista con una expresión dolorosa. Frente a la culminación de este movimiento, Rosine (1983) le dijo que debe ser muy doloroso, a su edad, tener que alimentarse por sí misma sin poder pedirle a otro que le dé de comer, despojando así a la comida de su verdadero sentido.

Allí la analista queda en un lugar de testigo, pero no de una pérdida sino de una ausencia real, porque es la inscripción de la pérdida en el Otro lo que provoca la demanda, lo que nunca termina de poder articular Marie-Françoise. El lugar del analista en la transferencia, en tanto función signifiante, como testigo, precisa operar como el sitio donde se inscriba la pérdida, en tanto lugar del signifiante. En este caso, al no haber posibilidad de advenimiento del Otro, esta posición parece imposible, y esta es la paradoja que explicitará Rosine (1983): el huevo y la gallina ¿Qué es primero, el rechazo del signifiante que implica la inscripción de una pérdida en el Otro, o el rechazo del Otro en tanto tal?

El movimiento en la cura de Marie-Françoise culminará con la escena de la sesión del 12 de noviembre. Luego de ignorar activamente a la analista durante el encuentro (ya no con la mirada muerta de las primeras sesiones), y después de desparramar la comida del plato sobre la superficie de la mesa, la niña tomó la cuchara e intentó hundírsela en el ojo, es decir, trató de agujerearla. Para Rosine, esto grafica las dos actitudes posibles que tiene a mano Marie-Françoise: mantener una distancia con la alteridad insoportable o intentar producir un agujero.

Lamentablemente la cura fue interrumpida a causa de un viaje que realizó Rosine en ese momento, perdiendo luego el contacto con la niña; y aunque se produjeron movimientos, se desconocen sus posteriores consecuencias. Al comienzo del tratamiento, la analista se encontró con un “desierto estructural”, o lo que denominó como “a-estructura” (utilizando la “a” privativa); en relación al signifiante y su articulación. Y fue a lo largo del análisis que se produjo un inicio de estructuración, aunque sobre la base de una inversión. Dice Rosine: “Su estructuración se ve por consiguiente invertida, hasta el punto de que incluso topológicamente tiene el cuerpo agujereado del Otro, y soy yo quien no lo estoy, como el pequeño sujeto frente al Otro adulto”

(1983, p. 352). Nuevamente se encuentra la “inversión” rastreada en los casos abordados en esta investigación. La autodestrucción que se infligía la niña golpeándose la cabeza contra el piso se trocó en agresividad hacia la analista, invirtiendo su dirección: “Alternaba entre arrancarme los objetos (lápiz, anteojos, cabellos) para tirarlos y querer hacerme un agujero buscando clavarme un objeto en el ojo. Eso que ella muestra es que para ella no estoy agujereada sino que es ella quien lo está” (Lefort, 1997, p. 14).

La transferencia, entonces, estará afectada por esta inversión, y la posición de la analista, en tanto que habla y dice cosas, se tornará específica. Al quedar la iniciativa de la palabra, la producción del texto, del lado de la analista; será de este punto desde donde se proyectará el lazo transferencial, motor del análisis. En tanto que hablante, la analista interviene con su carencia de objeto, con sus inconsistencias, con sus vacíos de saber, lo que genera un apaciguamiento frente a aquel Real excesivo que invade a la niña autista. Y esto lo descubre Rosine en su propio análisis.

El hecho de que yo haya hecho estos tratamientos en el curso de mi propio análisis, en el surgimiento de mi propia relación con la carencia, esto es, en la carencia del objeto y no en el señuelo de un objeto bueno a descubrir, influyó por cierto en que estas niñas centraran en la carencia su relación de objeto. Evidentemente yo no podía equivocarme y creer que estas niñas, abundantemente alimentadas, padecieran alguna frustración oral. Más aún, mi situación de analizada determinó que yo fuera sensible a una brecha que se abría para estas niñas tanto como para mí. Más allá de toda confrontación maternal, pude establecer y mantener mi interpretación en el nivel de la carencia, y nunca en el nivel del objeto (1983, p. 259).

La interpretación a nivel de la carencia es la interpretación simbólica, introduce la dimensión significativa, generando alivio en la niña, ya que la analista no le impone ningún objeto a nivel de la satisfacción, es decir, un objeto real. La introducción de un objeto real podría volverse persecutorio inevitablemente, configurando una estructura transferencial que desdibuja la posición de la analista, operando de manera expulsiva. Esto explica las medidas que tomó Rosine frente a Marie-Françoise y el plato de comida, donde

se desarrolló una dialéctica que, lamentablemente, no concluyó en el surgimiento de ninguna demanda.

