



**MAESTRÍA EN CLÍNICA PSICOANALÍTICA CON NIÑOS (Res.
Coneau: 11739/14)**

TÍTULO DE LA TESIS:

El lazo exogámico entre niños y su relación con la constitución psíquica

MAESTRANDO:

Betiana Estrella Fernandez

DIRECTOR:

Jaime Fernandez Miranda

CO-DIRECTORA:

Mónica Castaño

LUGAR:

Rosario

FECHA:

Noviembre, 2024

Índice

Resumen	p.5.
Introducción	p.6.
Capítulo I	
Delimitación del Problema de Investigación	p.8.
Dos anclajes de la práctica	p.10.
Estado de la cuestión/Antecedentes	p.12.
Formulación de los Objetivos de Investigación	p.15.
Objetivo General	
Objetivos Específicos	
Estrategia metodológica	p.16.
Resguardos éticos	p.18.
Capítulo II El otro en el lazo exogámico entre niños. La experiencia ética.	
Construcciones teóricas generales:	
Sentimiento de culpa, sentimiento de preocupación	p.19.
Acerca de la compasión	p.21.
La condicionalidad del amor en el espacio exogámico	p.23.
Situación clínica	p.25.
Análisis	p.25.
Situación clínica	p.27.
Análisis	p.28.
Resumen	p.30.
Capítulo III El juego compartido	
Construcciones teóricas generales:	
Acerca del juego	p.33.
Jugar con otros	p.34.
Situación clínica	p.37.
Análisis	p.38.

Situación clínica	p.40.
Análisis	p.40.
Situación clínica	p.44.
Análisis	p.45.
Los juegos de competencia	p.46.
Situación clínica	p.49.
Análisis	p.50.
Situación clínica	p.51.
Análisis	p.52.
Situación clínica	p.54.
Análisis	p.55.
Resumen	p.56.

Capítulo IV Los lazos de amistad entre niños

Construcciones teóricas generales	
Perspectiva endogámica del psicoanálisis	p.60.
La función del amigo	p.62.
La construcción del <i>nosotros</i>	p.64.
Situación clínica	p.65.
Análisis	p.67.
Se recupera la situación clínica de F	p.69.
Análisis	p.70.
Se recuperan las situaciones clínicas del trabajo con G	p.70.
Análisis	p.71.
Situación clínica	p.71.
Análisis	p.74.
Resumen	p.76.

Conclusiones

Recuperación del recorrido	p.79.
Alcances en el recorrido	p.80.
Algunas intervenciones posibles	p.85.
Otros caminos abiertos en el transcurso de la investigación	p.87.
Perspectivas de aportes a la clínica psicoanalítica con niños	p.88.

Resumen

La tesis analiza la relación entre el lazo exogámico entre niños y la constitución del psiquismo. Para ello se describen y comprenden la *experiencia ética* (*sentimiento de culpa, sentimiento de preocupación y compasión*) el *juego compartido* y los *lazos de amistad*. Estos aspectos centrales en el lazo sustentan de forma teórica la problemática y son pensados desde indicios de la práctica en algunas situaciones clínicas que acontecen en el espacio del consultorio con el niño y otras en un dispositivo grupal de juego. Conforman dos anclajes diferentes, en el primero se trata de lo que se puede inferir acerca del lazo del niño con otros niños, en el segundo se puede intervenir en el lazo entre niños. De este modo se indaga sobre la posibilidad constituyente del lazo exogámico entre niños el cual conforma la alteridad y contribuye a la constitución del yo del niño a partir de la diferencia con el otro. Por otra parte, ante las diversas dificultades de los niños para establecer lazos con otros niños, de forma transversal se identifican algunas intervenciones posibles.

Palabras clave:

Exogamia - niños - psiquismo - amistad - juego.

Introducción

A partir del recorrido teórico propuesto por la Maestría en Clínica Psicoanalítica con Niños y de la reflexión acerca de la práctica psicoanalítica con niños se delimita el tema de la presente investigación: la relación entre el lazo exogámico y la constitución del psiquismo en el niño. El niño se encuentra en proceso de constitución de su psiquismo y los psicoanalistas que trabajan con niños acompañan tal proceso. En la mayoría de los casos los niños crecen junto a otros niños (vecinos, amigos, compañeros de escuela, de deportes, etc.). Por tal motivo se considera de relevancia disciplinar y social la indagación sobre el lazo exogámico entre niños, el juego con otros, y su relación con la constitución del psiquismo.

Respecto del contexto de la temática y las dimensiones temporo-espaciales de la problemática, actualmente los niños comparten espacios y actividades de forma cotidiana con otros niños. Además de la escuela como espacio exogámico, diariamente mantienen lazos con otros niños en las plazas, en los clubes, en los centros culturales, en las guarderías (a las que asisten tempranamente), y en diversos talleres, entre otros espacios. Por tal motivo, el lazo exogámico entre niños constituye parte del material con el que trabajan los psicoanalistas.

En diversos dispositivos de trabajo grupal tales como integraciones escolares, talleres de juego, acompañamientos terapéuticos, centros de día, centros residenciales, entre otros; hay niños que juegan con otros niños y resulta posible intervenir en el lazo entre ellos. Por otra parte en la práctica que acontece en el espacio del consultorio con el niño, se puede inferir acerca del lazo desde los relatos y el juego de los niños. Ambas dimensiones constituyen dos anclajes diferentes de la práctica donde se puede situar la pertinencia del tema.

Ante las dificultades que algunos niños tienen para establecer lazos con otros niños, la estrategia clínica se orienta a generar las condiciones para que sea posible. Resulta de interés entonces, indagar sobre la posibilidad constituyente para el psiquismo del niño, del lazo exogámico con otros niños.

El tema planteado representa un problema para los analistas que trabajan en diversos dispositivos con niños dado que la problemática respecto

del lazo se presenta con frecuencia. Los niños y sus padres hacen alusión al lazo o a las dificultades para establecer lazo con otros niños. Por tal motivo resulta pertinente poder pensar y profundizar sobre el tema.

El objetivo general de la presente tesis es analizar la relación entre el lazo exogámico entre niños y la constitución del psiquismo. Los objetivos específicos propuestos son: describir y comprender aspectos centrales en el lazo exogámico entre niños, indagar sobre su posibilidad constituyente e identificar posibles intervenciones ante las dificultades de los niños para establecer lazos con otros niños.

Desde un enfoque cualitativo se aborda un diseño interpretativo. Para ello se utiliza el método indiciario de investigación. De acuerdo con esta estrategia metodológica se analizan situaciones clínicas singulares en articulación con lo general de la teoría.

Esta tesis se propone como un aporte de interés para otros campos disciplinares que trabajen con niños.

Capítulo I

Delimitación del Problema de Investigación:

Se ubica como punto de partida del presente tema de investigación, el siguiente enunciado de Freud (1988b/1921): la psicología individual sólo rara vez puede prescindir de los vínculos del individuo con otros. En la vida anímica el otro cuenta con regularidad como objeto, modelo, auxiliar o enemigo. Este enunciado evidencia la importancia que Freud asigna al lazo con otros.

Una de las categorías que conforman el presente tema de investigación es la de exogamia. En *“Tótem y Tabú”*, Freud (1991b/1912/13) escribe que la exogamia consiste en que los miembros del mismo clan no deben contraer matrimonio entre sí, esto representa el tabú del incesto. El autor señala que la particularidad del sistema totémico, por la que el mismo interesa al psicoanálisis, es que comporta la ley según la cual los miembros de un único y mismo tótem no deben entrar en relaciones sexuales y, por tanto, no deben casarse entre sí. Es esta la ley de la exogamia, inseparable del sistema totémico.

En *“Introducción del narcisismo”* Freud (1986b/1914), escribe que el ideal del yo tiene un componente social y uno individual. La conciencia de culpa fue originalmente angustia frente al castigo de parte de los padres, frente a la pérdida de ese amor; después los padres son reemplazados por la multitud indeterminada de los compañeros. Sin embargo, Freud ubica en la génesis de los sentimientos y condiciones sociales a la fraternidad, la rivalidad entre hermanos (citado en Lampugnani, 2019). Esto refiere los lazos exogámicos, extra-familiares, a lo fraterno, hace derivar directamente al amigo del hermano y subordina, por ende, los lazos exogámicos al Complejo de Edipo.

En este sentido, Fernandez Miranda (2022) escribe:

Aún habiendo otorgado un lugar fundamental al pasaje que hace el niño de la endogamia a la exogamia, el psicoanálisis ha emplazado el centro de gravedad de este pasaje en las funciones materna y paterna (especialmente en esta última), y por ello ha concedido un lugar magro (nulo) a los lazos exogámicos en lo que concierne a la estructuración del psiquismo, como si esta transcurriera pura y exclusivamente al interior de los lazos endogámicos.

Pienso que los vínculos tempranos de un niño con sus pares -asunto, insisto, bastante descuidado por un psicoanálisis más familiarista de lo que quisiera ser- tienen un rol fundamental. (párr.14-15)

A los fines del presente tema de investigación se hará referencia a la categoría conceptual de exogamia en los términos en que Rodolfo (2017), toma la convención que divide lo familiar de lo no familiar. Lo exogámico conforma aquellos lazos extrafamiliares.

En la clínica psicoanalítica con niños se puede ubicar que hay niños que comparten, como se expuso en la introducción, gran parte del día con otros niños que no son de la familia en diversos espacios. También hay niños con problemáticas profundas en la constitución de su psiquismo, que tienen dificultades para establecer lazos con otros niños y (exceptuando la escuela como derecho), no suelen participar espontánea y regularmente de otros espacios exogámicos.

Todo esto induce a las siguientes preguntas: ¿Qué lugar tienen los lazos exogámicos entre niños en la constitución del psiquismo? ¿Podrían ser constituyentes? y ¿qué lugar ocupa el *juego compartido* en los lazos exogámicos de un niño? En este sentido, en el juego entre niños que presentan diversas dificultades para establecer lazos, ¿qué intervenciones son posibles?

Estos interrogantes conducen a analizar la categoría de constitución del psiquismo, otro de los ejes que conforman el presente tema de investigación. Bleichmar (1993), define la categoría de infancia como tiempo de estructuración del aparato psíquico. En este marco, la autora diferencia las nociones de “producción de subjetividad” y “constitución del psiquismo” en los siguientes términos:

La constitución del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia. La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política. (Bleichmar 1999, párr.9)

Se trata entonces de recortar un núcleo de hallazgos psicoanalíticos que revisten cierta validez universal respecto de aquellos que están sujetos a las transformaciones histórico-sociales. De acuerdo con Silvia Bleichmar, se comprende a la constitución del psiquismo como aquellos procesos constituyentes del aparato psíquico que tienen cierta permanencia a través de los cambios históricos.

Además, esta autora trabaja sobre la idea de *neogénesis*, que remite a un aparato psíquico abierto; aparato que, si bien tiene cerradas las vías de salida, siempre tiene libre las vías de acceso. Es un aparato que siempre va a recibir elementos de lo real, no necesariamente cualificados y compuestos (Bleichmar 2008).

La idea de un aparato psíquico abierto a nuevas resignificaciones, y en vías de transformación hacía nuevos niveles de complejización posible (Bleichmar 1999); hace un lugar fundamental a los procesos más o menos profundos de recomposición del psiquismo una vez sus instancias fundamentales ya se han estructurado. En este sentido, el problema que aborda esta tesis -la relación de los lazos exogámicos con la constitución del psiquismo- halla una continuidad en la reflexión sobre la función que podrían cumplir estos lazos aún cuando haya concluido el tiempo de infancia en que las instancias del psiquismo se han constituido.

Dos anclajes de la práctica:

Diversas experiencias de trabajo, entre ellas un dispositivo grupal de juego, así como algunas situaciones clínicas que acontecen en el espacio del consultorio con el niño (donde la problemática también se hace presente), posibilitan en articulación con lo general de la teoría, analizar el problema recortado.

El dispositivo grupal de juego al que se hace referencia, surgió a partir de analizar que algunos niños con dificultades profundas a nivel de la constitución del psiquismo, tenían dificultades también para establecer lazos con otros niños. Entonces, no participaban (o solo excepcionalmente) de espacios de encuentro con otros niños. En ocasiones, esas experiencias eran frustrantes. Los padres hacían alusión a que los compañeros de escuela no integraban a sus hijos, o que dejaban de llevarlos a cumpleaños porque

quedaban aislados y no jugaban con los otros niños. Habían probado llevarlos a hacer algún deporte y la competencia –decían– no era para ellos. Entre los fundamentos expresaban que los niños no se relacionaban con los demás chicos y no seguían las indicaciones del profesor. Ni se les ocurría, por ejemplo, que sus hijos pudieran ir a una colonia de vacaciones. Ante esto surgió la propuesta del dispositivo de juego grupal que tenía como objetivo trabajar sobre las condiciones para que el lazo con otros niños fuera posible. En los dispositivos de trabajo grupal, tal como se describió anteriormente, se tiene la oportunidad de intervenir en el lazo entre niños.

Otro anclaje de la práctica donde se propone analizar el presente problema de investigación, es el que acontece en el espacio del consultorio con el niño. Allí se puede inferir acerca del lazo exogámico del niño con otros niños y su relación con la constitución del psiquismo.

En las situaciones clínicas presentadas se identifican algunas posibles intervenciones ante las dificultades de los niños para establecer lazos con otros niños. Tratándose de sujetos en proceso de constitución de su psiquismo, se tiene la oportunidad de intervenir en estos movimientos constitutivos y “producir elementos nuevos de recomposición y de articulación que den un producto diferente” (Bleichmar 2008, p.37).

Por otra parte, por razones de recorte metodológico, no se profundiza sobre lo que refiere al diagnóstico diferencial. Sin embargo resulta necesario mencionar que la problemática del lazo se presenta en diversas situaciones. De acuerdo con la propuesta de Marisa Rodulfo, Silvia Bleichmar y Jaime Fernandez Miranda, se comprende el diagnóstico en términos de dominancias o predominios (Fernandez Miranda 2020).

De lo hasta aquí expuesto, los ejes de investigación son el lazo exogámico y la constitución del psiquismo. Para analizar la relación entre ambos ejes, se describen y comprenden la *experiencia ética*, *el juego compartido*, y *los lazos de amistad*. Estos aspectos centrales en el lazo exogámico entre niños constituyen un aporte para dicho análisis. Sustentan teóricamente la problemática y serán pensados desde indicios de la práctica a fin de indagar sobre la posibilidad constituyente del lazo exogámico para el psiquismo del niño.

Entonces, la potencia del lazo exogámico entre niños radicaría en que allí se expresan y pueden ponerse en relación de forma articulada y en tensión aspectos para analizar su relación con la constitución del psiquismo.

Estado de la cuestión/Antecedentes:

El presente tema de investigación ha sido escasamente desarrollado por el psicoanálisis, resulta pertinente entonces que sea investigado en el contexto actual. Este tema no tiene un desarrollo acorde a su importancia clínica en psicoanálisis, ya que el mismo se centra fundamentalmente en las relaciones primarias con el adulto.

Se ubica un antecedente del presente tema de investigación en el desarrollo de Rodulfo sobre los *lazos de amistad* y en íntima relación la construcción del *nosotros*; aspectos centrales en el lazo exogámico entre niños, que posibilitan pensar su relación con la constitución del psiquismo.

Rodulfo (2017), refiriéndose a la amistad, escribe que en la práctica el analista se encuentra con el tema, pero este no está conceptualizado. Se hace necesario un nuevo acto teórico que no puede hacerse manteniendo en el centro el Complejo de Edipo. Respecto del contexto actual señala que en las consultas por niños la problemática de la amistad aparece con mayor frecuencia que hace décadas. Influye en ello que se haya vuelto un motivo de consulta el incremento de la escolaridad, el adelantamiento del momento en que ingresan al jardín y las guarderías. La amistad, o la imposibilidad o dificultad para la amistad, constituyen una preocupación común para muchos padres.

El autor también trabajó sobre los *lazos de amistad* desde un enfoque diferente al freudiano, corrió del centro al adulto en esa relación. Ubica que la función del amigo, debe pensarse como una transformación del objeto transicional en tanto articula lo familiar a lo extrafamiliar (Rodulfo 1992). Refiere que si tuviéramos que inventar una genealogía psicoanalítica de la amistad o del amigo, empezaría por el objeto transicional como primera posesión no-yo equivalente a la alteridad. La categoría de amigo no es interior ni exterior, es del entre. Hace de puente entre lo familiar y lo extrafamiliar (característica de lo transicional) (Rodulfo 2017).

Para el autor durante la adolescencia hay distintas y diversas instancias de subjetivación no familiar entre las que ubica a los pares (los amigos), lo ficcional, las pantallas, y la escuela (Rodulfo 2013). Si bien se encuentra pensando en la adolescencia, y ésta no se investiga en la presente tesis, hace referencia a algunas condiciones o rasgos en el niño tanto de la categoría de amistad como de la construcción del *nosotros*, ambas pertinentes para analizar la relación entre los ejes de la presente investigación.

Otro antecedente del presente tema de investigación, se ubica en el Trabajo Integrador Final de la carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, de Secci (2014): "*Imágenes de lo fraterno en la constitución subjetiva*". Este trabajo consiste en el abordaje de lo fraterno como modo de la alteridad en la constitución subjetiva. Desde la indagación en algunos autores del psicoanálisis y a partir de viñetas clínicas, se exploran los modos en que se construye la noción de semejante y de alteridad en la infancia.

La autora a modo de hipótesis escribe: "Las legalidades entre pares, la noción de alteridad, la diferencia con el otro, las propias identificaciones, se configuran a veces en matrices fraternas" (p.3). En la indagación sobre lo fraterno, exploró la amistad y abrió algunos interrogantes sobre sus efectos subjetivos y los motivos por los que en análisis la presencia de amigos en el discurso es inevitable. Señala puntos en común entre lo fraterno y la amistad (Secci 2014). Para referirse a la amistad, la autora retoma algunos de los postulados de Rodulfo antes citados.

Se podría señalar que su trabajo se centra en los lazos endogámicos, ya que alude a la amistad de una forma que podría interpretarse como superpuesta a la relación entre hermanos. Continuaría de este modo el supuesto psicoanalítico, al que se hizo referencia desde Freud (1986b/1914), quien ubica al amigo como derivado del hermano. De este modo contribuye al debate en torno al presente tema de investigación.

Para analizar el lazo exogámico entre niños, como antes se describió, uno de los anclajes de la práctica que se toma es un dispositivo grupal de juego. Un antecedente para pensar posibles intervenciones allí se encuentra en la tesis de Maestría en Clínica Psicoanalítica con Niños cuya autora es Mónica Castaño (2019). La autora analiza las intervenciones de un psicólogo en un

espacio lúdico grupal con niños. Sostiene la hipótesis de que el espacio lúdico grupal beneficia a un niño en su padecimiento subjetivo, que un profesional puede intervenir terapéuticamente y define a este estar en el espacio lúdico grupal, desde una perspectiva teórica winnicottiana, como una experiencia cultural. Entre las conclusiones escribe:

El espacio lúdico grupal tiene como finalidad generar condiciones subjetivantes, es decir, que a través del juego como territorio grupal (Pavlovsky, 1987), zona intermedia de Winnicott (1979), se lleva a cabo una operatoria capaz de afectar (como efecto y afecto) el modo de estar entre y con otros. (Castaño 2019, p.124)

Por otra parte, Fernandez Miranda (2019b) aporta también a los antecedentes del presente tema de investigación. Contribuye a reflexionar sobre el lazo entre niños y su relación con la constitución del psiquismo cuando ubica: “el lazo entre pares tiene una función fundamental en la inscripción de las legalidades, una función que el psicoanálisis ha desestimado sistemáticamente y que supone cierta gestión del conflicto y la hostilidad” (104). En este sentido, ubica que el *sentimiento de culpa* es un límite al propio deseo en favor del amor al otro. El autor enlaza estas ideas con la *compasión* como borde pulsional en el lazo exogámico entre niños, que posibilita también el análisis entre los ejes del presente tema de investigación.

También contribuye a la indagación sobre la posibilidad constituyente del lazo exogámico entre niños en el *juego compartido*, (otro de los aspectos que se describe de forma articulada con la práctica), en los siguientes términos:

En el jugar con otros el niño cede el dominio absoluto de la escena lúdica para poder jugar con el otro. Es decir que estar con el otro en una escena común es más importante que aquello que había constituido hasta entonces un rasgo fundamental del juego: el dominio total de la escena. (pp.87-88)

El autor considera que el psicoanálisis ha puesto el centro del pasaje que realiza un niño de la endogamia a la exogamia, en las funciones materna y paterna y por esto no ha dado lugar a los lazos exogámicos en lo que respecta

a la constitución del psiquismo del niño, como si esta aconteciera exclusivamente al interior de los lazos endogámicos (Fernandez Miranda 2022).

También Levin (2022) en *“La amistad en las infancias”* trabaja la relación exogámica entre niños, desde el punto de vista de la práctica y de la teoría. Constituye otro antecedente del presente tema de investigación. El autor escribe en consonancia con los fundamentos del presente tema de investigación expuesto al inicio: “Los niños y niñas poseen desde la más tierna edad (en la primera infancia) relaciones que no son familiares -y, sin embargo, son vitales- por ejemplo con (...) los juguetes, los cuerpos y los otros” (p.24).

El autor piensa la relación entre pares como condición para la constitución subjetiva del niño. Lo sintetiza en estos términos: "No hay constitución subjetiva sin lazo social (...) la amistad y lo comunitario en las infancias (...) es una experiencia fundante, originaria y original, no anticipable, dispar y plural, mucho más constituyente que constitutiva" (Levin 2022, p.1).

La amistad en las infancias es del orden del don; pertenece a esa lógica inconsciente, mucho más constituyente que constituida. Los pequeños confían en sus amigos, los invisten de complicidad, crean gestualidades secretas que comparten, se abren y se expanden a la compasión de la amistad. Cuando, por alguna razón, no pueden o les resulta arduo tener amigos, la dificultad con la que se encuentran es la imposibilidad de recibir o donar al otro, y aparece la angustia sufrida que se dramatiza a través del cuerpo y los síntomas de la vida. (p.1)

Estos antecedentes respecto del presente tema de investigación contribuyen al análisis de la relación entre el lazo exogámico y la constitución del psiquismo del niño, sobre los que se profundiza en los capítulos siguientes.

Formulación de los Objetivos de investigación:

Objetivo General:

Analizar la relación entre el lazo exogámico entre niños y la constitución del psiquismo.

