



Facultad de Psicología
Secretaría Estudios de Posgrado

Doctorado en Psicología
-Cat B Res Nº 1038/14 CONEAU-

TESIS

Título

Conceptualizaciones sobre el juego y el lugar del analista en las *pioneras* del psicoanálisis de niños y niñas en Argentina

Autora: Ps. Esp. Soledad COTTONE

Directora: Dra. Ana Bloj

Rosario: Setiembre de 2022

ÍNDICE

Dedicatorias	4
Resumen	5
Introducción.....	6
CAPÍTULO 1	
Analistas en juego	8
Antecedentes	14
Estudios históricos	15
Estudios sobre el juego	18
Alternativa metodológica	19
CAPÍTULO 2	
Los inicios, las controversias	25
Londres-Viena: polos del psicoanálisis infantil	27
El valor del juego para el análisis infantil.....	32
Ingreso y recepción de las teorías en América.....	36
Notas biográficas de Arminda Aberastury	38
Notas biográficas de Elizabeth Goode de Garma	45
CAPÍTULO 3	
Teorizaciones sobre el juego	50
Cultura y <i>juego</i> : referencia no analítica	50
El <i>juego</i> en Freud	52
Antecedentes de la técnica del juego	55
Melanie Klein: el juego como técnica	58
Winnicott: juego y espacio transicional.....	61
Aportes locales a la técnica del juego	64
Aberastury: sistematización técnica del psicoanálisis infantil argentino	65
CAPÍTULO 4	
Aberastury y las producciones argentinas	68
Juguetes e historicidad.....	70
El constructor infantil, modelo del juego de construir casas.....	72
Consideraciones teóricas sobre el juego de construir casas.....	74
<i>El niño y sus juegos</i> : el psicoanálisis y los modelos de crianza	81
Edad, juegos y juguetes	83
CAPÍTULO 5	
Elaboraciones sobre la técnica de Arminda Aberastury. El lugar del analista	92
El lugar del analista	92
Encuentros y desencuentros con Melanie Klein.....	93
Filiación	93
Diferencia	95

Lo propio	97
Psicoanálisis y/o pedagogía	102
Transferencia en el análisis infantil, el juego en la transferencia, el lugar del analista	103
Un nuevo espacio para la infancia.....	106
Modos de comunicar: juego y dibujo	108
Un lugar para analizar	111
El lugar de la infancia en la sociedad contemporánea	112

CAPÍTULO 6

Betty Garma. Estar disponible, condición de posibilidad del análisis infantil 115

Psicoanálisis de un niño de 21 meses. Elaboraciones sobre el lugar del analista	115
El lugar del analista	116
Teoría y juego	120
Literatura y técnica	123
Un cuento leído en clave sexual.....	125
Sublimación y juego	126
Aparente normalidad	128

CONCLUSIONES	131
---------------------------	-----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
---	-----

DEDICATORIAS

- ❖ A Jorge y Stella, por darme la aventura de la vida.
- ❖ A Paula, Mariana y Ma. Lucrecia, por la infancia compartida
- ❖ A Sergio, por el juego en que andamos.
- ❖ A Joaquín, Juan y Clara, por el amor que alumbra lo que perdura.

RESUMEN

El juego y el lugar del analista son ejes teórico técnicos que trabaja específicamente, la teoría psicoanalítica y sobre los cuales se plantean diferencias con otras prácticas y discursos destinados a niños y niñas. La Tesis, inscripta dentro de los estudios históricos del psicoanálisis en general y del psicoanálisis argentino en particular, se propone abordar estos ejes en las producciones de Arminda Aberastury y Betty Garma durante el período comprendido entre 1942 y 1970 por ser el tiempo de instalación y consolidación institucional del psicoanálisis local, así como de su difusión cultural.

La investigación se realiza desde una *perspectiva histórica* que articula los *estudios de recepción de teorías* y la *historia crítica*, para la cual los objetos de conocimiento son construcciones que responden a intereses culturales, sociales, políticos, económicos propios de una época. De modo que para entender los desarrollos del psicoanálisis infantil y sus cruces con otras prácticas es necesario explorar las preguntas y problemas de época que validaron una teoría y un modo de abordar la infancia en Argentina, al mismo tiempo que permiten la recuperación de aquellas marcas que se han transmitido, por varias generaciones, en el interior de la institución psicoanalítica.

INTRODUCCIÓN

En 1942 se crea la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), primera asociación de América Latina reconocida por la International Psychoanalytic Association (IPA). Tiempo después, Arminda Aberastury junto a Betty Garma -dos mujeres no médicas- inician la traducción del libro *El psicoanálisis de niños* de Melanie Klein (1932) publicado en Argentina en 1948. Ese mismo año, bajo la dirección de Arminda Aberastury se constituye un pequeño grupo para la formación en el psicoanálisis infantil y en 1957, se realiza el Primer Simposio de Psicoanálisis de Niños en la APA donde se presentan treinta y un trabajos destinados al estudio de la infancia.

Para el inicio de la década del '60 se consolida el movimiento de expansión de la APA ya iniciado en la década anterior -la asociación ingresa a la universidad a través de tres conferencias dictadas por Ángel Garma, Arnaldo Rascovsky, Arminda Aberastury- y el psicoanálisis de niños y niñas se incorpora a las prácticas hospitalarias, fundamentalmente en diálogo con la pediatría (Bloj, 2013, 2015). En ese sentido, la relevancia que toma el psicoanálisis infantil en Argentina permite ubicarlo como uno de los principales responsables en la difusión cultural del psicoanálisis en el país (Plotkin, 2003).

El tiempo inaugural del psicoanálisis infantil se encuentra marcado por los nombres de Arminda Aberastury y de Betty Garma, quienes además de traducir a Melanie Klein mantienen correspondencia con ella. La contemporaneidad de la práctica clínica con niños y niñas en Argentina y el desarrollo de teorías en otros países abre la necesidad de explorar los modos de recepción de teorías sobre la infancia, específicamente del psicoanálisis infantil. La presente investigación busca rastrear, desde el análisis de las conceptualizaciones del juego y el lugar del analista, los aportes locales a las teorías y a la vez, establecer las características que definieron un modo de trabajo clínico que hizo *escuela*. El período establecido para la indagación, entre 1942 y 1970, se liga a la historia institucional de la APA y a las contribuciones que el psicoanálisis de niños y niñas ha hecho a su consolidación y expansión.

En consecuencia, el contenido de la Tesis se organiza en seis capítulos. El **CAPÍTULO 1** titulado ***Analistas en juego***, presenta la justificación del objeto de estudio y del período analizado. En él se abordan los antecedentes acerca de los estudios históricos y, particularmente, los que investigan el juego en psicoanálisis. Entre las alternativas metodológicas se recuperan las categorías utilizadas en los trabajos de *recepción* de teorías (Vezzetti, 1996a, 1996b; Dagfal 2004, 2009a, 2009b; Plotkin 1996, 2009; Borinsky 2009, 2010; Talak, 2005; Macchioli 2014, García, L. *et al* 2014) a los fines de visibilizar las operaciones de lectura, apropiación y modificación que actúan sobre los saberes producidos en otros territorios. Básicamente, la *recepción* considera la difusión de teorías en un campo que no es donde se produjo originalmente y, para ello, tiene en cuenta la perspectiva activa de quienes reciben y se ven interpelados por el corpus de ideas. En efecto, si se toma al psicoanálisis argentino y, puntualmente, el psicoanálisis infantil como producto de operaciones que implican la actualización de teorías por parte de las analistas locales habilita a investigar las innovaciones y novedades producidas, trabajo que se realiza en la presente investigación. Asimismo, se consideran las advertencias que De Certeau (2011) hace para los estudios históricos entre las cuales plantea la necesidad de enfocar la relación del discurso con la institución profesional que lo produce. Acerca del vínculo entre el psicoanálisis y la historia, De Certeau plantea que se pone en juego una concepción del tiempo y de la memoria donde el relato presente es a la vez engaño, máscara y huella efectiva de acontecimientos.

El **CAPÍTULO 2** titulado ***Los inicios, las controversias***, comienza con el análisis de las diferencias teóricas establecidas entre Anna Freud y Melanie Klein, así como el contexto histórico e institucional en que se desarrollan. Luego del descubrimiento freudiano de la sexualidad infantil y su importancia para la constitución psíquica, se inician investigaciones y observaciones de las manifestaciones infantiles. Si bien lo esperado es la aplicación del psicoanálisis a niños y niñas, esta no se realiza de forma automática. Surgen una serie de discusiones -que divide posiciones entre el grupo que encabeza Anna Freud y el que lidera Melanie Klein- acerca de la interpretación, la transferencia, la asociación libre, la técnica y el lugar de los padres en el análisis. Discusiones que, en el interior de la teoría psicoanalítica, suponen preguntas acerca del estatuto de la sexualidad, el inconsciente y la represión.

La periodización del proceso de institucionalización del psicoanálisis que establece Roudinesco (1988) permite ubicar el desarrollo contemporáneo entre los disensos y el trabajo unificador de la Asociación Internacional de Psicoanálisis (IPA), el psicoanálisis de niños y niñas es uno de los campos en el que se despliega este doble movimiento. Así, la expansión del psicoanálisis infantil lleva las marcas de las disidencias y su ingreso en América conlleva rupturas y filiaciones diversas.

Sobre la entrada del psicoanálisis en Argentina el capítulo analiza, a través de las notas biográficas de Aberastury y Garma, la creciente hegemonía de la teoría kleiniana -a partir de la fundación de la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) en 1942- y la convivencia temprana de los postulados de Freud, Anna Freud y Klein.

El **CAPÍTULO 3** titulado ***Teorizaciones sobre el juego***, presenta un breve recorrido por las conceptualizaciones del juego en las y los autores referidos por las analistas locales. Para su organización se tuvo en cuenta las recurrencias halladas en Aberastury y Garma al momento de historiar el lugar del juego y su conceptualización. Dichas referencias remiten a autores que escriben en tiempos de entre guerras, marcas que se registran en el ideario de época y en sus destinos. Si bien el juego es, para las analistas argentinas, una técnica que permite la terapia infantil, no se recorta solo a este aspecto y en consecuencia el capítulo aborda otras dimensiones del juego. Asimismo, analizar el *juego* y su estatuto dentro de los distintos desarrollos teóricos permite ubicar las filiaciones conceptuales de Aberastury y Garma, así como los aportes que estas autoras introducen a la técnica del juego.

En el **CAPÍTULO 4** titulado ***Aberastury y las producciones argentinas***, se examinan dos textos de Arminda Aberastury -*El juego de construir casas. Su interpretación y valor diagnóstico* (1950) y *El niño y sus juegos* (1968)- con una operatoria de lectura que articula juegos, juguetes y cambios culturales. Si bien estos escritos pertenecen a tiempos distintos en la producción de Aberastury, a través de ellos se pueden analizar las transformaciones sociales y teóricas que operan en el período estudiado. Particularmente, se busca establecer relaciones entre la producción industrial del juguete en Argentina y la divulgación de la teoría psicoanalítica a partir del estudio de los juegos y juguetes ofrecidos a niñas y niños. Ciertamente, se problematiza el vínculo entre el juego y el juguete con el fin de visibilizar las ofertas culturales y la influencia del psicoanálisis en los modos de entender la infancia.

El **CAPÍTULO 5** titulado ***Elaboraciones sobre la técnica de Arminda Aberastury. El lugar del analista***, está centrado en el análisis del movimiento de teorización y validación de un modo de intervenir sobre niños y niñas. Para ello, se estudian los escritos técnicos de Aberastury ordenados en tres ejes: la relación con los padres, el manejo del material de juego y el pago de honorarios. La elección de los ejes se debe al hallazgo de una carta enviada por Melanie Klein a la analista

argentina, el 27 de abril de 1945, en la cual responde sobre estos temas. Asimismo, la problemática técnica que suponen estos ejes remite directamente al objeto de estudio que aborda la presente investigación, el modo de comprender y teorizar la relación con los padres, así como el pago de honorarios es crucial para delimitar el lugar del analista en el psicoanálisis argentino representado por Aberastury. En la misma dirección el consultorio infantil, su preparación, así como la disposición de los elementos, constituye un dispositivo institucional que tiene consecuencias en el terreno de las prácticas. Por ello, a través de los lineamientos técnicos propuestos por la analista local se estudia la delimitación, en el campo de la infancia, del espacio analítico -con su modalidad de intervención específica- del pedagógico y el familiar.

Para el estudio del movimiento de validación del psicoanálisis argentino en el campo de la infancia se analizan los cruces con el discurso pedagógico y el familiar a partir de la antinomia autoridad-libertad. Esta antinomia atraviesa los discursos que toman como objeto la infancia en el período aquí estudiado. En la misma dirección, se propone su exploración con el fin de hallar las coincidencias y diferencias en los modos de pensar a niños y niñas, la práctica que ellos instituyen y sus consecuencias. El capítulo prioriza, fundamentalmente, el trabajo de delimitación que hace Aberastury con los discursos de su época con el fin de visibilizar un modo de hacer clínico que le pertenece y constituye escuela (Etchegochen y Zysman, 2005; Volnovich, 1999).

Finalmente, en el **CAPÍTULO 6 titulado *Estar disponible, condición de posibilidad del análisis infantil*** se estudian las publicaciones de Elizabeth Goode de Garma. Se parte de una insistencia hallada en entrevistas y reconstrucciones biográficas de la analista, la cual refiere a la disponibilidad del adulto como condición para el análisis infantil e interroga si se trata de una indicación técnica o remite a la posición analítica. Dicha pregunta busca explorar la relación adulto-niño que establece la analista en cruces con los hábitos de crianza que prevalecían en la época y sus consecuencias. En estudios que abordan la construcción de la infancia en la historia argentina (Bloj, 2006, 2009, 2013; Rustoyburu, 2010) la reconocen en su contribución, junto a Aberastury, a la idea freudiana del niño como sujeto sexuado, así como en el trabajo temprano con un niño de veintiún meses. En la misma dirección, esta investigación valoriza sus aportes, pero se centra en recuperar las secuencias clínicas de juego con el fin de reconstruir un modo particular de intervenir con niños y niñas.

Por último, en las conclusiones generales se retoman los principales resultados obtenidos en cada capítulo y se hace un reordenamiento en torno a ejes transversales a los fines de responder las preguntas rectoras de la investigación.

Los ejes propuestos son cinco:

- 1) *Señalamientos teórico-técnicos;*
- 2) *La relación juego y cultura;*
- 3) *La sistematización del juego para niños y niñas de acuerdo al desarrollo de las fases libidinales;*
- 4) *Aportes a la técnica del juego;*
- 5) *Juego y transferencia.*

En la actualidad la infancia es abordada por múltiples discursos, prácticas, y profesiones, y entre las más divulgadas se encuentran términos comunes como *entrevistas para padres, historia evolutiva, hora de juego diagnóstica*, entre otros. Explorar las conceptualizaciones sobre el juego y el lugar del analista, en los tiempos de mayor influencia de la APA, permite ubicar las huellas de producción local en la recepción de teorías y cuánto de estas marcas están ligadas a los nombres de Arminda Aberastury y Betty Garma.

CAPÍTULO 1

Analistas en juego

Lo natural es el juego, y el fenómeno altamente refinado del siglo XX es el psicoanálisis (Winnicott, 1971: 65)

En los últimos tiempos se han desarrollado una amplia variedad de estudios que toman como objeto la infancia, con diversidad de enfoques y de abordajes metodológicos, visibilizan un universo ausente en el pasado. Entre ellos, una gran mayoría comienza con el planteo de que el siglo XX es *el siglo de los niños*, afirmación que refiere al título del libro que, en 1900, publica la pedagoga sueca Ellen Key y hace célebre el psicólogo Édouard Claparède. Efectivamente, es un siglo de grandes transformaciones que se caracterizó por el advenimiento de teorías que se ocupan de estudiar a niños y niñas, al mismo tiempo que la mujer comienza a ganar lugar en la escena pública.

En ese contexto, el supuesto de la sexualidad infantil y la definición del niño como perverso polimorfo, que realiza Freud en 1905, resalta el lugar activo que tienen niños y niñas en las investigaciones sexuales y rompe con el mito que le atribuye inocencia y pasividad. Sin embargo, pese a la importancia del hallazgo freudiano, la aplicación del psicoanálisis a niños y niñas no se da en forma automática. Entre las dificultades para la aplicación infantil se recorta una que gira en torno a la diferencia en la asociación libre, herramienta fundamental del tratamiento psicoanalítico.

En la actualidad se reconoce al juego como forma privilegiada de expresión, aunque su lugar y su conceptualización dentro del psicoanálisis infantil lleva la marca de grandes disidencias. Es así como los diversos enfoques conceptuales instituyen diferencias en las prácticas clínicas correspondientes, es decir que los supuestos teóricos tienen una incidencia directa en la técnica analítica, tanto en el modo y tipo de intervenciones del terapeuta, como en la importancia que se le otorga al juego en el marco del tratamiento. Asimismo, la cita de Winnicott que inaugura el capítulo ubica al psicoanálisis como fenómeno refinado del siglo XX y el juego como fenómeno natural de lo humano, movimiento que muestra otra dimensión del jugar en tanto le otorga carácter universal, propio de la humanidad, del cual el análisis toma como modelo.

El *siglo del niño* apela a una representación de época en la cual la infancia pasa a ser un lugar donde se imaginariza el progreso, el futuro, a la vez que se vuelve objeto de intervención. Algunos estudios históricos (Carli, 2009, 2012; Borinsky 2009, 2010; Lionetti y Míguez, 2010) subrayan el paso del niño sujeto-objeto de discursos emancipatorios del siglo XIX a su centralidad en los discursos educativos de la primera mitad del siglo XX y el advenimiento de la psicología del niño que pertenece por entero al siglo XX. En Argentina, luego de la segunda guerra mundial, la institución psicoanalítica se suma a la producción de sentidos, discursos y dispositivos de intervención para la infancia.

La Tesis se inscribe dentro del campo de la historia del psicoanálisis en general y del psicoanálisis argentino en particular. Su área de investigación específica es aquella que lleva por nombre *Infancias y Adolescencias* y su objeto de análisis son las conceptualizaciones sobre el juego y el lugar del analista en las producciones de las *pioneras* del psicoanálisis de niños y niñas en Argentina con el fin relevar los aportes

originales que, sobre estos temas, han hecho Arminda Aberastury y Elizabeth Goode de Garma, en el período comprendido entre 1942 y 1970.

El antiguo Plan de Estudios de la carrera de grado *Psicología* de UNR -aquel que ha cursado quien suscribe- no contenía las autoras aquí abordadas y tampoco se desarrollaban en profundidad los ejes conceptuales que vertebran el presente análisis. Uno de los déficits señalados en la evaluación de Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) fue el tratamiento insuficiente de los diversos abordajes clínicos en lo individual, de pareja, familiar, grupal en las distintas etapas evolutivas, déficit que puede leerse en clave de escasez de conceptos y teorías que aborden la infancia, además de la familia, la pareja y el grupo. Así, devino motivo de exploración y germen inicial para el estudio propuesto el cual se fundamenta en la certidumbre de que solo a partir de la recuperación e investigación histórica es posible abordar críticamente el presente.