En este sentido, el diagnóstico de autismo es un punto de llegada más que de partida, porque no está en relación con los tipos de síntomas, con los signos observables, yuxtapuestos y configurados desde criterios psicopatológicos; sino en relación a la estructura, que no es otra que la del lenguaje: el significante y sus articulaciones. Freud la descubrió antes que la lingüística, en *La interpretación de los sueños*, bajo la forma de condensación y desplazamiento, aunque hubo que esperar treinta y cinco años para que Roman Jakobson desarrollara conceptualmente la “metáfora” y la “metonimia”, como modo de combinación que organiza la palabra articulada. De alguna manera, estas ideas invitan a plantear que se trata de un asunto de texto. Sin embargo, en el tratamiento de niños tan pequeños, los textos de los que el psicoanálisis se ocuparía no están todavía contruidos, en una situación más bien de la emergencia de la palabra, a través de la transformación de lo Real de los cuerpos en significante (Lefort, 1983, p. 372). Entonces, hay advenimiento de la estructura a partir de esta operación de transformación, en el lugar del Otro; o no hay estructura. Este es el modo en que Rosine plantea el diagnóstico.

Maryse.

La estructura.

En este punto no sólo entra en juego lo que el analista se propone hacer con el paciente.

También está lo que el analista se propone que su paciente haga de él.

(Lacan, 2011/1964, p. 165)

En su escrito del año 1958, “La dirección de la cura y los principios de su poder”, Lacan plantea lo restringida que se encuentra la libertad del analista en el manejo de la transferencia. Y, si bien es este último quien dirige la cura, solo podrá hacerlo a costa de no dirigir a su paciente. Utilizando metáforas bélicas, en torno a la táctica, la estrategia y la política; argumenta que el analista se extraviará, y se le escapará necesariamente el poder de acción sobre la cura; si no retoma el punto de partida por el cual la experiencia del análisis es posible, “si no retiene la paradoja en lo que tiene de desmembrado, para revisar en principio la estructura por donde toda acción interviene en la realidad” (1983 b/1958, p. 222). Entonces, es la noción de estructura, incluso con sus inconsistencias incluidas, la que organiza la práctica analítica y el manejo de la transferencia. La idea de un *manejo* se justifica porque “lo mínimo que el analista puede hacer es sopesar la respuesta que va a dar de acuerdo con el lugar estructural en que se encuentra en la interlocución analítica” (Soler, 2021, p. 80), ese lugar que, en principio, está organizado en torno a una suposición. Entonces, Lacan avanza sobre esta idea, y sostiene que cuando el analista interviene con una interpretación, por ejemplo, la misma es recibida por el paciente “como proveniente de la persona que la transferencia supone que es” (1983 b/1958, p. 223), y se pregunta enseguida “¿Aceptaré aprovecharse de ese error sobre la persona?” (1983 b/1958, p. 223), respondiendo rápidamente que no hay nada que se lo impida.

Por su parte, Sigmund Freud, en *Estudios sobre la histeria* –un texto de 1895-, en el apartado titulado “Sobre la psicoterapia de la histeria”, anticipa prematuramente ese “error sobre la persona” al que se refiere Lacan; cuando

sostiene que “La transferencia sobre el médico acontece por enlace falso” (1990/1895, p. 306). Es gracias a lo que el analizante le atribuya al analista, “como es posible que una interpretación regrese al lugar desde donde puede tener alcance sobre la distribución de las respuestas” (1983 b/1958, p. 223). Este planteo contiene toda la antecendencia de la noción de Sujeto Supuesto Saber, fundamental para pensar la transferencia; noción que no será formulada sino hasta la clase del 15 de noviembre de 1962, en el contexto del dictado de su seminario sobre *La identificación*. En dicha clase, Lacan va a presentar por primera vez al Sujeto Supuesto Saber cómo el único sujeto que ha habido, desde Descartes y la enunciación de su cogito.

Jamás ha habido, en el linaje filosófico que se ha desarrollado a partir de las investigaciones cartesianas llamadas del cogito, que jamás ha habido más que un único sujeto, que destacaré, para terminar, bajo esta forma: el sujeto supuesto saber (1999/1961-1962, p.19).

Entonces, el problema de la articulación del sujeto y el saber, en el corazón mismo de la estructura de la transferencia, hace necesaria la lectura que permita despejar dicha articulación, en la que uno no puede ser reducido al otro. En este sentido, en la misma clase, Lacan avanzará exponiendo que si bien siempre se ha planteado que el saber es intersubjetivo, lo cierto es que en realidad el saber es siempre del Otro. Y el Otro “no es un sujeto, es un lugar al cual uno se esfuerza, desde Aristóteles, por transferir los poderes del sujeto” (1999/1961-1962, p. 20). Esto es muy importante, porque confundir al Otro con un sujeto, extraviaría los fundamentos del análisis en los meandros de lo imaginario. El Otro es un lugar, y en este sentido dirá Lacan: “Es el vertedero de los representantes representativos de esa suposición de saber, y es esto que nosotros llamamos el inconsciente, en tanto que el sujeto se ha perdido él mismo en esa suposición de saber” (1999/1961-1962, p. 20). Como vertedero, es el lugar donde van a parar los residuos - en tanto que representantes representativos-, los restos, en los que el sujeto se pierde, donde se vuelve ilocalizable, dónde su posición es inespecífica. El Otro, conceptualizado como el lugar donde están los significantes, es el lugar donde también ubicamos al saber, pero sin sujeto. En este sentido, el sujeto como efecto de la articulación significativa, podrá emerger, aunque sea un supuesto -*subjicere*, dice Lacan, es

decir, sub-puesto o puesto debajo. Al estar puesto debajo, podrá emerger. Ese es el movimiento.