Objetivos Específicos:

Describir y comprender aspectos centrales en el lazo exogámico entre niños.

Indagar sobre la posibilidad constituyente del lazo exogámico entre niños.

Identificar posibles intervenciones ante las dificultades de los niños para establecer lazos con otros niños.

Estrategia metodológica:

Desde la singularidad de la práctica en articulación con lo general de la teoría, se analiza la relación entre el lazo exogámico entre niños y la constitución del psiquismo. A partir del análisis singular de situaciones clínicas en articulación con lo general de la teoría, se describen y comprenden algunos aspectos tomados como centrales en el lazo exogámico entre niños. En dicho análisis, se indaga sobre la posibilidad constituyente del lazo exogámico entre niños y se identifican también algunas posibles intervenciones.

El método indiciario de investigación propone pensar la compleja relación entre el indicio singular y el saber general que a partir de allí se construye (Fernández Miranda 2021).

Carlo Ginzburg (2003) funda el paradigma indiciario, los indicios son los detalles y señales a menudo inobservables (citado en Cancina 2008). Ginzburg ubica que las disciplinas indiciarias son cualitativas, tienen por objeto casos, situaciones y documentos individuales y por ello alcanzan resultados que tienen un margen de aleatoriedad. Subraya la importancia de los indicios. Escribe: "Si la realidad es opaca, existen ciertos puntos privilegiados -señales, indicios- que nos permiten descifrarla" (p.151). Esta idea constituye el núcleo del paradigma indiciario. El autor señala que el psicoanálisis se ha constituido en torno a la hipótesis de que detalles aparentemente anodinos pueden revelar fenómenos profundos de notable alcance.

De esta forma, los indicios de la práctica en articulación con la teoría posibilitan analizar la relación entre el lazo exogámico y la constitución del psiquismo.

Fernández Miranda (2021), hace referencia a la investigación en psicoanálisis y señala que el hecho de que ésta se sostenga en una epistemología de la tensión entre lo singular y lo general implica que es la eficacia práctica la que da consistencia a los conceptos.

Un procedimiento de investigación adecuado al psicoanálisis transita la tensión irreductible entre lo singular y lo general sin intentar jamás abolirla (...). Y un tal procedimiento de investigación es consustancial con una modalidad de escritura que debería ser capaz de albergar en su seno las generalizaciones teóricas junto a las singularidades irreductibles sin perder rigor conceptual ni coherencia argumentativa, una escritura donde puedan convivir las resonancias entre las singularidades y la rigurosa irreductibilidad de una a la otra. (Fernández Miranda 2021, p.71)

Tal como señala Samaja (1993), durante el proceso de investigación se proponen, entre otras finalidades, producir un conocimiento por las consecuencias técnicas, y por ende, prácticas, que de ello se puede extraer. “Todo conocimiento científico, resulta de una definida combinación entre componentes teóricos y componentes empíricos” (p.29).

Tal combinación se realiza desde los diversos recorridos teóricos propuestos en los seminarios de la maestría y las reflexiones que devienen de la práctica profesional en dos anclajes diferentes, el que acontece en el espacio del consultorio con el niño y un dispositivo grupal de juego. De este modo, entre otros de los objetivos propuestos, se identifican intervenciones posibles ante las dificultades que algunos niños tienen para establecer lazos con otros niños.

La práctica es un momento diferente al de la teorización (Fernández Miranda 2021). Se propone entonces, desde los registros de una experiencia de trabajo en un dispositivo grupal de juego con niños y desde los registros de algunas situaciones clínicas que acontecen en el espacio del consultorio con el niño, en articulación con la teoría; analizar el lazo exogámico entre niños y su relación con la constitución del psiquismo.

Respecto del uso de los casos y su fundamento epistemológico en la investigación en psicoanálisis, Fernández Miranda (2021) ubica: “El caso es el lugar donde la tensión entre lo singular y lo general se despliega con mayor nitidez y asume todo su relieve (...) designa el aspecto transmisible de la experiencia del analista” (p.72). La “situación clínica”, escribe el autor, es una modalidad de trabajo con casos: “Momento bien puntual en el curso de un

análisis (...) van acompasando el ritmo de la argumentación sin jamás integrarse enteramente a ella” (pp.79-80). En este sentido, los registros serán, a los fines de la presente investigación, los datos primarios para el abordaje empírico de los conceptos seleccionados.

Las unidades de análisis del presente problema de investigación son: el lazo exogámico entre niños y la constitución del psiquismo. La *experiencia ética*, el *juego compartido* y los *lazos de amistad* permiten describir y comprender aspectos centrales en el lazo para dicho análisis.

Respecto del diseño, desde un enfoque cualitativo se aborda un diseño interpretativo. En la construcción de datos cualitativos el relevamiento de información sigue una planificación. Se parte de algunos interrogantes de la práctica y se toman nociones que posibilitan elaborar diversas lecturas para pensar el lazo exogámico entre niños y su relación con la constitución del psiquismo.

Resguardos éticos:

Se cuenta con el consentimiento informado. Se asegura la confidencialidad de todo conocimiento obtenido durante el desarrollo de la tesis.

“La construcción del caso no pierde vigor por la necesaria desfiguración de los datos contextuales que harían identificable al paciente, es decir, el caso no padece su sujeción a una ética para la cual la confidencialidad es fundamental” (Fernandez Miranda 2021, p.73).

Se garantiza el anonimato y resguardo de la privacidad de los datos. Se protege la identidad en el uso y publicación de material clínico, viñetas o fragmentos singulares o personales.

Capítulo II. El otro en el lazo exogámico entre niños. La experiencia ética.

En el lazo exogámico entre niños la *experiencia ética* es uno de los aspectos que posibilitan el análisis entre los ejes del presente tema de investigación: el lazo exogámico y la constitución del psiquismo.

Construcciones teóricas generales:

Sentimiento de culpa, sentimiento de preocupación.

Las diversas prácticas psicoanalíticas con niños parecen indicar que los lazos exogámicos se ligan de uno u otro modo a la consolidación de cierta experiencia de la alteridad marcada por aquello que clásicamente se conoce como sentimientos morales. Esta correlación, que aquí se inscribe como hipótesis preliminar, supone una enorme complejidad teórica.

Para comenzar, Laplanche (1988) plantea que el sentimiento moral por antonomasia para el psicoanálisis es el *sentimiento de culpa*. Entonces, ¿los lazos exogámicos, para un niño, propiciarían la emergencia o la solidificación del *sentimiento de culpa*? ¿En esto reside su carácter estructurante? En ese caso, ¿de qué modo, a través de qué mecanismos el lazo de un niño con otro niño propicia *sentimientos de culpa*? En todo caso, ¿cómo definir el *sentimiento de culpa*?

Freud define el *sentimiento de culpa* de la siguiente forma:

El sentimiento de culpa, la dureza del superyo, es entonces lo mismo que la severidad de la conciencia moral; es la percepción, deparada al yo, de ser vigilado de esa manera, la apreciación de la tensión entre sus aspiraciones y los reclamos del superyo. (Freud 2011/1930, p.132)

Para Freud el *sentimiento de culpa* resulta del conflicto entre el deseo y la ley moral internalizada como superyó (Fernandez Miranda 2020). Ahora bien, como observa este mismo autor, el *sentimiento de culpa* tiene un estatuto sensiblemente diferente en la teorización de Melanie Klein. La autora ubica la culpa como “el sentimiento de que el daño hecho al objeto amado tiene por causa los impulsos agresivos del sujeto” (Klein 2008, p.47).

En este sentido, se puede situar que para Klein el *sentimiento de culpa* es la resultante del conflicto entre los impulsos destructivos del niño y el amor al otro. En Klein no es la ley moral sino el amor al otro el que oficia de límite al sadismo y a la destructividad (Fernandez Miranda 2020). Es posible plantear, por supuesto, que es por amor al otro que el niño incorpora la ley, pero entonces el *sentimiento de culpa* y la conciencia moral hallan su fundamento en el amor al objeto. Como escribe Bleichmar (2016b), “no hay posibilidad de constituir ningún tipo de normativa sino sobre la base de investimentos amorosos al semejante” (p.96).

En suma, es posible señalar que estas ideas kleinianas permiten pensar la culpa como la experiencia del límite que el amor al otro impone a los propios deseos. Respecto de esta cuestión, escribe Fernández Miranda:

La culpa es esa experiencia del límite que el amor al otro impone al propio deseo y al placer. Esto supone que el displacer del otro, el dolor del otro ha devenido tanto o más importante que el propio placer. (...) un niño va renunciando a la agresividad por evitar dañar al otro (...) debe haber algún modo de inscripción psíquica de la otredad. (2019b, pp.78-79)

Es centrándose en esta noción kleiniana de culpa que Winnicott (2015a) emplaza *la capacidad para la preocupación por el otro* como reverso del *sentimiento de culpa*.

Empleamos la expresión “preocupación por el otro” para abarcar de un modo positivo un fenómeno designado de modo negativo por la palabra “culpa”. El sentimiento de culpa es la angustia vinculada con el concepto de ambivalencia, e implica un cierto grado de integración del yo individual, que permite la retención de una buena imago objetal junto con la idea de la destrucción del objeto. (p.95)

La *preocupación por el otro*, en Winnicott, supone una integración y se relaciona con el sentimiento individual de responsabilidad, especialmente respecto de la relación en la que han entrado los impulsos instintivos. Se refiere al hecho de que el individuo se interesa, siente y acepta la responsabilidad. El origen estaría en la relación del niño con la madre que brinda la oportunidad de

reparación y depende de un ambiente suficientemente bueno (Winnicott 2015a).

La capacidad de preocuparse por el otro, entonces, se asienta en un sentimiento de responsabilidad respecto de los impulsos instintivos en tanto estos afectan de algún modo al otro (Winnicott 2015a).

En suma, es posible plantear que *culpa* y *preocupación por el otro* son el anverso y el reverso de la *experiencia ética*. En este sentido, plantear que en el lazo exogámico entre niños se consolida una *experiencia ética* del otro, equivale a señalar que propicia cierto límite a los deseos a partir del *sentimiento de culpa* y de la *preocupación por otros* niños que llevan al pequeño a asumir la responsabilidad respecto de los propios impulsos.

En un sentido similar, escribe Bleichmar (2014):

La ética siempre está basada en el principio del semejante, es decir, en la forma con la que yo enfrento mis responsabilidades hacia el otro. La ética consiste en tener en cuenta la presencia, la existencia del otro. (p. 28)

Acerca de la compasión.

Ahora bien, tanto *el sentimiento de culpa* como el de *preocupación* suponen cierto registro del otro en el niño. ¿A través de qué mecanismos se produce la inscripción del otro en el psiquismo infantil?

Para abordar este interrogante, se retorna una vez más al asunto de los límites al despliegue pulsional desinhibido que se instauran en el niño, desde la crueldad como referencia. Su acotamiento sería uno de los puntales principales que sostienen la *experiencia ética*.

La crueldad es cosa enteramente natural en el carácter infantil, en efecto la inhibición en virtud de la cual la pulsión de apoderamiento se detiene ante el dolor del otro, la capacidad de compadecerse se desarrolla relativamente tarde. La ausencia de la barrera de la compasión trae consigo el peligro de que este enlace establecido en la niñez entre las pulsiones crueles y las eróticas resulte inescindible más tarde en la vida. (Freud 1986a/1905, p.175)

Freud sitúa a la *compasión* entre los diques que se imponen a la sexualidad infantil junto con la vergüenza, el asco y las construcciones sociales de la moral y la autoridad. Al respecto Bleichmar (2005) señala que el autor en las revisiones de “*Tres ensayos de teoría sexual*” “(...) nunca destituyó al asco, la vergüenza y la compasión, como los principales diques contra las pulsiones, como el antecedente sobre el cual se instala el sujeto ético en la cultura” (p.3).

Según lo planteado por Freud en el párrafo anteriormente citado, Bleichmar (2005) define la crueldad como “ausencia de compasión, que es en última instancia la crueldad muda que el sujeto recibe cuando no se le reconoce su sufrimiento” (p.3). Esta autora, según plantea Fernández Miranda (2019a), “rescató de la obra de Freud la idea de compasión para situarla en el corazón del sujeto ético” (p.75).

Ahora bien, ¿cómo definir la *compasión*? Para Bleichmar (2005) la *compasión* consiste en sentir lo que siente el otro como si fuera propio, pero sabiendo que no lo es. La *compasión* es la capacidad de experimentar el dolor y el placer del otro como si fuera propio. Esto se halla en consonancia con la etimología del término: *com-passio* “designa (...) la capacidad de compartir el dolor y el placer del otro, (...) de participar de algún modo de una experiencia afectiva que es ajena. (...) es la médula de la renuncia pulsional por amor al otro” (Fernandez Miranda 2019a, p.75).

Se subraya, con este autor, la ajenidad de la experiencia de la que el sujeto participa, sobre todo para no hacer de la *compasión* ni una identificación al rasgo -que sólo puede ligarse con los afectos del otro en tanto evocan algo propio- ni una proyección -que borra la alteridad al hacer del otro la pantalla en que se proyecta lo propio. Lo interesante de la *compasión* es que se incluyen, como escribe Fernández Miranda (2019a), aquellos aspectos del otro que exceden cualquier identificación posible, cualquier asimilación del otro a lo propio:

La compasión se establece respecto de una experiencia ajena. (...) Parece ser un modo (...) de alojar al otro como tal, de asumirlo en su ajenidad. (...) Implica la identificación de la experiencia del otro con la propia pero, al mismo tiempo, el reconocimiento de su irreductible ajenidad. En la compasión *el otro deviene semejante*. (Fernandez Miranda 2020, pp.75-76)

La *compasión*, en este marco, se inscribe como un sentimiento ético fundante: el sujeto en tanto ético renuncia a satisfacer sin limitaciones su deseo en el cuerpo del otro a partir de cierta experiencia del placer y del dolor del otro como si fuera propio, pero con el conocimiento de que es ajeno. Esto viabiliza la construcción de lazos y la inscripción del sujeto singular en lo colectivo donde se instituyen legalidades múltiples: la ley, como se planteó en párrafos anteriores, se instituye por amor al otro.

La condicionalidad del amor en el espacio exogámico.

Un niño renuncia al despliegue desinhibido de sus pulsiones por *compasión*, es decir, porque el placer y el dolor del otro son tan relevantes como su propio placer. Este es el sentimiento ético por antonomasia, el cual supone una inscripción de la alteridad en el psiquismo infantil. En esta tesis se plantea la hipótesis de que es en el lazo del niño con otros niños que esta *experiencia ética* acaba de tomar cuerpo, y además que, en muchos casos en que esto no se produce, el lazo entre niños tiene la potencia de generar alguna inscripción del otro que derive en una *experiencia ética*. Esta hipótesis tiene como corolario clínico que los dispositivos de trabajo grupal con niños pueden apuntar a propiciar *experiencias éticas* en aquellos casos -cada vez más frecuentes- en que el niño carece de ellas.

Sin embargo, el asunto de la renuncia pulsional no se agota en este punto. De hecho, en Freud, la renuncia tiene un primer motor, fundamental, que no es el *sentimiento de culpa* ni la conciencia moral sino la angustia frente a la pérdida del amor de los padres. Así lo describe:

Si pierde el amor del otro, de quien depende, queda también desprotegido frente a diversas clases de peligros (...). Lo malo es (...) aquello por lo cual uno es amenazado con la pérdida de amor; y es preciso evitarlo por la angustia frente a esa pérdida. (Freud 2011/1930, p.120)

El primer motor de la renuncia, según Freud, no transcurre por la vía del amar sino del ser-amado: el niño renuncia a sus placeres primarios por angustia frente a la pérdida de amor. De acuerdo con esta idea freudiana, la

eficacia de los límites no reside en el temor (al adulto, al castigo) ni en el sometimiento a la autoridad, sino en el miedo a perder el amor del otro.

Ahora bien, esto precipita toda una crisis en el niño, que ahora siente que “es amado por lo que hace y no sólo por existir” (Bleichmar 2016b, p.55). El amor de los padres, suele decirse, es incondicional, y sin embargo el disgusto, el enojo y la decepción del adulto imponen algún límite, algún borde, alguna medida al amor parental. Y esto conduce directamente a pensar la posibilidad constituyente para el psiquismo del niño de los lazos exogámicos ya que los lazos exogámicos se definen, justamente por su carácter condicional. Como plantea Fernández Miranda (2022):

Como escribe Freud en “El malestar en la cultura”, aquello que moviliza las renunciaciones pulsionales de un niño es la angustia frente a la posibilidad de perder el amor del otro, en el espacio exogámico el amor está siempre condicionado, a diferencia del amor parental que, de uno u otro modo, lleva la marca de la incondicionalidad. El ser-amado en la vida social está sujeto a las renunciaciones, cesiones y limitaciones narcisistas a que el niño se aviene para poder estar con otros. (párr.15)

Estos procesos fundamentales en la constitución del psiquismo se consolidan (y, en algunos casos, se instituyen) en el lazo entre pares, ya que en el lazo con otros niños la renuncia que conlleva el reconocimiento del otro como semejante se inscribe como condición de amor por parte del otro. En este marco, Bleichmar (2015) señalaba que con los pares hay que jugarse para tener un lugar, en cambio con los adultos estaría garantizado el lugar que posibilita ser importante frente al otro. En buena medida la función estructurante de los lazos exogámicos entre niños remite al hecho de que estos (a diferencia del vínculo con los padres), no se fundan en el amor incondicional sino en una modalidad amorosa sujeta a las renunciaciones que cada cual esté dispuesto a efectuar.

Para concluir este apartado, es posible plantear la hipótesis de que los lazos exogámicos con pares conducen al niño a movimientos y operaciones psíquicas que son fundamentales en la constitución del psiquismo. Este proceso tiene dos aristas principales, estrechamente vinculadas entre sí:

-por un lado, la condicionalidad que define el amor en el lazo de un niño con otros niños propicia y consolida las renunciaciones pulsionales y las cesiones narcisistas, las cuales en estos lazos emergen como condición del amor.

-por otro lado, y estrechamente ligado con esto, los lazos entre pares dan consistencia a una *experiencia ética* del otro que también moviliza renunciaciones y cesiones. En muchos niños, esta experiencia es directamente instaurada en el seno de sus lazos exogámicos con otros niños.

Situación clínica:

M. era una niña de 11 años que llegó al consultorio porque tenía miedo a las explosiones, (cohetes, fuegos artificiales, bombas de estruendo, etc.) y esto le traía dificultades para asistir a la escuela. La misma se encontraba ubicada frente a tribunales, lugar donde es habitual que haya manifestaciones y se tiren cohetes. Ante el sonido de las explosiones a las que decía no poder anticiparse, M. irrumpía en llanto, manifestaba dolor de cabeza y solía vomitar.

En una de las sesiones comentó que tres compañeras del grado tenían el mismo miedo que ella. M. también dijo tener tres mejores amigas en la escuela, a las que conoce desde la sala de 2 años del jardín maternal, y que en situaciones así ellas la contenían pero no hacían que deje de llorar tanto, la seño sí.

En una sesión expresó que no había podido llegar a la escuela porque escuchó que los chicos de la secundaria tiraban cohetes. Las amigas después le dijeron que solo duró un ratito. Esto parecía haberla aliviado.

Transcurrido cierto tiempo de tratamiento, M. me contó con orgullo que había explotado un globo en el aula y en esa ocasión había sido ella quien pudo tranquilizar a una amiga que se asustó. ¿Se habría puesto en juego allí la *compasión* hacia su compañera? ¿Qué condiciones lo hicieron posible y qué lugar tiene la *compasión* en la constitución de su psiquismo? ¿Qué elementos podría aportar el *sentimiento de preocupación por el otro* para analizar esta situación clínica?

Análisis:

M. era una niña de 11 años a dominancia neurótica. Desde una lectura posible se podría pensar que la niña, habría tenido la oportunidad de poner en

circulación algo en torno a sus propios miedos y a sus incipientes defensas en el lazo exogámico con sus compañeras.

Al identificar que ellas también tenían miedo a las explosiones, M. habría establecido un modo de enlace comunitario con las otras niñas. También se podría pensar que este modo de lazo le habría posibilitado ubicarse en una posición diferente respecto del miedo a las explosiones que padecía. Luego M. habría podido contener y ayudar a su compañera desde la *compasión* hacia ella.

En la *compasión* como se citó anteriormente, el otro deviene semejante. La *compasión* en tanto dique pulsional es una *experiencia ética* constitutiva. M. al tener en cuenta el malestar que pudo ocasionarle a su compañera una explosión, la reconocía como semejante y advino entonces como sujeto ético.

En este sentido, Levin (2022) sostiene que es esencial en la amistad poder ubicarse en lugar del otro y agrega:

Esta posibilidad simbólica de desdoblarse en otros -que nunca son ellos mismos, sino diferentes pero a la vez semejantes- compone su mundo; es la llave secreta para conformar amigos en la niñez y en la vida. Pueden ponerse en el lugar del otro, les importa lo que le pasa y sienten por eso que pueden dejar su posición y extenderse hacia ellos. Esa plasticidad les permite pertenecer a lo colectivo. (p.78)

La capacidad de compadecerse se encontraría entonces, en la posibilidad de la niña de contener a una compañera porque en ese acto no se asustó ella también de igual modo. Tal como se desarrolló la *compasión* consiste en sentir lo que siente el otro como si fuera propio, pero sabiendo que no lo es. De este modo la niña habría podido ubicarse en un lugar diferente respecto de aquello que padecía ante lo cual tal vez ya no se encontraba inerme.

De acuerdo con Levin (2022):

Ser compasivos conforma el impulso libidinal por ayudar, remediar o aliviar el malestar o los problemas y dificultades (...) en lo que les ocurre a los otros niños y niñas. Esta posición los ubica en las antípodas del individualismo y el

egoísmo. La expansión hacia afuera, la potencia posible de ayudar y hacer para otros es vital en la construcción de la colectividad, la solidaridad. (pp.8-9)

En este sentido se podría inferir que M. al ser compasiva con otra niña, habría puesto en juego su capacidad de ayudar y de esa forma se incluía en la comunidad de la escuela que también la contenía a ella en su miedo. En el espacio exogámico de la escuela, se abría para la niña una oportunidad de ligazón amorosa con las otras niñas a partir de la cual construir normas que contribuyan a su integración yoica.