Jacques Hassoun en *Contrabandistas de la memoria* (1996) plantea que toda transmisión implica un trabajo de construcción que da cuenta del pasado y el presente, que permite a las generaciones actuales abordar su existencia de un modo menos doloroso al escuchar a sus predecesores hablar de su historia y su cotidianidad. A su vez toda transmisión es un acto simbólico en el cual se es heredero, representante y pasador. “Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (Hassoun, 1996:17). En este sentido, trabajar con la infancia exige su historización y la pregunta acerca de los significados que recaen sobre niños y niñas en la construcción de imaginarios disciplinares y culturales. Para ello, el recorrido que aquí se presenta tiene como primer objetivo interrogar los modelos, conceptos y prácticas que se articularon en torno a la infancia bajo las condiciones de la instalación institucional y cultural del psicoanálisis en Argentina. Específicamente, el objeto de investigación se circunscribe al juego y el lugar del analista con el fin de explorar la construcción y validación de una práctica destinada a niños y niñas. Y el objetivo final es la transferencia de conocimientos a la formación de grado y posgrado. Buena parte de la tarea profesional de quien presenta este recorrido está dedicada a la enseñanza y en consecuencia el afán de transmisión motoriza el estudio del psicoanálisis, la circulación de ideas, la historia de sus instituciones.

Juego y lugar del analista son dos resortes de la clínica psicoanalítica con niños y niñas alrededor de los cuales gravitan los interrogantes que la infancia plantea al psicoanálisis. Es decir que, desde el psicoanálisis, hay consenso respecto a que el juego constituye una forma genuina y privilegiada de expresión infantil. Sin embargo, esta idea aceptada hoy por todas las corrientes psicoanalíticas, es el resultado de arduas disputas que se remontan al origen mismo del psicoanálisis infantil en las primeras décadas del siglo pasado. El valor del juego y la utilización que de él hace el terapeuta dentro del contexto de la sesión psicoanalítica, varían sustancialmente de acuerdo con el marco conceptual que orienta la práctica clínica. Por esta razón, el trabajo tiene como preguntas rectoras ¿qué es el juego para las *pioneras* del psicoanálisis infantil local? ¿De qué modo conceptualizan su lugar en la práctica analítica? El modo de conceptualizar el psicoanálisis con niños y el estatuto otorgado al juego, determina el valor del juego dentro del dispositivo, el tipo y forma de las intervenciones del terapeuta, como así también, el encuadre y el objetivo terapéutico.

Asimismo, la investigación en la que se sustenta la Tesis, énfasis en aquellos giros, tensiones, críticas hechas por las *pioneras* del psicoanálisis de niños y niñas en Argentina a las teorías de Melanie Klein y Anna Freud sobre las conceptualizaciones del

juego y el lugar del analista. Las preguntas que la articulan son:

- ¿Existen marcas propias del psicoanálisis argentino en las conceptualizaciones sobre el juego?
- ¿Cuáles fueron los aportes hechos a las teorías en tal sentido?
- ¿Cuál es el lugar del analista en las producciones de las pioneras del psicoanálisis de niños y niñas en Argentina?
- ¿Cómo teorizan su lugar en el proceso analítico?

Para la elección del objeto de la Tesis se han tenido en cuenta los estudios históricos que abordan la instalación del psicoanálisis en nuestro país, así como las exigencias que esa teoría impone para el tratamiento con niños y niñas. Por ello, se centra en dos ejes teórico-técnicos que se articulan dentro de la teoría psicoanalítica y sobre los cuales recaen las diferencias con otros discursos que operan en torno a la infancia. Winnicott, al decir que “lo natural es el juego, y el fenómeno altamente refinado del siglo XX es el psicoanálisis” (Winnicott 1971: 65) advierte sobre la necesidad de pensar el tratamiento analítico en el marco del jugar: *analista y paciente* saben que representan papeles que no son estrictamente los que corresponden a la totalidad de su realidad, sin embargo, saben que están abocados a una tarea muy seria, tan seria como lo es el juego de niños y niñas.

De modo tal que *Analistas en juego* refiere al jugar con la teoría y en la clínica de Aberastury y Garma, con el fin de incorporar el análisis del juego dentro del hacer analítico. Si bien la interpretación es un eje teórico fundamental, en particular se han tomado las conceptualizaciones del juego y lugar del analista en tanto se busca incluir la labor interpretativa de las pioneras dentro del jugar del analista.

En consecuencia, analizar el tratamiento de estos ejes temáticos -juego y lugar del analista- llevado a cabo por quienes iniciaron e influyeron en la formación de generaciones permite rastrear las características que definieron un quehacer y que hicieron escuela en torno a figuras que devinieron *referentes*. Simultáneamente, se trata de atender la dimensión práctica de ese hacer psicológico para abordar una historia del psicoanálisis en nuestro país y de los modos en que éste se produce como discurso social autorizado con respecto a la infancia.

Acerca del desarrollo, se impone aclarar un obstáculo en torno a las denominaciones dado que al abordar los textos, artículos y escritos en el período establecido hay dos insistencias que exigen justificación. Una es que se habla de psicoanálisis de *niños*, es decir que los problemas en torno a una denominación inclusiva -problema contemporáneo a esta Tesis- reclaman una explicación sobre la elección que se ha hecho para el desarrollo. En ese sentido, el título incluye *niños y niñas*. Sin embargo, hay pasajes enteros en los que se usa el genérico, por un lado porque así aparece en los originales y por otro, esto se autoriza en lo que Volnovich escribe en *El niño del “siglo del niño”* (1999) cuando plantea que en el idioma español casi no existen significantes neutros que incluyan igualitariamente a los dos géneros en un género humano. Actualmente se utiliza *niñes* -uso avalado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario mediante Res. 204/2019 CD-. Sin embargo, una evaluación de los debates presentes permite sostener que, a pesar de la incorporación en normativas, hay mucho por trabajar y aún su uso no está naturalizado. Y hasta que no se encuentre un modo más adecuado, se deja sentado que a lo largo del escrito los genéricos incluyen a ambos géneros y se hace la sugerencia de que en el momento de su lectura se tenga en cuenta que *niños* remite a niños y a niñas.

Una segunda insistencia, de la cual el título se hace eco, remite al término *pioneras*, que en sí mismo puede entenderse contradictorio con la metodología

elegida dado que en el complejo proceso de circulación de saberes y transferencia cultural se reconoce que no implica el simple traspaso de información por el contacto directo de personas de una región a otra, sino que significa la selección, difusión y cambio de objetos, prácticas, métodos, tecnologías a través de diferentes vías -ya sean institucionales, textuales o discursivas- pero que, sin embargo, se sostiene en un movimiento que recupera el modo como se llamaban a sí mismas las analistas locales. Elegir esa denominación supone, de algún modo, devolverles la voz y reconocer su gesto inaugural en el psicoanálisis infantil argentino. Es el mismo criterio que adoptan otros estudios biográficos e históricos (Roudinesco y Plon, 1998; Puig, 2005; Bloj, 2013) en los cuales se retoma el término *pioneras* como puesta en valor de las marcas propias en la recepción de teorías producidas en la metrópolis. Rescatar la voz de las *pioneras* va a contrapelo de las fracturas de la memoria que interrumpieron la historia -dictaduras mediante- que hicieron parecer al psicoanálisis local “como eco y no voz, como máscara sin rostro” (Volnovich en Bloj, 2013:14). En consecuencia, se sostiene *pioneras* sin negar las contradicciones que su uso implica.

El período establecido para el estudio (1942-1970) se fundamenta en la historia de la *Asociación Psicoanalítica Argentina* (APA) y el aporte que el psicoanálisis de niños ha hecho a su consolidación y expansión. Para finales de 1942, se crea la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA) en la que convergen analistas locales con analistas exiliados de Europa, cuya formación incluye el análisis didáctico, elemento importante para lograr el reconocimiento de la *Asociación Psicoanalítica Internacional* (IPA). Entre 1925 y 1933, se establecen en la IPA las reglas de formación con la obligación del análisis didáctico y de control. Se forma la Comisión Didáctica Internacional presidida por Max Eitingon, quien formaliza métodos que consideraba eficaces y los transforma en reglas que debían ser cumplidas por todos los miembros.

El 15 de diciembre de 1942, con el cumplimiento de los requisitos establecidos, se funda la *Asociación Psicoanalítica Argentina* (APA), cuya acta inaugural lleva la firma de seis miembros: Ángel Garma, Celes Cárcamo, Arnaldo Rascovsky, Enrique Pichón Rivière, Marie Langer y Guillermo Ferrari Hardoy. Por esos años, los miembros de la APA eran también miembros de la Comisión Directiva, analistas didácticos y profesores del Instituto de Formación, situación que dura cerca de diez años, con el solo agregado de que Luis Rascovsky, en 1945, pasa a la categoría de didáctico. De esa manera, durante los primeros años, las autoridades que organizaban y administraban la APA y el Instituto de Formación, los analistas didácticos, los analistas de control y profesores fueron Garma, Rascovsky, Pichón Rivière, Langer y, a partir de 1945, Luis Rascovsky (Carpintero y Vainer, 2009).

En esos tiempos, Arminda Aberastury junto a Elizabeth Goode de Garma - conocida como Betty Garma- se dedican a introducir a Melanie Klein a través de su traducción y posteriormente, Aberastury será reconocida por los aportes técnicos para el tratamiento de niños y niñas. En 1970, se asiste a lo que Carpintero y Vainer (2005) llaman *el estallido de las instituciones*, los conflictos sociales e institucionales se acrecientan dando lugar a rupturas, aparición de nuevas experiencias y desarrollos teóricos que quedan fuera del alcance de esta Tesis. Si bien se toman algunos escritos publicados posteriormente a 1970, particularmente de Arminda Aberastury dado que su trabajo se interrumpe abruptamente en 1972 -año de su muerte-, lo fundamental se circunscribe a la producción de esta analista y Betty Garma en un período de instalación del psicoanálisis local y de consolidación institucional.

Arminda Aberastury, *la Negra* -en su apodo heredado del infantil *Negrita* (Winkler Müller y Wolff Reyes, 2005:5)-, tuvo un enorme prestigio como analista de niños y niñas. Quienes la conocieron transmiten su audacia a la hora de pensar la

clínica y al mismo tiempo su sensatez (Volnovich, 1999). Asimismo, Betty Garma trabajó tempranamente con un niño de veintiún meses, fue la primera en hacer análisis prequirúrgico y llevar adelante el primer grupo de madres en la sede de la APA. Estas innovaciones “la hacen merecedora de un lugar destacado en la historia del psicoanálisis de niños en nuestro país” (Bloj, 2013:186).

El material de trabajo utilizado para la Tesis, se circunscribe a fuentes primarias: textos, artículos, libros de las analistas elegidas, y sólo a los que refieren al trabajo con niños y niñas. En la selección quedan por fuera las producciones en torno a la adolescencia, obra en sí misma extensa. Selección que se justifica por su relación con la objetivación central que se circunscribe al trabajo infantil, sus modos de expresión y la puesta en juego transferencial. Es así que el análisis de adolescentes excede ampliamente el horizonte propuesto. Asimismo, se incluye material inédito -cuatro cartas de Melanie Klein a Arminda Aberastury y una de Melanie Klein a Enrique Pichon Rivière- cedidas por Joaquín Pichon Rivière. Esas cartas son de distintos períodos: 27 de abril de 1945, 19 de diciembre de 1950, 8 de febrero de 1951, 31 de agosto de 1954 y 6 de abril de 1955. Aunque algunas de ellas se encuentran mencionadas o traducidas parcialmente en distintos trabajos (Aberastury, 1973a; Fendrik, 1996, 2006; Winkler Müller y Wolff Reyes, 2005) se ha optado por la traducción propia de las cartas originales.

De las analistas que se abordan, Arminda Aberastury es la que ha dejado una gran cantidad de artículos -veintiuno- que aparecen publicados en la *Revista de Psicoanálisis* -órgano de difusión de la APA cuyo primer número data del año 1943-, la *Revista Brasileira de Psicoanálise*, el *International Journal of Psycho-Analysis*, la *Reveu Française de Psychanalyse*, la *Revista Argentina de Psiquiatría y Psicología de la Infancia y Adolescencia*, y a su vez, en Revistas especializadas en temas odontopediátricos. Su prolifera producción ha quedado también plasmada en las presentaciones realizadas en Congresos Internacionales, Panamericanos, Latinoamericanos y Argentino de Psicoanálisis y en los Simposios de la Asociación Psicoanalítica Argentina (Lustig de Ferrer y Garma, 1973:622).

Entre los libros publicados, se encuentran *El juego de construir casas. Su interpretación y valor diagnóstico* cuya primera edición en editorial Paidós data del año 1951 y fue reeditado en forma ampliada en 1961; *Teoría y técnica del Psicoanálisis de niños* (1962), libro escrito en colaboración con E.G. Garma, E.S. Lustig de Ferrer y P. I. de Tómas, en el que se halla material clínico propio así como de supervisiones que aportan otros materiales (L.S. de Forti, H. Garbarino, S.G. de Jarast, M. Kizer, G.H. de Rosenthal, J.T. Rovatti y E.J. Salas); *Historia, enseñanza y ejercicio legal del psicoanálisis* (1967), en colaboración con su hijo M. Aberastury y F. Cesio; *El niño y sus juegos* (1968); *Adolescencia* (1970) en colaboración con E.S. Lustig de Ferrer, R. Z. de Goldstein. S. G. de Jarast, E. Kalina, M. Knobel, L.R. de Paz y E.H. Rolla; *Adolescencia normal* (1970), en coautoría con M. Knobel y con colaboraciones de A. Dornbusch, N. Goldstein, E.J. Salas y G. Rosenthal; *Aportaciones al psicoanálisis de niños* (1971); *El psicoanálisis de niños y sus aplicaciones*, en colaboración con D.B. de Goldberg, E.D. de Bleichmar, M.I. Egozcue, L. Forti, H.K. de Saimovici, E. Salas, A. Sirota y R. Soifer.

Elizabeth Goode de Garma publica en la Revista de Psicoanálisis: *Aspectos de la interpretación en el análisis de niños* (1949), *Un cuento en el análisis de una niña* (1950), *Psicoanálisis en las Américas: en el proceso analítico, transferencias y contratransferencias* (1968), *La masturbación prohibida y desarrollo psicológico. Historial de un niño* (1953), y en The International Journal of Psycho-Analysis publica *The predisposing situation to peptic ulcer in children* (1959). No se han incluido

otras publicaciones de Betty Garma por exceder ampliamente la periodización que aquí se aborda. Entre ellas: *El desarrollo del yo y el complejo de Edipo en el niño adoptivo* (1983) y *La identificación en relación con las perversiones y otras contribuciones* (1985). Sin embargo, del libro *Niños en análisis* (1992) y *Betty por Betty* (2003) se toman algunos escritos -a pesar de que su año de publicación es posterior- por tratarse de compilaciones donde se recuperan textos del período seleccionado.

Las producciones escritas de Arminda Aberastury y Betty Garma, permiten estudiar los usos de conceptos y el análisis de los procesos técnicos que realizan en su práctica. Para ello, en principio, serán estudiadas Anna Freud y Melanie Klein a partir de la recuperación que de ellas hacen las *pioneras*; es decir que se determinan los modos de conceptualizar el juego y el lugar del analista en estas autoras -en tanto en sus figuras se centra el debate y las diferencias con relación a los ejes temáticos referidos- y al mismo tiempo se recuperan otros autores con los que dialogan y/o discuten las analistas locales con el fin de establecer relaciones entre las producciones del psicoanálisis infantil argentino y las teorías contemporáneas.

A su vez, se plantea como problemática de investigación la contemporaneidad en el inicio de la práctica por parte de las analistas argentinas con el desarrollo de teorías y disputas sobre la pertinencia del método psicoanalítico para el abordaje clínico de niños y niñas en otros lugares -Viena, Londres, Estados Unidos- Dicha contemporaneidad tiene sus efectos en los modos de interpretar las teorías y de autorizarse dentro de la institución.

Antecedentes

Como antecedente teórico de la producción psicoanalítica en torno al trabajo con niños, se puede ubicar el estudio de la fobia de un niño de cinco años publicada por Freud en 1909. El historial surge de un análisis infantil realizado en circunstancias particulares: el padre del niño daba a Freud el material y este lo orientaba sobre las interpretaciones y la dirección general del análisis. En ese momento, Freud plantea que las dificultades técnicas para el análisis del niño se superaron sólo porque se pudo reunir en una misma persona la autoridad paterna con la médica. En consecuencia, por fuera de la unión padre-analista queda establecida la dificultad en la aplicación a pacientes de corta edad del método creado por Freud.

En 1898, Freud propone como método psicoanalítico la *asociación libre* que, como se sabe, consiste en comprometer al sujeto de prescindir de toda reflexión consciente y abandonarse al curso de sus ocurrencias espontáneas. En relación con el análisis infantil, las dificultades para lograr las asociaciones verbales plantean una limitación técnica fundamental para el análisis a edad temprana. Así, la problemática sobre la técnica marca los orígenes del psicoanálisis infantil.

Una de las primeras analistas de niños ha sido Hermine von Hug-Hellmuth- psicoanalista vienesa, tercera mujer, después de Margarethe Hilferding (1871-1942) y Sabina Spielrein (1885-1941) aceptada como miembro de la Asociación Psicoanalítica de Viena desde otoño de 1913. Su obra quedó casi en el olvido ya que la mayor parte de sus artículos no fueron traducidos del alemán. Hug Hellmuth murió en 1924, y si bien ha dejado algunos artículos sobre observaciones clínicas, en los que se advierte su aspiración por superar las dificultades técnicas planteadas en el psicoanálisis de niños, no ha dejado sistematización del método utilizado. Dicha sistematización teórica y técnica se desarrolla, posteriormente, con Anna Freud (1926) y Melanie Klein (1932) bajo el signo de una polémica.

Estudios históricos

Existe una reconocida tradición en la historia crítica de la psicología y el psicoanálisis, en la cual se encuentran obras que han abordado el desarrollo de este último en contextos geográficos y sociales específicos. Entre algunos de los trabajos que dan cuenta de los modos en que el psicoanálisis se expande e institucionaliza en contextos particulares, caben mencionar los desarrollos de Elizabeth Roudinesco (1993, 1994) sobre Francia y los de Nathan Hale (1971, 1995) sobre EE.UU. En la historia del psicoanálisis infantil, no pueden dejar de nombrarse, como referencia general, las exhaustivas biografías de Melanie Klein por Grosskurth (1990) y de Anna Freud por Young-Bruehl (2008).