Este primer esquema que presenta Lacan del Sujeto Supuesto Saber no evita su dificultad de abordarlo, porque la complejidad de su estructura no se reduce a suponerle saber a alguien, sino que se trata de otra cosa. Es, años después, en su escrito “Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la escuela”, dónde Lacan, haciendo una propuesta institucional en la Escuela Freudiana de París sobre la formación del analista y el dispositivo del *pase*; presenta el algoritmo de la transferencia, retomando el problema del Sujeto Supuesto Saber.

De la misma manera que lo presenta Rosine Lefort en su obra –siguiendo a su maestro–, Lacan expone que “al comienzo del psicoanálisis está la transferencia. Lo está por la gracia de aquel al que llamaremos, en la linde de esta declaración, el psicoanalizante” (2024 a/1967, p. 265). Es decir, partir de la posición del analizante para pensar la experiencia analítica es imprescindible, ya que es gracias a éste que la misma es posible. Y retoma, en este escrito, la crítica a la intersubjetividad que había esbozado en la primera clase del seminario sobre *La identificación* citada anteriormente, sosteniendo que “la transferencia por sí sola constituye una objeción a la intersubjetividad” (2024 a/1967, p. 265), refutándola. No es la relación entre dos sujetos, sino la relación de un sujeto con un lugar, el lugar del Otro, donde se sitúa el saber.

Puede acaso dudarse ahora de que al remitir al sujeto del cogito lo que el inconsciente nos descubre, que al haber definido la distinción entre el otro imaginario, llamado familiarmente otro con minúscula, y el lugar de la operación del lenguaje, planteado como Otro con mayúscula, indico suficientemente que ningún sujeto puede ser supuesto por otro sujeto (2024 a/1967, p. 266).

Entonces, si el sujeto no es supuesto por otro sujeto (y en este sentido es que la transferencia refuta la intersubjetividad), va a preguntarse ¿Sujeto Supuesto por quién? “Por el significante que lo representa para otro significante” (2024 a/1967, p. 266), escribe Lacan. Lo representa para otro significante y no para otro sujeto.

Aquí presenta el algoritmo de la transferencia:

$$\frac{S \longrightarrow S^q}{s(S^1, S^2, \dots S^n)}$$

En esta fórmula, Lacan ubica en la primera línea al “significante S de la transferencia, es decir, de un sujeto, con su implicación de un significante que llamaremos cualquiera” (2024 a/1967, p. 267). Y debajo de la barra, reducido a la suposición del primer significante: “la s representa al sujeto que resulta de él, implicado en el paréntesis el saber, supuesto presente, de los significantes en el inconsciente” (2024 a/1967, p. 167). Es decir, que el análisis pasa de una relación entre dos, en este caso en la parte superior, donde un significante (el significante de la transferencia) representa al sujeto frente a otro significante (que puede ser cualquiera) en esa articulación; a la constitución de un ternario en la que emerge el sujeto supuesto saber (ubicado en la parte de abajo), “formación esta no de artificio sino de vena, como desprendida del psicoanalizante” (2024 a/1967, p. 267). Dicho de otro modo, la palabra de transferencia se despliega así, en la parte de arriba de la fórmula, dirigida al interlocutor en el diálogo analítico, mientras que la suposición de un saber latente en aquello que él articula acontece como una terceridad entre los dos interlocutores, alojada bajo la barra, en el lugar del significado (Soler, 2021). En este punto, la posición del psicoanalista es bien particular, teniendo en cuenta que “del saber supuesto él no sabe nada” (Lacan, 2024 a/1967, p. 267), y que el “significante cualquiera” de la parte superior no se relaciona con los significantes ubicados entre paréntesis de la línea de abajo, significantes del saber. Por estructura, el analista y el saber quedan desencontrados, desenganchados. Este es el “enlace falso” o el “error sobre la persona” que ubicamos en la antecendencia de la noción de Sujeto Supuesto Saber, como punto fundamental que tendrá una función operativa en el movimiento de la transferencia misma, esa x que intervendrá como “deseo del analista” en el desarrollo del análisis. Sin embargo, y retomando la idea del principio, siguiendo a Lacan, basta con que un significante se articule con otro, en el despliegue de la cadena asociativa, para la emergencia del Sujeto Supuesto Saber, como “el pivote desde donde se articula todo lo que tiene que ver con la transferencia” (2024 a/1967, p. 266).