Desde el *sentimiento de preocupación por el otro*, (como parte de la *experiencia ética*), que supone cierto grado de integración yoica, se podría pensar que la niña reforzaba la responsabilidad sobre los propios impulsos (Winnicott 2015a). Dicho de otro modo y tal como se describió anteriormente, en el lazo exogámico entre niños, el *sentimiento de preocupación por otro* lleva al niño a asumir la responsabilidad frente a los propios impulsos. Mediante la *compasión* se imponía un dique contra las propias pulsiones (Bleichmar 2005). Estos aspectos en el lazo con sus compañeras tendrían entonces un lugar constitutivo en el psiquismo de la niña.

Situación clínica:

G. era un niño de 9 años que vivía desde hacía más de 3 años en una institución de alojamiento bajo medida de protección excepcional, había sido separado de su centro de vida por vulneración de sus derechos. Habitualmente se presentaba desafiante, competitivo, y daba órdenes en las escenas de juego. Me decía lo que yo tenía que hacer, imponía reglas de juego y las cambiaba a su favor para ganar.

En una entrevista con los adultos referentes de la institución, me comentaron que desde la escuela los habían citado porque G. había golpeado a un compañero. Le pregunté al niño por lo ocurrido y se encogió de hombros, como si no le importara. Le dije: *“Imagino que a tu compañero le debe doler que le pegues. ¿Es el mismo que me contaste que te enseñó el juego con las cartas?”*. *“Si es ese. ¡Él me estaba molestando!”*, exclamó. Ante esto, y con temor de ser moralizante o culpabilizante, le dije: *“Si tu compañero te molesta, ¿no sería mejor decirle a la seño? sino, te retan a vos”*.

Luego, en una escena de juego, escondido detrás del sillón donde yo estaba sentada, G. me tiró del pelo. “Ay! me duele!”, le dije. “A tu compañero de escuela también le debe doler cuando le pegas”.

En la sesión siguiente con orgullo me contó que cuando su compañero en el recreo le pegó él fue a avisarle a la seño. Ante esto le dije: “Veo que te estás pudiendo contener, como cuando me contaste que hiciste silencio a la noche para que te dejen ir a la cama con el celular”.

En esta situación clínica ¿cómo se puede pensar la relación entre *sentimiento de culpa*, *compasión* y *preocupación por el otro*, como *experiencia ética*? En tanto condición de posibilidad para establecer lazos con sus pares, ¿de qué modo estos aspectos podrían contribuir a la constitución del psiquismo del niño?

Análisis:

El niño, hasta el momento previo a la intervención, se podría inferir que como ya se planteó no podía ceder dominio en el juego y por otra parte era cruel con el compañero no compadeciéndose con su dolor. Se trataba de un niño a dominancia neurótica. La puesta en circulación de algo del orden del *sentimiento de culpa*, posibilitaría en el niño cierto grado de renuncia a la propia agresividad por amor al otro, cedería dominio por la posibilidad de perder el amor del otro.

Fundamenta esta idea Fernandez Miranda (2017) cuando escribe: “Si un niño renuncia a los placeres pulsionales por amor, es decir, porque supone que su acto produce malestar en el otro, esto supone que ha hecho propios, de alguna manera, el placer y el dolor del otro” (p.70). En este sentido, el autor señala que el *sentimiento de culpa* se relaciona con la severidad del superyo y también con el cuidado hacia el otro. Allí ubica la dimensión amorosa de la renuncia pulsional. Esta capacidad remite a la *compasión*.

Tanto la *culpa* como la *compasión*, son *experiencias éticas* fundamentales del niño. “Las primeras experiencias éticas a nivel social del niño van tomando cuerpo en el juego con sus pares, es ahí que se pone en juego, a veces con mucha intensidad, la tensión irreductible entre imponer y ceder” (Fernandez Miranda 2019b, p.88). Tal como se describió, la *compasión*

en el lazo exogámico oficia de límite a los propios impulsos, por lo tanto todos estos aspectos contribuirían así a la constitución del psiquismo del niño.

Mediante el *sentimiento de culpa*, el *sentimiento de preocupación* y la *compasión*, algo de los propios impulsos en el niño se organiza, se modera ante el dolor del otro y también ante el temor a la pérdida de amor del otro. De acuerdo con Freud (1988b/1921) mediante una ligazón libidinosa con otra persona resulta posible que se restrinja el narcisismo y el amor por sí mismo encuentra como barrera el amor por el otro. El lazo exogámico con sus pares le permite al niño incorporar legalidades, limitar el narcisismo y el desborde pulsional. Resultaría por lo tanto constituyente del psiquismo.

Tal como expresa Fernandez Miranda (2020) "una cuota de culpa parece ser inherente a todo lazo social mínimamente reglado" (p.62). Así, el *sentimiento de culpa* forma parte de los lazos sociales y sería constituyente del psiquismo porque las normas básicas de socialización aluden a la introducción del sujeto de la cultura (Bleichmar 2016a).

En esta situación clínica entonces, se podría ubicar la potencia constitutiva del lazo exogámico para el psiquismo del niño, en la condicionalidad del lazo con otro niño que impone renunciaciones a lo pulsional para poder hacer lazo con otro niño. En este sentido, se trataba de que G. pudiera integrar al compañero que golpeaba como semejante, que pudiera compadecerse ante el dolor del otro, y advenga como sujeto ético. También se esperaba que el hecho de evitar que la seño lo rete, inscriba alguna legalidad que le posibilite ligar algo de la agresividad.

Señalar a G. que este compañero al que golpeaba también era quien le enseñó el juego de cartas que en ese momento compartía en sesión, habría apelado a la construcción de cierto registro del otro como semejante y al límite de la propia agresividad. Dada la contingencia y la condicionalidad del lazo exogámico, ubicar algo de lo significativo en el lazo con este compañero, habría sido un intento de apelación a su deseo de preservarlo. Se esperaba que advenga la angustia frente a la posibilidad de la pérdida del amor del otro y advenga también el niño como sujeto ético. "Alguien capaz de sentir que el otro está sufriendo, empatizar con el sufrimiento de otro, sentirlo como una responsabilidad propia" (Bleichmar 2006, p.38). Lo esperable era que G.

podiera hacer una renuncia pulsional por el lazo que lo ligaba a su compañero de escuela.

En este sentido, a fin de que la agresividad inherente al lazo no lo destruya, entre las intervenciones posibles que pueden identificarse en esta situación clínica; en el lazo transferencial se construyó un borde necesario para jugar y hacer alianzas que puedan extenderse a la relación con otros niños. Ubicar lo significativo del lazo con el compañero de escuela, habría apelado al intento de evitar hacerle daño por angustia ante la amenaza de la pérdida de amor.

Resumen:

A modo de resumen de esta primera aproximación a algunos de los aspectos centrales en el lazo exogámico entre niños que permiten indagar sobre su posible función constituyente, se ubicaron construcciones teóricas generales sobre la *experiencia ética*. En el lazo exogámico entre niños ésta propicia cierto límite a los deseos a partir del *sentimiento de culpa* y el de *preocupación por el otro* que llevan al niño a asumir la responsabilidad respecto de los propios impulsos. El acotamiento de la crueldad -ausencia de *compasión*- sería uno de los puntales principales que sostienen la *experiencia ética*. La *compasión* es un sentimiento ético fundante, que supone una inscripción de la alteridad en el psiquismo.

En el lazo exogámico entre niños la *experiencia ética* acabaría de tomar cuerpo. Este lazo tiene la potencia de generar alguna inscripción del otro que derive en una *experiencia ética*. En este sentido los dispositivos de trabajo grupal pueden apuntar a propiciar *experiencias éticas* en aquellos casos en que el niño carece de ellas.

Dada la condicionalidad del amor en los lazos exogámicos, el niño se encuentra sujeto a renunciaciones pulsionales en favor de la preservación de éste y allí se encontraría la posibilidad constituyente para el psiquismo. Se trata de las renunciaciones que conlleva el reconocimiento del otro como semejante.

Luego del desarrollo teórico general se presentaron y analizaron dos situaciones clínicas, en las cuales de modo transversal se identificaron algunas intervenciones posibles. En la primera situación clínica (M.) la niña puso en circulación sus miedos y defensas en el lazo exogámico con una compañera.

Se infiere que habría podido contener y ayudar a su compañera desde la *compasión* hacia ella. La niña habría identificado el miedo de la compañera con el propio, y al mismo tiempo también habría puesto en juego allí algo de lo ajeno en el lazo con ella. Cuando sitúa algo de la experiencia propia en el otro ubica al otro en el lugar de semejante y al mismo tiempo diferente de sí, entonces habría podido ayudar a su compañera porque no se asustó ella también. De esa forma se incluía en la comunidad de la escuela que también la contenía a ella. En el espacio exogámico de la escuela, se abría para la niña una oportunidad de ligazón amorosa con otros niños a partir de la cual construir normas que contribuyan a su integración y oica.

La *compasión* y el *sentimiento de preocupación por el otro*, tal como se describió, conforman bordes pulsionales que contribuyen a la constitución del psiquismo de la niña. Entonces, tendrían también función constituyente para el psiquismo porque posibilitan el compartir con otros, lo comunitario y lo colectivo propio del vivir en sociedad.

En el análisis de la situación clínica de G., se situó que la puesta en circulación del *sentimiento de culpa*, le posibilitaría al niño ceder dominio y moderar la propia agresividad desde la posibilidad de perder el amor del otro. Tal como se describió, el *sentimiento de culpa* se relaciona con el cuidado del otro y allí se ubica la dimensión amorosa de la renuncia pulsional. Se trata del límite a los propios impulsos por amor al otro. Esta capacidad remite a la *compasión*. El *sentimiento de culpa* y la *compasión* en el lazo entre niños, son *experiencias éticas* fundamentales que resultarían constituyentes del psiquismo.

Si bien cierto grado de agresividad es inherente a los lazos, mediante el *sentimiento de culpa* es posible cierta moderación en pos de la preservación del lazo. Este sentimiento forma parte de las normas básicas de socialización que le posibilitan al sujeto el ingreso en la cultura.

Considerar al compañero como semejante le permitiría a G. compadecerse ante su dolor y advenir sujeto ético. En función de la ligazón afectiva al otro se organizaría cierta legalidad entre los niños.

Entonces, entre las intervenciones posibles que pueden identificarse en esta situación clínica, en el lazo transferencial, se construyó un borde necesario

para jugar y hacer alianzas que pudieran extenderse a la relación con otros niños.

Para finalizar el presente resumen, se comprende que mediante el *sentimiento de culpa, la compasión, y el sentimiento de preocupación por el otro*, algo de los propios impulsos en el niño se organiza, se modera ante el dolor del otro y también ante el temor a la pérdida de amor del otro. En este sentido, el lazo exogámico le permite al niño incorporar legalidades, limitar el narcisismo y el desborde pulsional. Todo esto induce a pensar la posibilidad constituyente del lazo exogámico entre niños para el psiquismo.

Los niños hacen lazo con otros niños en el *juego compartido*, allí acontece una *experiencia ética* que inscribe la alteridad y constituye el yo del niño en torno a la diferencia. Entonces, en articulación a lo que hasta aquí se comprende, a continuación se describe el *juego compartido* para el cual es condición necesaria el reconocimiento de la alteridad.

Capítulo III El juego compartido.

En el *juego compartido*, se puede también analizar la relación entre el lazo exogámico entre niños y la constitución del psiquismo. Además, en dispositivos de trabajo grupal, se tiene la oportunidad de intervenir en el juego entre niños.

Construcciones teóricas generales:

Acerca del juego.

Se recuperan en primera instancia algunas construcciones teóricas generales sobre el juego para arribar luego al *juego compartido*. Freud (1988a/1920) se refiere al juego infantil como modo de trabajo del aparato anímico en una de sus prácticas normales más tempranas. El autor advierte que: “Los niños repiten en el juego todo cuanto les ha hecho gran impresión en la vida; de ese modo abreaccionan la intensidad de la impresión y se adueñan, por así decir, de la situación” (p.16).

Fue Klein quien ideó la técnica de juego en el psicoanálisis con niños, como equivalente a la asociación libre del adulto. La autora afirmaba: “La técnica de juego nos provee una rica abundancia de material y nos da acceso a los estratos más profundos de la mente” (Klein 1971, p.145). Según Winnicott (2007), Klein se refería al uso del juego. Este autor establece una diferencia entre “el juego” (*play*) y “el jugar” (*playing*) y expresa: “Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer” (p.42). De este modo subraya que el niño en el juego puede crear y afirma: “La experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego” (p.135).

Por su parte, Fernández Miranda (2020) revisa estos autores citados y ubica que el juego transcurre en la frontera entre el espacio ficcional y el espacio dispuesto por el otro, se sostiene en la tensión irreductible entre lo ficcional y lo real. Pone en tensión las ideas de Winnicott y Freud antes citadas, en los siguientes términos: “Allí donde para Winnicott el juego es una actividad esencialmente creadora, Freud releva, por el contrario, la compulsión de repetición que lo embarga” (2019a, p.7). Señala que en los niños neuróticos ambas dimensiones están presentes y agrega:

Para Freud se trata de dominar o ligar la excitación, mientras que para Winnicott se trata de dominar o ligar lo que está afuera (...) la dimensión repetitiva del juego estaría dada por la trabazón con la pulsión, mientras que la dimensión creativa del juego sería efecto de su trabazón con los objetos externos. (p.8)

Entonces, se podría pensar que, si el juego tiene una dimensión repetitiva y una dimensión creativa, en el *juego compartido* entre niños el espacio dispuesto por el otro aportaría algo de lo real y además ese otro, participaría de una ficción compartida.

Por otra parte, en relación a la primacía de la repetición por sobre lo creativo en el juego, Tkach (2014) hace referencia a las ideas de Winnicott y escribe que este autor “describió formas de fracaso en la simbolización en lo que denominó una psicopatología del juego tales como la huida al sueño diurno, al fantaseo, el juego estereotipado, la sensualización, la satisfacción pulsional directa, la dominación y la huida al ejercicio físico, entre otras” (p.20).

En estos casos, de acuerdo con Winnicott (2007) “se trata de llevar al paciente, de un estado en el que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo” (p.61). Estos aspectos serían un obstáculo para el *juego compartido* también, y por lo tanto para la posibilidad en un niño de hacer lazo con otro niño. Entonces resulta necesario trabajar sobre las condiciones para que el jugar con otros sea posible. Dado que desde el jugar se pueden indagar los procesos y contenidos psíquicos; tratándose del lazo exogámico entre niños, el *juego compartido* sería uno de los aspectos centrales en el lazo para analizar su relación con la constitución del psiquismo. En este sentido, “habría que establecer una discontinuidad, una ruptura entre el jugar solitario y el jugar con otros, porque en el jugar con otros el niño cede el dominio absoluto de la escena lúdica para poder jugar con el otro” (Fernández Miranda 2019b, pp. 87-88).

Jugar con otros:

Respecto del juego entre niños, Winnicott (2007) escribe: “lo universal es el juego y corresponde a la salud: facilita el crecimiento y por lo tanto está última; conduce a relaciones de grupo” (p.65). Otro aporte fundamental del autor que

contribuye a las construcciones teóricas generales sobre el *juego compartido*, refiere: “Hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido y de él a las experiencias culturales” (p.77). El autor ubica de este modo algunas condiciones previas para que el *juego compartido* sea posible y señala que:

Al principio los niños juegan solos o con la madre. No hay una necesidad inmediata de contar con compañeros de juego. Es en gran parte a través del juego, en el que los otros niños vienen a desempeñar papeles preconcebidos, que una criatura comienza a permitir que sus pares tengan existencia independiente. (...) Los niños se hacen de amigos y de enemigos durante el juego, mientras que eso no les ocurre fácilmente fuera del juego. El juego proporciona una organización para iniciar relaciones y permite así que se desarrollen contactos sociales. (Winnicott 1993, p.156)

Entonces de acuerdo con el autor, hay condiciones para que jugar con otros sea posible y el juego organizaría el encuentro entre niños para que puedan hacer lazo, y el par exista como alteridad. En este sentido resulta pertinente también la diferenciación entre el *play* (juego que se desarrolla libremente) y el *game* (juego organizado en torno a reglas previamente establecidas) (Pontalis en Winnicott 2007). Este último será desarrollado en el apartado sobre los *juegos de competencia*.

Por su parte Fernández Miranda (2022) contribuye también a las construcciones teóricas generales sobre el *juego compartido* cuando escribe:

En cierto momento el placer de jugar con otros niños pasa a ocupar el centro de la escena lúdica. Hay aquí (...) un cambio del estatuto del otro en el psiquismo infantil. Por lo demás, este pasaje al jugar con otros resulta trabajoso, se trata de toda una renuncia al dominio de la escena lúdica, en el mejor de los casos no en provecho de otro niño sino en provecho del juego colectivo (...) un niño cedería el dominio absoluto de la escena (...) porque el amor y el reconocimiento de sus pares han pasado a ser tanto o más importantes que el dominio narcisista. (párr.12-13)

Aquí puede situarse la posibilidad constituyente para el psiquismo, del lazo exogámico entre niños en el *juego compartido*, se trata de la renuncia al dominio en favor del lazo. Tal como se desarrolló en el capítulo II, el niño renuncia por amor al otro, lo incorpora como alteridad y este mecanismo contribuye al armado del yo. De acuerdo con el autor el *juego compartido* se desarrolla entre dominio y renuncia, donde los niños a veces imponen como afirmación narcisista y a veces ceden. Primero se trata del *play* y luego se suma el *game* (juegos de mesa y deportes, entre otros) (Fernández Miranda 2022).

Otra referencia del autor al tema, sumamente pertinente para comprender el *juego compartido* y poder analizar situaciones clínicas, señala: “En el mejor de los casos, (...) el jugar con otros propicia una modulación de la agresividad que mitiga mucho su carácter pulsional poniéndola al servicio de la subsistencia del yo en el colectivo” (Fernandez Miranda 2019b, p.106). De este modo, el *juego compartido* al posibilitar cierto acotamiento de la agresividad contribuiría a la constitución del psiquismo.

Por su parte, Levin (2022) también contribuye a describir y comprender aspectos en el lazo en el *juego compartido* entre niños y su relación a la constitución del psiquismo al describir:

Quando juegan, los niños actualizan la fantasía en la realidad irreal que crean con otros; al hacerlo, originan el íntimo secreto de la complicidad entre varios y allí descubren, reciben y donan aquello que es imposible suponer o anticipar. (...) La relación con los otros es el escenario que posee más intensidad deseante. Jugando con ellos se despliega el placer en la realización misma de lo que hacen, un extraño trampolín para saltar a otra experiencia y asumir la disparidad que genera la zona de la subjetividad entre ellos. (pp.68-69)

Entonces según lo hasta aquí planteado, dado que los niños hacen lazos con otros niños en el *juego compartido*, éste tiene un lugar fundamental en la constitución del psiquismo. El lazo exogámico entre niños encontraría en el *juego compartido* una posibilidad constituyente para el psiquismo.

Para continuar con este análisis se articulan indicios de la práctica a partir de situaciones clínicas, con ideas generales de la teoría que se retoman

de las construcciones teóricas generales aquí desarrolladas. De este modo se pretende también constituir un aporte para analizar la relación entre el lazo exogámico y la constitución del psiquismo del niño.

Situación clínica:

Uno de los anclajes de la práctica que posibilitan analizar la relación entre el lazo exogámico y la constitución del psiquismo del niño, es la experiencia de trabajo en un dispositivo grupal de juego presentada en el capítulo I. Éste tenía por objetivo trabajar sobre las condiciones para que el lazo entre niños mediante el juego sea posible. Tal como se describió, se trataba en su mayoría de niños con profundas dificultades a nivel de la constitución del psiquismo. En esa experiencia, ante las dificultades que los niños tenían para establecer lazos con otros niños, se pueden identificar algunas intervenciones posibles.

F. tenía 7 años cuando participó, en ese momento contaba sólo con algunas palabras sueltas para comunicarse. En una entrevista con su mamá ésta comentó que el niño no había hablado hasta los 5 años. Se trataba de un niño a dominancia autística.

Cuando llegaba al espacio donde se realizaba el encuentro grupal con otros niños, solía ponerse a girar sobre su eje con la mirada hacia arriba y se reía mucho mientras lo hacía. Entraban otros niños, lo saludábamos, y no respondía, continuaba con los repetitivos giros, aunque parecía mareado e incluso perdía por momentos el equilibrio. Se trataba de un hacer repetitivo, siempre igual que interpreté en ese momento como ensimismado.

En una oportunidad, me puse a girar junto a él e invité a los demás niños a hacerlo también. Todos giramos juntos, hasta que les propuse pasar a caminar para recorrer el espacio y F. dejó de girar para caminar junto con los demás niños.

A partir de esta situación clínica surgen algunos interrogantes: El hacer repetitivo y ensimismado de los giros, ¿obturaba la posibilidad del niño de hacer lazo con los otros? ¿Cómo se podría pensar el pasaje al *juego compartido*?

Por otra parte, en general la mayoría de los niños que asistían al dispositivo de juego parecían, aunque en un mismo espacio, habitar escenas diferentes. No intercambiaban ni compartían entre ellos. ¿Qué lugar le atribuían

al otro? ¿Eran indiferentes? Cierta inquietud se percibía, cada uno lo manifestaba desde su singularidad, (al girar repetitivamente, sacudir las manos, correr de un lado al otro), y esto daría la pauta de que se encontraban de algún modo afectados por la presencia de los demás.

Análisis:

Fernandez Miranda (2019b), contribuye a analizar esta situación clínica, cuando expresa:

Todo niño, neurótico, psicótico o autista, tiene el deseo perentorio de hacer lazo con otros niños (...) A diferencia de los niños autistas que no hablan, los ecolálicos (...) están desesperados por salir de sí mismos y contactar con el otro, pero no saben cómo (...) esta necesidad tiene una relación paradójica con la necesidad, también desesperante, de protegerse del otro. (pp.88-89)

El autor ubica que los niños a dominancia psicótica y a dominancia autística “tienen una relación de extranjería con los códigos sociales, con las legalidades culturales” (p.91). Por tal motivo sus señalamientos son una referencia para pensar acerca de cómo se dispone la noción del lazo con otros en diversos casos. Por razones metodológicas como ya se ubicó, no se profundiza aquí en lo que refiere al diagnóstico diferencial, queda abierto para futuras investigaciones posibles. Así mismo es importante poder ubicar, como se describió, que los niños que asistían al dispositivo de juego tenían dificultades profundas a nivel de la constitución del psiquismo.

Se podría inferir en líneas generales que estos niños aunque tenían dificultades para establecer lazo con sus pares, no eran indiferentes al otro. Estaban inquietos y parecían entusiasmados por el encuentro, pero no habrían tenido cómo relacionarse con los otros, les faltaba el código común.