Los núcleos problemáticos son dos. Por un lado, el lugar pedagógico que toma el analista dentro de la teoría de Anna Freud, quien no duda en las aplicaciones del psicoanálisis a la pedagogía, a diferencia de Klein que sostiene la necesidad de comprender *analíticamente* a los niños.

Otro de los núcleos de la polémica es la *analizabilidad del niño*, más aún si es pequeño y, por consiguiente, el método a utilizar Anna Freud -consecuente con su planteo pedagogizante- propone que hay que trabajar previamente con el niño antes de tomarlo en análisis, para que pueda comprender la finalidad terapéutica a partir de la toma de conciencia de enfermedad y de deseos de modificar su estado. En consecuencia, no recomienda el juego como técnica.

Klein, en cambio, plantea que el juego tiene el mismo valor que las asociaciones en el tratamiento de adultos y a su vez, es un trabajo de simbolización sobre el que se pueden interpretar fantasías, deseos y experiencias. A partir de allí, la noción de juego como técnica, lugar de simbolización y recurso para acceder al trabajo inconsciente será uno de los ejes fundamentales para abordar el tratamiento de niños y niñas.

En nuestro país, el ingreso del psicoanálisis, su institucionalización y sus disputas, ha sido fuente de numerosos estudios e investigaciones como lo han sido también, los inicios del psicoanálisis de niños. En las últimas décadas se encuentra una producción prolífera al respecto, iniciada por trabajos -ya clásicos- como los de Germán García (1978) o Jorge Balan (1991), con su recorrido por la historia de los fundadores de la APA. Estos autores dan cuenta de la historia del grupo inicial y del movimiento expansivo que tuvo el Psicoanálisis en el país. En esa misma línea, Carpintero y Vainer (2004, 2009) han hecho su aporte a la comprensión del encuentro fundante entre el *psicoanálisis* y la *salud mental*.

Una problemática que se presenta en estudios como éste es la consideración sobre los modos en que la teoría, producida en un contexto socio-histórico-cultural específico, es tomada por culturas y contextos diferentes. Frente a eso, suele acentuarse la idea de dependencia o de copia, por lo que el desafío deviene de la posibilidad de entender que se trata de una apropiación que no constituye una mera reproducción.

Las historias de la psicología realizadas en países llamados periféricos enfrentan problemas metodológicos determinados por su relación no central con la producción de teorías (Dagfal, 2004). En ese sentido, se reconoce una serie inaugurada por Vezzetti (1989, 1996) con su trabajo historiográfico sobre la psicología y el psicoanálisis en la Argentina que, en los últimos años, recibió numerosos aportes. El programa propuesto por el autor tiene como ordenador común una metodología específica caracterizada por la noción de *recepción*. Ésa es una categoría de análisis fundamental para entender la relación entre las producciones teóricas locales y los desarrollos teóricos en Europa y EE.UU. Proveniente de la teoría de la comunicación

literaria, se utiliza en el terreno de la historia ya que su uso permite la recuperación de la “operación dialógica entre textos, sus receptores y los receptores entre sí” (Jauss, 1978:37). En esa serie, se pueden incluir los aportes realizados por Plotkin (2001, 2003, 2009) y Dagfal (2009), entre otros, ya que en sus libros y artículos han abordado la problemática de la recepción del psicoanálisis en un intento de responder a las preguntas sobre las condiciones culturales, sociales y políticas que hicieron, por un lado, a la difusión masiva de éste y por otro, las razones que, en la actualidad, lo vuelven atractivo para nuestra sociedad.

Plotkin (2003) plantea específicamente que, si bien los psicoanalistas argentinos hicieron contribuciones teóricas innovadoras, “el movimiento psicoanalítico argentino no ha podido definir una escuela teórica propia y distintiva” (Plotkin, 2003:16). Esa idea puede ponerse en tensión con los planteos de Etchegochen y Zysman (2005), quienes estudian la influencia de la teoría de Klein en los primeros treinta años de la APA y sostienen que “los aportes originales de los pensadores locales constituyen un acervo intelectual de vigencia perdurable, que justifica referirse a una 'escuela psicoanalítica argentina’” (Etchegochen y Zysman, 2005:1).

A su vez, Volnovich (1998) desde la perspectiva sociológica de análisis de los campos (Bourdieu, 1988, 1995, 1997), ha denunciado los efectos de colonialismo que ejercen los desarrollos del centro. Para este autor, Latinoamérica sólo se tiene en cuenta a la hora de ampliar los dominios y en consecuencia, la consideración de dependencia de las teorías se comprende sólo sostenida desde un lugar central que limita el universo a *su* universo.

Estas posiciones y producciones sobre la historia han constituido una línea investigativa que se plasma en las publicaciones de las Facultades de Psicología de la UBA, La Plata y Comahue en el marco del Programa de *Estudios Históricos de la Psicología en Argentina*, a la que se añaden algunos aportes en Rosario, San Luis y Córdoba.

En las publicaciones del Programa de *Estudios Históricos*, son numerosos los trabajos que abordan relaciones y diferencias entre el *psicoanálisis* y la *pedagogía* entendidos como dispositivos de intervenciones en la infancia. Entre ellos, se puede citar a Borinsky y Talak (2004), Macchioli (2003) quienes estudian, luego del surgimiento de la categoría de niño con la modernidad, los modos de inclusión de la infancia en los temas de salud y de cultura en las secciones de medios de comunicación. Estas posturas analizan la instalación del *Higienismo Mental* como dispositivo cuyo método es la planificación de estrategias preventivas, que parten de ubicar como etiología de los síntomas los factores psicológicos, ambientales y afectivos. En ese contexto, se destacan también las ideas de Arminda Aberastury en relación con el psicoanálisis infantil y el lugar que ella otorga a los padres como productores de problemas psicológicos de sus hijos, a partir de su planteo sobre la necesidad de atender a la realidad del niño.

Un aporte ineludible es el que realiza Borinsky (2009), en su Tesis inédita que aborda la construcción de la infancia como objeto de intervención psicológica. La autora centra su investigación en la historia de las prácticas psicológicas, delimita las figuras que hicieron escuela en la Argentina y la forma en que concebían la infancia en el período comprendido entre 1940 - 1970. Asimismo, analiza los modos en que se configura la demanda terapéutica, la difusión de las prácticas y la legitimación del quehacer psicológico.

Grigoravicius (2011) también hace un recorrido por las primeras teorizaciones sobre psicoanálisis de niños con el fin de rastrear las nociones explícitas e implícitas sobre las ideas de *niño* y de *padres* que sostienen distintas autoras *pioneras* en el

área, entre las que se encuentra las ya mencionadas Arminda Aberastury y Betty Garma. Además, reflexiona sobre el lugar de la mujer en la práctica analítica con niños y la relación con su formación: la mayoría no-médicas. Para el autor los inicios del psicoanálisis infantil reúnen una triple desvalorización que se sustenta en el adulto centrismo, el falocentrismo y el poder médico hegemónico, de tal modo que el psicoanálisis de niños y niñas queda, por momentos, degradado a una subdisciplina.

Por su parte, el segundo número de la *Revista de Historia de la Psicología en la Argentina* (2009) cuya editora es la Dra. Lucía Rossi, recupera los trabajos realizados en el marco de la investigación titulada *Psicología en Argentina: Indicios, Antecedentes y Modalidades de Formación Sistemática, presencia en la Profesionalización Universitaria*. Para los autores, las restricciones que impone la inestabilidad política del país dificultan las tradiciones conceptuales y la consolidación de prácticas en instituciones y generan un discurso irregular y esporádico.

Esta problemática se profundiza, además, en los proyectos de formación sistemática y de diseños de carreras. Particularmente, el artículo *Presencia de la Asociación Psicoanalítica Argentina en la Universidad de Buenos Aires* (Rossi y Falcone, 2009) analizan la articulación entre las dos instituciones y exploran las correlaciones entre las autoridades de la APA y sus proyectos institucionales, entre los cuales se encuentra la expansión y difusión del psicoanálisis en los ámbitos universitarios a partir del análisis de líneas teóricas y prácticas prevalentes. También recuperan la modalidad de inclusión que tuvieron miembros de APA en cátedras y programas universitarios.

En otra dirección, se reconocen los aportes hechos por Fendrik (1989) quien, desde una lectura ficcional de la historia, se caracteriza por forzar el enigma de las racionalizaciones para develar lo censurado de la transmisión. Y logra hacer un recorrido sobre las versiones oficiales del psicoanálisis infantil representadas por Melanie Klein y Anna Freud al sostener como hipótesis de trabajo que son dos formas de responder a la afirmación freudiana sobre la necesidad de la unión padre-analista. Según la autora, las versiones son antagónicas porque lo propuesto por Anna Freud proviene de una hija analizada por su padre y lo propuesto por Melanie Klein proviene de una madre que analiza a su hijo. En sus libros *Desventuras del psicoanálisis* (1993) y *Psicoanalistas de niños: La verdadera historia* (2006), aborda las producciones de Arminda Aberastury y Telma Reca bajo la hipótesis de los antagonismos e intenta transmitir “el complejo escenario en el que se fue construyendo la clínica con niños, y el trasfondo fantasmático que la tornó apasionada, contradictoria, llena de controversias y acusaciones mutuas, que muestran que una postura no es 'sin' la otra.” (Fendrik, 2006: 9).

La investigación realizada por Bloj (2013) sobre las concepciones de la niñez en la obra de *los pioneros* que trabajaron con niños y niñas en Argentina, es un antecedente directo para esta Tesis. Bloj toma la niñez como categoría de análisis y produce una operación de lectura en la que visibiliza los modelos particulares y específicos en las producciones teóricas de *los pioneros* en Argentina. Entre ellos, estudia a Arminda Aberastury y Betty Garma y ubica, en cada una de ellas, algo propio y novedoso. Certifica, también, que además de las originalidades producidas por las/os psicoanalistas de nuestro país, se encuentra una especie de *marca cultural* que ha producido efectos en una práctica que en ese momento se encontraba en ciernes. De ahí la importancia de recuperar y profundizar esa afirmación desde una historia crítica disciplinar.

Estudios sobre el juego

Al explorar los estudios sobre el juego, se hace visible un amplio espectro de producciones con distintos grados de formalización (escritos, ensayos, teorías) que le reconocen diferentes atributos y le asignan usos diversos, al punto de que parecieran no hacer referencia al mismo objeto. Es muy vasta la bibliografía filosófica, histórica y sociológica sobre el juego y aunque no es esa la perspectiva elegida, no se puede dejar de nombrar a Huizinga y Caillois constituidos ya, en referentes del siglo XX.

Para Huizinga (1968) el juego es principio básico y fundamental de la cultura. Este autor hace un recorrido histórico y filosófico de los distintos tipos de juegos y describe a la cultura como un desarrollo del mismo. De acuerdo con su propuesta, el Siglo XX se caracteriza por tener pocos rasgos lúdicos, es una época de seriedad. El deporte, que sería la variable de la época, pierde lo lúdico en su sistematización.

La lectura de Caillois (1994) sobre el juego plantea que es una actividad separada del resto de la existencia, actividad de ocio que necesita como condición el deseo de jugar en cuyo seno está presente la rivalidad. El juego es un sistema de reglas que definen lo permitido y lo prohibido en él, actividad voluntaria, fuente de alegría y diversión.

En Psicoanálisis, las primeras aproximaciones al juego están encaminadas a comprender su valor simbólico desde la relación terapéutica. Más adelante, el interés por el juego deja paso al interés por el jugar, con la introducción del concepto de *espacio transicional*. Se retoman las principales ideas psicoanalíticas en torno al juego, y cómo -en el marco de la clínica analítica- está sostenido en la relación con el o la analista, que con su disposición y con el encuadre, crea las condiciones para que el juego pueda tener lugar.

Desde el Psicoanálisis, las producciones de finales del Siglo XX coinciden en articular una doble dimensión del juego: como constitutivo y constituyente del psiquismo infantil y como técnica. En Argentina se reconoce, en ese sentido, el vasto trabajo realizado por Rodolfo (1986,1990,1995) ya que en sus producciones ha abordado la actividad de jugar como lo más propio del niño y ha sostenido que todas las adquisiciones que un niño hace, son a través de la práctica lúdica. Se destacan primordialmente, los aportes de Rodolfo y M. Punta de Rodolfo (1986) sobre los primeros juegos antes del *fort-da* que, según los definen, producen y hacen superficie.

Por su parte Wasserman (2008), al analizar el juego y el aprendizaje desde la teoría del Psicoanálisis, propone como unidad de análisis el movimiento de jugar-aprender en relación con la figura topológica de la banda de Moebius. Un sujeto puede pasar de una cara -el juego- a otra -el aprendizaje- sin notar la transición; a este movimiento lo llama *embandamiento* y a los momentos en que se produce un corte que crea dos campos opuestos lo llama *desembandamiento*.

También Marrone (2005) ha hecho lecturas sumamente ricas de los casos más famosos del Psicoanálisis de niños desde Juanito a casos de Arminda Aberastury. En *El Juego, una deuda del psicoanálisis* plantea que los grandes maestros han dejado indicios sobre el juego pero que, al haberlo confinado a la práctica con niños, el Psicoanálisis parece no saber de su resorte lúdico. Su tarea de conceptualización del juego parte de la afirmación de que “el analista es un jugueteón” y desde ahí piensa la posición del analista y la dirección de la cura.

El trabajo de teorización realizado por Baraldi (1999) toma el juego como núcleo conceptual para analizar los distintos tiempos en la constitución psíquica. El juego, para ella, será el trabajo que da cuenta de la capacidad del infante para procesar la realidad sin perder la fantasía.

Por último, se puede mencionar a Valeros (1997) ya que transmite su clínica desde la perspectiva del jugar del analista, y sostiene que es en la dinámica dramática del juego donde el inconsciente se hace presente y la labor interpretativa es más útil cuando se realiza dentro del juego.

Entre los estudios académicos de la Universidad de Buenos Aires se encuentra la investigación sobre *Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños. Punto de partida para una investigación empírica en psicoterapia* de Luzzi y Bardi (2009). Las autoras realizan una delimitación conceptual del significado otorgado al juego por autores de la *Escuela Inglesa de Psicoanálisis*, a partir de la obra de S. Freud, e intentan precisar los efectos de las diferentes conceptualizaciones acerca del juego en la clínica psicoanalítica con niños y niñas.

Aunque se trate de una selección escueta, a riesgo de ser reductora, los distintos autores mencionados arrojan luz sobre la importancia que ha cobrado para la teoría psicoanalítica y específicamente, sobre las teorías sobre la infancia, las conceptualizaciones del juego. El juego no es una abstracción, no se juega en el vacío. El jugar necesita un tiempo que transcurra, un espacio en el que desenvolverse y una materia a la que dar forma. Los juguetes, o los objetos con los que se juega son receptáculos dispuestos a ser cargados, pero a su vez tienen una existencia previa y una materialidad que limita a qué pueden ser jugados. A través de la experiencia con el objeto, necesariamente sensorial en su origen, se comienza el recorrido que culmina en la formación del símbolo.

Por otro lado, existen producciones en las cuales se analiza el juego a partir de estudios históricos del Psicoanálisis con niños, su relación con la pedagogía y su influencia en la divulgación y producción cultural.

En esa perspectiva, se destacan trabajos realizados por Borinsky (2010), Rustoyburu (2010) y Cosse (2010) cuyo eje de análisis es la influencia de los discursos *psi* que debaten y tensionan las corrientes organicistas de los trastornos parentales. En ellos se observa un desplazamiento al paradigma de la intersubjetividad abordado en el *psicoanálisis psicósomático* y la psicología en las nuevas pautas de crianza. Conjuntamente se analizan los juegos y juguetes que modulan las cuestiones de género en plena revolución sexual, lo que evidencia algunas contradicciones ante el cambio cultural producido en la década del '60. Los juguetes comienzan a ser normalizadores, dato que las autoras analizan en las propuestas de actividades homogéneas para el género y la edad. Entre sus conclusiones, las investigaciones plantean que, si bien los aportes del Psicoanálisis de niños reconocen la sexualidad infantil, se evidencia una prohibición a la homosexualidad, una naturalización de las diferencias sexuales y los estereotipos de género. Las autoras toman de Foucault que el psicoanálisis fue, entre otras cosas, un dispositivo normalizador de la sexualidad al fijar la heterosexualidad como normal. La paradoja es que, por un lado, hubo rupturas manifestadas en las transformaciones sociales y al mismo tiempo se reprodujo el orden social, lo cual abre a la problematización de la relación de los juegos y juguetes con los cambios culturales. También esta etapa estuvo signada por la apertura a la experimentación con nuevas ideas sobre las relaciones familiares dentro del nuevo modelo de crianza. Por tanto, estas autoras priorizan la relación entre los juegos y las pautas de crianza mientras que la presente tesis trabaja juego y lugar del analista.

Alternativa metodológica

En consonancia con lo planteado, este estudio aborda el juego y el lugar del analista en las producciones de Arminda Aberastury y Betty Garma desde la historia

crítica disciplinar, la cual contempla las condiciones sociales de la producción de conocimiento que busca visibilizar las relaciones entre poder-saber y una ética de la subjetividad (Foucault, 2002). El campo en el cual se desarrolla la investigación es bibliográfico y se utiliza una metodología de tipo cualitativa que permite el análisis crítico de las producciones conceptuales. Asimismo, y tal como se ha adelantado más arriba, recupera metodológicamente el análisis histórico que, desde la categoría de *recepción*, permite hacer una operatoria de lectura sobre la apropiación de las teorías bajo el supuesto de que ésta no es meramente reproductiva, sino que reconstituye su objeto según la problemática que subtiende las operaciones de lectura (Vezzetti, 1996:9). En este sentido, el trabajo planteado trasciende la afirmación rápida en la cual se sostiene la mera aceptación de la teoría kleiniana por parte de las pioneras y busca, en sus producciones, aquellas iniciativas de lectura y difusión que contribuyeron a constituir un espacio de recepción y apropiación de enunciados atribuidos a la teoría de Klein.

A finales del siglo XX, se asiste a cambios en las metodologías de la historia con sus consecuencias prácticas y teóricas que transforman profundamente el problema de la circulación de idea y los modos de pensar las producciones intelectuales. Entre ellas, se puede destacar la microhistoria y la historia de la vida cotidiana que, a pesar de sus diferencias, advierten acerca de los problemas que genera el uso de categorías *macros* o generales para explicar fenómenos y procesos de categorías diversas (García, 2014). La microhistoria italiana, por ejemplo, de la cual Ginzburg ha sido uno de los teóricos representativos, sostiene que los trabajos en el nivel *micro* sirven como espacio de experimentación de hipótesis macro históricas. Es un modo de someter la capacidad explicativa que tienen las hipótesis macro históricas en su nivel micro histórico.