Entonces la transferencia se desprende desde la posición del analizante, su punto de partida está allí, y radica allí también, entonces, la condición indispensable del análisis. Sin embargo, en aquellos casos en los que tienen lugar ciertas particularidades, algunas configuraciones especiales en la articulación de la estructura, determinados modos de presentación que implican la relación con el lugar del Otro del lenguaje, como los niños con los que trabajó Rosine Lefort; es el analista quien interviene como analizante, aportando él mismo el significante de la transferencia, lo que hace que la estructura de la misma se instale, por lo menos en primera instancia, de manera invertida. Si un analista es un analizante que ha terminado su análisis, como expone Lacan en la “Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la escuela”, a partir de “ese empalme del que aquí me ocupo, ese en el que el psicoanalizante pasa a analista” (2024 a/1967, p. 271); Rosine franquea esa puerta dirigiendo la cura de los niños de los que se ocupa. Estos psicoanálisis son ese “empalme”. El paso de Rosine por la Fondation Parent de Rosan, es su *pase*; y la verdad de sus análisis es la posición del analista en la transferencia en niños donde la estructura no se ha articulado.

El caso de Maryse, a diferencia de los casos expuestos anteriormente (Roberto, Nadia y Marie-Françoise), se presenta tardíamente en la obra de Rosine Lefort, en un libro titulado *Maryse se hace una niña. Psicoanálisis de una niña de 26 meses*, publicado en su idioma original en 1995, y su traducción al español tiene lugar al año siguiente. Rosine realiza la misma maniobra literaria que en sus obras anteriores: toma las notas realizadas en el año 1951, simultáneamente con el desarrollo del análisis, y las lee a la luz de la enseñanza de Lacan.

Rosine conoció a Maryse en octubre de 1951, cuando la niña tenía un poco más de dos años, en Parent de Rosan (una institución de asistencia pública francesa); en el marco de una investigación sobre los efectos del hospitalismo en niños pequeños. La describe como en un estado lamentable, “por su aspecto sucio, un flujo nasal constante y un estrabismo muy acentuado” (1996, p. 15), con un peso y una talla muy desfasados, esperables apenas para un niño de un año. Dice: “Su motricidad es la de un niño de siete meses y su lenguaje el de un niño de seis meses” (1996, p. 15), dando cuenta de un importante retraso en todas las áreas del desarrollo. Además, se presentaba

muy ensimismada y taciturna, con un repliegue sobre sí misma que desembocaba en un constante balanceo. Por su historia clínica, se sabe que vivió hasta los cuatro meses con su madre, hasta que esta última fue internada por un cuadro de psicosis en un nosocomio; lo que implicó que la pequeña Maryse cambie de hogar 17 veces antes de llegar a la institución.

A partir del estado en que se presentaba la niña y la discusión del mismo en el equipo clínico del servicio –a cargo de Jenny Aubry–, se propuso que Rosine realice una evaluación (con el objetivo de discriminar si el retraso en el desarrollo se debía a una afección orgánica o psicógena, y si era de naturaleza adquirida o constitucional), instancia que tuvo lugar a partir de una serie de encuentros con la pequeña. Al culminar este proceso, dice Rosine: “Estos cuatro primeros encuentros, considerados de observación, tienen ya el carácter de sesiones en las que se manifiesta la transferencia” (1996, p. 22). Es decir, este primer tiempo constituyó un periodo preliminar del análisis, periodo de suma importancia en todos los análisis. En este sentido, Rosine plantea que en el abordaje de niños con estas presentaciones tan particulares, es necesario que el analista esté allí para “aportar un significante, y así se convierte en el lugar de dicho significante” (1996, p. 13), sosteniendo la idea de que la oferta crea demanda: “En estos niños institucionalizados, la sed de la presencia del Otro no espera sino manifestarse, dado el anonimato de los cuidados que reciben” (1996, p. 22).

Por la descripción del cuadro inicial y la sintomatología que presentaba Maryse, rápidamente, con los criterios clínicos actuales, se podría llegar al diagnóstico de retraso general del desarrollo o incluso de autismo. Sin embargo, Rosine es muy cautelosa, y avanza paso a paso, sin apresurarse. De lo que se percató en estos primeros encuentros fue, precisamente, del acontecimiento de un “hecho nuevo”: la presencia de la analista conmovió el mundo de la niña. Comenzó a mostrarse angustiada frente a la proximidad de los cuerpos, dando cuenta de cierto rechazo, acercando sus manos y retirándolas enseguida. Fue en este movimiento ambivalente cuando la niña, en una de estas sesiones, tomó un lápiz que se asomaba en uno de los bolsillos de Rosine, y luego, lo usó para acercarse a su cuerpo, utilizando ese lápiz para acariciarle la cara, el cabello, las piernas y para, finalmente, hundírselo en la boca. Para la analista, el efecto de esta operación es

transformador: Maryse se encuentra con un Otro portador de un objeto separable bajo la forma de ese lápiz que extrae de allí:

Ese lápiz, objeto metonímico que Maryse extrae de mí, lo pone inmediatamente en relación con una estructura agujereada del Otro: me lo hunde en la boca como para marcarlo con una oralidad sin posibilidad de consumación, sin goce (1996, p. 23).