En lo que respecta a F., al girar repetitivamente mientras miraba hacia arriba, no hacía lazo. El giro autista se trataría de “un repliegue hermético que repele el contacto con la alteridad” (Fernandez Miranda 2024, p.59). Sin embargo y tal como se citó tal vez deseaba hacer lazo pero no tenía el código común para ello y por este motivo mediante esta operatoria de giros en cierta forma lo habría rechazado.

Respecto de la operatoria autista de giro, como circuito cerrado plegado sobre sí mismo, en lo que refiere al lazo con otros Fernández Miranda (2020) ubica:

Frente a lo inconmensurable de las propias excitaciones y del otro, frente al carácter abrumadoramente impredecible de esa alteridad que no se deja cifrar, las secuencias de movimientos repetidas al infinito instauran un cuerpo en la sensación cinestésica, una sensación de solidez, de consistencia por la regularidad y por la circularidad donde todo retorna inexorablemente, una y otra vez, al mismo punto. (p.87)

Se podría inferir entonces, que en principio ante lo abrumador de la presencia de los otros en el dispositivo grupal, el niño giraba repetitivamente en un intento de diferenciarse. En este sentido, tratándose de un niño a dominancia autística, resultaba fundamental “instalar algo de la alteridad en el seno de lo autosensible” (Fernández Miranda 2024, p.105). Así, al girar como él y con él, se habría intentado introducir un cierto grado de alteridad soportable para el niño, tal vez preliminar al *juego compartido*.

Para intervenir y poder ubicar algo de la alteridad allí entre otras estrategias clínicas, el autor propone “una sutil modulación de la posición del analista ante cada situación con el niño” (pp.89-90). De este modo, en la situación clínica presentada, girar junto al niño conformaba un intento de encuentro, una apuesta por hacer lazo.

El lazo de la analista con el niño habría oficiado de puente desde la repetición de los giros (como experiencia de mismidad) a un *juego compartido* con otros, en una apuesta por el pasaje de la falta de código común al reconocimiento del otro como semejante. De este modo se habría hecho posible en primera instancia el encuentro y luego el niño pasó a caminar con otros niños por el espacio.

Se comprende entonces que en el *juego compartido* se jugaría una apertura al otro que tendría posibilidad constituyente para el psiquismo del niño. En el dispositivo de juego grupal se hizo de lo que cada niño trajo desde su singularidad, un puente para encontrarse con otro. A partir de la constitución de la alteridad en el lazo con pares, se abriría una condición de posibilidad para

el *juego compartido*. La alteridad entre pares constituiría en el niño el yo en torno a la diferencia.

Situación clínica:

La ronda como espacio de encuentro en el dispositivo grupal de juego, aporta otros indicios de la práctica donde acontece el *juego compartido*. Allí pueden pensarse algunas intervenciones posibles ante las dificultades que algunos niños tienen para establecer lazo con otros niños.

Varios de ellos al llegar solían deambular por el espacio. El momento de la ronda parecía encontrarlos a todos juntos en un compartir. Se tomaban de las manos, se miraban, se reían. La charla, no los convocaba. No sostenían la mirada, ni un diálogo. Pensé en sumar algún material concreto, un objeto que contribuya a un modo de diálogo, como pasar una pelota. Propuse canciones acompañadas por la guitarra. Luego, ellos propusieron otras canciones que se empezaron a hacer y repetir en los encuentros sucesivos.

F. tenía un vocabulario muy acotado como se describió en la situación clínica anterior. Luego de algunos encuentros, al llegar, cuando aún no habían llegado los demás niños, me miraba y me decía con entusiasmo: “*chicos!*”, “*chicos!*” mientras sacudía las manos y con una sonrisa. Interpreté allí un interés por los demás, una expectativa de encuentro, tal vez preliminar a la construcción del *nosotros* que será analizada en el capítulo siguiente (IV).

Transcurrido cierto tiempo de asistir al espacio de juego, en una entrevista con la mamá de F., ésta comentó que lo veía muy entusiasmado por participar. El niño había comenzado a mencionar los nombres de sus compañeros en la casa (ella expresó que no sabía si eran compañeros de este espacio o de la escuela). También mencionaba el nombre del lugar donde se desarrollaba el dispositivo cuando era miércoles y colaboraba acercándole sus zapatillas para prepararse a la hora de concurrir.

Según lo expuesto en esta situación clínica, ¿cuáles serían las condiciones que se requieren para que jugar con otros sea posible? y, ante las dificultades que algunos niños tienen para establecer lazos con otros niños, ¿qué intervenciones serían posibles?

Análisis:

Se podría inferir que el encuentro de todos los miércoles a las 18 hs. se constituía como un ordenador para F. Cabe aclarar en este punto, que la no ubicación en tiempo y espacio previa a la intervención obedece a una modalidad autista no generalizable.

La adquisición de secuencias temporales es constitutiva del psiquismo del niño. En este caso, progresivamente se habría construido desde el entusiasmo del niño por asistir, la referencia a un espacio grupal compartido desde el juego con otros niños. Dado que, "la posición temporo-espacial atañe al yo" (Bleichmar 2008, p.122); el espacio de *juego compartido* contribuiría a la constitución de esta instancia psíquica.

Entonces se puso en secuencia lo hecho en el encuentro anterior y se repitieron los momentos del dispositivo a fin de que el encuentro sea más predecible para F. y para los demás niños. Desde algunas variables sostenidas en el tiempo como estabilización, fue posible que los niños ganaran seguridad y confianza, condiciones que también permitieron paulatinamente que el *juego compartido* sea posible.

En el caso particular de niños a dominancia autista y niños a dominancia psicótica, el dispositivo de juego grupal de forma estable y sostenido en el tiempo, habría favorecido la ubicación temporo-espacial. Resulta entonces diferente, más primario, el valor estructurante del lazo que el que pudiera tener para otros niños de las mismas edades a dominancia neurótica, en los cuales las categorías de espacio y tiempo ya estarían constituidas.

Como antes se describió en dispositivos de trabajo grupal, se tiene la oportunidad de intervenir en el juego entre niños, por lo tanto se interviene en "momentos estructurantes del funcionamiento psíquico" (Bleichmar 2008, p.37). Ante las dificultades que algunos niños tienen para establecer lazos con otros niños, en sentido general, la intervención en el *juego compartido* se orientaría a generar las condiciones para que sea posible.

Algunos conceptos winnicottianos contribuyen también a este análisis. El término sostén (*holding*), posibilita identificar intervenciones en niños con problemáticas profundas a nivel de la constitución del psiquismo que tenían dificultades para establecer lazo. Cabe señalar que si se tratara de niños a dominancia neurótica la función de *holding* estaría más o menos establecida y se podría tratar de un sustituto del *holding* originario.

Winnicott (2015b) describe el *holding* de la siguiente forma:

Si se toma este término en su acepción amplia permite abarcar todo lo que una madre hace por el cuidado físico del bebe, incluyendo el apartamiento momentáneo del bebe cuando ha llegado el momento de que sea sostenido por adecuados materiales no humanos. (p.308)

El autor estudió las influencias mutuas tempranas, y el estado de dependencia del bebe, de allí la importancia que atribuye a quienes forman parte del ambiente (Winnicott 2015b). En la relación con el analista, ubica tal sostén a nivel transferencial. Bleichmar (2008) toma esta noción de Winnicott para referirse al *holding* como modo de intervención clínica. Señala que es un modo de posicionarse del analista respecto a crear las condiciones de sostén suficientemente buenas para favorecer la constitución del *self* verdadero.

En este sentido, en el dispositivo grupal de juego donde asistían niños con dificultades profundas en la constitución del psiquismo, se trabajó como antes se situó, sobre las condiciones para que el juego con otros sea posible. El dispositivo se habría constituido como condición de *sostén* y como *transicional*, en el sentido winnicottiano del término, un entre, un puente a otros lazos exogámicos. Allí se podría situar la potencia de la propuesta, en el grupo de pares que sostiene una función de *holding*, clásicamente atribuída al adulto.

Una de las niñas que asistía, luego de unos meses empezó a asistir a un taller de teatro y uno de los niños empezó a practicar taekwondo en un club. Ambos empezaron a concurrir a espacios donde compartir con otros niños; lugares que antes no transitaban, por sus dificultades para establecer lazos y jugar con otros niños. Se comprende entonces que el dispositivo de juego grupal, un espacio de encuentro desde el juego con otros niños, habría brindado una posibilidad de establecer lazos por fuera de lo familiar, que pudieran ser constituyentes para los niños.

Por otra parte, entre las razones por las que un niño juega se encuentra la de establecer lazos sociales (Winnicott 1993). En este sentido, la ronda como espacio de encuentro, habría facilitado condiciones para el *juego compartido* que pudieran extenderse también a la posibilidad de hacer otros lazos. Para ello, se trabajó el reconocimiento de la alteridad, mediante el

registro de un otro diferente de sí y la intervención en el lazo del niño con otros niños en el juego. Esta diferenciación en tanto remite a la diferencia *yo - no yo*, contribuiría a la constitución del psiquismo del niño.

Al respecto Winnicott (2007), señala que la madre se adapta a las necesidades de su bebe y esto le otorga confiabilidad y permite la separación *yo - no yo*. Tratándose de niños con problemáticas en la constitución del psiquismo, estos elementos hacen a las condiciones necesarias para jugar con otros y por tanto son tenidos en cuenta para pensar posibles intervenciones. Se requiere la construcción de un lazo de confianza para que la separación *yo - no yo* se realice. En otros términos, para diferenciar a un otro como tal y jugar con él. Se trata de introducir algo del orden de la alteridad como función estructurante del lazo entre pares.

Esto se podría pensar que no ocurre cuando hay un uso del otro como objeto. No hay *juego compartido* sin reconocimiento del otro como alteridad. En los inicios del dispositivo de juego grupal fue notable que a uno de los niños (el más pequeño) los demás solían agarrarlo y llevarlo de un lugar a otro. Manipulaban su cuerpo en el espacio instrumentalmente, como si se tratara de un juguete, y el niño en cuestión no parecía mostrar resistencia alguna. Se podría interpretar allí que se trataba de un niño con una inhibición profunda de la agresividad. Fernandez Miranda (2019b) plantea que estos niños,

son incapaces de hacer lazo con otros. Porque cierto monto de agresividad es fundamental en la constitución del lazo, para delimitar y resguardar el propio espacio, para trazar límites al avance del otro sobre el propio espacio, para que el gesto propio tenga algún lugar en el lazo, para evitar la sumisión al goce del otro (...), para gestionar la relación con la diferencia, con la alteridad como diferencia. (pp.104-105)

Tal como citó, el uso del otro como objeto es uno de los modos en que puede presentarse el lugar del otro en la vida anímica (Freud 1988b/1921). Sin embargo, no habría *juego compartido*, porque éste exige el reconocimiento mutuo de la alteridad. En este sentido, la función estructurante del lazo exogámico entre niños en el *juego compartido*, (tanto en niños a dominancia

neurótica como en niños a dominancia autista o psicótica), se podría pensar en la posibilidad de instalar o dar consistencia el reconocimiento de la alteridad.

Por otra parte, respecto de los niños que manipulaban el cuerpo del compañero como si se tratara de un objeto, se podría interpretar que allí se trataba de un intento de reducir al otro a cosa inanimada. Esto sucedería ante lo impredecible de la alteridad, difícil de soportar para niños con problemáticas profundas a nivel de la constitución del psiquismo.

De lo hasta aquí expuesto, se comprende que el *juego compartido* requiere del reconocimiento de la alteridad. Se trataría del reconocimiento de un otro diferente de sí, como se describió, a fin de no hacer un uso del otro como cosa y poder jugar con él. Tal como se describió, “la agresividad es inherente al lazo con el otro como otro, al punto en que cuando el niño tiene una inhibición profunda de la agresividad los lazos amorosos con pares devienen, en el límite, imposibles” (Fernandez Miranda 2019b, p.105). Entonces, cierto grado de agresividad y la moderación de la misma, constituyen otras condiciones de posibilidad para el *juego compartido*.

Situación clínica:

Uno de los niños que asistía al dispositivo de juego grupal, P. de 5 años, solía correr en círculo en el espacio, se tiraba contra las paredes y caía al piso, se levantaba y volvía a correr y se tiraba contra otra pared. No tomaba las propuestas e invitaciones de juego que se le hacían. Esto se repetía en los encuentros.

En una oportunidad, lo empecé a perseguir diciéndole: “*¡te agarro, te agarro!*”, y los demás niños se sumaron al juego de persecución. Él corría y reía a carcajadas. Luego lo invité a correr y perseguir a uno de sus compañeros para atraparlo también y él se sumó.

En un momento me detuve, y dije: “*¡Estatua!*”. El niño también se detuvo, y lo volví a correr, hasta que nuevamente dije: “*¡Estatua!*” y nos volvimos a detener. Repetimos esta secuencia. P., me miraba, sonreía con cierta picardía y amagaba con empezar a correr. Parecía tener cierta expectativa porque lo volviera a perseguir entonces interpreté que me venía a buscar para que lo corriera otra vez. Yo sorpresivamente pasaba de ser estatua a correrlo nuevamente una y otra vez. Así el niño ya no corría solo, estábamos

en un *juego compartido*. Para entonces los demás niños también corrían y esperaban ser perseguidos. Después propuse para todo el grupo jugar a “El oso dormilón” (juego reglado de persecución).

En los encuentros sucesivos los demás niños empezaron a nombrar a P. y a preguntar por él que solía llegar más tarde. El niño empezó a sentarse en la ronda, y a compartir algunas propuestas de juegos con los demás.

Su lenguaje hasta el momento no parecía ser comunicativo, más bien se mantenía en un soliloquio constante. Después de algunos encuentros, empezó a tararear la canción de la ronda que se solía hacer al inicio con la guitarra, y tiempo después me acercaba la guitarra cuando llegaba, cosa que signifique como pedido de repetición de ese momento del que disfrutaba en el compartir con otros y del que se empezaba a sentir parte.

De esta situación clínica, surgen algunos interrogantes: ¿qué lugar tenía la alteridad para este niño? ¿Cómo se podría pensar en esta situación clínica el pasaje al *juego compartido*? Y en este sentido, ¿cuáles fueron las intervenciones posibles?

Análisis:

P. era un niño a dominancia psicótica. En principio desde una lectura posible, se podría pensar que cuando corría sin parar de un lado a otro evitaba el contacto con los otros. En la misma línea de interpretación se podría pensar también que el soliloquio constante era también un modo de evitar al otro, el mismo “tiene por función expulsar al otro, evitar que irrumpa lo ajeno” (Fernandez Miranda 2024, p.114).

Tirándose contra las paredes, se podría pensar que P., de acuerdo con lo planteado por Fernandez Miranda (2024), intentaba asegurar la consistencia corporal. Según el autor, tal suele ser el juego en las psicosis infantiles, donde el cuerpo es una totalidad inestable que está constantemente bajo amenaza. Era necesario entonces introducir cierto grado de alteridad que posibilitara a partir de la diferencia con el otro, el armado del yo en el niño.

P. cuando corría solo por el espacio, no hacía lazo con los otros niños. En la apuesta por hacer de eso un juego que posibilite el lazo con los otros, lo empecé a correr. Ubiqué ahí el placer de ser perseguido (juego del que disfrutaban la mayoría de los niños). Los demás niños se sumaron a esta escena

de juego y así fue posible el pasaje de la evitación del contacto, al *juego compartido* con otros que permite reconocer y construir la alteridad, en el encuentro con el otro como tal.

De acuerdo con Fernandez Miranda (2024), el niño habría podido de este modo transformar el ser perseguido en algo lúdico, lo cual le permitió armar progresivamente una ligazón afectiva para hacer lazo. En este sentido el lazo exogámico, tendría posibilidad constituyente para el psiquismo del niño en la posibilidad de reconocimiento de la alteridad. Tal como se describió en el capítulo anterior, el reconocimiento del otro como semejante remite a la *experiencia ética* y contribuye al armado del *yo* del niño. A modo de hipótesis cuando se trata de niños con problemáticas profundas a nivel de la constitución del psiquismo, (donde la alteridad no se ha constituido como tal) el lazo con pares tiene la potencia de generar alguna inscripción del otro que deviene una *experiencia ética*. En este sentido, los dispositivos de trabajo grupal con niños pueden apuntar a propiciar *experiencias éticas* en aquellos casos en que el niño carece de ellas.

En esta situación clínica la capacidad de compartir el placer de ser perseguido del niño, nos encontró en un *juego compartido*. Los espacios grupales de niños, como antes se expresó, permiten intervenir en el lazo entre ellos. La intervención del analista es una contingencia inherente al juego, intervenimos y somos parte con cierta distancia necesaria para reconocer la alteridad y poder escuchar (Fernandez Miranda 2019a). Así, con la necesaria distancia para poder escuchar, en el dispositivo grupal desde el juego fue posible el encuentro a fin de que los niños hicieran lazo con otros niños. En la situación clínica presentada la intervención habría posibilitado sumar a eso que el niño hacía (correr sin parar de un lado al otro, como modo de distancia respecto de los otros), elementos que permitieran un lazo con sus pares.

Cuando se trabaja con niños con problemáticas profundas en la constitución de su psiquismo, se trata de intervenciones estructurantes. Entre ellas la repetición y el sostenimiento en tiempo y espacio de los momentos del dispositivo de juego, habrían contribuido al lazo de confianza en tanto sostén necesario para el juego.

Los juegos de competencia:

Los juegos de competencia son parte de los *juegos compartidos* entre niños. Se trata de juegos reglados (*games*) que permiten también describir y comprender aspectos centrales en el lazo. En el *juego compartido* entre niños se pueden leer problemáticas vinculadas con la competencia. Resulta llamativa su dominancia en algunos casos como así también la ausencia de la posibilidad de competir en otros.

En la clínica psicoanalítica con niños estos son juegos muy presentes. También los niños relatan escenas de juegos de competencia con otros niños, donde pueden ubicarse algunos indicios en torno a los movimientos de constitución del psiquismo.

En la competencia se podría pesquisar otras de las formas en que Freud (1988b/1921) ubica el lugar del otro en la vida anímica, en este caso como enemigo. Sin embargo, de acuerdo con Fernandez Miranda (2022),

un adversario no es un enemigo, ganar no es aniquilar ni ser derrotado es ser destruido. Pero es probable que el placer lúdico en los juegos de competencia se emplace en la línea difusa en la que estos términos tienden a confundirse. (párr.23)

El autor señala que los juegos reglados se encuentran organizados en torno a la competencia y son muy importantes en la constitución del psiquismo. Se disfruta de un juego de competencia porque derrotar a un adversario no es destruir a un enemigo, ni perder es ser arrasado y desaparecer. Sin embargo habría cierto placer lúdico en la idea de aniquilación del enemigo y el imperio del yo (Fernandez Miranda 2022).

En lo que respecta a estos juegos en la clínica psicoanalítica con niños el autor expresa:

Durante un análisis los juegos de competencia permiten poner en escena un conjunto de trazos fundamentales del psiquismo infantil. (...) ponen a circular: la agresividad, sus inhibiciones y sus excesos, la constatación de que el otro puede sobrevivir a la propia agresividad, los destinos del narcisismo primario, la omnipotencia y sus límites, la tensión (eventualmente mortífera) con el ideal, la relación con la legalidad, la capacidad (o no) para ceder en función del otro, el lugar de la alteridad, la tensión narcisista (eventualmente mortífera) yo-otro, la

envidia, el deseo de desposesión, el fantasma de ser arrasado por un otro cruel, implacable e invencible... los *games* permiten que todo esto se despliegue al interior de una experiencia lúdica en general placentera. (Fernández Miranda 2022, párr.25)

Estos aspectos contribuyen a la comprensión del *juego compartido*, y al análisis de la relación entre el lazo exogámico entre niños y los movimientos de constitución del psiquismo. Suman elementos para la indagación de la posibilidad constituyente del lazo exogámico entre niños.

Bleichmar (2016a) contribuye también a pensar los juegos de competencia en lo que refiere a la cuota de agresividad inherente al lazo, cuando ubica:

un primer tiempo pulsional, primer tiempo narcisístico en el que se genera la agresividad y la posibilidad del amor al yo como objeto. En un segundo tiempo se genera la posibilidad de alteridad, y la agresividad puede, de alguna manera, ser morigerada, ligada u ordenada. (p.184)

Entonces, según es posible el reconocimiento de la alteridad, la agresividad inherente al lazo puede moderarse en favor del sostenimiento de éste. Resultaría así una operación constitutiva para el psiquismo del niño, que establece renunciaciones para preservar el lazo con otros.

En los juegos reglados el niño se introduce en ficciones creadas por otros, que lo anteceden y además exigen la presencia del otro como rival o como compañero de equipo (Fernández Miranda 2022). En este sentido la competencia en el juego entre niños, podría pensarse una vez constituida la alteridad y se encontraría ligada a la *experiencia ética* del niño, aspecto que se analizó en el capítulo anterior (II). Tal como se describió se trata del reconocimiento y respeto del otro como semejante, donde la *compasión*, el *sentimiento de culpa* y el *sentimiento de preocupación* son *experiencias éticas* fundantes que exigen en el niño cierto grado de renuncia en favor del lazo para poder jugar con otros.

Por otra parte, Fernández Miranda (2022) señala que los juegos reglados están centrados en la competencia, ofrecen un terreno en el cual

desplegar las tensiones con el otro en una experiencia lúdica con normas. Requieren de un adversario, alguien con quien se puede disputar sin arrasar ni ser arrasado por él. Ponen en juego el narcisismo y la tensión agresiva.

Estas construcciones teóricas generales sobre los juegos de competencia, contribuyen al análisis de las siguientes situaciones clínicas a partir del cuál es posible indagar sobre la posibilidad constituyente del lazo exogámico entre niños para el psiquismo.

Situación clínica:

En el dispositivo de juego grupal algunos de los niños no competían. Esta parecía ser una operatoria no constituida. Como antes se describió, se trataba de niños con dificultades en la constitución del psiquismo y para establecer lazos con otros niños.

Respecto de la competencia, en las propuestas de juegos reglados como “la popa” o “el pato ñato”; todos corrían a la vez, no evitaban ser atrapados y perder. Tampoco iban al encuentro de otro para atraparlo y así ganarle. La competencia parecía no organizar el juego reglado. No parecían tener el objetivo de ganar, ni evitaban perder. Se propuso con un sombrero, (como objeto concreto mediador del intercambio), tratar de sacárselo al compañero que lo tenía y tampoco competían.