En *Indicios* (1979) Ginzburg, plantea que hacia fines del siglo XIX surge en el ámbito de las ciencias humanas un paradigma -desde la acepción propuesta por Kuhn (1969)- que, aunque no teorizado explícitamente, resulta ampliamente empleado en la práctica. Este paradigma que llama *indicial* permite acceder a una realidad compleja por datos aparentemente secundarios.

Al ocuparse del método de Morelli para analizar las pinturas, el trabajo detectivesco de Sherlock Holmes y el método psicoanalítico, Ginzburg afirma que en los tres casos se trata de vestigios. Vestigios utilizados para acceder a una realidad que se nos presenta, en cierto modo, inasible. “Si la realidad es impenetrable, existen zonas privilegiadas -pruebas, indicios- que permiten descifrarla.” (Ginzburg, 1979:162) Este enfoque introduce niveles o extractos diferenciados para el análisis de los fenómenos, deja espacio para la inclusión de biografías colectivas -para trabajar los cruces entre las diversas escalas de análisis- de modo tal que posibilita establecer las condiciones de posibilidad para el suceso de un acontecimiento y evita se reduzca su interpretación a un solo tipo de causa. En ese sentido, un análisis serio sobre la circulación de saberes, y la historia de la psicología, tiene que estar conectado con abordajes de la historia cultural, política, social y económica.

Otro problema que se vuelve estratégico al examinar la circulación de saberes, es la posición no central de las producciones de los países llamados *periféricos* con respecto a los centros de mayor producción teórica (Dagfal, 2004, 2009a, Volnovich, 2001, Bloj, 2013). La distancia que separa a quienes producen en las metrópolis del saber de quienes lo inauguran o producen en la periferia, se debe a que “los primeros saben que lo suyo es ciencia universal” (Volnovich en Bloj, 2013: 14) en tanto que quienes producen en los bordes, deben conformarse con ser considerados copias o autores secundarios.

La distinción centro - periferia admite que hay características que definen a una comunidad científica *central*, ligadas a una mayor capacidad en la producción de conocimiento, recursos humanos y tecnológicos que le permiten definir la agenda temática y constituirse en referentes de otras comunidades. Por su lado, la periferia puede o no tener esos recursos, por lo general carece de ellos o los tiene en menor proporción. Sin embargo, lo fundamental es la falta de criterio de legitimidad, así las modificaciones introducidas por la circulación y apropiación de saberes, no suelen ser atendidas por los *centros* y por tanto no modifican la agenda de temas ni las pautas de trabajo que permiten producir ciertos saberes (García, 2014).

Una cuestión metodológica solidaria con la distinción entre centro-periferia y de la cual se han servido los historiadores locales es la *recepción de teoría* (Vezzetti 1996a, 1996b; Dagfal, 2004, 2009a; Talak & Vezzetti 2005; Plotkin 1996, 2009). Específicamente, se han servido de los principios de la *escuela de Constanza o estética de la recepción* para el estudio de la historia literaria, a la que entienden como proceso que implica siempre al *autor*, la *obra* y el *público*.

Uno de los referentes más importante de esa escuela, Hans Robert Jauss, señala que el lector, oyente u observador ha sido sistemáticamente olvidado o silenciado. En sus desarrollos, recupera la tradición hermenéutica en general y la filosofía de Hans-Georg Gadamer en particular, para restituir la función activa del lector. Para Jauss, la concretización del sentido de una obra -reunión entre efecto propio de la obra y su recepción activa por parte del lector- responde a un *sistema de referencias objetivamente formulables* que opera en la disposición del lector frente a la obra. Al sistema de referencias lo llama *horizonte de expectativas* -en consonancia con la noción de *horizonte de lo vivido* desarrollada por Husserl- noción que implica el plano diacrónico y sincrónico. Así, pone en relación el pasado y presente -tanto para el actor como para el autor- al generar una tensión entre el texto del pasado y el horizonte del presente. Al mismo tiempo, abre al horizonte de expectativas de orden social referido a la precomprensión de la realidad cotidiana del mundo y de la vida, lo que lo lleva a distinguir entre el horizonte de expectativas literario, implicado por una nueva obra y el social, prescripto por un mundo determinado (Jauss, 1987:77).

De este modo, en el proceso de recepción, el sentido de una obra surge de una doble fusión de horizontes, que continuamente pone en relación dialéctica al presente con el pasado y a la literatura con la sociedad. Y es en este punto que la estética de la recepción aporta algo nuevo respecto de las teorías literarias más tradicionales, resituando la interpretación en una dimensión histórica y social, sin por ello despojar al hecho literario de su especificidad estética. (Dagfal, 2004:11)

En el uso de lo elaborado por la *escuela de Constanza* para la historia de la psicología y el psicoanálisis, se hace necesario ubicar diferencias que surgen al transportar la *metodología* de un campo a otro. En primer lugar, la obra literaria tiene carácter eminentemente estético en su transmisión, mientras que en los textos de psicología o psicoanálisis lo que se quiere comunicar refiere a principios de una teoría o a la singularidad de una práctica. Sin embargo, la dimensión estética no desaparece en este tipo de textos, aunque no sea su objetivo principal. Es así que el estilo elegido para comunicar las ideas, su articulación, la estructura del texto, favorece o no, la aceptación de lo enunciado en él de tal forma que la producción y recepción de los textos psicológicos y psicoanalíticos están condicionados por los cánones literarios de la época. Su admisión o no, excede las razones inherentes a los contenidos teóricos.

Los aportes de Danziger enriquecen el planteo al proponer una historia *policéntrica* -asume que todo escenario puede actuar como un centro-. Con ello abre

a la investigación en términos de interrelaciones entre centros de producción de saber. A partir del uso de la categoría *interés intelectual*, tomada de la sociología histórica, busca trabajar la estructura transindividual que caracteriza una disciplina y determina su lugar con respecto a otras disciplinas, al tiempo que establece las normas de validación entre los individuos de la misma disciplina.

En este sentido, la categoría de interés intelectual sirve para articular factores intra y extra disciplinares en la producción y recepción del conocimiento, superando clásicas antinomias como la que oponen contexto social (que actúa como factor «externo») a una producción intelectual que sería específicamente «interna» (Dagfal, 2004:13).

En esa misma dirección -horizonte de expectativas e interés intelectual- puede inscribirse la categoría de *campo* acuñada por Bourdieu, entendida como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Las acciones que realizan los agentes sociales se ubican en *campos* en los que desarrollan distintos *juegos* sociales. En cada campo, el sentido del juego es lo que hace que éste tenga para el agente un sentido subjetivo, es decir, una significación y una razón de ser, pero también una dirección, una orientación, para los que participan en él. En el caso de los *campos sociales*, no se entra en juego mediante un acto consciente: se nace en el juego, con el juego y la relación de creencia es tanto más total, más incondicional cuando se ignora como tal.

La *creencia* es constitutiva de la pertenencia a un campo: es la adhesión pre-reflexiva, ingenua, que Bourdieu define como la *doxa*, es decir, como creencia originaria a los presupuestos fundamentales del campo. Asimismo, en la relación de adhesión inmediata que se establece en la práctica entre un *habitus* y el campo con el que este concuerda se manifiesta en sentido práctico: se trata de una necesidad social que deviene naturaleza, convirtiéndose en principios motores y en automatismos corporales.

Cuando se refiere a la inscripción corporal de los *habitus*, como organizadores de las acciones y modeladores del empleo de cada cuerpo, considera que lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno puede mantener delante de sí, sino algo que se es. Específicamente sobre este concepto, han caído las mayores críticas hechas a Bourdieu porque presenta una perspectiva reproductivista, de captura, de la cual no es posible escapar.

En consecuencia, la potencialidad en el uso de las categorías de *recepción* y *campo* reside en que permiten hacer una ruptura con las viejas antinomias: externo-interno, social-disciplinar; y al mismo tiempo, comprender los problemas históricos en un marco transindividual e intersubjetivo que aspira a una cierta objetividad no ingenua (Dagfal, 2004).

Si se toma el psicoanálisis argentino como producto de operaciones que implican una mediación por la cual los analistas locales buscan resolver la distancia entre el centro, Europa, y la periferia, Argentina, el trabajo será buscar en esa compleja vía de transferencia de conocimientos cómo opera en el contexto particular el trabajo reelaborativo y la aparición de aportes originales.

En *Plataforma. Treinta años después* (2001), Volnovich propone algunos elementos para hacer este trabajo pues establece que no es sólo en la continuidad de las teorías sino fundamentalmente, en los titubeos, contradicciones y rupturas es donde se encuentra el germen que hace marca de originalidad en la producción de los psicoanalistas argentinos:

Si se pretende seguir empleando la metáfora de la traducción, como imagen de la

operación intelectual típica de las *élites* psicoanalíticas de nuestra periferia respecto del centro, es necesario reconocer que suele ser todo el campo el que opera como matriz de traducción. Por precaria que sea la existencia de ese campo, de ese contexto particular, es innegable que funciona como escena de reelaboración; como estructura reordenadora de los modelos traducidos. (Volnovich, 2001: 8)

Según plantea Arminda Aberastury en *Psicoanálisis de niños* (1946), en esos momentos inaugurales quienes se iniciaban en la práctica con niños y niñas contaban, solamente con los libros de Anna Freud (1926) y Sophie Morgenstern (1937). Es justamente Arminda Aberastury junto a Betty Garma quien traduce *Psicoanálisis de niños*, libro de Klein (1932) publicado en Argentina en 1948 con un prólogo de la primera. A partir de la traducción, se establece una relación epistolar entre las analistas argentinas y la inglesa hasta 1957 -la fecha refiere particularmente a Aberastury, no se tiene dato exacto acerca de la finalización de correspondencia con Garma- (Dagfal, 2009).

Cabe destacar que luego de la traducción del libro *Psicoanálisis de niños* (Klein, 1932), las analistas locales toman partido por esta teoría, elección que permite la entrada y hegemonía de sus desarrollos hasta 1970, aproximadamente. En este sentido, en la presente investigación se reconoce la influencia que la teoría kleiniana ha ejercido sobre los analistas fundadores. Sin embargo, la contemporaneidad entre los planteos kleinianos y el trabajo que realizan las pioneras, permite pensar en las marcas propias de las producciones locales. En una entrevista que se le realiza en 1989, Betty Garma señala que el encontrarse lejos del centro de las disputas les permitió, casi ingenuamente, tomar aquello que les era útil y no quedar contaminadas como profesionales, ya que sentían que, en la distancia, era posible enriquecerse.

En ese sentido, también se consideran los modos de autorización y cómo la alineación a cierta teoría ha proporcionado un adicional de legitimidad sobre otras prácticas en Argentina. Las producciones tienen las marcas de quienes inician una práctica y deben legitimarla -aquí, particularmente, compete analizar las cartas a Melanie Klein y los modos en que las autoras historian sus inicios-; y a su vez, un registro detallado del trabajo clínico a partir de notas, reconstrucción de casos y el armado de secuencias lúdicas acompañadas de interpretaciones.

En esta dimensión toma relevancia el lugar desde donde producen las analistas argentinas, la categoría *lugar* pone el acento en el sistema de relaciones conceptualizadas como *modos de producción* (Marx, 1972), *dispositivo* (Foucault, 1995), *campo* (Bourdieu, 1993), que operan dentro de una dinámica determinada e incluyen la competencia para la acción. Dicha competencia abarca la capacidad diferenciada de relación y la orientación de dicha capacidad, elementos que determinan la identidad del agente social. Al hablar de determinación, no deja de tenerse en cuenta que, aunque los sistemas de relaciones y sus condiciones limitan a los agentes sociales, existen márgenes de autonomía y alternativas de acción, es decir, *espacios de los posibles*. Eliminar esto sería anular al agente social (Costa y Mozejko, 2001).

También se han tenido en cuenta las estrategias discursivas utilizadas con el fin de poner en evidencia la ruptura entre el autor como sujeto empírico y su producción escrita. Desde la perspectiva narratológica, se toma la categoría de destinador justiciero, es decir, el enunciador, sujeto del hacer, que sustenta sus dichos en otra figura, la del destinador, con quien acuerda los valores en circulación. De tal modo que el sujeto enunciador deberá *negociar* permanentemente sentidos con el destinador justiciero (Fernández, 2009). El acceso a las teorías, su traducción, la filiación a cierta línea, así como la referencia a un autor constituyen las coordenadas

de su posición en el campo y, particularmente, su identidad como profesionales. Es en ese sentido que se puede analizar el relato que hace Betty Garma de su encuentro con Melanie Klein y su grupo.

De igual forma, se analiza la correspondencia entre Aberastury y Klein, en ella aparecen preguntas e inquietudes -sobre la *técnica*, los modos de proceder con los padres en el tratamiento de niños y niñas, el pago y el material de juego- que realiza la analista argentina a la inglesa. Sin embargo, en los escritos y relatos sobre su práctica, Aberastury no se priva en la utilización de recursos y combina la teoría y la técnica kleiniana con las de Anna Freud sin preocuparse por las incompatibilidades teóricas.

Se retoma también, lo planteado por algunos estudios históricos (Volnovich, 2001; Etchegochén y Zysman, 2005) en los cuales se sostiene que si se entiende al Psicoanálisis argentino como producto de operaciones -que implican un trabajo por el cual los analistas locales buscan resolver la distancia entre el centro, Europa, y la periferia, Argentina- se hace necesario buscar en esa compleja vía de transferencia de conocimientos cómo opera, en el contexto particular, el proceso reelaborativo y la aparición de nuevos aportes.

Tal como propone Volnovich (2001), para hacer esta búsqueda, es necesario una lectura centrada no sólo en la continuidad de las teorías sino, fundamentalmente, en los titubeos, contradicciones y rupturas, ya que es allí donde se puede encontrar el germen que hace marca de originalidad en la producción de los psicoanalistas argentinos.

Por su parte, Bloj (2013) en sus conclusiones sobre *psicoanálisis y niñez en Argentina* expresa que en los inicios se instala una suerte de paradoja sobre las ventajas y desventajas de la distancia, ya que la dificultad para el acceso a la producción europea posibilita a los pioneros *escapar* a las presiones que han instalado los principales '*elegidos de la historia*' como mecanismos de poder que regulan la producción de saber (Bloj, 2013).

Por último, resulta pertinente la advertencia metodológica realizada por De Certeau -especialista en historia mística, historiador, antropólogo, psicoanalista y lingüista- al plantear que toda figuración de un pasado oculta el presente que lo organiza, es decir el discurso social y técnico que lo produce: la institución profesional. Señala que toda empresa científica produce artefactos lingüísticos autónomos, es decir, lenguas y discursos propios que transforman las cosas y los cuerpos de los que ya se separaron, reforman o revolucionan según la ley del texto el mundo que los rodea. Se trata de hacer visible el lugar presente del que toma su forma la reconstrucción histórica cronológica y su ficción lineal del tiempo.

El discurso establece un sistema y una coherencia designada por la unidad y por el nombre propio del autor. El discurso tapa lagunas mientras que la investigación está agujereada por los agujeros. En un trabajo que recupere la investigación por sobre el discurso se hace necesario invertir el orden, limitar el texto y sustituir la presencia del sentido por el trabajo de las lagunas, los sinsentidos, las diferencias (De Certeau, 1993).

En esa dirección, para la lectura de los escritos, entrevistas y relatos de Arminda Aberastury y Betty Garma, se ha tenido en cuenta la advertencia de De Certeau. Así, se busca visibilizar la operatoria con la que validan su discurso, los borramientos de las contingencias y los derroteros de conformación, es decir, la ficción que construye y funciona en la estratificación de sentidos, sus efectos no controlados; ficción en su carácter productivo que "bajo sus modalidades míticas, literarias, científicas o metafóricas, es un discurso que 'informa' lo real". (De Certeau, 2011:3)

En la Tesis, se pone énfasis en aquellos giros, tensiones, críticas hechas por las *pioneras* del psicoanálisis de niños y niñas en Argentina a las producciones del centro representadas por Melanie Klein y Anna Freud.

La hipótesis de la contemporaneidad en el inicio de la práctica de las *pioneras* con el desarrollo de teorías en otros lugares -*historia policéntrica*- permite situar las múltiples relaciones e interlocutores en las producciones locales, sus efectos en los modos de interpretar las teorías y en la autorización de su práctica. A su vez, el aporte fundamental que hace el Psicoanálisis de niños en la instalación y divulgación de esta teoría en nuestro país, permite entender la recepción social del Psicoanálisis. El juego como técnica de abordaje de la infancia y el lugar del analista como un modo de intervención particular y diferenciado son algunas coordenadas que abonan a la comprensión de la implantación del Psicoanálisis en la cultura argentina.

CAPÍTULO 2

Los inicios, las controversias

En 1927, en Viena, se publica el libro *Psicoanálisis del niño* de Anna Freud en el que la autora constituye tópicos conceptuales y técnicos extraídos de la clínica adulta con los que luego analiza las posibilidades y dificultades del análisis infantil. En efecto, la distancia existente entre el lugar de lo infantil como originario de la neurosis adulta y su relación con los niños como destinatarios del método y tratamiento psicoanalítico es un nudo conflictivo.

En este capítulo, se analizan las diferencias teóricas entre Anna Freud y Melanie Klein, y el contexto histórico-institucional en el que se desarrollaron. Las controversias giran en torno a la interpretación, la transferencia, la asociación libre, la técnica y la posición de los padres en el análisis. En el interior de la teoría psicoanalítica, esas discusiones suponen preguntas acerca del estatuto de la sexualidad, el inconsciente y la represión. Asimismo, se aborda cómo, en el proceso de expansión del psicoanálisis, ingresan esas teorías en Argentina.

Las discusiones sostenidas durante años entre Melanie Klein y Anna Freud cobran importancia en este estudio por la referencia que las autoras locales hacen a estas diferencias y en función del posicionamiento que adoptan. Por ejemplo, en el primer capítulo de *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños* (Aberastury, 1962) libro en el cual la autora argentina expone sus conceptualizaciones y el de su grupo de formación, se puede encontrar un apartado dedicado a estas dos corrientes en Psicoanálisis de niños.

Luego que Freud publicara *Análisis de la fobia de un niño de cinco años* (Freud, 1909) y, a pesar de lo esperado, es decir que el análisis infantil contribuya en forma directa a esclarecer supuestos de la teoría psicoanalítica, el planteo de los psicoanalistas vieneses, a la cabeza de los cuales se ubica Anna Freud, es que el análisis de niños tiene diferencias y dificultades técnicas que, de no ser sorteadas, vuelven imposible la analizabilidad. En *Psicoanálisis del niño* critica algunas de las proposiciones teóricas de Melanie Klein, entre ellas, también, el método.