El cuerpo del Otro, para Maryse, está partido en trozos, es decir, marcado por el significante; y esto es lo profundamente nuevo si se considera el tipo de objeto al que se encontraba reducida la niña antes del encuentro con la analista. Es decir, Rosine (1996) plantea que la transferencia que se desarrolla en las sesiones preliminares ya revela todos los elementos de la estructura: el sujeto tachado vinculado con el objeto a que busca, el Otro (A) a quien el sujeto convierte en portador de ese objeto, y en la medida en que el objeto separable se articula con él lo transforma en un Otro tachado ($\bar{A}$); y el falo, como elemento decisivo, en tanto que $-\phi$, resultado de esa falta, que no es un objeto sino un significante: “Maryse, de entrada, introduce al Otro, su objeto separable y el significante fálico, elementos constitutivos de la división estructural del sujeto” (1996, p. 24).

Entonces, el diagnóstico no va a depender del tipo de síntoma, de la presentación conductual o de las reacciones de la niña, sino de cómo se articula la estructura, y esto último sólo podrá revelarse en el despliegue de la transferencia.

En la sesión del 19 de diciembre, Rosine ubicó el momento en el cual se introdujo la dimensión significativa, en el análisis de Maryse, con el surgimiento del “significante unario enigmático ‘cho-cho-cho’” (1996, p. 41), dimensión que surge a partir de que están en juego previamente los elementos de la estructura que reveló la transferencia. En esta sesión, la niña comenzó amontonando una serie de objetos en el delantal de la analista, para luego reclamarle algo mientras se frotaba el pañal y decía “cho-cho-cho”. Después, frente a una pelela, la niña enunció nuevamente su significante “cho-cho-cho”, y Rosine le respondió, en forma de pregunta: “¿caca?”, palabra que Maryse comenzó a repetir entusiasmada, mientras pedía que se le retire el pañal para sentarse en dicha pelela. Postrada allí, con sus brazos extendidos, con sus

dedos índices estirados, comenzó a señalar los objetos que había amontonado en el delantal, y la analista, acompañándola, los nombraba (caja, muñeca, vaso, biberón), pero a medida que eso sucedía, la niña le respondía “no, no, no”. Finalmente, tiró al suelo su pañal y se retiró caminando de la habitación.

Esta escena deja una pregunta: ¿Cuál es la naturaleza de ese significante enigmático? Y es que, justamente, como Rosine no comprendió lo que quería decir Maryse, le respondió interrogativamente con su significante *caca*. De esta manera, la analista concluye: “Su expresión satisfecha ante mi significante ‘caca’ marca el paso de un significante puro que no significa nada a otro que lo hace significar” (1996, p. 43). El significante *cho-cho-cho* es un S_1 , significante amo, significante de la lengua; que se presenta a la espera de un significante del Otro, S_2 , que al borrar al primero lo hace significar. “Así, Maryse establece una asociación entre mi significante, que produce sentido, y su significante ‘cho-cho-cho’, que no lo produce –lo cual es propio del significante de la lengua– y está destinado a caer” (1996, p. 43), dice Rosine.

Otra cuestión en la que se detuvo la analista es en el hecho de que, mientras Maryse pronunciaba su significante extendía los dos dedos índices con un ademán de súplica propia de la demanda. Pero ¿Qué demandaba la niña?, se preguntó enseguida; respondiendo: “demanda que no puede ser la del objeto anal, sino del S_2 que yo le he dicho” (1996, p. 45). Ese significante que le ofrece Rosine permite que pueda ser representada ante el S_1 que había introducido primero, arma la estructura del sujeto, por esa razón luego se manifiesta de un modo muy encantador. Esto se debe a que, probablemente el S_2 que conoce desde hace tiempo, no se le presentó de un modo imperativo. Que el significante “caca” haya sido presentado en tono interrogativo fue clave.

Maryse nos aclara aquí el problema de la patología de los niños que viven en instituciones hospitalarias, cuyo funcionamiento corporal se encuentra sometido tan solo a un S_2 imperativo: «¡Come!», «¡Ponte en el orinal!», o «¡Duerme!», y todo dirigido a los niños en grupo. El resultado de todo ello son síntomas psicósomáticos, la bulimia –raramente la anorexia, que ya es respuesta de sujeto– y una diarrea más o menos permanente, con muchas deposiciones diarias. El S_2 aislado proveniente del Otro tiene un efecto de real psicósomático a falta del relevo que

aporta el significante primordial S_1 y del efecto afanístico del par significativo (S_1 - S_2) que, por alienación, produce sujeto (Lefort, 1996, p. 78).