De igual manera, no parecían competir en las propuestas de carreras, aunque se mostraban entusiasmados, no importaba quien llegaba último y tampoco parecía haber interés por llegar primero. En general no se observaba que ubicaran al otro en posición de competidor, a quien querer ganarle o ante el cuál no querer perder.

En una entrevista con la mamá de uno de los niños (F. de 7 años), ella me contó que con el papá intentaron que empiece una actividad deportiva y vieron que lo competitivo no era para él. Por tal motivo, buscaron una actividad no estructurada y de juego libre y así encontraron este dispositivo de juego. Me comentó también que F. ya no iba a los cumpleaños de sus compañeros de la escuela, estos solían ser en canchas de fútbol y ella observaba que no lo integraban. A su decir, F. siempre quedaba sin poder jugar, por tal motivo decidió dejar de llevarlo. Sobre el deporte, la mamá señalaba que en todos

lados era competitivo y el niño quedaba por fuera. Agregó que en natación F. quería hacer lo que él quería y no seguía las indicaciones del profe.

En el dispositivo de juego grupal se proponía, como ya se describió, generar condiciones para que jugar con otros sea posible. Pateamos la pelota con el niño, hicimos un arco y él decía con entusiasmo “*go!!*”, jugábamos a “el pato ñato”, entre otros juegos reglados.

Transcurrido cierto tiempo, F. trajo una canción que no se había hecho antes en este espacio, empezó a nombrar a sus compañeros en su casa y cuando se leyó un cuento lo pidió en los encuentros siguientes, lo mismo con las canciones.

En una entrevista a fin de año, se le sugirió a la mamá del niño que en el verano pueda llevarlo a una colonia de vacaciones. Ella comentó que no había pensado nunca antes en esta posibilidad.

Para el análisis de esta situación clínica en la presente investigación se abre el siguiente interrogante: ¿Qué lugar tiene la competencia en los niños con dificultades en la constitución de su psiquismo y con dificultades para establecer lazos con otros niños?

Análisis:

Tal como se señaló, a partir de la constitución de la alteridad, se podría ligar algo del orden de la agresividad en la forma de competencia en el juego entre niños. “El juego compartido requiere esa cuota de agresividad necesaria para evitar ser sometido por el otro” (Fernandez Miranda 2022, párr.19).

En este sentido, se podría pensar en esta situación clínica que en los juegos de competencia se ponía en escena la inhibición de la agresividad del niño. Como se comprendió en el apartado anterior, los niños a dominancia autística mantienen una relación de ajenidad respecto de la alteridad, no cuentan con el código común para poder hacer lazo y sin un reconocimiento de la alteridad no habría competencia posible.

Los juegos de competencia se organizan en torno a reglas, reglas que son en principio externas y que hacen al código común para este *juego compartido*. Por tal motivo, se podría pensar que la ajenidad de las reglas le habría impedido a este niño desplegar algo de la agresividad al interior de un juego reglado.

De acuerdo con Levin (2022) la estrategia clínica estuvo dirigida a proponer y realizar experiencias relacionales con otros niños, abrir instancias y actividades compartidas con otros y que el niño tenga ganas de asistir para estar con amigos. Allí radicaría la oportunidad para niños como F., de inaugurar un modo de alteridad que posibilite el armado de un yo en el lazo con otros niños. Desde la diferencia con el otro sería posible para el niño poner en circulación en los juegos de competencia, algo del orden de la agresividad constitutiva.

Situación clínica:

Del trabajo con G. en el espacio del consultorio (antes analizado en el capítulo II); surge otra situación clínica en la que se encuentran indicios que pueden ser pensados a partir de la comprensión de los juegos de competencia.

El niño elegía frecuentemente este tipo de juegos. Solía cambiar las reglas de modo que sólo lo beneficiaran a él y no eran las mismas para mí. Se podría inferir que con sus pares sería del mismo modo.

En cualquier situación de juego en la que se veía en desventaja, G. detenía la escena y reformulaba la regla para ganar. Si yo, de acuerdo con su nueva regla tomaba ventaja o ganaba, manifestaba que no valía. Solía pedirle que si cambiaba la regla me explicara porque yo me perdía y no sabía a qué jugábamos. En ocasiones parecía disfrutar de explicarme, destacaba lo que él sabía. *“Mirá, mirá. Vos no sabés, yo te explico, así se hace”*, repetía.

Generalmente en las sesiones mostraba dificultad para ceder dominio en el juego, jugaba a condición de ser él quien dominara. Me decía permanentemente qué tenía que hacer o decir yo. Me daba la pauta antes de empezar a desplegar la escena, incluso durante la escena de juego, frecuentemente salía de su personaje para darme otra indicación. También el personaje me daba indicaciones. Solía pedirme que tome el rol de su empleada, o su guardia, o su prisionera y él era mi jefe, manifestando así diversas formas de dominio (cabe aclarar que en estas últimas escenas no se trataba del *game*, sino del *play*).

¿Qué elementos podría aportar esta situación clínica, para describir y comprender la competencia en el juego compartido? ¿Cuál es el lugar de los juegos de competencia en la constitución del psiquismo del niño?

Análisis:

A fin de analizar la situación clínica presentada, se parte de la siguiente idea:

La capacidad de ceder, la renuncia a la omnipotencia del deseo se da para poder sostener el lazo entre pares. Y esto sucede sobre todo en el jugar con otros, que es una negociación constante por la posesión de los objetos, la distribución de roles y el dominio de la trama lúdica. (Fernandez Miranda 2019b, p.87)

Entonces, respecto de las dificultades que este niño presentaba en el espacio del consultorio para ceder dominio en el juego, se infiere que con otro niño posiblemente no podría jugar, ya que éste no lo aceptaría, terminaría el juego y quedaría solo. Tal como se describió, el *juego compartido* supone un reconocimiento de la alteridad y se desarrolla en la tensión entre dominio y cesión (Fernandez Miranda 2019a).

Del contenido del juego con G. en análisis, se podría interpretar que el niño al no poder ceder ni su omnipotencia ni su dominio, no podría hacer alianza con otro. Para él no había aliados, entonces no le hacía lugar al otro. Este es un trabajo que el niño haría para abolir al otro como alguien que podría incidir en la trama del juego. Se trataría en este sentido de un aspecto defensivo. En consonancia con Fernandez Miranda (2022), anteriormente citado, se podría pensar que allí estaba en juego su “relación con la legalidad, la capacidad (o no) para ceder en función del otro, el lugar de la alteridad, (...) el fantasma de ser arrasado por un otro cruel, implacable e invencible” (párr.25).

Tratándose de un niño sin cuidados parentales, (alojado en una institución) los lazos con los adultos a cargo de sus cuidados -acompañantes institucionales- no eran incondicionales. Se encontraban sostenidos desde una relación laboral. Incluso había determinadas condiciones institucionales que excedían al niño para que pudiera continuar alojado allí, entre ellas la franja etaria que alojaban con exclusividad.

Todo esto se encontraría en íntima relación con las dificultades del niño para jugar con otros. Tanto los lazos al interior de la institución en la que se

encontraba, como los lazos con su familia de origen y los lazos con sus amigos o compañeros se podría interpretar que eran contingentes para él. G. no tenía contacto con su familia de origen, había perdido el amor de los otros primordiales que se supone incondicional. Se podría pensar también que el niño no podía ceder, tenía que ser quien dominaba porque si no lo hacía se encontraba inerme ante su propia fragilidad.

En este sentido, resulta pertinente ubicar que,

el trabajo de lo ficcional exige cierta permeabilidad a lo ajeno, ya que sin la tensión con lo ajeno la tensión se pliega sobre sí misma haciendo imposible el jugar: en efecto, si el dominio pretendido es excesivo, o bien el niño no es capaz de jugar ya que toda interferencia resulta insoportable (...) o bien el niño no es capaz de hacer ese fundamental pasaje del jugar autoerótico al jugar con otros, que está fundado en la tensión entre el dominio y la cesión. (Fernandez Miranda 2019a, p.8)

Aquí podría ubicarse en articulación con lo desarrollado en el capítulo II, la renuncia pulsional por amor al otro, esta operación psíquica fundamental que supone el lazo exogámico entre niños como *experiencia ética*, que hace posible el lazo a partir del reconocimiento del otro como semejante. Se comprende entonces que el *juego compartido* permite analizar la relación entre la constitución del psiquismo y el lazo exogámico, en la posibilidad ante las tensiones inherentes, de ceder para poder sostener el lazo. “Allí el niño acota su agresividad y al mismo tiempo encuentra alguna forma de sostenerse como yo frente al otro” (Fernandez Miranda 2022, párr.19).

Por otra parte, respecto de las intervenciones posibles que pueden identificarse en esta situación clínica, en primer lugar, a partir de la construcción de un ambiente confiable y estable (Janin 2011) se esperaba que el niño pudiera ligar algo de la propia agresividad que expresaba en la insistencia por los juegos de competencia y en la primacía del dominio por sobre la posibilidad de ceder en el lazo. Se esperaba que pudiera ceder dominio sin sentir que el otro desaparecería o lo abandonaría y que de este modo pudiera ceder por el deseo de jugar con otros ya que como ubica Fernandez Miranda (2022):

La paulatina incorporación de la legalidad como límite a la omnipotencia narcisista y al despliegue pulsional desinhibido toma cuerpo en el lazo del niño con sus pares, es decir, en el juego compartido. Y este movimiento supone cierto acotamiento y cierta modulación de la agresividad. (párr.16)

De lo hasta aquí expuesto, el lugar de los juegos de competencia en la constitución del psiquismo, se podría ubicar en la posibilidad de que el niño pueda ceder cierto grado de dominio y pueda moderar su agresividad para jugar con otros. Tal como se ubicó anteriormente, el aparato psíquico no es cerrado ni está constituido de una vez y para siempre. El niño se encuentra en proceso de constitución de su psiquismo y de este modo “va armando diferentes modos de reacción frente a los otros, diferentes modos de defensa frente a sus propias pulsiones” (Janin 2011, p.16). La estrategia clínica en este sentido se orientaba a que el niño pudiera “apelar a diferentes modalidades defensivas según la circunstancia” (Janin 2012, p.55).

Situación clínica:

L. era un niño de 7 años que se encontraba alojado en un centro residencial bajo medida de protección excepcional por vulneración de sus derechos, desde hacía 4 años. En general en el consultorio solía presentarse desafiante y enojado.

La competencia, se repetía en las sesiones en todos sus juegos. Solía cambiar las reglas a su favor para ganar. Habitualmente ganaba al “Uno”, y disfrutaba de contar los puntos. De una sesión a otra continuaba la puntuación, en la que él siempre era quien llevaba la delantera. Esto se repetía. Yo destacaba que siempre ganaba él y que era el mejor en este juego y eso parecía reconfortarlo. Luego cedía en su confrontación, cambiaba el tono de voz a uno más dulce y amoroso, pasaba a colaborar en el orden del espacio y me convidaba de su merienda.

Si yo ganaba parecía ofenderse, se cruzaba de brazos, se enojaba, tiraba las cartas, me miraba de reojo desafiante y me decía: “*Yo no juego más*”. En una ocasión le dije que era aburrido jugar así y que seguramente si hacía lo

mismo con los amigos, ellos no querrían seguir jugando con él. Me respondió desafiante que sí jugaban y que él era quien les ganaba siempre.

De esta situación clínica en el marco de la presente investigación, surge así el siguiente interrogante: ¿Ante esta modalidad de juego donde imperaba la competencia, qué lugar le concedía el niño al otro?

Análisis:

En primer lugar se podría interpretar que la competencia y el dominio insistían como modos defensivos ante la indefensión que el niño padecía por haber sido separado tempranamente de sus progenitores por vulneración de sus derechos y vivir en una institución. Se trataba de un niño a dominancia neurótica. De acuerdo con Fernandez Miranda (2022) podría pensarse que estas manifestaciones en sus juegos denotaban cierto exceso de agresividad pero también los límites de la propia omnipotencia y el temor de ser arrasado por un otro cruel.

Dentro de las intervenciones posibles que pueden identificarse aquí, durante el análisis con L. mediante el armado de un lazo de confianza, como así también al reforzar su narcisismo fue posible abrir paso a un modo de lazo colaborativo y de cooperación.

Freud (1988b/1921) hace referencia a la cooperación como otro mecanismo de ligazón afectiva. Escribe: “En la cooperación se establecen por regla general lazos libidinosos entre los compañeros, lazos que prolongan y fijan la relación entre ellos mucho más allá de lo meramente ventajoso” (p.97). Esta categoría, de acuerdo con el autor, podría remitir al lugar del otro en la vida anímica como auxiliar.

Al destacar lo que sí el niño podía, lo que le salía, lo que hacía bien, cedió cierto grado de dominio y de competencia para dar lugar también a la cooperación. Mediante este mecanismo de ligazón afectiva el otro tiene el lugar de auxiliar que podría trasladarse al *juego compartido* con otros niños.

Contribuye también a este análisis, Fernandez Miranda (2022) cuando escribe:

La experiencia temprana del jugar con otros tiene la potencia para modular la agresividad. Las tensiones son inherentes al juego compartido, y sin embargo

allí el niño acota su agresividad y al mismo tiempo encuentra alguna forma de sostenerse como *yo* frente al otro (...) Y así, en la tensión entre el dominio y la renuncia, entre la afirmación narcisista y la cesión transcurre el juego compartido en los niños pequeños. Primero, en el terreno del *play*. Luego, más adelante, en el terreno del *game* -principalmente juegos mesa, deportes y juegos virtuales. (párr.19)

Se podría pensar entonces, que la insistencia en los juegos de competencia y la necesidad del niño de ganar al punto de abandonar el juego si no lo hacía, remitían a una necesidad de dominio total de la escena, ambas modalidades serían defensivas. Allí se encontraría la dificultad del niño para reconocer al otro en su alteridad. Esta, como antes se describió, es una condición para el *juego compartido*. Se podría interpretar que desde el amor al sí mismo, como primer tiempo narcisístico, fue posible una ligazón amorosa con la alteridad. Así la agresividad expresada en los juegos de competencia y su necesidad de dominio, pudieron ligarse y ceder, dando lugar también al advenimiento de la cooperación. Éste es un modo de enlace libidinal (de acuerdo con Freud 1988b/1921 se trata de ligazones afectivas) posibilitador del compartir con otros. Cabe señalar que el pasaje de la competencia constante a la cooperación, no anula la agresividad inherente y necesaria en los lazos, sino que la ubica en un lugar más acotado por el lazo amoroso.

Resumen:

A modo de síntesis, en este capítulo se describió el *juego compartido* entre niños y se analizó desde este aspecto la relación entre el lazo exogámico y la constitución del psiquismo. A fin de comprender el *juego compartido*, se desarrollaron construcciones teóricas generales en primera instancia sobre el juego infantil para luego arribar al jugar con otros. Estas construcciones teóricas generales se articularon con indicios de la práctica a partir de situaciones clínicas, algunas que acontecieron en el espacio del consultorio con el niño y otras en el dispositivo grupal de juego.

En líneas generales, tal como se describió, los niños hacen lazos con otros niños en el *juego compartido*. El juego organizaría el encuentro entre niños para que puedan hacer lazo y el par exista como alteridad. Ante los

obstáculos que pueden presentarse, resulta necesario trabajar sobre las condiciones a fin de que sea posible.

Dado que en el jugar se pueden indagar los procesos y contenidos psíquicos; *el juego compartido* resulta un aspecto central para analizar la relación entre el lazo exogámico entre niños y la constitución del psiquismo. “En el jugar con otros el niño cede el dominio absoluto de la escena lúdica para poder jugar con el otro” (Fernandez Miranda 2019b, pp.87-88). Allí donde el niño renuncia en favor del lazo, se puede situar su posibilidad constituyente. El niño renuncia por amor al otro, lo incorpora como alteridad y este mecanismo contribuye al armado del yo en torno a la diferencia. De acuerdo con el autor el juego compartido se desarrolla entre dominio y renuncia, donde los niños a veces imponen como afirmación narcisista y a veces ceden (2022).

En la primera situación clínica del dispositivo de juego grupal (donde asistían niños con problemáticas profundas a nivel de la constitución del psiquismo que tenían dificultades para establecer lazos con otros niños), se comprende que todo niño tiene deseo de hacer lazo, aunque no tenga el código común para hacerlo. A partir del análisis sobre ésta entre otras condiciones para que el *juego compartido* sea posible, se pensaron algunas intervenciones.

Mediante la operatoria de giros F. en cierta forma rechazaba el lazo que le habría resultado abrumador y posiblemente intentaba diferenciarse. Al girar como él y con él se intentó introducir un cierto grado de alteridad, tal vez preliminar al *juego compartido*. En el juego compartido, la apertura al otro es constituyente del psiquismo del niño. La alteridad entre pares constituiría en el niño el yo en torno a la diferencia.

En la situación clínica de la ronda en el dispositivo de juego grupal, se identificaron también algunas intervenciones posibles ante las dificultades que algunos niños tenían para establecer lazos con sus pares. Cuando se trabaja con niños a dominancia autística y psicótica (o con niños muy pequeños), se trata de intervenciones estructurantes. Entre ellas pueden situarse como organizador la ubicación temporo-espacial estable y sostenida en el tiempo que operó como condición para que el jugar con otros fuera posible. Mediante la construcción de un lazo de confianza y el sostén transferencial se intervino en el lazo entre los niños para diferenciar a un otro diferente de sí, reconocer la

alteridad y poder jugar con él. No hay alteridad cuando se hace un uso del otro como objeto-cosa, por lo tanto no hay *juego compartido*.

Al hacer del gesto singular de cada niño, un hacer compartido con otro, fue posible que pasaran de estar ensimismados a hacer lazo con otros niños mediante el juego. Así, el dispositivo de juego grupal en los términos de Winnicott habría operado como *transicional* a otros espacios exogámicos.

En otra situación clínica del dispositivo de juego grupal se describió que uno de los niños (P.) corría solo de un lado a otro, se tiraba contra las paredes y se mantenía en un soliloquio constante. Se trataba de un niño a dominancia psicótica. Se interpretó que estas eran maneras de evitar el contacto con los otros. Era necesario entonces introducir cierto grado de alteridad soportable para él que le posibilitara a partir de la diferencia con el otro, el armado del yo. Se trata del reconocimiento del otro como semejante constituyente del psiquismo que tiene un valor ético e incluye al sujeto en la cultura (Bleichmar 2016a).

En el dispositivo grupal a través del juego fue posible el encuentro a fin de que los niños hicieran lazo con otros niños. La estrategia clínica se orientó a sumar a lo que P. hacía, elementos que hicieran posible abrir la escena a un posible *juego compartido*. Tratándose de un niño con problemáticas profundas en la constitución de su psiquismo, se identificaron también intervenciones estructurantes a fin de posibilitar movimientos constitutivos del psiquismo.

Los *juegos de competencia* organizados en torno a reglas, posibilitaron también el análisis del *juego compartido* en algunas situaciones clínicas. En el dispositivo de juego grupal la competencia no aparecía porque se trataba de niños en los cuales la alteridad como tal, no se encontraba constituida. Por otra parte, la ajenidad a las reglas de juego les habría impedido desplegar algo de la propia agresividad al interior del juego reglado. También se interpretó cierta inhibición de la agresividad y ésta es inherente y necesaria para jugar con otros. En cambio se ubicó el uso instrumental del otro, un uso como objeto-cosa donde no había alteridad. La posibilidad constituyente del psiquismo en el lazo que los niños establecen con otros niños en el *juego compartido*, se podría pensar en la posibilidad de instalar o dar consistencia al reconocimiento de la alteridad. La competencia requiere del reconocimiento de un otro diferente de sí y también de cierta afirmación narcisista. En este sentido

el dispositivo grupal de juego se proponía como un espacio de encuentro donde inaugurar un modo de alteridad en el lazo con otros niños y desde la diferencia poder competir.

A partir de la situación clínica de G. se describió y comprendió también la competencia en el *juego compartido* y su relación con la constitución del psiquismo. La competencia en los juegos reglados, posibilita ligar la agresividad constitutiva. Se trabajó en la posibilidad de que el niño pudiera ceder dominio y moderar su agresividad para jugar con otros. De este modo se contribuye a la constitución del psiquismo en la construcción de la alteridad que permite incorporar las legalidades, limitar el narcisismo y el desborde pulsional.

En la situación clínica de L., se analizó que mediante la ligazón amorosa con la alteridad, la agresividad que emerge bajo la forma de competencia en el *juego compartido*, puede ser ligada y ceder lugar a la cooperación. De este modo queda más acotada por el lazo amoroso. Las intervenciones dirigidas a reforzar el narcisismo del niño habrían hecho posible la apertura a un modo de lazo colaborativo y de cooperación, modos de enlace libidinal posibilitadores de un compartir con otros mediante el juego.

Jugar con otros en tanto supone ceder cierto grado de dominio y en ocasiones la competencia como modo de ligar la agresividad; se encuentra íntimamente ligado a los aspectos que se trabajaron en el capítulo II. Remite al reconocimiento del otro como semejante que exige en el niño cierto grado de renuncia en favor del lazo. Tal como se analizó el *sentimiento de culpa, el de preocupación y la compasión*, organizan y moderan los impulsos del niño ante el dolor del otro y también ante el temor a la pérdida de amor del otro. Estas son operaciones fundamentales en el *juego compartido* a fin de preservar el lazo y que el juego no se interrumpa. Ofician de límite al desborde pulsional y resultarían por lo tanto constituyentes del psiquismo.

En el *juego compartido* los niños hacen lazos íntimos y se hacen de *amigos*, resulta pertinente entonces describir y comprender los *lazos de amistad* junto a la construcción del *nosotros*, como modalidades del lazo exogámico entre niños.

Capítulo IV Los lazos de amistad entre niños.

Los *lazos de amistad*, como modalidad de lazo exogámico entre niños, también posibilitan analizar su relación con la constitución del psiquismo.

Construcciones teóricas generales.

Perspectiva endogámica del psicoanálisis:

Tal como se describió en el capítulo I, tradicionalmente en psicoanálisis la constitución del psiquismo del niño se pensó en relación a los lazos endogámicos. ¿Qué lugar podrían tener los lazos exogámicos con otros niños en dicha constitución? Este interrogante conduce la indagación acerca de su posibilidad constituyente.