Tiempo después, en mayo de 1927, la *Sociedad Británica de Psicoanálisis* organiza un debate sobre estos problemas. Anna Freud es invitada a participar y Melanie Klein desempeña un papel central: llevar adelante la crítica a sus postulados. La acompañan un grupo de analistas que, reunidos en torno a Ernest Jones, logran contarse entre los nombres más destacados de la escuela inglesa.

La controversia entre Anna Freud y Melanie Klein se desarrolla junto al proceso de *legalización del oficio de analista* (Roudinesco, 1988) y pertenece a una serie de disputas que se suceden en la *Asociación Psicoanalítica Internacional* (IPA).

Elizabeth Roudinesco (1988) hace una periodización en cuatro tiempos del proceso de institucionalización del Psicoanálisis. Un primer tiempo, que llama *el reino de la horda salvaje* y que comprende desde 1902 a 1906, a partir de la conformación de las reuniones de los miércoles, círculo cerrado que Freud disuelve en 1907 transformándolo en la *Asociación Vienesa de Psicoanálisis*.

En un segundo tiempo -1906/1912- la doctrina freudiana comienza a expandirse en el extranjero, caracterizado por un aumento en la profesionalización de la práctica psicoanalítica con la transformación de la IPA en el órgano director. La tercera etapa -1912 a 1927- es un tiempo donde los disensos y las exclusiones se juegan paralelamente al desarrollo de un trabajo *unificador* planteado desde la IPA y un cuarto período -1926 a 1939- donde se consolida la profesionalización del oficio con la imposición del análisis didáctico en 1926 en el congreso de Bad Hombourg.

Para Roudinesco en este período comienza el *psicoanálisis moderno* con sociedades que responden a distintas filiaciones.

En el ordenamiento por períodos, la autora establece que las disputas en el interior de la IPA se desplegaron en tres campos:

1. el análisis profano, que para Freud será un campo en el cual intenta mostrar que no es necesario tener la profesión médica para llevar adelante una cura;
2. el campo del psicoanálisis de niños; y
3. la formación del analista que culmina con la institucionalización del análisis didáctico.

Entre 1925 y 1933 se establecieron en la IPA las reglas de formación con la obligación del análisis didáctico y de control, al mismo tiempo que se constituye la Comisión Didáctica Internacional presidida por Max Eitingon, quien formaliza los métodos que considera eficaces y los establece en reglas que deben ser cumplidas por todos los miembros. Los conflictos en cada uno de estos campos son de un orden similar: “adaptar el descubrimiento freudiano, su técnica y su método, al orden social dominante y a los ideales terapéuticos necesarios a su mantenimiento” (Roudinesco, 1988:129).

Londres – Viena: polos del psicoanálisis infantil

Ernest Jones considera que Londres puede considerarse un centro precursor del análisis de niños. De origen gales, había estudiado medicina en el *University College Hospital de Londres* y se acerca a la obra de Freud, por recomendación de su futuro cuñado, en 1903. Su encuentro con Jung, para 1907, en el Congreso Internacional de Neurología de Ámsterdam permite a Freud conocer su interés por colaborar con la causa psicoanalítica. En 1908, se encuentra con él en el Congreso de Salzburgo y luego viaja a Canadá, en un exilio voluntario. Trabaja en la Universidad de Toronto y se reúne en septiembre de 1909 con Freud, Jung y Ferenczi en la Clark University de Worcester, Massachusetts, cuando esta universidad otorga a Freud un grado honorario. Desempeña una importante labor en la formación de la *Asociación Psicoanalítica Americana* que se constituye en 1911 con el doctor James Putnam, Profesor de neurología de Harvard, como presidente y Jones como secretario tesorero, puesto que ocupa hasta su regreso a Inglaterra en 1913.

El 30 de octubre de 1913 funda la *Sociedad Psicoanalítica de Londres* y ocupa el cargo de presidente. Tiempo después, surgen diferencias doctrinales con el secretario y se disuelve la sociedad. El 20 de febrero de 1919 se inaugura un nuevo grupo de doce miembros que se convertiría en la séptima sociedad integrante de la Asociación Psicoanalítica Internacional. (Grosskurth, 1990)

En 1920, Jones, solicita a los miembros que acerquen comentarios y observaciones de niños. Se inicia, así, el intercambio de trabajos y discusiones sobre el análisis infantil. En este contexto invita a Melanie Klein.

Melanie Klein se había analizado con Ferenczi y es él quien la incita en 1919, para que presente ante la Sociedad Psicoanalítica de Budapest un trabajo sobre la observación de un niño. Abraham, su segundo analista, la autoriza en sus innovaciones técnicas.

Apoyada por él, presenta en 1924, un trabajo sobre la técnica del análisis de niños pequeños en el *Congreso Internacional de Salzburgo* y posteriormente, en la primera *Conferencia de Psicoanalistas Alemanes* expone la historia clínica de una niña obsesiva de seis años. Luego de la muerte de Abraham, Melanie Klein sentirá

que no hay lugar para sus trabajos en Berlín, de ahí que acepta la invitación de Ernest Jones y viaja a Londres

En esos tiempos, Anna Freud actúa con cautela acerca de los desarrollos teóricos de Melanie Klein y no publica sus críticas hasta tener una práctica acumulada que le permita confrontar, principalmente espera estudiar un caso comparable al de la niña obsesiva presentada por Klein (Young- Bruehl, 1991).

A los veintinueve años, luego del alejamiento de Otto Rank de la *Sociedad Psicoanalítica de Viena*, Anna Freud recibe la invitación para ocupar el lugar que había quedado vacante en el *comité* y pasa a ser el sexto miembro. Tras las disidencias de Jung y su ruptura con Freud, los discípulos fieles deciden crear un *comité secreto* que cuide el destino de la IPA y la ortodoxia de la doctrina. Ese *comité* se constituye con seis miembros, entre ellos Otto Rank y funciona, según Jones, hasta 1927 fecha en la cual se disuelve. Ana Freud “era aún una psicoanalista muy nueva en 1925, cuando pasó a formar parte del directorio del Instituto Psicoanalítico de Viena” (Young- Bruehl, 1991:126).

Su libro *Psicoanálisis del niño* está compuesto por las conferencias dictadas en el Instituto de Enseñanza de la Asociación Psicoanalítica de Viena, donde se encuentra la historia clínica de una niña obsesiva de seis años. Su tratamiento y su abordaje didáctico marca las diferencias con respecto a la teoría de Klein y lo ubica como representativo del psicoanálisis que se practicaba en Viena.

Las proposiciones teóricas de Anna Freud van en dirección a mantener el Psicoanálisis de niños bajo la influencia pedagógica. La falta de madurez, específicamente del superyó infantil, hace imposible el examen exhaustivo del complejo de Edipo y requiere la combinación de lo educativo con la autoridad de los padres. Es por ello que critica el análisis de niños a temprana edad y desaconseja las técnicas del juego puestas a punto por Klein.

Lo planteado por Anna Freud continúa las ideas de Hermine Hug-Helmuth quien había limitado el análisis infantil a niños mayores de siete años y no abordaba las profundidades del complejo de Edipo porque advierte sobre el peligro de despertar tendencias reprimidas que el niño no pudiera asimilar. En 1920, Hermine Hug-Helmuth presenta en el *Congreso Internacional de Psicoanálisis* celebrado en *La Haya*, Melanie Klein y Anna Freud participan con un artículo titulado *Sobre la técnica del análisis infantil*. En esa presentación, abordan la relación análisis-educación y en ella subraya que, si bien se trata de análisis terapéuticos, el analista de niños debe tener en cuenta las necesidades educativas y aportar valores morales, estéticos y sociales ya que el paciente es un ser en desarrollo.

Sobre la diferencia entre el análisis del adulto y del niño, se plantea que éste no asiste voluntariamente al análisis, su sufrimiento se relaciona con el presente y no manifiesta un interés de cambio, línea teórica que desarrolla, más tarde, Anna Freud. Asimismo, Hug-Helmuth analiza el papel del juego en la vida del niño y su utilización para el análisis como facilitador de la relación terapéutica, para captar síntomas y anomalías. Plantea, a su vez, que la primera manifestación simbólica a través del juego en la primera sesión revela el conflicto nuclear en el que se encuentra el niño. Estas indicaciones las retoma Melanie Klein, las desarrolla al equiparar la técnica lúdica con la asociación libre del adulto y avanza en la necesidad investigar el complejo de Edipo.

En el libro *Psicoanálisis del niño*, se pueden encontrar cuatro conferencias en las cuales Anna Freud presenta los problemas teórico-prácticos del análisis infantil: la

iniciación del tratamiento, los recursos, la función de la transferencia y la relación con la pedagogía.

En la primera de las conferencias, trabaja sobre la necesidad de una preparación previa al análisis. Éste sólo se justifica frente a una verdadera neurosis infantil por eso será importante preguntarse sobre los casos en los que conviene emprender esta empresa y en los cuales hay que desistir. Plantea al respecto:

creo que la labor con los niños da la impresión de que el análisis es, a veces, un recurso difícil, costoso y complicado; que en algunos casos se hace con él demasiado, y en otros -los más numerosos- el análisis genuino no rinde, ni mucho menos, lo suficiente. (Freud, [1927] 1980:12)

Propone, entonces, cambios y modificaciones que, si no pueden realizarse, conviene contraindicar el tratamiento.

Sobre la técnica, parte de una regla *simple*: el adulto es un ser maduro e independiente, el niño un ser inmaduro y dependiente. Ante objetos tan dispares el método no puede ser el mismo. Ciertamente, en el inicio del tratamiento del niño, a diferencia del adulto, la decisión parte de sus padres o de las personas que lo rodean, sin que para ello se pida su conformidad. Es así que, al principio, falta todo lo que se considera indispensable en el adulto: la consciencia de enfermedad, la resolución espontánea y la voluntad de curarse.

Su propuesta de hacer *analizables* a los niños significa, en estas coordenadas, “establecer la consciencia de su enfermedad, infundirles confianza en el análisis y en el analista, y convertir en interior la decisión exterior de analizarse” (Freud, [1927] 1980:16). Se exige un período introductorio de *entrenamiento* y preparación en el cual no se puede hacer conscientes los procesos inconscientes, ni ejercer influencia analítica sobre el enfermo.

Llama la atención que cuando Anna Freud expone sus casos, varios de ellos van en contra de esa labor. En el caso 1, una pequeña neurótica obsesiva de 6 años le pide, en sus primeros encuentros, si le puede sacar el demonio que tiene dentro. Aquí hay consciencia de enfermedad. El caso 2, una niña de 11 años con mala conducta que vive con su padre y su madrastra, desde el inicio manifiesta tener consciencia de sus conflictos.

Se podría plantear que el tercer caso es paradigmático para pensar la labor previa: se trata de un niño de 11 años aquejado de temores, nerviosidades, engaños y perversiones infantiles con actitud de rechazo a la analista y desconfianza. Con él, la labor consiste, primero en responder a todo lo que le propone con la intención de atraer su interés, luego en ofrecerse como alguien útil y de ese modo, crear una relación de poder.

Una vez alcanzada la confianza, ya no tuvo duda alguna: además de una compañía interesante y útil, me había convertido para él en una persona poderosa, de cuyo auxilio ya no podía prescindir. Me había hecho imprescindible, pues, en estas tres cualidades, y bien podría decirse que el niño quedó preso en una relación de completa dependencia y transferencia. Yo había esperado que llegase ese momento para exigirle enérgicamente la más generosa retribución: el abandono, tan necesario para el análisis, de todos sus secretos hasta entonces celosamente escondidos (Freud, [1927]1980:25).

En el cuarto caso indica que utilizó un recurso un tanto *artero y no muy leal* para provocar la necesidad del auxilio del analista. Al determinar que el niño, de 10 años

de edad, tenía cierta conciencia de enfermedad y sin embargo se identificaba a su síntoma, arrebatos de cólera, porque gozaba de la preocupación que originaba a sus padres, Anna Freud decide enemistarlo con esa parte de su ser y que el síntoma se convierta “de un bien preciado en un molesto cuerpo extraño”. (Freud, [1927] 1980:28). Establece la misma condición: *escisión de la personalidad infantil*, con una niña de siete años con la cual sostiene una fase preparatoria prolongada en donde aísla la maldad de la niña personificándola y se la enfrenta para lograr que tome conciencia del sufrimiento que le aqueja.

Es a partir de los casos clínicos, que se encuentran las coordenadas que Anna Freud ubica como necesarias para el análisis infantil. Entre ellas, la preparación previa entendida como conciencia de enfermedad y la confianza en el análisis. El analista toma el sesgo pedagógico y se sobreestima la dimensión de poder que la relación médico-paciente implica, al plantear que esta relación se debe instalar sobre la autoridad de los padres.

En consecuencia, al partir de la necesaria dependencia infantil, el encuadre analítico deviene en pedagogía y trastoca uno de los fundamentos básicos de la teoría freudiana que es el análisis de la transferencia.

Particularmente, en la tercera de sus conferencias, Anna Freud expone que el niño no forma una neurosis de transferencia porque sus vinculaciones amorosas no han agotado todavía, la vieja edición; el niño mantiene con sus padres relaciones cotidianas donde experimenta satisfacción y desengaño. En su discusión con Melanie Klein, dirá que aquello que ésta deduce como una actitud ambivalente del niño hacia su madre por la hostilidad dirigida a la analista, ella lo entiende de un modo muy diverso: cuanto más cariñosamente vinculado esté a su madre menos impulsos afectuosos dirigirá a un extraño, tal como se observa en los lactantes. Consecuencia de esta situación es la condición técnica en la cual el trabajo del análisis no puede limitarse al esclarecimiento analítico, sino que debe dirigirse al hogar del niño.

El mundo exterior es un factor inconveniente para el análisis, pero en la infancia es *orgánicamente importante* ya que influye sobre el mecanismo de la neurosis y el análisis infantil. Al subsistir todavía, el amor por los objetos primordiales, las identificaciones que constituyen el superyó están estableciéndose. Las relaciones entre el superyó y los objetos, a los cuales debe su establecimiento, son comparables a la de dos vasos comunicantes:

al aumentar las buenas relaciones con los objetos que representan los padres en el mundo exterior, también crece la importancia del superyó y la energía con la que impone sus exigencias. Si empeoran esas relaciones, también el superyó se debilita (Freud, [1927] 1980:84).

Es justamente este pasaje del libro de Anna Freud el que resulta criticado por Klein en su exposición de 1927. La innovación teórica de Melanie Klein sostiene, en este punto, que el superyó se convierte en estructura *inmutable* muy tempranamente. Diferenciándose de Freud, señala que no se desarrolla con la disolución del complejo de Edipo, sino que junto con éste sobreviene por la experiencia privatoria del destete y deriva, alrededor del primer año de vida, de los impulsos canibalísticos y sádicos del niño, no de una identificación con sus padres.

Para Klein la experiencia de destete acompañada del sadismo y la agresividad oral, es la experiencia de angustia que se puede hacer revivir por medio del análisis.

Puntualmente, al plantear la experiencia del destete como originario de la angustia infantil, los desarrollos de Melanie Klein se hacen eco de las teorías de Otto

Rank en cuanto asigna importancia a una experiencia primitiva de angustia durante el curso de las relaciones edípicas del niño (Young-Bruehl, 1991).

El superyó de los padres y su relación con el del niño tiene una influencia reducida para Melanie Klein.

Creo que la razón de la diferencia de opinión entre Anna Freud y yo es la siguiente. Entiendo por superyó (y en esto estoy completamente de acuerdo con lo que Freud nos enseñó sobre su desarrollo), la facultad que resulta de la evolución edípica a través de la introyección de los objetos edípicos, y que, con la declinación del complejo de Edipo, asume una forma duradera e inalterable. Como ya lo he explicado, esta facultad, durante su evolución y más aún cuando ya está completamente formada, difiere fundamentalmente de aquellos objetos que realmente iniciaron su desarrollo (Klein, 1927:20)

Cuando Anna Freud plantea que la relación entre el superyó del niño y los objetos amorosos funcionan como *dos vasos comunicantes*, se sostiene en la dependencia del niño con los objetos originarios que -a diferencia del adulto- todavía continúa. En el adulto, el superyó es el representante de las exigencias morales y se origina en la identificación con los primeros objetos amorosos. “La exigencia personal emanada de los padres sólo al pasar del apego de los objetos a la identificación se convierte en un ideal del yo y se independiza del mundo exterior y de sus modelos” (Freud, [1927] 1980:83). Es decir, que para la autora, en el niño subsisten el lazo y el apego a los objetos amorosos, y las identificaciones se establecen lenta y parcialmente.

En ese punto, Melanie Klein fuerza la teoría al plantear la constitución temprana del superyó y consolida la idea de que el trabajo con el inconsciente infantil no tiene diferencia con el del adulto. Ésta la ubica en la formación del yo, sostiene que “el yo más maduro de los adultos está más capacitado para llegar a un acuerdo con el superyó” (Klein, 1927:18) y defenderse mejor de las autoridades que lo representan en el mundo exterior. En cambio, el superyó infantil se aproxima al de los adultos y tiene una estructura inalterable, tiene su formación sobre la base de varias identificaciones, pero el proceso de su formación, que termina con el complejo de Edipo y el inicio del período de latencia, comienza muy tempranamente. El complejo de Edipo y paralelamente los comienzos de la formación del superyó se inicia por la frustración sufrida con el destete al final del primer año de vida.

Es verdad que el yo de los niños no es comparable al de los adultos. El superyó, por otra parte, se aproxima estrechamente al del adulto y no está influido radicalmente por el desarrollo posterior como lo está el yo. La dependencia del niño de los objetos externos es naturalmente mayor que la de los adultos y este hecho produce resultados incontestables, pero que creo que Anna Freud sobreestima demasiado y por lo tanto no interpreta correctamente (Klein, 1927:17).

En su planteo, queda reducida la diferencia entre el superyó del niño y el adulto, los padres contribuyen al desarrollo del superyó, pero éste, que ya ha comenzado a formarse al final del primer año o principio del segundo, no es idéntico a los objetos externos. Su severidad, en muchos de los casos, se encuentra en clara contradicción con los objetos reales de amor. A la edad de tres años, dirá Melanie Klein, los niños han dejado atrás la parte más importante del complejo de Edipo esto permite al

analista entrar en una relación transferencial que reedite sus relaciones amorosas en sus puntos fundamentales.

Como consecuencia, se encuentra una posición sobre la transferencia y el lugar del analista que difiere en gran medida a la propuesta de Anna Freud, que proponía trabajar solamente con la transferencia positiva y reducir a la mínima expresión la transferencia negativa, ya que el trabajo previo al análisis tiene, entre otras, esta finalidad. En cambio, Melanie Klein propone analizar todas las tendencias del niño, tanto las afectuosas como las hostiles, y critica a Anna Freud ya que, a su entender, utiliza la transferencia positiva para que el niño se apegue a ella. Trabajar sólo con la transferencia positiva es técnicamente incorrecto: si ésta queda del lado del analista la transferencia negativa quedará dirigida hacia los padres, relación cotidiana del niño.