Para abrirse así a Maryse la vía significativa, la analista no retrocede antes las dificultades, soportando gritos y alaridos, agresiones, golpes y rasguños, recipientes con caca en la sesión, permitiendo así “descubrir los significantes pulsionales y su ronda sustitutiva fálica para convertirse en una niña” (Miller, 2021, p. 76). La presencia de la analista conmueve a la niña en tanto que conmueve también a ese universo institucional que funciona de una manera particular, porque habilita la estructura, instala el lugar el Otro como sitio de la palabra, y así, el despliegue de la dimensión significativa, con su consecuente efecto de sujeto. La dirección de la cura, entonces, es a partir de la estructura y no de tal o cual comportamiento del paciente que habría que modificar. Teniendo en cuenta esto es que, finalmente, Rosine concluye planteando que Maryse construyó una neurosis. Pero fue el primer movimiento de la analista, en su ofrecimiento, en su iniciativa, el que permitió el análisis; es decir, fue a partir de una posición de analizante, punto desde donde se desprende la punta del ovillo por donde comenzó a tirar el hilo de la transferencia, que el análisis fue posible.

Conclusiones.

A partir de la hipótesis “El lazo con el analista conmueve la pureza nosográfica del autismo”, esta investigación propuso un recorrido con el fin de poder ubicar conceptualmente cómo es que el analista necesita la transferencia para poder hacer sus intervenciones. De esta manera, y con el objetivo de conocer de qué modo opera la transferencia en la práctica psicoanalítica con niños con autismo (para comprender la lógica de las intervenciones y el modo en que el analista puede dirigir la cura); es que se centró el interés en la obra de Rosine Lefort y sus cuatro psicoanálisis. A su vez, como el psicoanálisis es una práctica que incluye a aquel que la lleva adelante, no son cuatro los casos que se abordaron, sino cinco –incluyendo a Rosine como el caso en el que se incluyen los demás–, ya que, como ella dice, esas curas formaron parte de su propio análisis. Así, la investigación se organizó desde el abordaje de un caso por capítulo, empezando por la analista misma.

Se comenzó abordando la transferencia conceptualizada como una estructura, que lejos de promover la intersubjetividad, se demostró que la rechaza: no es la relación entre dos sujetos sino la articulación entre un sujeto y un lugar. Siguiendo los desarrollos de la enseñanza de Lacan, este sujeto es efecto de la articulación significante, y el lugar es el Otro, alteridad radical, lugar de la operatoria del lenguaje. En tanto que estructura, la transferencia también está vectorizada, presentando un sentido y una dirección. De este modo, el punto naciente desde donde esta estructura se proyecta es la posición del analizante, y el punto de llegada, donde la transferencia se dirige, es el lugar del analista. A partir de aquí, se abordaron los efectos de la instalación de esta estructura, tomando como paradigma al amor, lo que reveló el vínculo que se desarrolla entre este último y el saber, elemento decisivo para el desarrollo del análisis. Aquí, la noción de Sujeto Supuesto Saber, como pivote de la transferencia, devino un elemento esencial. Sin embargo, se puntualizó que esa estructura no se reduce a suponerle saber a alguien, sino que más bien da cuenta del acontecimiento de operaciones más complejas: la identificación como soporte de la transferencia en su articulación con el Ideal de yo. Esto es lo que produce el engaño amoroso en el que se configura, finalmente, la demanda: operación fundamental sobre la que se volverá operativo el análisis.

Sin embargo, el desarrollo teórico sostenido en torno a la definición de la transferencia se volvía ineficaz en el abordaje de cada caso, lo que generó la necesidad de pensar cuál era, si potencialmente existiese, la especificidad de la transferencia en la práctica analítica con niños autistas. Fue de este modo, que en cada uno de los cinco análisis estudiados, se pudo ubicar cómo esta estructura –típica en el análisis de la neurosis– se presentó de manera invertida. A partir de la lectura de cada caso presentado: Rosine, Roberto, Nadia, Marie-Françoise y Maryse; se pudo dar cuenta de esta inversión, fundamentalmente desde la posición del analista, la cual se sostiene como analizante. En cada uno de los análisis abordados, la transferencia parte siempre desde la analista, como una formación desprendida desde ese punto y dirigida sobre sus pequeños pacientes. La iniciativa de la palabra, la oferta de objetos como la voz, la mirada, incluso el cuerpo mismo, el aporte del significante; articulado todo esto desde la presencia del analista, permite la emergencia de efectos especulares, como manifestaciones de afecto –ya sea de cariño o agresión–, y de elementos simbólicos, como la emergencia de significantes nuevos.

En el caso de Roberto, pudimos ubicar el momento en el que la presencia de la analista, en el inicio mismo del tratamiento, generó la caída del significante holofrásico “má dame” para darle lugar a la emergencia de un significante nuevo: “¡El lobo!”; elemento que se vuelve decisivo en el armado de la psicosis de transferencia y en el desarrollo de la cura. En el análisis de Nadia, es la mirada, en tanto que objeto, la que presenta un papel fundamental en la instalación de la transferencia, para luego, en el momento en el que la analista la llama por su nombre, permitir el armado de la estructura. Nuevamente, la presencia de la analista y su posición, en su oferta, permiten una serie de movimientos que no hubieran sido posibles de otra manera. En este punto de la investigación, la relación de la transferencia con el diagnóstico se nos presentó como un problema que fue necesario abordar.