En lo que refiere a los *lazos de amistad*, Rodolfo (2017), problematiza sobre la perspectiva endogámica del psicoanálisis al ubicar que éste ha callado el peso subjetivo y subjetivante de la amistad. Expresa que la bibliografía sobre la amistad y sus problemas es inexistente y las pocas referencias se las arreglan para meterla en el Complejo de Edipo, derivando falazmente al amigo del hermano.

Entre esas referencias se puede ubicar un artículo de Freud titulado “*Sobre la psicología del colegial*” donde el autor lo describe en los siguientes términos:

Ya en los primeros seis años de la infancia el pequeño ser humano ha consolidado la índole y el tono afectivo de sus vínculos con personas del mismo sexo y del opuesto; a partir de entonces puede desarrollarlos y trasmudarlos siguiendo determinadas orientaciones, pero ya no cancelarlos. Las personas en quienes de esa manera se fija son sus padres y sus hermanos. Todas las que luego conozca devendrán para él unos sustitutos de esos primeros objetos del sentimiento (...), y se le ordenarán en series que arrancan de las “imágenes” (...) del padre, de la madre, de los hermanos y hermanas, etc. Así esos conocidos posteriores han recibido una suerte de herencia de sentimientos, tropiezan con simpatías y antipatías a cuya adquisición ellos mismos han contribuido poco; toda la elección posterior de amistades y relaciones amorosas se produce sobre la base de huellas

mnémicas que aquellos primeros arquetipos dejaron tras sí. (Freud 1991a/1914, pp.251-252)

De esta forma Freud describe que los lazos exogámicos se encuentran orientados por los lazos endogámicos. Así podría pensarse que concedía a los lazos familiares un lugar constituyente exclusivo. En cambio, Rodolfo contribuye a la mirada exogámica de la presente investigación al otorgar un lugar fundamental a los lazos exogámicos entre niños. Ubica que la categoría simbólica de lo que no es familiar existe desde la primera irrupción en la angustia del octavo mes como lo ha localizado Spitz. De esta manera describe:

Lo extraño (...), es la primera irrupción de lo extrafamiliar; pero allí lo extrafamiliar no pone en duda, no pone en cuestión la preeminencia de lo familiar, cosa y diferencia decisiva. Más bien lo extrafamiliar produce una crisis: la emergencia de lo extraño pone en crisis una cierta certidumbre narcisista que hasta ese momento estructuraba al pequeño, que es que todo era materno. (Rodolfo 1992, pp.156-157)

Respecto de la angustia de los ocho meses, Spitz (1972) escribía: “No es un síntoma patológico; al contrario, es un síntoma del progreso en el desarrollo de la personalidad, un síntoma de que el niño ha alcanzado la capacidad de distinguir entre amigo y extraño” (p.98). Rodolfo toma esta idea de Spitz para pensar la función de los *lazos de amistad*. Así, opone la función del amigo a la del extraño en los siguientes términos:

Así como el extraño irrumpía causando angustia en lo familiar, la función del amigo creo que se debe pensar como una transformación muy importante del objeto transicional, en tanto el amigo mitiga los rigores -para el sujeto en formación- de la oposición familiar/extrafamiliar, la suaviza, funciona como un articulador. (Rodolfo 1992, p.158)

De esta forma el autor ubica los *lazos de amistad* entre lo familiar y lo extrafamiliar, en otros términos entre lo endogámico y lo exogámico. Destaca que un amigo no es un extraño. El lazo de amistad es un lazo estrecho de confianza y de intimidad, y sin embargo no es un lazo familiar. Entonces para

diferenciarlo de los lazos endogámicos a los fines de la presente investigación, se comprende la amistad como modalidad del lazo exogámico que los niños establecen con otros niños que no son de la familia desde muy temprana edad.

La función del amigo:

Rodulfo (1992) afirma que los asuntos de familia no pueden reemplazar las funciones a cargo de agentes no familiares. Durante el período de latencia, se espera que lo extrafamiliar tenga mucho peso a través de la función simbólica de los amigos. La función del amigo, debe pensarse como una transformación del objeto transicional en tanto articula lo familiar a lo extrafamiliar. El lazo con el amigo íntimo permite desligarse de lo familiar.

El autor toma como referencia a Winnicott, para señalar que si tuviéramos que inventar una genealogía psicoanalítica de la amistad o del amigo, empezaría por el objeto transicional como primera posesión no-yo. Refiere que la categoría de amigo no es interior ni exterior, es del entre. (Rodulfo 2017).

Por otra parte, ubica un contrapunto con la cita de Freud antes mencionada, al afirmar que la figura del amigo, no deriva linealmente del orden familiar, tiene que pasar otra cosa para que exista la amistad. Expresa: “Está en juego la creación de una intimidad sin apoyo en lo familiar y, a veces, contra lo familiar” (p.117). Señala que hace de puente entre lo familiar y lo extrafamiliar (característica de lo transicional); se extiende y lleva elementos de uno a otro y no en una única dirección y afirma:

Su figura es inderivable de padre, madre o hermano, en la medida misma en que debe estructuralmente contar con, por lo menos, un rasgo diferencial irreductible por lo que ese rasgo significa de discontinuidad, (...), algo que simboliza no ser de la familia, algo que reviste esa difícil propiedad del ser. (Rodulfo 2017, p.119)

En este sentido resulta pertinente describir y comprender los *lazos de amistad*, como modalidad de lazo exogámico entre niños. Los niños se hacen de amigos al jugar con otros niños y para que el *juego compartido* sea posible, tal como se comprendió en el capítulo anterior, es necesario el reconocimiento

de la alteridad. También se comprendió que es necesaria la renuncia a la satisfacción pulsional directa, poder ceder cierto grado de dominio y moderar algo de la agresividad constitutiva, en favor de la preservación del lazo. Por lo tanto, estos elementos también son condición de posibilidad para los *lazos de amistad*.

Tal como lo plantea Winnicott, entre las razones por las que un niño juega se encuentra la de establecer lazos sociales. De acuerdo con el autor y tal como se citó, los niños se hacen de amigos y de enemigos durante el juego, el juego proporciona una organización para iniciar relaciones y permite así que se desarrollen contactos sociales (Winnicott 1993).

Sin embargo, hay niños que tienen dificultades para establecer *lazos de amistad* con otros niños. En este sentido Janin (2011) plantea: “Un niño que no tiene amigos es ubicado como alguien que va a tener dificultades toda la vida y que va a quedar aislado, con las consecuencias de esto” (p.64). De este modo la autora ubica una referencia que contribuye a la problematización sobre esta modalidad de lazo.

Por otra parte, el amigo tal como se describió, es un más allá de lo familiar para el niño que le posibilita el contacto social y por lo tanto tendría función constituyente a nivel del psiquismo. En el *lazo de amistad* con otros niños, acontecen procesos estructurantes del psiquismo que tienen cierta permanencia. Entre amigos, tal como se describió en el capítulo I, acontecen también procesos de recomposición del psiquismo aún cuando ya haya transcurrido el tiempo de la infancia en que sus instancias fundamentales se estructuraron.

Contribuye también a pensar esta relación entre el lazo exogámico y la constitución del psiquismo, Freud (2011/1930) cuando se refiere a los *lazos de amistad* como libido de meta inhibida. En relación a esto Levin otro de los autores citados entre los antecedentes de esta investigación, escribe: “El amor al otro, frente al desamor y la desconfianza, deviene dique pulsional, intensidad y potencia que bordea la sensación de comunidad entre amigos” (Levin 2022, p.54). Entonces, la amistad en estos términos, conlleva renunciaciones que serían constituyentes del psiquismo del niño.

Por otra parte el autor ubica un lugar fundamental en los *lazos de amistad* entre niños cuando describe:

Para los más pequeños, los amigos y amigas funcionan como motores del deseo de desear, son apertura a las novedades, salidas del cuerpo, umbral de ficciones verdaderas, cambios de pensamientos, transformación de realidades, equívocos plenos de diferencias, malestares a partir de fracasos, sensación de confianza, frustración ante los límites del otro, compasión ante el dolor de los demás, con quienes crean el sentimiento de intimidad en un territorio de subjetividad, complicidad y colectividad. La experiencia amistosa no es del orden del tener, sino del de la curiosidad, la desposesión y la existencia. (Levin 2022, p.9)

En este sentido los *lazos de amistad* tendrían posibilidad constituyente para el psiquismo del niño en una apertura a lo social desde un lazo cercano e íntimo diferente a lo familiar donde se ponen en juego diversas operaciones psíquicas del sujeto en constitución.

La construcción del *nosotros*:

Tratándose del lazo exogámico entre niños, y en articulación con los *lazos de amistad*, resulta pertinente describir y comprender *la* construcción del *nosotros* en el psiquismo del niño trabajada por Rodolfo (2004) y por Levin (2022). Este último hace alusión al *nosotros* cuando se refiere a la amistad en las infancias, escribe:

La amistad oxigena las contingencias impredecibles e insustituibles. No se trata de la posesión del otro, sino de una composición de sensaciones, gestos, palabras, cuerpos, juegos y narraciones, que se inscriben en huellas móviles entretejidas en la singularidad comunitaria del nos-otros. (Levin 2022, p.8)

De este modo se comprende que en los *lazos de amistad* se trata de una composición con el otro (construcción del *nosotros*) mediante la cual el niño arma lo comunitario con otros niños.

Según Rodolfo (2004) la escritura del *nosotros* en el psiquismo es uno de los trabajos específicos de la adolescencia. Asimismo, se hace referencia aquí porque esta categoría según el autor, en tanto inscripción simbólica, ya estaba esbozada en el niño, en los hermanos, en los primeros amigos. El autor

señala: “Para introducir el *nosotros* no solo como un vínculo relacional, conductual, intersubjetivo, sino como inscripción simbólica en el aparato psíquico adolescente, hace falta un nuevo acto psíquico” (Rodulfo 2004, p.121).

Por otra parte, la categoría del *nosotros* según Rodulfo (2004) aparece fallida donde hay patologías. Tal como se citó de acuerdo con Levin (2022), cuando los niños sufren se encuentra afectado su lazo con los otros. Desde aquí pueden pensarse posibles intervenciones ante las dificultades que algunos niños tienen para establecer lazos con otros niños.

“En el *nosotros*, hay una dimensión de *ser con*, de ser reconociendo la alteridad del otro” (Rodulfo 2004, p.122). El autor señala que no funciona en una pérdida de la diferencia sino en un reconocimiento de ésta en el encuentro con otro como tal. El *nosotros* tiene que ver con un proceso en el que el niño puede diferenciarse del otro sin necesidad de oponerse a él. Implica una diferencia no oposicional que no es lo mismo que la indiferencia o la indiscriminación.

En este sentido, un niño puede nombrarse entre otros a partir del reconocimiento de la alteridad, de la diferencia en el encuentro con el otro como tal. A través del juego se llevaría a cabo una operatoria capaz de construir un *nosotros*, esbozada en el niño en los primeros amigos (Rodulfo 2004).

Entonces tanto los *lazos de amistad* como la construcción del *nosotros* permiten reflexionar sobre el *juego compartido* y también sobre el lazo exogámico entre niños en relación a la constitución del psiquismo. Estas categorías contribuyen también al análisis de algunas situaciones clínicas, a fin de indagar sobre la posibilidad constituyente del lazo exogámico entre niños.

Situación clínica:

Resulta pertinente recuperar otra situación clínica del trabajo con L. en el espacio del consultorio (niño de 7 años alojado en una institución bajo medida de protección excepcional) antes analizada en el apartado sobre los juegos de competencia. A los 9 años, el niño se encontraba en proceso de adoptabilidad y continuaba alojado en el mismo centro residencial. En un determinado momento del tratamiento decía no tener amigos.

En una sesión mientras jugábamos a las cartas, puse algunos muñecos sobre el escritorio y le dije que esos muñecos eran nuestros amigos. L. respondió que esos eran mis amigos, a él no le gustaban y él no tenía amigos. Les dió un golpe a los muñecos tirándolos al piso. Junté y curé el primero que tiró. Le dije: *“Ohhhh se lastimó, le duele!, vamos a curarle el chichón”*, y tiró otro muñeco con el que hice lo mismo, y luego otro y otro. Esta escena se repitió en las sucesivas sesiones. En algún momento él tiraba los muñecos al piso de un golpe y yo los juntaba mientras exclamaba que había que curarlos porque se habían lastimado.

Quien coordinaba el centro residencial me transmitió que a L. le estaba costando relacionarse con sus pares, sobre todo con otros niños que no convivían con él en la institución de alojamiento. El niño no quería jugar con otros, se quedaba siempre con sus compañeros de residencia. Tampoco quería participar de actividades recreativas y deportivas fuera del centro residencial, y agredía a algunos compañeros en la escuela.

Por esos días, uno de los compañeros de residencia había sido trasladado a otro centro residencial y meses antes otros dos niños habían sido adoptados y había perdido contacto con los tres.

En una sesión, mientras jugábamos a las cartas, L. me daba órdenes, y me hacía trampa para ganar. Esto era habitual, solía repetirse en sus juegos. En esa ocasión le dije que si me hacía trampa no podía confiar en él, y que me parecía que él tampoco confiaba en otros y por eso decía no tener amigos. Me preguntó si yo tenía amigos, le dije que sí y que me encantaba estar con ellos.

Luego, hice un muñeco con plastilina y le dije que era un amigo. Él le puso el nombre del compañero de residencia, con el que decía que hacían todo juntos y al cual solía nombrar como su amigo. Se trataba del niño que había sido trasladado a otra institución de alojamiento poco tiempo antes.

L. luego de nombrarlo, le hizo al muñeco un agujero en la cabeza y se escondió detrás de las cortinas del balcón del consultorio. *“Ohhh lo lastimaste!”*, le dije. *“¿Estás enojado con él?”*. Interpreté que debía extrañar a los niños que se habían ido y ya no vivían en el centro residencial, y que posiblemente sentía que lo habían abandonado y eso lo enojaba. Le dije que seguramente ellos también lo extrañaban, y que podíamos tratar de contactarlos.

Luego propuso hacer una comidita con plastilina para su amigo. Hicimos ñoquis y expresó que quería hacer muchos porque ese amigo comía mucho. Posiblemente habría allí un intento de reparación.

En otra ocasión armamos carreras de autitos a fricción, y le propuse armar hinchadas de amigos que representamos con muñecos. Él puso los míos y yo los suyos. Luego de competir, los autitos llevaron a sus amigos a dar un paseo.

En las diferentes escenas de juego de las siguientes sesiones sumé muñecos que representaban a nuestros amigos y nos ayudaban a encontrar al otro si jugábamos a “la escondida”, nos daban pistas de por dónde buscar y nos alentaban a cada uno cuando competíamos.

En una ocasión, tomé la confrontación que L. actuaba conmigo permanentemente y mientras jugábamos a las escondidas puse un muñeco entre sus amigos con el cual armó complicidad a fin de encontrarme. Cuando yo lo buscaba a él y no lo encontraba le dije: “*Amigo no te encuentro! estás lejos!?*” y comenté que hay amigos que aunque estén lejos y no los veamos no desaparecen ni nos abandonan, siguen siendo nuestros amigos.

Tiempo después, la coordinadora de la institución de alojamiento me comentó que en la escuela la seño le había dicho que lo veía excelente. L. había cambiado un montón la actitud en la relación con sus pares. Me comentó también que el niño había podido sumarse a talleres recreativos en un centro cultural con otros niños que no eran sus compañeros de residencia. También le resultaba significativo que en la plaza se había sumado a jugar a la pelota con otros niños, cosas que antes no hacía.

Esta situación clínica, conduce al siguiente interrogante: ¿Qué lugar habían tenido los *lazos de amistad* para este niño hasta el momento previo a la intervención? ¿Por qué los rechazaba?

Análisis:

Tratándose de un niño institucionalizado, los bordes entre lo endogámico y lo exogámico se podría pensar que eran difusos. La institución era su casa para este niño, lo familiar se podría decir. Sin embargo L. refería que algunos de los niños con los que convivía eran sus amigos. Se trataba de aquellos niños con los que solía jugar.

A fin de trabajar con el niño sobre los *lazos de amistad* entre las intervenciones posibles que pueden identificarse en esta situación clínica, se puso en circulación la *compasión* por los muñecos. Al respecto Levin (2022), ubica: “El descubrimiento del otro, del deseo de desear como condición de existencia en comunidad, hace que los pequeños encuentren en los juguetes, en los objetos en las cosas para jugar la primera sensación de intimidad, también de *compasión*” (p.22).

El autor también señala que la experiencia de la amistad conlleva la posibilidad de frustraciones, fracasos, desazón, amores y desamores, rivalidades, placeres y vivencias. En la experiencia de la amistad se construye un lazo de confianza y *compasión* ante el dolor de los otros con quienes los niños crean complicidad. “El amor por el amigo o amiga pone en juego lo más humano e inhumano de la existencia. Es una amorosidad no exenta de sufrimientos, temores, decepciones, malestares y riesgos como condición subjetiva” (Levin 2022, p.9).

En este sentido, se podría interpretar que L. hasta el momento previo a la intervención, padecía la ausencia de los niños con los que había convivido. Fundamentalmente de aquel con quien decía que hacían todo juntos y a quien nombraba como su amigo. Al confrontar y desafiar permanentemente, el niño en cierto modo rechazaba los *lazos de amistad* con otros niños, este era tal vez su modo de manifestar ese malestar. Entonces, resultaba necesario introducir aliados en sus juegos, como otra intervención posible, para que el niño pudiera hacer *lazos de amistad*.

De acuerdo con Levin (2022) los niños cuando no sufren pueden poner en escena su pasión y armar lazos comunitarios de amistad en la complicidad entre varios. En cambio, cuando un niño sufre lo primero que se afecta es la relación con los otros. El autor lo describe en los siguientes términos:

Cuando los niños y las niñas sufren, el primer entretejido que se resiste es la relación con los otros, amigos o amigas, semejantes o prójimos. El malestar en la infancia se escribe, se da a ver, a oír y a jugar en la relación, en el vínculo con los otros. Ocupados en su propio padecimiento, la experiencia relacional es afectada, sin que puedan recibir ni donar lo que sienten. (...) El otro representa la alteridad, que rompe cualquier narcisismo de lo único o lo particular. El

prójimo, los demás, el exterior pueden reproducir la sensación latente de temor a ser abandonado en la acuciante, desolada soledad. (Levin 2022, p.35)

En este sentido se podría interpretar que L. rechazaba los *lazos de amistad* por el temor a ser abandonado. La intervención dentro de la escena del juego de las escondidas, estuvo dirigida a la posibilidad de preservación del lazo más allá de la distancia con el amigo que había sido trasladado a otro centro residencial.

En una sesión encontramos entre los muñecos al Hombre Araña con un brazo menos. Le dije “Ohhh tiene un brazo roto, busquemos el brazo que le falta, lo vamos a ayudar!”. Encontramos el brazo entre los juguetes y con una cinta lo pegamos, juntos curamos al Hombre Araña. El niño al convertirse en doctor del muñeco, pone en escena la humanidad de la *compasión*, que implica ser sensible al dolor del otro y a lo que le pasa a los demás (Levin 2022). Tal como se citó en el capítulo II, en la *compasión* el otro deviene semejante (Fernandez Miranda 2020) y esta es una de las transmisiones fundantes de la inclusión del sujeto en la cultura (Bleichmar 2016a). De esta manera L. podría hacer amigos incluyéndose en la comunidad y componer con otros -construir el *nosotros*.

Se recupera la situación clínica de F:

Se retoma la situación clínica de F. (niño de 7 años), del dispositivo grupal de juego presentada anteriormente cuando se analizó el *juego compartido*. Este niño a dominancia autística, tal como se describió, solía repetitivamente ponerse a girar sobre su eje mientras miraba hacia arriba sin hacer lazo con los otros niños. Se trabajó mediante el *juego compartido* en la posibilidad del armado de una alteridad que contribuya a la constitución del *yo* del niño, y en la construcción de un código común que le posibilite hacer lazo con otros niños.

Luego de algunos encuentros al llegar al espacio cuando aún no habían llegado los demás; me decía: “¡Chicos!” “¡Chicos!”. Esta expresión se interpretó como interés por que los demás llegaran, deseo de encuentro, y se señaló que podría ser preliminar a la inscripción simbólica del *nosotros* esbozada en los primeros amigos.

Entonces, surge el siguiente interrogante: En el dispositivo de juego grupal ¿de qué manera se incluía el niño entre los otros niños?

Análisis:

Levin (2022), contribuye al análisis de esta situación clínica al situar:

La infancia es con otros o no tiene posibilidad de existir. (...) Al salir del cuerpo, tiene sentido compartirlo; una discontinuidad de la trama imaginaria que, tras la experiencia infantil, se reprime e inscribe en lo inconsciente. Cuando un niño sufre, se defiende y realiza estereotipias o rituales: reproduce la misma experiencia sin poder perderla para incorporarla y dar tiempo a que aparezca otro, un sinsentido que genera otro sentido por hacerse. Es esencial para todo niño incorporar la primera persona del plural (el “nosotros”) como acontecimiento abierto a la disparidad. (p.47)

En este sentido, se comprende la importancia para la constitución del psiquismo de este niño de poder salir de la operatoria autista de giro, como circuito cerrado plegado sobre sí mismo, para encontrarse con otros. De este modo el niño podría ser con otros desde el reconocimiento de la alteridad. Allí se puede situar la posibilidad constituyente del lazo exogámico entre niños para el psiquismo, en el hecho de reconocer la diferencia en el encuentro con el otro.

La construcción del *nosotros* en el psiquismo del niño permitiría pensar el pasaje de una experiencia de mismidad (en este caso la secuencia de giros repetitivos) al *juego compartido*. Para ello es condición el registro del semejante como diferente de sí, poder diferenciarse reconociendo la alteridad como describe Rodolfo (2004); pero también ser parte con otros de un espacio de encuentro.

Se recuperan las situaciones clínicas del trabajo con G:

Resulta pertinente aquí retomar también las situaciones clínicas acontecidas en el espacio del consultorio con G. antes analizadas en el capítulo II y en el capítulo III. Se interpretó que el niño no hacía alianzas y el contenido de su juego era que no había aliados y él era quien dominaba permanentemente sin

poder ceder. Entonces, ¿jugaba solo? ¿Se sentía solo? ¿Qué intervenciones se identificaron como posibles para que pudiera ser parte con otros y hacer amigos?

Análisis:

G., se podría pensar que en su intento reiterado de ser él quien dominaba anulaba en cierta manera al otro, no le hacía lugar, entonces sin aliados, se quedaba solo. Era necesario en este sentido introducir algo de la amistad, una alianza, que propiciara la disparidad, la diferencia como causa de lo común (Levin 2022).