El modo en que Anna Freud teoriza el superyó infantil, dependiente de las relaciones con los objetos amados e “inseparablemente ligado a sus padres” (Freud, [1927] 1980:89), hace límite con el trabajo analítico y lo posiciona en la difícil tarea de combinar el fin analítico con el pedagógico.

En las conclusiones del texto que lee Klein ante la *Sociedad Británica de Psicoanálisis*, plantea claramente la imposibilidad de reunir estas dos posiciones: si el analista, aunque sea temporariamente, toma el lugar educativo se vuelve “un representante de los poderes represores” (Klein, 1927:30). El trabajo analítico con niños exige al analista, al igual que con el adulto, que establezca y mantenga la situación analítica absteniéndose de toda influencia educativa. El analista deberá tener siempre la misma actitud: “querer realmente sólo analizar, y no desear moldear y dirigir la mente de sus pacientes” (Klein, 1927:31). Con esa posición se enlaza otra de las críticas fundamentales que Klein hace a Anna Freud: la necesidad de llevar un análisis hasta sus fundamentos, es decir, deben ser analizadas las relaciones del niño con sus padres y su complejo de Edipo.

En consecuencia, en el Simposio de Londres quedan planteadas, por Melanie Klein y su grupo, preguntas y críticas manifiestas en tres ejes fundamentales:

1. Sobre el encuadre analítico y la posición del analista.
2. Sobre la capacidad del niño para desarrollar una neurosis de transferencia, punto que se apoya en la controversia teórica sobre la existencia del complejo de Edipo temprano y la formación del superyó.
3. Sobre la técnica en el análisis infantil, el valor del juego y su equiparación a las asociaciones verbales en el adulto.

Psicoanálisis del niño de Anna Freud será, para la escuela inglesa, producto de la insuficiencia de análisis. Jones ya había puesto de manifiesto esta posición en una carta que dirige a Freud luego de la publicación del libro, en la que le presenta su discordancia con algunas de las ideas. En su opinión, Anna se ha apresurado en publicar y entiende que algunos de sus planteos se deben, quizás, a ciertas resistencias no analizadas.

La conclusión del Simposio enoja a Freud que responde con el envío de una carta a Jones en la que le pregunta quién se ha analizado suficientemente y le asegura que Anna se ha analizado en forma más minuciosa que él. (Young-Bruehl, 1991). Si bien no vuelve sobre el tema en las cartas, el libro de Anna Freud se publica tardíamente en Inglaterra, 1946, porque Ernest Jones no permite su publicación en la Biblioteca Internacional que dirige y ella, prefiere no buscar otro editor.

El valor del juego para el análisis infantil

Al tercer eje, la técnica y el valor del juego, Anna lo presenta en el capítulo dos de su libro cuando aborda los recursos del análisis infantil. Cuatro son los medios auxiliares que

toma: los *recuerdos conscientes del enfermo*, las *interpretaciones de los sueños*, las *asociaciones libres* y las *reacciones transferenciales*.

Las diferencias y dificultades aparecen desde el primero de los recursos. Los recuerdos conscientes aspiran a reconstituir la historia clínica del enfermo y en el adulto se basan en los datos que éste da y evita buscar información en la familia. En cambio, el niño poco puede decir sobre la historia de su enfermedad y el momento de la aparición de sus síntomas, por eso el analista recurre a los padres para completar la historia clínica. Los sueños ofrecen un buen material de trabajo, aunque no sean fáciles de interpretar como aparece anunciado en *La interpretación de los sueños* (Freud, [1900]1991) ya que, al igual que en el adulto, ha operado la desfiguración producto de la resistencia.

Junto a los sueños, Anna Freud da gran importancia a las ensoñaciones diurnas y sostiene que los niños narran sus ensoñaciones con mayor facilidad y menos vergüenza que el adulto. Hace una clasificación de los ensueños diurnos: aquellos que surgen como reacción a una vivencia del día y los que llama el *ensueño diurno en episodios* de los que el niño relata, en cada sesión, un nuevo capítulo.

Este tipo de ensoñaciones se caracteriza por repetir idénticos procesos en diferentes circunstancias y su valor recae en que permiten reconstruir la situación interior en la que se encuentra el niño. Otro de los elementos técnicos auxiliares favorables al análisis infantil es el dibujo, recurso que utiliza en casi todos los casos.

La dificultad mayor surge de la imposibilidad de utilizar precisamente aquel recurso sobre el cual se funda la técnica analítica: la *asociación libre*. Señala Anna Freud:

A todas luces, su esencia misma le impide al niño adoptar la actitud de cómodo reposo prescrita para el adulto, excluir con su voluntad consciente toda crítica de las asociaciones que surgen, no dejar de comunicar nada de lo que se le ocurra y, en suma, explorar así la superficie de su consciencia (Freud, [1927] 1980:51).

Asimismo, Anna Freud aborda la propuesta hecha por Melanie Klein de sustituir la técnica asociativa del adulto por la técnica lúdica y plantea que lo interesante de su propuesta está en que el juego permite conocer las distintas reacciones del niño, la intensidad de sus inclinaciones agresivas, así como su actitud ante los diferentes objetos. El juguete es un material plástico que le permite realizar todos los actos que en el mundo real quedan reducidos a una existencia imaginativa. Sin embargo, la primera de sus críticas recae sobre el punto de igualar las asociaciones lúdicas a las asociaciones libres del adulto y con ello la búsqueda de la significación simbólica oculta en cada acto de juego. “Su intervención consiste en traducir e interpretar los actos del niño a medida que se producen, fijando así el curso de sus procesos sucesivos como ocurre al interpretar las asociaciones libres del adulto.” (Freud, [1927]1980:59).

Existe una diferencia fundamental entre la libre asociación del adulto y el juego del niño: éste no tiene el análisis como representación final. Si las asociaciones lúdicas del niño no se rigen por la representación final de estar en análisis, cabe preguntarse si compete tratarlas siempre como tales y si corresponde una significación simbólica.

Anna Freud plantea que hay acciones lúdicas del niño que pueden tener una *explicación inocente*, es decir que remiten a representaciones de una vivencia del día; sólo puede justificarse la atribución de un sentido simbólico a los actos y ocurrencias surgidos en situación analítica aceptada por el paciente.

Klein responde a esta crítica con la marcación de que Anna Freud entiende en forma equivocada su técnica: las condiciones para la interpretación son las mismas

que en el adulto, si se presenta en el juego el mismo material psíquico y su repetición viene acompañada de culpa expresada en angustia o formaciones reactivas -que suelen aparecer como representaciones de sobrecompensación- entonces es posible enlazarlas con el inconsciente y a la situación analítica.

Una vez más la diferencia se juega en la concepción de niño que tiene cada una: Anna Freud ve al niño como un ser totalmente distinto del adulto mientras que Melanie Klein pone énfasis en que con el niño se puede establecer un contacto más rápido con el inconsciente y la técnica del juego es el medio para llegar a él. La representación por medio de juguetes está menos investida de angustia que la palabra hablada. “Los niños no pueden asociar, no porque les falte capacidad para poner sus pensamientos en palabras (hasta cierto grado esto sólo se aplicaría a niños muy pequeños) sino porque la angustia se resiste a las asociaciones verbales” (Klein, 1927:11).

En ese sentido, para Melanie Klein hay dos factores fundamentales que remiten a la confianza en la técnica lúdica: interpretando y aliviando la angustia del niño, cuando ésta aparece, se puede acceder al inconsciente y al fantaseo, por otro lado, al analizar en profundidad el simbolismo de sus fantasías, reaparece la angustia, de ese modo se progresa en el trabajo analítico. La finalidad del análisis es que el niño se exprese con palabras en el grado que es capaz, cuestión que apunta a su vínculo con la realidad.

Si se analiza este pasaje del Simposio de Melanie Klein se advierte, particularmente, cual es la diferencia entre *representación simbólica* y *palabra hablada* ya que la representación simbólica, entre ellas el juego, conecta con la fantasía y el lenguaje, con la realidad. El juego permite que la angustia ligada a la palabra sea evitada y a su vez posibilita la interpretación, pero el fin último es el acceso a la palabra. La dificultad, según Melanie Klein, es que hay una teoría presupuesta del simbolismo, así como cierta función del lenguaje, pero en sus desarrollos no quedan explícitos esos supuestos, con la consecuencia de una extensión ilimitada del simbolismo (García, 2005).

Sobre la objeción hecha por Anna Freud a la equiparación del juego a las asociaciones verbales del adulto, sobre la cual sostiene que no guía la representación final de estar en análisis -representación que en el adulto permite excluir las influencias conscientes de su cadena de pensamiento- Melanie Klein contesta que el niño está dominado por su inconsciente y que, a su entender, la dificultad es cómo incluir la realidad en un sentido más amplio. La dificultad de Anna Freud en utilizar la técnica del juego es, para Melanie Klein, que ésta lleva inevitablemente a analizar el complejo de Edipo:

La técnica de juego nos provee una rica abundancia de material y nos da acceso a los estratos más profundos de la mente. Si la usamos incondicionalmente llegamos al análisis del complejo de Edipo, y una vez allí, no podemos poner límites al análisis en ninguna dirección. Si entonces realmente queremos evitar el análisis del complejo de Edipo, no debemos utilizar la técnica del juego, aún en sus aplicaciones modificadas a niños más grandes (Klein, 1927: 13).

Por lo tanto, en Melanie Klein el juego, como técnica, será lo que autoriza el trabajo psicoanalítico con niños y niñas al considerarlo en el mismo estatuto que la asociación libre del adulto. Acorde a su planteo, a través de él y los juguetes, los niños expresan de manera simbólica, sus fantasías, deseos y experiencias: “una precondition para el psicoanálisis de un niño es comprender e interpretar las fantasías, sentimientos, ansiedades y experiencias expresadas por el juego o, si las

actividades del juego están inhibidas, las causas de la inhibición” (Klein, 1955:4).

Los juegos se desarrollan a través del material que selecciona el analista o con los objetos que el niño trae al espacio. El juego escénico, donde por lo general hay un cambio de roles, permite por un lado expresar su deseo de cambiar los lugares para ocupar el lugar del adulto y, por otro, demostrar cómo siente que se comportan con él las personas de autoridad. Todo juego tiene el mismo principio de interpretación.

En ese sentido, será la vía que permite descargar la angustia planteada a nivel intersistémico ya que su motor es la posición depresiva. Posición que, por el espacio de ausencia, posibilita la simbolización. “La ansiedad depresiva surge como resultado de la síntesis que realiza el yo de los aspectos buenos y malos, amados y odiados del objeto” (Klein, 1955:18) y se desarrolla hacia la mitad del primer año. A través de los mecanismos de defensa, disociación y proyección, el niño hace un trabajo de diferenciación con las identificaciones primarias expulsándolas al mundo exterior y logra aliviar la presión superyoica. Los juguetes ofrecidos y el lugar del analista en la transferencia son, en consecuencia, fundamentales para la aparición y despliegue de las fantasías inconscientes.

El juego otorga al analista el material de interpretación y su lenguaje se asimila al de los sueños. Para comprender los juegos en la sesión de análisis, será necesario, como en los sueños, desentrañar el significado de cada símbolo sin perder de vista los mecanismos que operan en su elaboración: condensación y desplazamiento. El juego, como el sueño, pone en escena deseos, pensamientos, ideas latentes y una espacialidad tratados con la operatoria del proceso primario.

Klein considera que las interpretaciones de los juegos deben ser profundas y oportunas, es decir, que en ellas se analiza la transferencia a situaciones primarias negativas y positivas. Si la interpretación es buena, será fácilmente recibida por el niño ya que alivia la ansiedad, al mismo tiempo que permite reanudar y ampliar el juego.

Uno de los puntos importantes en la técnica del juego ha sido siempre el análisis de la transferencia. Como sabemos en la transferencia con el analista el paciente repite emociones y conflictos anteriores. Mi experiencia me ha enseñado que podemos ayudar al paciente fundamentalmente remontando sus fantasías y ansiedades en nuestras interpretaciones de transferencia donde ellas se originaron, particularmente en la infancia y en relación con sus primeros objetos. Pues reexperimentando emociones y fantasías tempranas y comprendiéndolas en relación con sus primeros objetos él puede, por decirlo así, revisar estas relaciones en su raíz, y de esa manera disminuir efectivamente sus ansiedades (Klein, 1955:12).

En su propuesta de analizar sistemáticamente la transferencia, se opone a la posición educativa ya que para poder comprender lo que le ocurre al paciente y poder transmitírselo es necesario que el niño experimente las fantasías y emociones como se le presentan. El juego permite, a través del simbolismo, transferir intereses, fantasías, ansiedades y sentimientos de culpa a objetos distintos de las personas. Cuando esa capacidad está inhibida y no forma ni usa símbolos, no desarrolla la fantasía, lo que constituye una señal de perturbación seria. Para Klein, este tipo de inhibiciones, junto a la perturbación que resulta en la relación con el mundo exterior y la realidad, son características de la esquizofrenia.

Por esta vía, Melanie Klein ingresa a las grandes deudas que el psicoanálisis tenía: el campo de la infancia y el de la psicosis. Las discusiones en los distintos campos teóricos y las posiciones controversiales de la pertenencia o no del psicoanálisis a un campo exterior coinciden con la del análisis profano. Éstas se desarrollan, principalmente, con la corriente anglo - americana. En las teorizaciones

de posguerra, Sigmund Freud, transforma puntos cruciales de la teoría, entre los que aparece la noción de pulsión de muerte y entra en vigencia una nueva tónica del psiquismo. Si bien, ya en 1911 Sabina Spielrein exponía ante Freud el trabajo titulado *La destrucción como causa del devenir*, es en 1920 -luego de la muerte de Sophie, hija adorada de Freud, y en el contexto de la Gran Guerra- que Freud retoma esta idea y escribe *Más allá del Principio del Placer* (Volnovich, 2012). Con la aparición de la nueva tónica, la dialéctica del descentramiento que sostuvo Freud desde su gesto inaugural es retomada y el espacio dado al inconsciente es cada vez mayor conjuntamente con la necesidad de diferenciar el psicoanálisis de la terapéutica médica.

Ingreso y recepción de las teorías en América

En esta dirección surgen puntos convergentes y divergentes que reúnen los diferentes campos: la preocupación de aquellos que se oponen al psicoanálisis profano va en dirección a la dificultad de diagnosticar las enfermedades orgánicas y las psicosis y al lugar de la medicina y la psiquiatría. A su vez, sostienen la inquietud por el análisis infantil y la posibilidad de que sea una especialidad de la pediatría. Por otro lado, en los desarrollos del psicoanálisis infantil se encuentra gran parte de las y los analistas no médicos.

De manera particular, se da inicio a un conflicto que enfrentará por años a europeos y estadounidenses: el ingreso en la escena de la IPA de las sociedades americanas, favorables al análisis médico, confronta con la posición sostenida por Freud. El nuevo giro de la teoría freudiana tendrá relación con la oposición de éste a los partidarios del análisis americano ya que estas sociedades encuentran en la medicina los medios para poner en marcha una teoría del yo y de la adaptación que avanza en sentido contrario a la teoría de Freud y trabaja a favor de una refundición doctrinal.

Freud se ve en una contradicción: no puede desautorizar los trabajos de su hija, ni condenar los de Melanie Klein, que Jones defiende hábilmente. Se llega pues a esta extraña paradoja: el triunfo de la línea angloamericana y el rechazo de las posiciones vienesas, se sitúan en dos terrenos contradictorios, las tesis kleinianas, que son innovadoras, se imponen al mismo tiempo que la de los partidarios del análisis médico que son conservadores. (Roudinesco, 1988: 142-143)

Con el ingreso de Jones al mando de la IPA, en 1934, se inicia el dominio de la línea americana sobre la europea. El desencadenamiento del nazismo intensifica el proceso de inmigración, iniciado tiempo antes, de los grandes pioneros judíos hacia el continente americano. Jones, con la intención de preservar la identidad de la IPA, renuncia al centralismo y sólo mantiene como criterio de selección de miembros la obligación del análisis didáctico. Sin embargo, los criterios de selección no serán en adelante controlados por la IPA, sino por las sociedades locales.

A partir de 1935 y hasta aproximadamente 1960, tres corrientes psicoanalíticas se desarrollan fruto de la inmigración en Estados Unidos. En las tres un denominador común es el modo de definir el yo centrado en la noción de individuo, lejos ya de la transgresora conceptualización freudiana del sujeto.

Tales corrientes son, por un lado, el culturalismo expresado por Margaret Mead, Karen Horney y Erich Fromm que se funda sobre el rechazo al universalismo del Edipo freudiano y lo reduce a un modelo antropológico donde la dirección de la cura deviene de la adaptación de sus principios a los comportamientos sociales y los caracteres

psicológicos. Consecuente con sus enunciados, dentro de esta corriente se generan, posteriormente, los mayores movimientos de disidencia y ruptura con la IPA, internacional que expresa en su dimensión política el universalismo que se critica.

Otra corriente es representada por Franz Alexander, fundador de la escuela de Chicago. Esta asimila el psicoanálisis a una medicina psicosomática y tiene como fin la reestructuración del freudismo a partir del cambio en la duración de las sesiones y de la cura, así como de la revisión de la teoría sexual.

Por último, se encuentra la Ego Psychology, entre sus partidarios están Rudolph Loewenstein, Ernst Kris, David Rapaport, Erik Homburger Erikson y Heinz Hartmann. Esta corriente nace del revisionismo de la segunda tópica freudiana en la cual el fundador del psicoanálisis amplía el campo del inconsciente, reduce la primacía yoica y da ingreso a la noción de pulsión de muerte. Sus partidarios sostienen una concepción del yo contraria al descentramiento freudiano. Así, al rechazar la noción de pulsión de muerte y erigir un yo que asegura un desarrollo equilibrado, a partir de la doble adaptación al apremio de la realidad y del ello, se da ingreso al ideal pragmático adaptativo. En sus proposiciones el yo busca autonomía a partir de la neutralización de las agresiones del medio que lo rodea y por la desexualización de las pulsiones agresivas, el yo fuerte es aquel que más refuerza su cantidad de energía neutralizada. El terapeuta deviene representante del yo fuerte con el cual el paciente quiere identificarse, proceso entendido como imitación y no como mecanismo inconsciente, y la terapéutica se transforma en un análisis de las resistencias.