Así, avanzamos sobre la idea de que el autismo no es algo natural, identificando el surgimiento del término “autismo”, como palabra primero, y luego como diagnóstico psicopatológico, como construcción dentro de una determinada perspectiva epistemológica. En primera instancia, el término “autismo” resulta del posicionamiento de Breuler a principios del Siglo XX, al

distanciarse de la teoría de la libido freudiana y del concepto de autoerotismo, parándose por fuera del psicoanálisis. Algunas décadas después, en 1943, en el campo de la psiquiatría infantil norteamericana, tiene lugar la construcción del cuadro psicopatológico del Autismo Infantil Precoz por parte de Leo Kanner, a partir de estudios y observaciones de niños que presentaban ciertas características similares. Nuevamente, dentro de la psiquiatría. De esta manera, el autismo se presenta como una construcción psiquiátrica. A partir de los desarrollos de Marie-Claude Thomas, identificamos cómo las nociones de “evolucionismo” y “desarrollo”, conjugadas con los postulados de la psicología conductista y el estructuralismo norteamericano, basados ambos sobre la matriz estructural del “Estímulo-Respuesta”; generaron las condiciones para tal construcción.

En el análisis de Marie-Françoise, donde la estructura no se articula, la transferencia revela cómo el significante y lo Real quedan separados. Será a partir de estas nociones que se orientará Rosine Lefort para plantear la “a-estructura” (utilizando la “a” privativa), refiriéndose al “desierto estructural” con el que se encuentra en el caso. De esta manera, el diagnóstico de autismo está en función de la estructura que la transferencia revela y no con respecto a la presentación de determinada sintomatología. Teniendo en cuenta esto es que, la analista, desde la transferencia, puede intervenir en la posibilidad del armado de la articulación significante, lo que implicaría un pasaje de la a-estructura a la estructura. En este sentido, el autismo como destino podría encontrar un horizonte diferente.

Finalmente, en el abordaje del historial de Maryse, quien se presentaba como una niña ensimismada, taciturna y con un gran repliegue sobre sí misma; se ubicó que fue el encuentro con la analista, y su oferta, la que instaló la dialéctica fálica. El lápiz que extrajo de su bolsillo, y lo que la niña hizo con él, demostró cómo los elementos de la estructura estaban presentes desde el comienzo mismo, aunque esto sólo pudo ser leído un tiempo después.

Rosine Lefort nos muestra cómo el analista puede intervenir en posición de analizante, como agente de la transferencia, en el abordaje de situaciones donde la estructura del sujeto, la del significante, parece no articularse. Es en función de esta transferencia invertida, y de la estructura que esta revela, que la analista construye el diagnóstico en cada caso, y dirige la cura.

Para finalizar, como un interrogante que acompaña todo el recorrido que la investigación plantea, pero que no fue abordado directamente; se puede situar la articulación de la transferencia con la pulsión. En cada uno de los casos abordados, la instalación de la transferencia permitió el despliegue de la pulsión, poniendo en primer plano a la dimensión de la relación de objeto y su vínculo con la estructuración del deseo, sin embargo nuestro análisis no permitió poder despejarlo con claridad.

Bibliografía.

Álvarez Bayón, P. (2020). *El autismo, entre la lengua y la letra*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Brodsky, G. (2019). *Fundamentos: el acto analítico*. Buenos Aires: Instituto Clínico de Buenos Aires.

Bruner, N. (2016). *El trabajo del juego. Contribución del juego en la formación de las identificaciones primordiales y la clínica del autismo en la infancia*. Buenos Aires: Eudeba.

Domenech, M. (2020). *Trampolineadas 2*. Rosario: Laborde Editor.

Dujovne, V. y otros (2014). *Para no remar en la arena. Psicosis y autismo en la infancia: una clínica institucional*. Buenos Aires: Letra Viva.

Eco, U. (1986). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Ed. Gedisa. Barcelona.

Fernandez Miranda, J. (2021). *Una vuelta en torno al autismo en psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra viva.

Freud, S. (1990/1895). Estudios sobre la histeria. En J. Strachey (Ed.), J.L. Etcheverry & L. Wolfson (Trad.), *Obras Completas*. (vol II). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Foucault, M. (2008). *El nacimiento de la Clínica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

González Florez, L. (2009). *El autismo y la creación de la transferencia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Jerusalinsky, A. (1988). *Psicoanálisis del autismo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Lacan, J. (1983 a/1953). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. Tomás Segovia (Trad.), *Escritos 1*. México: Siglo XXI Editores.