La estrategia clínica también en ésta situación clínica, estuvo dirigida a la construcción de un lazo de confianza donde el niño pudiera ser con otros, reconocer la diferencia en el encuentro con el otro como tal sin necesidad de oponerse y confrontar.

Como ya se señaló la construcción del *nosotros* se encuentra en íntima relación con los *lazos de amistad*. De acuerdo con Levin (2022), gracias a los amigos como acontecimiento originario y fundante la potencia de cada uno se multiplica exponencialmente entre muchos. Los niños confiando en los amigos, generan complicidad y se abren a la función social. Conforman así alianzas puestas en acto en el juego exogámico. Cuando no pueden tener amigos, se les complica donar y transformar el amor en investidura libidinal, estar disponibles para donar y recibir, lo que implica *compasión* y confianza.

El entredós de la amistad produce el movimiento tierno, hospitalario, afectivo del quehacer colectivo, e implica necesariamente la pérdida de la omnipotencia infantil como causa actuante del pacto social que remite directamente a la confianza, la legalidad y a la reciprocidad compartida del nos-otros. (Levin 2022, p.10)

En el lazo transferencial de confianza se esperaba que el niño pudiera ceder cierto grado de dominio y que esta modalidad se extendiera al lazo con otros niños y pudiera hacer amigos.

Situación Clínica:

La mamá de E. (6 años) consultó porque últimamente su hija estaba muy enojada todo el tiempo y no jugaba con nadie. Expresó que fundamentalmente le preocupaba que a su hija se le complique jugar con sus pares.

E. había nacido por inseminación. Su mamá comentó que decidió tenerla sola. Entre los hechos significativos recientes, se encontraba la muerte repentina del abuelo materno que había vivido con ellas los últimos dos años.

La mamá refirió sentirse preocupada porque la docente le había dicho que la niña había dejado de jugar en los recreos y por tal motivo decidió consultar. Recordó que la niña en una oportunidad le había dicho: *“Es muy difícil hacer amigos nuevos si vos no estás”*. Recordó también haber mediado en algunas ocasiones en los vínculos de su hija para que haga amistades.

Cuando conocí a la niña me dijo que ella sólo tenía una amiga. Saqué muñecos y armó enfrentamientos, dijo que iban a luchar los villanos contra los buenos. Los hizo volar por el aire, chocar y golpear, una y otra vez. Cuando los golpeaba le sugerí que también podían ser amigos, pasear, cuidarse, hacer una ronda. Así, curamos a uno que se le rompió el brazo pegándolo con plastilina. Cuando quiso golpear a otro, le dije desde la personificación del muñeco: *“Oh, no me pegues, quiero ser tu amigo!”* y me dijo: *“Pará, acá pasa algo raro, cuando yo quiero pelear con un malo, vos querés que sea amigo, yo quiero que peleen. Después cuando están todos lastimados viene el médico y los cura, y ahí se hacen amigos”*. Luego de reiterados enfrentamientos el médico los curó y se hicieron amigos. Así cerró el juego.

En otra entrevista con la mamá comentó que E. le había preguntado por qué el abuelo estaba en una estrellita y si se había ido porque no la quería. Ubiqué la importancia de construir ficciones para que la niña pudiera asimilar la realidad.

En una ocasión E. trajo un dibujo y me dijo: *“traje un dibujo de mi miedo que me aparece para hacer amigos, porque es muy difícil hacer amigos, aparece este miedo en mi cabeza”*. Y agregó: *“quizás si jugamos me saques mi miedo”*.

Le pregunté por su abuelo, le dije que sabía que se había ido al cielo. Me dijo: *“Mirá yo te voy a contar: él se fue al cielo porque se murió y se convirtió en una estrellita. Me gustaría tener una máquina del tiempo y volver atrás para estar con él pero no se puede!”*. “Y qué le dirías?” le pregunté. “Que

lo extraño”, respondió. “Bueno, vamos a hacer una cartita con un dibujo y escribirle que lo extrañas, tal vez por eso estás enojada, porque extrañas a tu abuelo”, le dije.

En las sucesivas sesiones cuando llegaba le hacíamos una cartita a su abuelo y la guardábamos en un sobre. Solía dibujarlo a él y dibujarse ella con muchos corazones que unía con trazos para que sepa que lo quiere y para que sigan unidos, decía. Sumamos a esos dibujos dirigidos a su abuelo acontecimientos de la semana que quería contarle.

Un día E. llegó y contó con entusiasmo que estaba bien, y que ese día no había sentido nada extraño. También contó que un chico de 2º le regaló un chicle. *“Que buen amigo, es fácil hacer amigos entonces”* le dije. Me respondió: *“En realidad me lo regaló porque pensó que era linda porque tengo el cabello re largo, viste que está re largo mi cabello? me está creciendo. Un día puedo intentar hacer amigos, voy a necesitar ayudita de Sofia, porque ella sabe mucho de amistades, puede ayudarme a encontrar un buen amigo. Ella hizo muchos amigos y quizás me puede ayudar a encontrar una persona que quiera ser mi amigo”*.

Pocas semanas después de consultar, la mamá me comentó que la señora le dijo que había mejorado en la escuela, estaba menos negativa. También me contó que había ido a la casa de un amigo y también otro amigo había ido a su casa y en ambas ocasiones había jugado lo más bien.

En una sesión, E. me contó que se había hecho una amiga que se llamaba Paola y que jugaron a la popa y a las escondidas y al lobo está. Expresó: *“Ella ya quería ser mi amiga, dijo que quería ser mi amiga cuando la ayudé a levantarse del piso cuando se resbaló porque soy una niña amable”*.

Le propuse hacer otra cartita para el abuelo y que podíamos contarle que se había hecho una amiga nueva que se llamaba Paola. La dibujó a ella y se dibujó a sí misma. De título quiso ponerle *“amor”* y dijo que era porque ama a su abuelo y agregó al título *“hice una amiga nueva y se llama Paola”*. Hicimos juntas una canción con el xilofón, decía: *“E. es la ganadora, y tiene una amiga que se llama Paola”*.

En una ocasión cuando jugamos al “Ludo” repitió lo que ya había dicho en otro juego de competencia: *“No importa ganar importa divertirse”*, aunque estaba interesada en ganar y celebró cuando lo hizo. En otra oportunidad, no le

gustó perder, dijo lamentándose que ella antes era la mejor y ahora era la perdedora. *“Dijiste que no importa perder”*, (incluso en un momento también me había dicho que iba a estar orgullosa de mí si yo ganaba) le dije. Respondió ofuscada: *“Si, pero ahora soy la perdedora”*. Propuse cambiar de juego, algo no competitivo quiso volver a jugar al “Ludo” y ganar y disfrutó de eso.

A la siguiente sesión me contó que no había estado triste ni enojada ni nerviosa. Tampoco había tenido miedo y había estado con su amiga Ana. *“Mi mejor amiga y feliz. Me enojé con ella por mi perrito Tito pero después nos amigamos, lo solucionamos, y tengo que contarte que me gusta un chico, Simon. Amigo mío que iba a mi escuela antigua y a veces me visita y yo a él”*.

A partir de esta situación clínica surgen algunos interrogantes que orientan el análisis. Cuando la niña llega al espacio del consultorio ¿de qué se trataba su dificultad para hacer amigos y poder jugar con otros? ¿Qué intervenciones pueden identificarse que fueron posibles?

Análisis:

De acuerdo con Levin (2022) anteriormente citado, cuando los niños sufren lo primero que se afecta es su relación con los otros. Se podría inferir entonces, que la niña sufría la pérdida del abuelo y la relación con la alteridad se encontraba afectaba posiblemente por temor al abandono y la soledad. En este sentido, según E. pudiera ficcionar algo en torno a la pérdida del abuelo, sus dificultades para hacer lazo con otros niños, probablemente cederían. Así mismo según el juego con otros fuera posible, podría participar de una ficción compartida. E. lo racionalizaba todo, no podía jugar con otros y por lo tanto no podía hacer amigos, porque todo tenía una lógica para ella. Se trataba entonces de introducir registro ficcional para que la niña pudiera jugar con otros y así hacer amigos.

En el hecho de enojarse por perder al “Ludo”, al punto de no poder continuar el juego, se podría pensar que se evidenciaba la necesidad de ligar la agresividad y la dificultad en ceder dominio y control para jugar con otros. El *juego de competencia* durante el análisis habría permitido poner en evidencia la constatación de que el otro puede sobrevivir a la propia agresividad (Fernandez Miranda 2022).

El análisis se propuso como espacio donde la niña pudiera expresar su agresividad, sin sentir que destruía al otro. Entre otras de las intervenciones posibles que pueden identificarse en esta situación clínica, se dispuso un espacio de juego sin exigencias, donde pudiera tener lugar la ficción y donde la analista fuera parte del juego con la distancia necesaria para poder escuchar. Las interpretaciones en el juego posibilitaron integrar algunos sentidos que contribuyeran al armado del yo en la niña. A fin de introducir registro ficcional que le posibilite los *lazos de amistad*, los dibujos también formaron parte de la estrategia clínica.

Por otra parte, la niña al curar a los dinosaurios que atacaba, encontró en los juguetes la sensación de *compasión* (Levin 2022) y se hicieron amigos después. Luego de estas escenas de juego en el espacio de análisis, del relato de la niña se podría inferir que mediante la *compasión* por la compañera, la ayudó a levantarse del piso, y así pudieron hacerse amigas. De este modo se abrió a la posibilidad de compartir con otros.

Al respecto Levin (2022) plantea: “En el acto lúdico surge el sentimiento de compasión por otros, dramatizado en la preocupación *por el dolor* de los demás. Los niños donan la dulzura del deseo por el placer de ayudar a otros” (p.38). Esta idea remite a la cooperación como mecanismo de ligazón afectiva que ubicaría al otro en la vida anímica en el lugar de auxiliar (Freud 1988b/1921). Mediante estos mecanismos la niña habría podido establecer *lazos de amistad*.

En una ocasión, la mamá de E. me comentó que le armó un fotolibro, para que sepa que hay gente que las acompaña y construirle que no están solas. Hay fotos con la doctora y los amigos. “*E. anda con el foto libro para todos lados y se lo muestra a todos*”, me dijo. En una oportunidad la niña trajo el fotolibro a sesión para mostrármelo también a mí. Con entusiasmo se nombraba y me contaba quienes eran cada uno de los que estaban en las fotos. Luego de eso hizo otro dibujo para su abuelo y unió corazones con líneas, para que él supiera que estaban juntos, según expresó. “*Como en el libro, las personas que vos querés están todas juntas*”, le dije.

Allí podría ubicarse un indicio respecto de la construcción del *nosotros* en el psiquismo como modo de incluirse en la comunidad, en íntima relación

con las posibilidades de la niña de componer con otros y establecer *lazos de amistad*.

Resumen:

A modo de integración del recorrido planteado en este capítulo sobre los *lazos de amistad* y la construcción del *nosotros*, ambos conforman modalidades del lazo exogámico, donde se pudo indagar sobre su posible función constituyente para el psiquismo del niño.

Sobre estos aspectos a partir de la obra de Freud, se arribó a la perspectiva endogámica del psicoanálisis que orientaría los lazos exogámicos y cedería así a los lazos familiares un lugar constituyente exclusivo.

Ricardo Rodulfo es uno de los autores que contribuye a la mirada exogámica en la presente investigación al otorgar un lugar fundamental a la función de los *lazos de amistad* entre niños, opuestos a los de lo extraño. Para el autor la función del amigo es articular lo familiar a lo extrafamiliar. El lazo con el amigo íntimo permite desligarse de lo familiar (Rodulfo 1992). Ubica a la amistad como primera posesión no-yo equivalente a la alteridad (Rodulfo 2017). Entonces se comprende la amistad como modalidad del lazo exogámico estrecho y de confianza que los niños establecen con otros niños que no son de la familia desde muy temprana edad.

Se situó en articulación al capítulo III, que los niños se hacen de amigos al jugar con otros niños y para que el *juego compartido* sea posible, es necesario el reconocimiento de la alteridad. También resulta condición de posibilidad ceder cierto grado de dominio y moderar algo de la agresividad inherente a todo lazo, en favor de su preservación.

Los *lazos de amistad* posibilitan el contacto social y por lo tanto tendrían una función constituyente a nivel del psiquismo. En estos lazos acontecerían procesos constituyentes del psiquismo que tienen cierta permanencia.

Se encontraron antecedentes también en los aportes de Fernandez Miranda y Levin. Ambos autores contribuyen también a describir y comprender los *lazos de amistad* entre niños. Suman elementos que profundizan, en la posibilidad constituyente para el psiquismo del niño que tendrían los lazos que éstos mantienen extra-familiarmente con otros niños. La amistad conlleva renuncias que serían constituyentes del psiquismo del niño. En la amistad se

trata de una composición con el otro (construcción del *nosotros*) mediante la cual el niño arma lo comunitario con otros niños.

Respecto de las dificultades que algunos niños tienen tanto para la amistad como para la construcción del *nosotros*, se comprende que estos lazos se ven afectados cuando los niños sufren. A partir de aquí pueden pensarse posibles intervenciones.

En la situación clínica de L., se analizó que allí donde insistía la confrontación, era necesario introducir aliados. También algo del orden de la *compasión* en sus juegos para que el niño pudiera hacer *lazos de amistad* incluyéndose en la comunidad. La amistad conlleva también frustraciones, en este caso el malestar ante la ausencia de algunos amigos, en el momento previo a la intervención se habría manifestado en él con el rechazo a otras posibles amistades.

La construcción del *nosotros* se encuentra en relación con *los lazos de amistad*. “Se trata de *ser con*, de ser reconociendo la alteridad del otro” (Rodulfo 2004, p.122). El autor señala que funciona en un reconocimiento de la diferencia en el encuentro con otro como tal. En este sentido, un niño puede nombrarse entre otros a partir del reconocimiento de la alteridad, de la diferencia en el encuentro con el otro como tal. A través del juego se llevaría a cabo una operatoria capaz de construir un *nosotros*, esbozada en el niño en los primeros amigos (Rodulfo 2004).

Se analizó una situación clínica del dispositivo grupal de juego en la cual la construcción del *nosotros* permitió pensar el pasaje de una experiencia de mismidad (en este caso la secuencia de giros repetitivos que realizaba un niño a dominancia autística) al *juego compartido*. Se requiere el registro del semejante como diferente de sí, lo cual remite al reconocimiento de la alteridad, para poder diferenciarse sin oponerse, y también ser parte con otros de un espacio de encuentro. Allí entonces se pudo situar la posibilidad constituyente que tendría para el psiquismo del niño, el lazo exogámico con otros niños.

Se recuperaron las situaciones clínicas de G. analizadas a partir de otros aspectos en el lazo exogámico, donde se interpretó que el niño anulaba al otro sin poder ceder dominio y de este modo no hacía alianzas. Era necesario entonces introducir algo del orden de la amistad que propiciara la disparidad, la diferencia como causa de lo común (Levin 2022). Dado que lo que hace que un

niño ceda tiene que ver con el amor al amigo, mediante el lazo de confianza se esperaba que pudiera *ser con* otros, reconociendo la diferencia sin necesidad de oponerse (Rodulfo 2004). En el lazo transferencial de confianza se esperaba que el niño pudiera ceder dominio y que esta modalidad se extendiera al lazo con otros niños y pudiera hacer amigos.

En la situación clínica de E., se describió que la niña manifestaba dificultades para tener amigos. Sufría la pérdida del abuelo y se interpretó que por tal motivo la relación con la alteridad se encontraba afectaba reproduciendo posiblemente el temor al abandono y la soledad. Se interpretó también que no podía jugar con otros y por lo tanto no podía tener amigos, porque lo racionalizaba todo. Se trataba entonces de introducir registro ficcional para que esto fuera posible. El análisis se propuso a partir del armado de un lazo de sostén y confianza como espacio donde ella pudiera expresar su agresividad, sin sentir que destruía al otro. La niña encontró en los juguetes la sensación de *compasión* (Levin 2022) y se hicieron *amigos* después. A partir de un lazo compasivo con una compañera a la que ayudó se abrió a la posibilidad de compartir con otros.

El reconocimiento del otro como semejante en el lazo exogámico, inserta al sujeto en la cultura y por lo tanto sería constituyente del psiquismo infantil. A partir del fotolibro que trajo a la sesión, pudo interpretarse un indicio respecto de la construcción del *nosotros* en su psiquismo como modo de incluirse en la comunidad.

A modo de síntesis, de modo transversal en cada una de las situaciones clínicas analizadas, se identificaron algunas intervenciones posibles. Entre ellas, introducir aliados en los juegos donde insistía la confrontación e introducir registro ficcional para poder jugar con otros y hacer amigos. A partir del armado de un lazo de confianza y el sostén a nivel transferencial el juego permitió ficcionar aquello que los niños padecían. También posibilitó reconocer la diferencia en el encuentro con el otro como tal y reparar algo del orden de la amistad en la *compasión* y el cuidado del otro.

Conclusiones

Recuperación del recorrido.

A modo de conclusión de la presente investigación, se recupera en primera instancia el recorrido trazado hasta aquí. Los interrogantes que delimitaron el problema de investigación fueron: ¿Qué lugar tienen los lazos exogámicos entre niños en la constitución del psiquismo? ¿Podrían ser constituyentes? ¿Y qué lugar ocupa el juego compartido en los lazos exogámicos de un niño? En este sentido, en el juego entre niños que presentan diversas dificultades para establecer lazos, ¿qué intervenciones son posibles?

A partir de estos interrogantes se definieron las categorías de exogamia que conforma aquellos lazos extrafamiliares y de constitución del psiquismo como aquellos procesos universales constitutivos del aparato psíquico que tienen cierta permanencia a través de los cambios históricos. Se trata de un aparato psíquico abierto a nuevas resignificaciones, y en vías de transformación hacia nuevos niveles de complejización posible (Bleichmar 1999).

En el transcurso de la investigación sobre la relación entre estas categorías, surgieron algunos aspectos centrales que (de acuerdo con uno de los objetivos específicos propuestos), se describieron y comprendieron en el lazo exogámico entre niños. Cabe aclarar que estos aspectos conformaron un recorte con fines metodológicos.

Así, según el objetivo general de investigación, se analizó la relación entre el lazo exogámico y la constitución del psiquismo, en la *experiencia ética* del niño donde se abordó el *sentimiento de culpa, el sentimiento de preocupación, la compasión y la condicionalidad del amor en el espacio exogámico*. También se analizó esta relación en el *juego compartido* entre niños y en particular en los *juegos de competencia* y por último y en articulación con los capítulos precedentes, en los *lazos de amistad* y la construcción del *nosotros*.

De cada uno de estos aspectos se trabajaron en primer lugar y de forma articulada nociones teóricas generales. Luego se presentaron situaciones clínicas a partir de dos anclajes diferentes de la práctica: la clínica que

acontece en el espacio del consultorio con el niño y en un dispositivo grupal de juego. El primero remite a lo que se infiere en la clínica con el niño de su lazo con otros niños; el segundo convoca a pensar las intervenciones posibles en el juego entre niños. En ambos espacios, la problemática respecto del lazo se presenta con frecuencia.

Los indicios singulares de la práctica en las situaciones clínicas, dieron lugar a interrogantes que se analizaron en articulación con lo general de la teoría de acuerdo con el método indiciario de investigación. Entonces, desde el registro de algunas situaciones clínicas, (fragmentos de momentos puntuales en el curso del análisis de niños que otorgan indicios para investigar) en articulación con lo general de la teoría se describieron y comprendieron algunos aspectos centrales en el lazo exogámico entre niños para analizar su relación con la constitución del psiquismo. De este modo, de acuerdo con otro de los objetivos específicos de la presente investigación, se indagó sobre la posibilidad constituyente para el psiquismo del niño del lazo exogámico con otros niños.

En las situaciones clínicas se identificaron algunas posibles intervenciones ante las dificultades de los niños para establecer lazos con otros niños, este fue otro de los objetivos específicos planteados.

Alcances en el recorrido

En el capítulo II se describió y comprendió en *la experiencia ética del niño, el sentimiento de culpa y de preocupación por el otro* junto con la *compasión, y la condicionalidad del amor en el espacio exogámico*. Estos aspectos en el lazo exogámico entre niños permitieron analizar su relación con la constitución del psiquismo.

Se comprendió que mediante el lazo compasivo, los niños pueden ayudar, contener y aliviar el malestar de otros niños. Identifican allí algo propio y también algo ajeno que ubica al otro como semejante y como diferente de sí. Por lo tanto la *compasión* supone una inscripción de la alteridad en el psiquismo y es un sentimiento ético fundante que permite establecer modos de enlace comunitario. En el espacio exogámico los niños tienen la oportunidad de establecer una ligazón amorosa con otros niños a partir de la cual construir normas que contribuyan a su integración yoica.

La *compasión* y la *preocupación por el otro*, conforman bordes pulsionales que contribuirían a la constitución del psiquismo. Tendrían también función constituyente porque posibilitan el compartir con otros, lo comunitario y lo colectivo propio del vivir en sociedad.

Por otra parte dado que "una cuota de culpa parece ser inherente a todo lazo social mínimamente reglado" (Fernandez Miranda 2020, p.62) el *sentimiento de culpa* posibilita en el niño ceder cierto grado de dominio y moderar su propia agresividad por temor a la pérdida del amor del otro. Un amor que en el espacio exogámico no es incondicional y por lo tanto exige cierto grado de renuncia en favor de la preservación del lazo. Allí, en las renunciaciones que conlleva el reconocimiento del otro como semejante, se podría situar la potencia constituyente del lazo exogámico para el psiquismo del niño.

En este punto, el *sentimiento de culpa* se relaciona con el cuidado del otro y allí se ubica la dimensión amorosa de la renuncia pulsional. Se trata del límite a los propios impulsos por amor al otro. Esta capacidad remite a la *compasión* que junto con el *sentimiento de culpa* en el lazo exogámico entre niños, son *experiencias éticas* fundamentales que resultarían constituyentes del psiquismo.

Si bien cierto grado de agresividad es inherente a los lazos, el *sentimiento de culpa* posibilita su moderación en favor de la preservación del lazo. Este sentimiento forma parte de las normas básicas de socialización que le posibilitan al sujeto el ingreso en la cultura.