Paradójicamente, Anna Freud es afín de la Ego Psychology ciertamente su concepción del yo y de los mecanismos de defensas es cercana a estos desarrollos. Cuando Freud presenta su nueva tópica, ella no se siente cómoda con la nueva estructuración del psiquismo y duda sobre las ganancias y las pérdidas que presenta esta conceptualización. En una explicación que Anna Freud hace a Lawrence Kubie en 1955 dice que se crio con el uso de la división de la mente en consciente, preconsciente e inconsciente y que en ese momento sintió que lo que se gana con el reconocimiento de las partes inconscientes del yo no compensaba la pérdida de las diferencias esenciales entre lo consciente y lo inconsciente. Su cambio en el modo de comprender este tema deviene con la lectura del *Esquema del psicoanálisis* (1938) donde Freud, ya al final de su vida, vuelve sobre las teorías fundamentales y las observaciones clínicas con la nueva terminología.

Así, en los desarrollos sobre la autonomía del yo permanece como “una expresión puramente americana del neo-freudismo de emigración” (Roudinesco, 2006: 5) y la escuela kleiniana, por el contrario, se constituye en una corriente dominante con fuerte peso en las sociedades psicoanalíticas latinoamericanas afiliadas a la IPA, a excepción de las americanas.

En el sur latinoamericano, Brasil y Perú son los países que en las décadas del 20 y del 30 resultan más receptivos a la teoría freudiana. En Argentina, la recepción del psicoanálisis no responde a una lógica de sistema o a un *proceso estructurado*, su recepción en distintas áreas culturales no permite anticipar la expansión que éste tiene a finales de la década del 50 (Vezzetti, 1996a, 1996b; Plotkin 2003; Dagfal 2009a).

A diferencia de Estados Unidos, la inmigración de analistas durante la Segunda Guerra Mundial no es masiva y aquellos que llegan al país, en su mayoría, no tienen una carrera de reconocimiento dentro de las instituciones psicoanalíticas europeas, algunos terminan o inician su formación cuando están ya en Argentina (Plotkin, 2003).

En los años cuarenta, convergen en Buenos Aires un grupo de analistas exiliados de Europa junto a un grupo de pioneros locales y fundan, en 1942, la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA). El 15 de diciembre de 1942 firman el acta

de su creación Ángel Garma, Celes Cárcamo, Arnaldo Rascovsky, Enrique Pichon-Riviere, Marie Langer y Guillermo Ferrari Hardoy. La primera Comisión Directiva la preside Garma y a ese grupo inicial muy pronto se agregan Luis Rascovsky, Enrique Racker, Luisa G. de Álvarez de Toledo, Alberto Tallaferró, Arminda Aberastury, E.E. Krapf, Matilde Rascovsky, Teodoro Schlossberg, Flora Scolnic y Simón Wencelblat. Aunque fueron seis firmas las que constituyeron el acta inicial se considera a todo el grupo como los primeros miembros de la APA.

Esa nueva Asociación es rápidamente reconocida por Jones, presidente de la IPA en ese momento, pero su aceptación formal se demora hasta 1949, ya que, como requisito, toda incorporación debe votarse en un congreso internacional que, en este caso, tiene lugar en Zúrich y es el primer congreso psicoanalítico de posguerra. Allí, la APA se convierte en la *1ª. Asociación Psicoanalítica Latinoamericana* incorporada a la organización internacional.

De los fundadores, Celes Cárcamo mantiene una participación limitada en la APA, sin apartarse, pero evita destacarse en las actividades de la institución. Por su parte, Ferrari Hardoy al poco tiempo emigra a los EEUU. Y el resto, tiene una participación activa y destacada en las diferentes vicisitudes que atraviesa la institución (Puig, 2005).

Para el grupo inicial de APA, los trabajos en torno a la psicopatología sostienen en principio una idea básica según la cual “todo trastorno es psicopatológico” (Borinsky, 2010), de modo tal que constituyen condiciones de recepción del psicoanálisis en torno a la centralidad de la infancia, los factores ambientales y los familiares. Sin embargo, durante los años ‘50 la psicopatología se combina de manera particular con la recepción de las ideas kleinianas y se dedica al estudio del mundo interno del niño. “El acceso al inconsciente infantil fue la gran apuesta de los psicoanalistas de niños marcados por la lectura de Melanie Klein” (Borinsky, 2010: 207). En consecuencia, la teoría kleiniana se transforma en una referencia común para la mayoría de los analistas pertenecientes a la institución, si bien en sus inicios esta coexiste junto a otras.

Notas biográficas de Arminda Aberastury

El 24 de septiembre de 1910, en Buenos Aires, nace Arminda Aberastury, sólo un año después que su hermano Marcelo. Su familia comerciante por el lado paterno e intelectuales por parte de madre. Su padre, Pedro Aberastury -nacido en 1867 en Entre Ríos- se desempeña como Procurador y Gestor de distintas empresas comerciales y participa en su última etapa en Gas del Estado. Descrito como un hombre tranquilo, de pocas palabras, muy centrado en su trabajo, se casa a los 37 años con Arminda Fernández -nacida en 1877 en Buenos Aires-, docente que llega al final de su carrera con el cargo de Directora de Escuela. En los relatos familiares se destaca como una mujer severa y lacónica, muy dedicada a su labor escolar y a la educación de los hijos, tarea que involucra todos los aspectos de la vida. Asidua lectora y amante de las artes es Arminda Fernández la que insiste, obstinadamente, que su hija aprendiera a tocar el piano (Pichon-Riviere, J. citado en Winkler Müller y Wolff Reyes, 2005).

A Arminda Aberastury -única hija mujer y la menor de cuatro hermanos- la describen como *melancólica* desde su juventud y mujer de gran belleza (Roudinesco y Plon, [1998] 2005:15). Al cumplir 17 años, ya tuvo su primer contacto con el psicoanálisis a través de un amigo de su hermano Federico que le obsequió una obra

de Freud.

Sobre su formación, se sabe que se graduó como maestra en la Escuela Normal N° 6 de la Ciudad de Buenos Aires en 1929 y que ingresó en el año 1937 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires a estudiar Pedagogía, carrera creada a finales de 1936 cuyo origen fue el proyecto de Juan Cassani entonces director del Instituto de Didáctica. El plan de la carrera contenía varias materias filosóficas a las que se les sumaban Historia de la Educación, Ciencia de la Educación y seminarios de Metodología y de Legislación Escolar. Arminda Aberastury vuelve a esa facultad en el año 1956, pero ya como analista reconocida, para dictar un curso de psicoanálisis de niños. Desde entonces, queda incorporada a la planta docente, en su legajo se halla además de su título de Maestra Normal, el de Doctora en Pedagogía obtenido en esa casa de estudios (Carli, 2009:15).

Su tío, Maximiliano Aberastury -médico famoso- influye en las elecciones familiares y de ese modo, su hermano Federico estudia Psiquiatría. Mientras cursa sus estudios, tiene como compañero a Enrique Pichon Rivière quien con el tiempo se convierte en su más querido amigo. A través de su hermano, Arminda conoce a Enrique y se casan en 1937, un año después de que él se recibiera de médico. Enrique Pichon Rivière dice: "De ella, principalmente, me atrajo su inteligencia. Además, era una mujer... diría que musical. Al año de conocernos nos casamos" (citado en Pichon Rivière, 2009:13).

Entre sus hermanos, en un principio fue Federico el más influyente, pero su alejamiento del pensamiento psicoanalítico y la enfermedad que le aqueja con crisis cada vez más frecuentes ya que padece una psicosis y varias veces sufre accesos delirantes, ocasionan que Arminda a partir de la década del '40 lo viera con menos frecuencia. Pero con Pedro -su hermano mayor- se mantiene vinculada por la literatura y la poesía. Por otro lado, Marcelo, el menor, vive un tiempo alejado del país y eso aumenta las distancias entre ellos (Winkler Müller y Wolff Reyes, 2005:3).

Con Pichon Rivière tienen tres hijos varones, con una diferencia de dos años entre uno y otro. El mayor, Enrique nace en el año 1940, estudia Licenciatura en Comercialización, es creador y propietario de una importante empresa de organización de ferias, congresos y exposiciones en Buenos Aires.

Joaquín, nace en 1942, año en que se funda oficialmente la APA, adopta la profesión de su padre como psicólogo social y director de psicodrama. El menor, Marcelo -nacido en 1944, escritor y periodista- ha publicado numerosos libros de poesía, un par de novelas y se ha desempeñado como Director del suplemento literario de un prestigioso diario argentino.

Acerca de su infancia Joaquín Pichon Rivière relata:

[...] éramos considerados 'la peste' del barrio por las bromas y chascos que hacíamos... también por ciertas actividades peligrosas como escalar por las cornisas, tirar sogas entre edificios y cruzar, etc.... asistíamos a colegios de simple escolaridad y teníamos la tarde y la noche para salir casi con total libertad. No había visitas al colegio para evaluar nuestra performance ni tampoco mucho control sobre nuestras amistades... jugábamos con arcos y flechas de verdad, rifles de aire comprimido y dardos y cuchillos. Tenemos de esas épocas varias cicatrices. A mamá la asustaba nuestro comportamiento y tenía problemas para 'orientar' nuestra creciente inquietud y entusiasmo por la sexualidad (Citado en Winkler Müller y Wolff Reyes, 2005:3).

Enrique Pichon Rivière fue Jefe Interino en el Servicio de Admisión del Hospicio de las Mercedes desde 1938 hasta 1947 y jefe del Servicio de Psiquiatría de la edad juvenil desde 1947 hasta 1952 (Aberastury, [1962] 1974). Aberastury comienza a

analizar niños mientras sus madres asistían a la *Liga de Higiene Mental* donde Pichon Rivière las trataba. Sobre esa Liga Argentina de Higiene Mental, se sabe que su fundación remite a finales de la década del '20, principios del '30 -hay discrepancias en las fuentes, pero en las memorias publicadas en 1940 consta que su fundación fue en 1931-. La expresión local toma los lineamientos del movimiento de Higiene Mental nacido en Estados Unidos a principios del Siglo XX, cuyo eje principal de trabajo fue la profilaxis. Un dato relevante es que, desde su Fundación, la Liga Argentina de Higiene Mental contó con atención ambulatoria en los Consultorios Externos del Hospicio de las Mercedes.

Es así que la analista comienza a practicar el Psicoanálisis de niños en un diminuto baño al fondo del pabellón psiquiátrico que dirigía Enrique Pichon Rivière (Winkler Müller y Wolff Reyes, 2005). Y en el mismo año en que contraen nupcias, Arminda Aberastury atiende a una niña de ocho años que casualmente conoce mientras ésta esperaba a su madre atendida por Pichon Rivière.

Acerca de la niña cuenta que no podía aprender a leer ni escribir a pesar de que su expresión era inteligente y angustiada, elementos que le generan dudas sobre el diagnóstico de *oligofrenia* que pesaba sobre ella. Su primer acercamiento fue pedagógico con el objetivo de saber si podía aprender y en las largas charlas que mantienen, obtiene conocimiento de su vida, entre letras y números. A partir de esos intercambios, Aberastury concluye que la niña no puede aprender porque le resulta muy penoso conocer la enfermedad de la madre ligada al recuerdo de los episodios psicóticos que presenció, hipótesis que le comunica a la niña.

Decir la verdad a niñas y niños es un gesto inaugural que Arminda Aberastury luego retomará para articularlo teóricamente. Si bien -en un principio- toma la pedagogía para acceder a la niña, produce una distancia de ella y busca comprender qué es lo que causa su detención en el aprendizaje. Así, acerca del sufrimiento de la niña, Aberastury relata que "las mentiras que para consolarla o tranquilizarla le decían los adultos que la rodeaban, habían creado en ella una gran confusión y le habían hecho perder fe en que pudiese llegar a conocer la verdad." (Aberastury, [1962] 1974). El caso de esta niña queda paradigmáticamente ubicado como momento inicial de su práctica analítica y al mismo tiempo hace marca en sus investigaciones dado que la pregunta por el acceso a la verdad en la infancia es un eje importante en sus producciones.

Los logros de la niña devienen en estímulo para la incipiente analista que está en busca de teorías que amplíen el fundamento de su trabajo. En ese tiempo, lee el libro de Anna Freud, *El psicoanálisis del niño* (1927), y se habilita a trabajar con otro niño de once años -también con problemas de aprendizaje-. A partir de allí comienza a concurrir asiduamente al Servicio de Higiene Mental del Hospicio las Mercedes a atender niños y niñas con problemas similares. Guiada por la técnica de Anna Freud, a los que han cumplido los seis años, les pide que cuenten sueños y a su vez, orientada por la lectura de Sophie Morgenstern, incluye lápices y papeles para que dibujen.

En *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños* aclara sobre sus inicios:

Como no había entre nosotros nadie que pudiese asesorarme sobre la aplicación de una técnica que había estudiado en tratados, los resultados que iba vislumbrando podía confrontarlos solamente con los descubrimientos que hacía en mi propio análisis, con los que había observado en los años anteriores y con lo que había visto y veía en la observación y tratamiento de psicóticos con Enrique Pichon Rivière (Aberastury, 1974:63).

Desde sus comienzos, Arminda Aberastury participa de las reuniones constituyentes y precursoras de la APA. Su análisis didáctico lo realiza con Ángel Garma en 1942, en el momento en que la psicoanalista Marie Lisbeth Glas de Langer (1910 -1987) arriba a Buenos Aires. Es Ángel Garma quien invita a Marie Langer a participar de la creación de la APA por su formación europea mediante análisis didáctico -ratificado en forma escrita por Sterba-, y se convierte de ese modo, en la única mujer que firma el acta de fundación de la institución psicoanalítica local.

Una vez fundada la APA, las actividades profesionales de sus integrantes se transforma y también su vida social. En el relato de Emilio Rodríguez (2000) sobre las actividades que se desplegaban en la calle Juncal -sede de la APA- y en la descripción del grupo inicial, destaca la pertenencia a una clase media alta de Buenos Aires. Aquellos que no pertenecían a ese sector social -Enrique Pichon Rivière y Arnaldo Rascovsky- se habían casado con mujeres acaudaladas y prestigiosas. Sin embargo, el psicoanálisis como actividad profesional aún no reconocida socialmente y desvalorizada desde la medicina, los transformaba en marginados dentro de su propio estamento social (Carpintero y Vainer, 2004).

En ese período Arminda Aberastury realiza la primera traducción al castellano de la obra de Melanie Klein, mientras Marie Langer relee a Freud completo, accede a los escritos de la analista inglesa y colabora con Aberastury en la supervisión de la traducción desde el alemán. Ambas tienen la oportunidad de estudiar, discutir rigurosamente los contenidos y establecer una relación de colaboración y respeto mutuo.

En los primeros casos clínicos de Aberastury, se encuentra que la técnica utilizada se inspira en Sophie Morgenstern -los fundamentos de esa técnica se desarrollan en el apartado *Antecedentes a la técnica del juego*- y Anna Freud. A partir de la lectura de *El Psicoanálisis de Niños* (Klein, 1932) la analista se pone en contacto con Melanie Klein e inician una fructífera correspondencia.

Joaquín Pichón Rivière ha cedido cinco cartas de las enviadas por Klein a su madre, el resto se han perdido o no se encuentran accesibles para él. De su lectura se puede conjeturar que la analista local no conoce las controversias establecidas entre Melanie Klein y Anna Freud. Es así que, en 1945, envía una carta a la analista inglesa con copia de un artículo de su autoría en la cual solicita su publicación en el *International Journal*. Dicho artículo contiene citas de Anna Freud y Melanie Klein. Quizás sea esta una de las razones por las que resulta rechazado con la indicación de que no cumple con los estándares internacionales de publicación (Neuburger en Winkler Muller y Wolff Reyes, 2005). Las cartas también muestran el interés de la analista inglesa por el ingreso de su teoría al país. Por ejemplo, entre los comentarios de la carta del 27 de abril de 1945, expresa su gratitud por la traducción de su libro y su alegría al saber que sobre la expansión del psicoanálisis infantil en Argentina.

En 1948, Aberastury es designada miembro adherente de la APA con la presentación de los trabajos *Psicoanálisis de un niño esquizofrénico* y *Fobia a los globos de una niña de 11 años*, éste último publicado en 1950 en la *Revista de Psicoanálisis*. Este mismo año, presenta su *Estudio sobre el juego de construir casas, su interpretación y valor diagnóstico* y *Algunos mecanismos en la neurosis*, y logra acceder a la categoría de Miembro Titular de la APA. Finalmente, su designación como psicoanalista didacta llega en el año 1953 luego de la presentación del trabajo *La transferencia en el análisis de niños, en especial en los análisis tempranos* (Pichon Rivière, 2009).

Con Elizabeth Goode de Garma comienza a trabajar en 1945, año de creación del Instituto de Psicoanálisis, con fin de capacitar y formar a futuros analistas a través

del análisis didáctico, controles y seminarios, cuyo director ha sido el mismo Garma (Puig, 2005). El *Primer Encuentro Psicoanalítico de América Latina* se realiza al año siguiente y en él, Arminda Aberastury sostiene la importancia de incorporar el psicoanálisis infantil a la formación analítica de las y los candidatos, convicción que mantiene hasta sus últimos días. Así, desde 1948 se incluye un curso en los programas del Instituto (Aberastury, [1962] 1974).

El 19 de diciembre de 1950, Melanie Klein escribe a Enrique Pichon Rivière y se lamenta por no conocerlos todavía dado que la pareja no pudo viajar al Congreso de Psiquiatría realizado en París, la carta dice:

Estimado Dr. Pichon-Riviere,

Me complace oír que su revista va a dedicar algunas ediciones al análisis del niño. Espero que su grupo de analistas infantiles esté creciendo, y me interesaría saber más acerca del trabajo que se está haciendo en su país.

Lamento mucho que ni usted ni la Sra. Pichon Rivière hayan podido ir al Congreso de Psiquiatría en París, pero espero que ambos vengán al próximo Congreso Internacional de Psicoanálisis, y poder conocernos al fin.

Siento tener que decirle que debido a que no he sido fotografiada por mucho tiempo, no tengo ninguna fotografía que enviarle. Por ende, he adjuntado otra copia de la que ya tiene.

Con mis mejores deseos para una feliz Navidad y año nuevo hacia usted y su esposa,
Atentamente,

Melanie Klein [Agregado en manuscrito]

Nuevamente, la analista inglesa revela su interés por la difusión de su obra y el crecimiento del grupo local. En ese año -tal como lo menciona la carta- se publica el Tomo VII N° 3, de la *Revista de Psicoanálisis* dedicado íntegramente al psicoanálisis de niños. Entre sus artículos se encuentra la primera edición del *Juego de construir casas. Su interpretación y su valor diagnóstico* de Arminda Aberastury; *El mito del niño asado* de Marie Langer, *Un cuento en el análisis de una niña* de Elizabeth Goode; *El duelo y su relación con los estados maníaco-depresivos* de Melanie Klein y *La agresión en relación con el desarrollo emocional normal y patológico* de Anna Freud.