Lacan, J. (2022/1953-1954). *Los escritos técnicos de Freud*. Rithee Cevasco y Vicente Mira Pascual (Trads.), El seminario, libro 1. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2020/1955-1956). Juan Luis Delmont-Mauri y Diana Silvia Rabinovich (Trads.), *Las psicosis*. El seminario, libro 3. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1983 b/1958). La dirección de la cura y los principios de su poder. Tomás Segovia (Trad.), *Escritos 1*. México: Siglo XXI Editores.

Lacan, J. (1999/1961-1962). *Seminario 9 (1961-1962): La identificación*.

Recuperado de

<https://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.1.3.1%20CLASE-01%20%20S9.pdf>

Lacan, J. (2011/1964). *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Juan Luis Delmont-Mauri y Julieta Sucre (Trads.), El seminario, libro 11. Buenos Aires: Paidós

Lacan, J. (2024 a/1967). Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la escuela. Graciela Esperanza (Trad.), *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2024 b/1969). El acto psicoanalítico. Graciela Esperanza (Trad.), *Otros escritos*. Buenos Aires: Paidós.

- Laurent, E. (2003). *Hay un fin de análisis para los niños*. Buenos Aires: Colección Diva.
- Laurent, E. (2013). *La batalla del autismo*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Lefort, R. y Lefort, R. (1983). *Nacimiento del Otro. Dos psicoanálisis: Nadia (13 meses) y Marie-Françoise (30 meses)*. Barcelona: Paidós.
- Lefort, R. y Lefort, R. (1984). *Diálogos sobre clínica de la infancia*. Barcelona: Ediciones Paradiso.
- Lefort, R. (1985). El niño del lobo (I). *Clínica bajo transferencia*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lefort, R. y Lefort, R. (1986). La holofrase. La topología del significante. *Estudios de psicosomática, volumen 2*. Buenos Aires: Atuel CAP.
- Lefort, R. y Lefort, R. (1987). Psicosis y significante. *Analiticón*, 3 (1). Barcelona.
- Lefort, R. (1988). Sujeto del inconsciente y sujeto de la psicosis. *Clínica diferencial de las psicosis*. Buenos Aires: Manantial.
- Lefort, R. y Lefort, R. (1989). Sujeto del inconsciente y sujeto de la psicosis. Fantasma o no fantasma. *Niños en análisis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lefort, R. y Lefort, R. (1990). Conferencia en el Hospital Tobar García. *Diarios clínicos nº1*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Lefort, R. y Lefort, R. (1992). De la lengua al Otro o del goce previo del Uno del S_1 al S_2 del Otro. *Transferencia e interpretación en la práctica con niños*. Buenos Aires: Atuel. Centro Pequeño Hans. Instituto del Campo Freudiano.

Lefort, R. y Lefort, R. (1996). *Maryse se hace una niña. Psicoanálisis de una niña de 26 meses*. Buenos Aires: Paidós.

Lefort, R. y Lefort, R. (1997). El acceso del niño a la palabra, condición del lazo social. *El niño y el lazo social*. Buenos Aires: Atuel. Centro Pequeño Hans. Instituto del Campo Freudiano.

Le Gaufey, G. (2004). ¿Es el analista un clínico? *Opacidades revista de psicoanálisis*, 3.

Manzotti, M. (2018). *Clínica del autismo infantil. El dispositivo soporte*. Buenos Aires: Grama ediciones.

Miller, J. (1993). *Strucdure. Matemas 2*. Buenos Aires: Ed. Manantial.

Miller, J y otros. (2014). *Estudios sobre el autismo*. Buenos Aires: Colección Diva.

Miller, J y otros. (2021). *Porvenir del autismo*. Buenos Aires: Paidós.

Peusner, P. (2015). *Huir para adelante*. Buenos Aires: Letra viva.

Peusner, P. (2016). *El psicoanálisis con niños es un chino*. Buenos Aires: Letra viva.

Roudinesco, E. (2016). *Lacan*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Editorial Eudeba. Buenos Aires.

Sautu, R. (2005). *Manual de metodología*. Clacso. Argentina.

Soler, C. (1989). *Estudios sobre las psicosis*. Buenos Aires: Manantial.

Soler, C. (2021). *Retorno a la función de la palabra: Curso Colegio Clínico de París 2018-2019*. Buenos Aires: Ediciones de Foros Hispanohablantes.

Tendlarz, S. (2015 a). *Clínica del autismo y de las psicosis en la infancia*. Buenos Aires: Colección Diva.

Tendlarz, S. y otros. (2015 b) *Casos clásicos del psicoanálisis sobre autismo y psicosis en la infancia*. Buenos Aires: JCE Ediciones.

Thomas, M. (2008). *Lacan lector de Melanie Klein*. Buenos Aires: Ed. Epeelee.

Thomas, M. (2016). *El autismo y las lenguas*. Buenos Aires: Ed. Epeelee.

Thomas, M. (2018). *Autismo. Una lectura epistemológica*. Rosario: Una piraña ediciones.