Entonces el lazo exogámico conduciría al niño a movimientos y operaciones psíquicas fundamentales en la constitución del psiquismo. Propicia cierto límite a los deseos a partir del *sentimiento de culpa* y de *preocupación por otros* niños que llevan al pequeño a asumir la responsabilidad respecto de los propios impulsos. Por lo tanto en el lazo exogámico entre niños se consolidaría una *experiencia ética* del otro.

El *sentimiento de culpa*, la *compasión*, y el *sentimiento de preocupación por el otro*, conforman operaciones psíquicas fundamentales en la constitución del psiquismo que organizan y moderan los impulsos en el niño. En este sentido, el lazo exogámico le permite incorporar legalidades, limitar el narcisismo y el desborde pulsional.

Cuando se trata de niños con problemáticas profundas a nivel de la constitución del psiquismo (en quienes la alteridad no se encuentra constituida como tal), el lazo con pares tendría la potencia de generar alguna inscripción del otro que deviene una *experiencia ética*. De este modo se comprende que los dispositivos de trabajo grupal pueden propiciar *experiencias éticas* en aquellos casos en que el niño carece de ellas.

Dado que los niños hacen lazo con otros niños mediante el juego, allí toma cuerpo la *experiencia ética* que inscribe la alteridad y constituye el yo del niño en torno a la diferencia. Entonces, en articulación con lo que hasta aquí se comprende, en el capítulo III se describió el *juego compartido*. Conforman otro de los aspectos fundamentales que permiten analizar la relación entre los ejes de la presente investigación. Para que el *juego compartido* sea posible es condición necesaria el reconocimiento de la alteridad. El juego organizaría el encuentro entre niños para que puedan hacer lazo y el par exista como alteridad.

“En el jugar con otros el niño cede el dominio absoluto de la escena lúdica para poder jugar con el otro” (Fernandez Miranda 2019b, pp.87-88). Allí donde el niño renuncia en favor del lazo, tal como se desarrolló anteriormente, se puede situar su posibilidad constituyente. Se trata de la renuncia por amor al otro donde el niño incorpora al otro como alteridad y este mecanismo contribuye al armado del yo en torno a la diferencia. De acuerdo con el autor el juego compartido se desarrolla entre dominio y renuncia, donde los niños a veces imponen como afirmación narcisista y a veces ceden (2022).

Ante los obstáculos que pueden presentarse para el *juego compartido*, resulta necesario trabajar sobre las condiciones para que éste sea posible. Cuando se trata de niños con problemáticas profundas a nivel de la constitución del psiquismo, que tienen dificultades para establecer lazos con otros niños, se pudo comprender que todo niño tiene el deseo de hacer lazo, aunque no tenga el código común para hacerlo. Entonces, mediante algunas operatorias como los giros repetitivos, los niños a dominancia autística rechazan el lazo que le resulta abrumador e intentan diferenciarse del otro (Fernandez Miranda 2024).

También se identificó como obstáculo para el *juego compartido* el uso instrumental del otro como objeto-cosa, porque allí no hay alteridad y por lo

tanto no hay *juego compartido*. A partir del análisis sobre ésta entre otras condiciones de posibilidad, se identificaron algunas intervenciones que se puntualizan en el próximo apartado.

Se describieron también los *juegos de competencia* organizados en torno a reglas que posibilitan ligar la agresividad constitutiva. Cuando se trata de niños en los cuales la alteridad como tal no se encuentra constituida, estos juegos se verían impedidos. Lo mismo sucede en aquellos casos en que la agresividad se encuentra inhibida porque la misma es necesaria para poder diferenciarse del otro. Por otra parte, la ajenidad a las reglas de juego impide desplegar algo de la propia agresividad al interior del juego de competencia.

Entonces, la posibilidad constituyente del lazo con pares en el *juego compartido*, se podría pensar en el hecho de instalar o dar consistencia al reconocimiento de la alteridad. En el *juego compartido*, la apertura al otro sería constituyente del psiquismo del niño porque la alteridad entre pares constituiría en el niño el yo en torno a la diferencia.

La competencia requiere del reconocimiento de la alteridad, de un otro diferente de sí y también de cierta afirmación narcisista. En este sentido el dispositivo grupal de juego se proponía como un espacio de encuentro donde inaugurar un modo de alteridad en el lazo con otros niños y desde la diferencia con el otro poder competir.

En el análisis de otras situaciones clínicas se pudo comprender que mediante la ligazón amorosa con la alteridad, la agresividad que emerge bajo la forma de competencia en el *juego compartido*, puede ser ligada y ceder lugar también a la cooperación que hace posible el compartir con otros. De este modo la agresividad queda más acotada por el lazo amoroso.

Jugar con otros en tanto supone ceder cierto grado de dominio y en ocasiones la competencia como modo de ligar la agresividad, requiere del reconocimiento del otro como semejante. En este sentido el *sentimiento de culpa* y el sentimiento de *preocupación por el otro* (como límite a los impulsos del niño) junto con la *compasión* (que permite el acotamiento de la crueldad), son operaciones éticas fundamentales en el *juego compartido*.

En él los niños hacen lazos íntimos y de confianza con otros niños y así se hacen de amigos. Resultó pertinente entonces en el capítulo IV describir y comprender los *lazos de amistad* junto a la construcción del *nosotros*. Se trata

de modalidades del lazo exogámico entre niños donde se pudo indagar también acerca de su posibilidad constituyente para el psiquismo.

Los *lazos de amistad* que el niño mantiene con otros niños resultan fundamentales porque son la primera posesión no-yo, equivalente a la alteridad (Rodulfo 2017). Conllevan renuncias y posibilitan el contacto social, se trata de una composición con el otro (que remite a la construcción del *nosotros*) mediante la cual el niño arma lo comunitario con otros niños. En los *lazos de amistad* acontecerían entonces procesos constituyentes del psiquismo que tienen cierta permanencia.

Respecto de las dificultades que algunos niños tienen tanto para la amistad como para la construcción del *nosotros*, se comprende que estos lazos se ven afectados cuando los niños sufren y por otra parte que la amistad también conlleva frustraciones. A partir de aquí pudieron ser pensadas algunas intervenciones posibles que se puntualizan a continuación.

De acuerdo con Rodulfo (2004) la construcción del *nosotros* se encuentra en relación con *los lazos de amistad*. “Se trata de *ser con*, de ser reconociendo la alteridad del otro” (p.122). El autor señala que funciona en un reconocimiento de la diferencia en el encuentro con el otro como tal. En este sentido, ubica que un niño puede nombrarse entre otros a partir del reconocimiento de la alteridad. A través del juego el autor describe que se llevaría a cabo una operatoria capaz de construir un *nosotros*, esbozada en el niño en los primeros amigos.

En el análisis de situaciones clínicas, la construcción del *nosotros* permitió pensar el pasaje de una experiencia de mismidad (frecuente en algunos niños a dominancia autística y psicótica) al jugar con otros. Dicha construcción requiere del reconocimiento de la alteridad para que sea posible diferenciarse sin oponerse, y también ser parte con otros de un espacio de encuentro. Allí se pudo situar la posibilidad constituyente para el psiquismo del lazo exogámico entre niños.

Por otra parte, cuando un niño no puede ceder dominio en el juego, anula al otro y por lo tanto no puede hacer alianzas. De acuerdo con Levin (2022) resulta necesario introducir algo del orden de la amistad que propicie la diferencia como causa de lo común. Los niños al confiar en los amigos,

generan complicidad y se abren a la función social. Conforman así alianzas puestas en acto en el *juego compartido*.

Entonces, dado que lo que hace que un niño ceda tiene que ver con el amor al amigo, mediante el lazo de confianza se espera que pueda *ser con* otros reconociendo la diferencia sin necesidad de oponerse (Rodulfo 2004). La construcción del *nosotros* en el psiquismo del niño es un modo de incluirse en la comunidad. El reconocimiento del otro como semejante en el lazo exogámico entre niños, inserta al sujeto en la cultura y por lo tanto sería constituyente del psiquismo infantil.

Algunas intervenciones posibles:

De forma transversal la presente investigación posibilitó, mediante la comprensión y descripción de diversos aspectos centrales en el lazo exogámico entre niños, identificar algunas intervenciones posibles en situaciones clínicas que continúan abiertas a futuras investigaciones.

Tratándose de sujetos en proceso de constitución, se tendría la oportunidad de intervenir en estos movimientos constitutivos del psiquismo (Bleichmar 2008). De acuerdo con la autora se trata de un aparato psíquico abierto donde no todo está dado de antes y para siempre. Entonces la intervención del analista no se reduce a encontrar lo que ya estaba, sino a producir elementos nuevos de recomposición y de articulación que den un producto diferente del preexistente. “Cuando se interviene en momentos estructurantes del funcionamiento psíquico (...), se inaugura un proceso de neogénesis: algo que no estaba preformado, y que no hubiera llegado a instalarse por sí mismo, se produce en virtud de la intervención analítica” (p. 37).

Resulta necesario señalar que según sea la dominancia, autística, neurótica, psicótica, la estrategia clínica y por lo tanto las intervenciones posibles son diferentes. Cuando se trata de niños muy pequeños o con problemáticas profundas a nivel de la constitución del psiquismo, se identificaron intervenciones estructurantes (entre ellas *holding*-sostén, armado del yo). Janin (2012), afirma que estas intervenciones tienen que ver con abrir un espacio, generar una posibilidad. Se trata de nombrar los afectos y devolverle al niño una imagen unificada que lo conecte con lo que le pasa y de

posibilitar el despliegue pulsional sin que desorganice. De acuerdo con la autora, con los niños a veces se trata de interpretar y realizar intervenciones estructurantes que posibilitan movimientos constitutivos del psiquismo (2011).

En el dispositivo de juego grupal, al que asistían niños con problemáticas profundas a nivel de la constitución del psiquismo, la repetición y el sostenimiento en tiempo y espacio de los momentos del encuentro habría operado como organizador. También se pudo identificar entre las intervenciones estructurantes el lazo de confianza en tanto sostén transferencial necesario para el juego. Se intervino en el lazo entre los niños para reconocer la alteridad y poder jugar con otro. A través del juego fue posible el encuentro a fin de que los niños hicieran lazo con otros niños. La estrategia clínica se orientó a sumar a lo que algunos niños hacían repetitivamente (como girar sobre sí mismo o correr de un lado a otro), elementos que hicieran posible abrir la escena a un posible *juego compartido*.

De este modo se generaron condiciones para que el *juego compartido* sea posible. Se trató de proponer y abrir instancias y actividades compartidas con otros niños y que tengan ganas de asistir para estar con amigos (Levin 2022). Dado que allí radicaría la oportunidad de inaugurar un modo de alteridad en el lazo con otros niños, se trató en principio de introducir un cierto grado de alteridad soportable, tal vez preliminar al *juego compartido*. Esto posibilitaría a partir de la diferencia con el otro, el armado del *yo* en el niño. Entonces, progresivamente fue posible que pasaran de estar ensimismados a hacer lazos con otros niños mediante el juego. Así, el dispositivo de juego grupal en los términos de Winnicott habría operado también como *transicional* a otros espacios exogámicos.

En líneas generales en las situaciones clínicas que acontecieron en el espacio del consultorio con niños a dominancia neurótica, se pudo inferir acerca del lazo con otros niños. Ante las diversas dificultades que se presentaban, el juego permitió ficcionar aquello de lo que los niños padecían. También permitió el reconocimiento de la diferencia en el encuentro con el otro como tal y reparar algo del orden de la amistad en la *compasión* y el cuidado del otro. Introducir aliados en los juegos donde insiste la confrontación es otra intervención posible que se pudo identificar.

En la clínica psicoanalítica con niños, introducir registro ficcional mediante el juego y los dibujos posibilita que los niños puedan jugar con otros y hacer amigos, y así producir nuevos elementos de recomposición en su psiquismo. A partir del armado de un lazo de sostén y confianza se propuso un espacio donde los niños pudieran expresar su agresividad, sin sentir que destruyen al otro. Por otra parte se situó que en los juguetes los niños pueden encontrar la sensación de *compasión* que les posibilitaría hacer amigos después (Levin 2022).

La interpretación, fue otra de las intervenciones posibles que se identificaron en las situaciones clínicas presentadas. Se trata de intervenciones verbales que tienden a ligar lo desligado a partir de la puesta de sentidos que contribuyan a la integración del yo del niño. De acuerdo con Fernández Miranda (2019a), la interpretación es una operación en la que el analista recoge en el juego indicios de lo inconsciente y los reintroduce dentro del juego para que el niño pueda articular nuevas escenas y nuevos sentidos. En otras palabras, para que el trabajo de lo ficcional pueda elaborar algo de la otra escena que asedia. “La interpretación del juego transcurre dentro de la escena lúdica” (p.12).

Entre otras de las intervenciones que se pudieron identificar a partir de las situaciones clínicas presentadas, en el lazo transferencial fue posible construir un borde necesario para jugar y hacer alianzas que puedan extenderse al lazo del niño con otros niños.

Otros caminos abiertos en el transcurso de la investigación:

En el transcurso de la presente tesis de investigación surgieron algunos interrogantes que, a los fines del recorte metodológico propuesto, no fueron abordados y quedan abiertos a futuras investigaciones posibles.

Resulta pertinente señalar que por razones metodológicas, se ha nombrado pero no desarrollado en profundidad, lo que refiere al diagnóstico diferencial. Si bien es un momento ineludible en la clínica psicoanalítica con niños, (en tanto lectura y formulación de categorías que posibilitan pensar sobre el sufrimiento psíquico infantil, no de etiquetar o clasificar); no forma parte del recorte en el presente problema de investigación. Así mismo resulta necesario señalar que la problemática del lazo se presenta en diversas

situaciones. Se mencionó que (de acuerdo con la propuesta de Marisa Rodulfo, Silvia Bleichmar y Jaime Fernandez Miranda), se comprende el diagnóstico en términos de dominancias o predomios (Fernandez Miranda 2020).

Por otra parte, surgieron algunos interrogantes respecto de la incidencia de las nuevas tecnologías en el lazo exogámico entre niños. ¿Qué particularidades podrían suponer los juegos virtuales en el lazo exogámico entre niños?

También formó parte del contexto en el que se enmarca la presente tesis de investigación, el aislamiento social preventivo y obligatorio atravesado en tiempos de pandemia (*COVID-19*) y sus consecuencias, ¿qué líneas de análisis podría abrir en la relación entre el lazo exogámico y la constitución del psiquismo del niño?

Cabe mencionar también a la escuela como espacio exogámico común para todos los niños por derecho. ¿Qué elementos podría aportar esta investigación a ese y otros campos disciplinares?

Dado que uno de los anclajes de la práctica a partir del cual se analizó el lazo exogámico y su relación con la constitución del psiquismo, fue un dispositivo de juego grupal con niños, quedan pendientes de investigación también los procesos propios de lo grupal.

También continúa abierta a futuras investigaciones, la indagación del tema en otros autores que pudieran aportar conceptos y nociones teóricas generales para continuar con la problematización.

Perspectivas de aporte a la clínica psicoanalítica con niños:

En el análisis de la relación entre el lazo exogámico y la constitución del psiquismo en el niño, el lazo entre niños contribuye al armado de la alteridad y constituye el *yo* del niño a partir de la diferencia. Esto supone ciertas renunciaciones que dan cuerpo a la *experiencia ética*. En el *juego compartido*, acontece esta apertura al otro que permite al niño reconocer y construir la alteridad en el encuentro con el otro como tal y establecer *lazos de amistad*.

De esta forma en el recorrido trazado se indagó sobre la posibilidad constituyente que tendrían los lazos exogámicos para el psiquismo del niño. En las diversas prácticas psicoanalíticas con niños, ante las dificultades que algunos tienen para establecer lazos con otros niños, se trata de generar

condiciones para que esto sea posible. De este modo se pretende contribuir al campo del psicoanálisis con niños, basado tradicionalmente en los lazos endogámicos.

Resulta pertinente tanto en dispositivos de trabajo grupal, como en el trabajo que acontece en el espacio del consultorio con el niño, la pregunta por los lazos con otros niños. Allí se encontrarían indicios respecto de los movimientos de constitución del psiquismo que se acompañan. Es posible realizar una lectura donde tenga lugar el lazo del niño con otros niños, fundamentada en los diversos aspectos que se describieron y comprendieron a lo largo de esta tesis en articulación con la práctica psicoanalítica. Desde este punto de vista se abren también posibles intervenciones.

Bibliografía

- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconsciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (1999). *Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo* en Revista del Ateneo Psicoanalítico N° 2 Buenos Aires. Recuperado de <http://silviableichmar.com/entre-la-produccion-de-subjetividad-y-la-constitucion-del-psiquismo/>
- Bleichmar, S. (2005). *Del polimorfismo perverso al sujeto de la ética*, en Revista Actualidad Psicológica N° 335. Buenos Aires, Argentina.
- Bleichmar, S. (2008). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2014). La construcción de legalidades como principio educativo, en *Violencia social - violencia escolar*. De la puesta de límites a la construcción de legalidades Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Bleichmar, S. (2015). *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2016a). *La construcción del sujeto ético*. Parte I. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2016b). *Vergüenza, culpa, pudor. Relaciones entre la psicopatología, la ética y la sexualidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cancina, P. H. (2008). *La investigación en psicoanálisis*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Castaño, M. (2019). *Las intervenciones del profesional psicólogo/a en un espacio lúdico grupal con niños/as de 9 a 12 años de un Centro de Convivencia barrial de la ciudad de Rosario, analizadas desde una perspectiva winnicottiana*, tesis Maestría Clínica psicoanalítica con niños. Facultad de Psicología UNR.
- Fernández Miranda, J. (2017). Acerca del malestar infantil en la cultura contemporánea. *INFEIES – RM*, 6 (6). Investigaciones - Mayo 2017. Recuperado de: <http://www.infeies.com.ar/numero6/02.html>

- Fernández Miranda, J. (2019a). El juego y el analista. En *Revista de Psicoanálisis con niños Fort-Da*. N° 13 - Mayo 2019.
- Fernández Miranda, J. (2019b). Acompañamiento terapéutico escolar: El niño, el acompañante y los otros. En *Desafíos y debates en el Acompañamiento Terapéutico*. Colegio de Psicólogos 2024: Rosario (SF).
- Fernández Miranda, J. (2020). *El trabajo de lo ficcional. Problemáticas actuales en clínica psicoanalítica con niños*. 2ª ed. Buenos Aires: Letra Viva.
- Fernández Miranda, J. (2021). La investigación y la práctica del psicoanálisis en *Revista psicoanálisis en la universidad N°5*. Rosario, Argentina: UNR Editora. Pág 63 - 83
- Fernández Miranda, J. (2022). Jugar en el espacio virtual. En *Revista de psicoanálisis con niños Fort-Da*. N° 15. Noviembre 2022. Recuperado de: <https://www.fort-da.org/fort-da15/fernandez.htm>
- Fernández Miranda, J. (2024). *Una vuelta en torno al autismo en psicoanálisis*. 2ª ed. Buenos Aires. Letra Viva.
- Freud, S. (1986a/1905). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. En J. Strachey (Ed.), J.L. Etcheverry & L. Wolfson (Trads.), Obras completas (vol. VII, págs. 109-224). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1986b/1914). *Introducción del narcisismo*. En J. Strachey (Ed.), J.L. Etcheverry & L. Wolfson (Trads.), Obras completas (vol. XIV, págs. 65-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1988a/1920). *Más Allá del Principio del Placer*. En J. Strachey (Ed.), J.L. Etcheverry & L. Wolfson (Trads.), Obras completas (vol. XVIII, págs. 1-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1988b/1921). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En J. Strachey (Ed.), J.L. Etcheverry & L. Wolfson (Trads.), Obras completas (vol. XVIII págs. 63-136) Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1991a/1914). *Sobre la psicología del colegial*. En J. Strachey (Ed.), J.L. Etcheverry & L. Wolfson (Trads.), Obras completas (vol. XIII págs. 243-250) Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1991b/1912/13). *Totem y Tabú*. En J. Strachey (Ed.), J.L. Etcheverry & L. Wolfson (Trads.), Obras completas (vol. XIII págs. 1-164) Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2011/1930). *El malestar en la cultura*. En J. Strachey (Ed.), J.L. Etcheverry & L. Wolfson (Trads.), Obras completas (vol. XXI págs. 57-140) Buenos Aires: Amorrortu.
- Ginzburg, C. (2003). *Tentativas*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Facultad de Historia Morelia: Michoacán, México.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Edit Noveduc.
- Janin, B. (2012). *Las intervenciones del psicoanalista en psicoanálisis de niños*, Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente.
- Klein, M. (1971). Simposium sobre Análisis Infantil, en *Contribuciones al Psicoanálisis II*, Buenos Aires: Hormé.
- Klein, M. (2008). Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa en *Envidia y gratitud y otros trabajos*. Buenos Aires: Aguilar.
- Lampugnani, S. (2019). Infancias e Instituciones: Filiaciones interrumpidas. En *Barquitos Pintados*. Experiencia Rosario: Año III - Nº 3, Diciembre 2019.
- Laplanche, J. (1988). La angustia. *Problemáticas I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Levin, E. (2022). *La amistad en las infancias. Una experiencia fundante*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rodulfo, R. (1992). El adolescente y sus trabajos. En *Del significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, R. (2004). Cap. IX. Un nuevo acto psíquico: la inscripción o la escritura del nosotros en la adolescencia. En *El Psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del Psicoanálisis tradicional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rodulfo, R. (2013). *Andamios del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

- Rodolfo, R. (2017). Breve ensayo sobre la naturaleza del amigo en *Ensayos sobre el amor en tiempos digitales*. Buenos Aires: Paidós.
- Samaja, J. (1993). Parte I. El proceso de Investigación y sus dimensiones. En *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Secci, S. (2014). *Imágenes de lo fraterno en la constitución subjetiva*. Trabajo integrador final, carrera de especialización en psicología clínica, institucional y comunitaria. Facultad de Psicología. UNR.
- Spiz, R. (1972). *El primer año de vida del niño. Génesis de las primeras relaciones objetales*. Madrid: Aguilar Ediciones.
- Tkach, C. E. (2014). El juego en psicoanálisis de niños: entre un modo de trabajo del aparato psíquico y un calidoscópico cuadro a menudo sin sentido en *Revista Actualidad psicológica*. Marzo 2014.
- Winnicott, D. (2007). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- Winnicott, D. (1993). Por qué juegan los niños en *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Lumen.
- Winnicott, D. (2015a). El desarrollo de la capacidad para la preocupación por el otro en *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (2015b). La experiencia de mutualidad entre la madre y el bebe en *Exploraciones psicoanalíticas I*. Buenos Aires: Paidós.