Finalmente, un año después se produce el encuentro entre Melanie Klein y Arminda Aberastury. En 1951 se conocen en París, en ocasión del *Congreso Internacional de Psicoanálisis* aludido en la carta transcrita, la analista argentina viaja con su esposo y allí conocen, también a Jacques Lacan y a Françoise Doltó. Este encuentro produce ciertas paradojas: Klein y Aberastury se ven muy poco, lo que lleva a la inglesa a disculparse con su colega argentina durante varios años por no haber tenido más tiempo. Pichon Riviere le da a leer Lacan y años después a Masotta, Arminda no es afectada por esto. Françoise Doltó, a quien sólo conocen circunstancialmente, es años después, la lectura obligada de los psicoanalistas de niños argentinos.

Caben aquí algunas observaciones acerca de esta autora, cuya obra adquiere gran importancia en la formación para las y los analistas de niñas y niños. Françoise Dolto comienza a trabajar con niños en 1939 en Francia y es contemporánea de Lacan. Entre sus estudios se destaca su recorrido y delimitación de las diferencias entre necesidad y deseo -confundidos con frecuencia tanto por la madre como por el niño-. Ella sostiene que el sujeto se humaniza por el reconocimiento de su deseo y no por su satisfacción, que apunta siempre a la necesidad. En ese sentido el proceso educativo del niño se convierte en un desafío permanente ante el dominio que el adulto tiene sobre su propio deseo. Para Dolto (1986) el lugar del analista permite al niño

reencontrarse como sujeto de deseo en el triángulo edípico, lo que implica no sustituir el deseo supuestamente patológico de los padres por otro deseo -el del analista- supuestamente sano. La propuesta de jugar, que se hace al niño en análisis, no es por placer sino como forma de expresión y para que alcance su propia comprensión de aquello que le provoca sufrimiento. Los dibujos y modelados se producen en la transferencia y están destinados a ser hablados, como los sueños y las fantasías en el análisis de adultos.

De retorno a la relación de Arminda Aberastury con Melanie Klein, van a pasar cuatro largos años del encuentro en París para que le llegue el reconocimiento de *analista kleiniana* por parte de la inglesa. En 1955, tras revisar los trabajos que la argentina le envía, Melanie Klein la nombra como *analista kleiniana* y al mismo tiempo le recuerda su lugar de discípula al advertirle que no trate de ser original. Por entonces, Aberastury comenzaba a escribir sobre *la fase genital previa*, su descubrimiento (Fendrik, 2006: 23).

Lo que comienza como una búsqueda de interrogación heterodoxa, una vez que se consolida la APA en el medio local, se vuelve hegemonía discursiva. En una nota al pie en *Teoría y Técnica del psicoanálisis de niños* -luego de relatar sobre sus inicios- la analista de niños deja claro que no basta con conocer la técnica para psicoanalizar y de ese modo, suscribe a los principios que dicta la institución psicoanalítica.

Las reglas para la formación de analistas de niños, en el período considerado como auge de la cultura psicoanalítica en la Argentina y Brasil -décadas de 1960 y 1970 (Plotkin, 2009)- consisten en que el o la candidata se someta a un análisis didáctico con duración mínima de 5 años a razón de 4 o 5 sesiones semanales. Asimismo, es obligatorio asistir a cursos teóricos y prácticos dictados en el Instituto de Psicoanálisis, concurrir a grupos de estudios y controles colectivos con el fin de iniciarse en la técnica del juego y realizar el tratamiento de al menos dos niños bajo el control de un analista con experiencia. Para la ortodoxia psicoanalítica, la habilitación del analista de niños concluía del siguiente modo:

Quando éste juzgue que su conocimiento de la técnica es suficiente, cuando haya aprobado los cursos y seminarios y su analista didáctico considere que su análisis ha sido exitoso, adquiere finalmente el derecho a presentar ante los miembros del Instituto de Psicoanálisis un caso en el que exponga su forma de trabajo. Recién después de la aprobación del mismo puede llamarse miembro de la Asociación Psicoanalítica Argentina y estar en condiciones de asumir la responsabilidad de analizar (Aberastury, 1974: 63).

Ya ha sido planteada la preocupación que acompaña a Arminda Aberastury hasta el final es la incorporación del análisis infantil a la formación de analistas. En un artículo de publicación póstuma señala: “Han pasado muchos años y pasarán muchos todavía antes de que el psicoanálisis de niños adquiriera la importancia que le corresponde en la formación de todo analista, aún de aquel que no está dispuesto a trabajar con niños” (Aberastury, 1973: 685). Entre las razones que arguye para explicar la desvalorización del análisis infantil, remite a las diferencias que se dieron tempranamente entre quienes se ocuparon de la técnica para el abordaje de la infancia: sobrevalorar la dependencia infantil y provocar una subestimación del niño y sus producciones.

Acerca del lugar y reconocimiento como analista de niños, Volnovich sostiene:

Arminda Aberastury tenía un enorme prestigio como analista de niños. Había introducido el psicoanálisis de niños en Argentina y se relacionaba directamente con Melanie Klein, era fácil advertir que la capacidad clínica, la inteligencia y la creatividad de la “Negra” desbordaba ampliamente el marco teórico al que ella, decía, se subordinaba. La “Negra” tomaba de Melanie Klein lo que le parecía y desechaba el resto. Creaba, “inventaba” permanentemente (Volnovich, 1999: 14).

La preeminencia clínica, su inteligencia y audacia en los abordajes son rasgos que destacan quienes se formaron con ella y se pueden reconstruir en sus escritos y en los historiales clínicos -textos que introducen además de datos de la vida del paciente y su familia, las intervenciones de la analista-. En este sentido, Rosa Falcone se pregunta:

¿Cómo ignorar el significativo caudal de producción clínica, desordenado pero revelador de una práctica, en vías de echar raíces de un modo psicoterapéutico propio fuera de las influencias externas? ¿Por qué no escribir esta historia de las prácticas clínicas en nuestro país, así como aprendimos a escribir la historia de la causa sostenida por Freud en el tratamiento de sus pacientes frente a las concepciones órgano-genéticas de la época? (Falcone, 2012: 181)

Responder cabalmente esas preguntas excede la investigación abordada en la Tesis. No obstante, analizar las conceptualizaciones sobre el juego y el lugar del analista, arroja luz sobre las diferencias y aportes locales en lo que refiere a los temas planteados. “He tratado -no sin dificultad- de que fuese el material clínico el que condujese a la teoría” (Aberastury, 1946: 2). Se trata de un movimiento mediante el cual impone la preponderancia clínica, aunque en muchos pasajes se encuentre una referencia que insiste en los aspectos puramente técnicos. Continúa Volnovich, en la semblanza que construye de Arminda:

Sé que no es ninguna originalidad repetirlo una vez más, pero la “Negra” era una clínica excepcional. Pienso que en gran parte la “Negra” le impuso una fuerte predominancia clínica a lo que algunos empezamos a conocer, ahora, como la escuela argentina de psicoanálisis de niños (Volnovich, 1999:14).

En síntesis, sobre las producciones en torno al psicoanálisis de niños es posible secuenciar dos etapas del recorrido de Arminda Aberastury: un tiempo inicial, 1937-1959, en el cual produce junto a Betty Garma, al final del cual se encuentra su aporte teórico acerca de la *fase genital previa* (Bloj, 2013).

En 1957 se realiza el Symposium de Psicoanálisis de Niños en la APA en donde se muestra la gran producción que, en esos años, tuvo el psicoanálisis infantil en Argentina. En ese mismo año, Aberastury presenta en el Congreso de París un trabajo sobre la dentición, la marcha y el lenguaje en el cual plantea la existencia de una fase genital previa a la fase anal. En su exposición sostiene que esa fase es “fruto del intento de elaborar la pérdida del vínculo oral al que debe renunciarse luego de la dentición” (Aberastury, 1974). El concepto es discutido en seminarios y grupos de estudios, sin embargo, según Aberastury, es Jorge Rovatti el primero que presenta un caso en el que articula sus ideas en una publicación que marca el inicio de “la segunda etapa en la historia del psicoanálisis de niños en Argentina” (Aberastury, [1962] 1974).

La segunda etapa, a partir de 1959, se caracteriza por un proceso de expansión del psicoanálisis infantil que influye en las prácticas hospitalarias, pediátricas, odontológicas -entre otras-; en este tiempo Arminda Aberastury produce junto a Susana Lustig de Ferrer (Bloj, 2013).

Finalmente, con el reconocimiento local y la divulgación del psicoanálisis infantil, Arminda Aberastury se autoriza a exponer sus aportes y diferencias con Melanie Klein. Su libro *Teoría y Técnica del psicoanálisis de niños*, publicado por primera vez en 1962, contiene un capítulo titulado *Técnica actual* que inicia del siguiente modo:

Mi técnica tuvo raíces en la creada por Melanie Klein para el análisis de niños. Se nutrió de ella durante muchos años, pero mi propia experiencia me ha permitido hacer una serie de modificaciones que, considero trascendentales y que expondré a lo largo de estos capítulos. (Aberastury, 1974: 73).

Con la sistematización de la formación de analistas en psicoanálisis de niños y a través de los años, Aberastury ha hecho descubrimientos y modificaciones que le permiten hablar de una técnica con marcas propias. ¿Cuáles son las modificaciones realizadas? Entre ellas están la forma especial de conducir y utilizar las entrevistas con los padres, la relación bipersonal que sostiene con niños y niñas, la importancia diagnóstica otorgada a la primera hora de juego y el hecho de considerar que todos, niños y niñas aún muy pequeños, muestran desde la primera sesión la comprensión de la enfermedad y el deseo de curarse.

Sobre la divulgación del psicoanálisis, Aberastury señala que en los últimos años -refiriéndose a los años '70- muchos padres piden tratamiento para sus hijos no porque sea necesario sino porque la difusión del psicoanálisis hace que se confundan los momentos y crisis, propios del desarrollo, con trastornos (Aberastury, 1973). Se vislumbra aquí otra diferencia con Melanie Klein: no comparte la indicación del análisis como profilaxis de la neurosis.

Arminda Aberastury se suicida el 24 de noviembre de 1972, a los sesenta y dos años de edad, ingiere una sobredosis de barbitúricos en su juego de copas favorito. Su hijo Marcelo, relata: “[...] ella estaba en su dormitorio, vestida, con rostro apacible, boca arriba, tendida en la cama. Su mano izquierda aferraba una pequeña ruleta de plástico que le había regalado una de sus nietas” (Pichon Rivière, 2009: 135).

Notas biográficas de Elizabeth Goode de Garma

Elizabeth Goode de Garma, para todos Betty Garma, ingresa en el mundo del psicoanálisis a través de su conocimiento del idioma inglés.

Nace en la ciudad de Paysandú, Uruguay, en 1918. Su padre Alfred Goode, era un ingeniero inglés asesor de la compañía inglesa Hufnard Gautier y su madre, Anita Rasmussen, argentina descendiente de dinamarqueses. Betty cuenta que su nacimiento en Uruguay fue por casualidad y que desde los tres años hasta la pubertad vive en Inglaterra. La conexión con su padre es a través del teatro y el canto, artes que la destacan. Tiene una hermana dos años mayor que se casa joven y se dedica al cuidado de sus seis hijos, y un hermano cinco años menor que muere a la edad de cuarenta y ocho años, de un aneurisma (Cueto, 2001). Ella se casa con Ángel Garma y tiene dos hijas: Carmen, psicoanalista miembro de APA, y Silvia, psicóloga clínica.

Con el psicoanálisis se conecta a través de la enseñanza del idioma a analistas y a sus hijos y alrededor de 1945 comienza su trabajo en colaboración con Arminda Aberastury. Sobre sus inicios recuerda:

En esa época, yo (Betty Garma) me había acercado a lo que era el Psicoanálisis, siempre me interesó lo que tuviese que ver con el ser humano, con los niños, y trabajaba con ellos, pero en cuanto al lenguaje (enseñanza del inglés). Por esa vía

entré en contacto con la familia Rascovsky y con A. Garma y con P. Muñoz, quien me facilitó becas para que otros latinoamericanos pudieran venir a formarse en Psicoanálisis a Buenos Aires (Garma *et al*, 1989: 59).

Con Aberastury traducen *Psicoanálisis de niños*, libro de Klein (1932) publicado en Argentina en 1948 con prólogo de Arminda:

Así comenzamos con *La Negra* a traducir el libro *Psicoanálisis de niños* de Melanie Klein. Amén de esto, nos arreglábamos con el *Psicoanálisis de niños* de A. Freud y *El yo y los mecanismos de defensa*, más Freud por supuesto, e intercambiábamos acerca de cómo suponíamos esto del Psicoanálisis de niños (Garma *et al*, 1989: 59).

Entre los primeros tratamientos de niños que realiza Betty Garma se cuenta el que lleva adelante con un niño de veintiún meses en agosto de 1947. En 1949, cuando se consuma -después de la guerra- el Congreso Internacional de Psicoanálisis, viaja con el material y se produce algo inédito para quien está en los inicios de su práctica:

[...] Viajé al Congreso con A. Garma y allí tuve la suerte de poder reunirme con todo el grupo inglés que rodeaba a Melanie Klein. Hice buenas migas con Jones y con su mujer y luego al comentarle a Klein que había llevado material mío y quería verlo en algún momento con ella para saber si estábamos obrando correctamente, me preguntó qué material tenía y le dije que bueno, uno, otro, y que tenía uno muy divertido de un niño de 21 meses. Me “agarraron” como si fuese una presa muy codiciada (Garma *et al*, 1989: 60).

¿Qué era aquello tan codiciado en ese material? ¿Por qué *la agarraron*? En el relato de Betty Garma retornan las fuertes disputas entre Melanie Klein y Anna Freud que bloqueaban el avance en los desarrollos del psicoanálisis infantil, controversias que por la distancia no habían influido a nivel local. Betty Garma señala al respecto:

[...] yo tenía justamente lo que ellos no tenían y era el motivo central que usaban para pelearse entre sí. Se decían entre ellos que tenían muchas teorías pero que nada podía ser probado, porque nadie había observado un análisis de un niño de menos de tres años y medio. Y yo aparecí con sesiones de día por día de un niño de 21 meses que poseía tres o cuatro palabras y una gran capacidad de juego. Yo lo había podido entender, le daba interpretaciones que ampliaban su juego y los síntomas fueron desapareciendo (Garma *et al*, 1989: 60).

Lo relatado por Betty Garma se encuentra registrado en las cartas enviadas por Melanie Klein a la analista, cuatro de las cuales se han publicado en *Betty por Betty* (2003), libro que surgió de un proyecto de la analista y fue concluido por su hija Carmen luego de su fallecimiento. Las cartas datan del 24 de febrero de 1949, 13 de diciembre de 1951, 25 de junio de 1952 y 20 de febrero de 1953 y constituyen una clara muestra de la relación que mantenían las analistas locales con Melanie Klein y el intercambio clínico efectuado entre ellas.

En la carta del año 1949, la analista inglesa le envía sus comentarios sobre el material clínico del niño de veintiún meses y escribe:

Creo que el trabajo que ha realizado ha sido muy interesante y obviamente exitoso, y me alegra ver que ha podido hacer un buen uso de la literatura. Su informe da la impresión de una muy buena comprensión analítica de un niño tan pequeño y no hay duda de que la experiencia adicional profundizará y extenderá su conocimiento en esta dirección (Garma, 2003: 152).

El fragmento citado muestra también el interés de Melanie Klein y su incentivo a que Betty Garma continúe en la dirección que ha iniciado lo cual, en cierta forma, contribuye a ampliar la expansión de su teoría.

Al regreso de Zúrich, Betty y la *Negra* continúan con el trabajo conjunto pero la primera toma dos líneas distintas: comienza con grupo de orientación de madres -el primer grupo lo lleva adelante en la sede Juncal de la Asociación Psicoanalítica- y se dedica a estudiar casos de somatizaciones, interesada en la psicósomática en general (Garma, 1992: 60). En los años 1955 y 1956 trabaja en lo que fueron las primeras preparaciones prequirúrgicas psicoanalíticas del país. Acerca de estas terapias plantea:

Ciertamente, en esos momentos tenía mucho de experimental, porque no había literatura en absoluto en cuanto a ese tema. Quizás fue de las primeras terapias dirigidas, que se hicieron, y yo comencé este trabajo por la necesidad que me planteaban algunos compañeros analistas que tenían que someter a sus hijos -fueron dos casos en ese momento- a cirugías importantes inevitables. Entonces hice terapias dirigidas de preparación prequirúrgicas en estos niños y tuvieron un éxito rotundo, en el sentido de que los niños hicieron, en ambos casos, una recuperación excelente y sorprendente para los cirujanos (Garma, 1992: 61).

En los inicios de la APA se encuentran referencias múltiples que dan cuenta de que las disputas teóricas entre Anna Freud y Melanie Klein en Argentina tienen una convivencia pacífica. La *Revista de Psicoanálisis* de los meses de enero, febrero, marzo del año 1950 contiene la traducción de *El duelo y su relación con los estados maníacos - depresivos* de Melanie Klein junto a la traducción de *La agresión en relación con el desarrollo emocional normal y patológico* de Anna Freud. Sobre estas referencias, Betty Garma dice que fue una suerte estar lejos de las disputas dado que, con la *Negra*, casi ingenuamente pudieron tomar de las distintas escuelas lo que a ellas les servía y enriquecía.

Otro ejemplo se halla en el trabajo de diferenciación entre oligofrenia y oligotimia que realiza Pichon Rivière. En él toma los desarrollos de Kanner y Spitz para conceptualizar la oligotimia como una debilidad afectiva y diferenciarla de la oligofrenia entendida como debilidad de carácter estructural y congénito. Es un abordaje que caracterizó a los primeros analistas de la APA, en él se jerarquizan los efectos que el ambiente produce sobre el sujeto infantil, se acentúan los factores emocionales y se propicia la intervención y cambio para facilitar la curación.

En la misma línea se inscribe el primer artículo publicado por Arminda Aberastury en la *Revista de Psicoanálisis* local, producto de la transcripción de la conferencia dictada en la Sociedad de Pediatría y Psiquiatría de Montevideo en agosto de 1946. En él presenta algunos casos de atención a niños con la técnica kleiniana conjuntamente con los resultados de intervenciones ambientalistas en familias de niños oligotímicos atendidos en los Consultorios de la Liga de Higiene Mental. En sus primeros escritos la analista plantea que niños y niñas evolucionan favorablemente a una psicoterapia psicoanalítica combinada con orientaciones ambientales dirigidas a través de conversaciones con los padres.

Una idea insiste en las intervenciones: la sexualidad adulta es traumática para los niños y ellos enferman por la dificultad de los adultos en manejar sus deseos sexuales. Afecto y sexualidad de los padres son temas que se imponen, en un tiempo incipiente del psicoanálisis argentino, como respuesta a enfermedades que la medicina tradicional no puede resolver y en el mismo gesto teórico promueve una

nueva moral moderna al privilegiar una visión de familia que resalta el cuidado de las relaciones sentimentales y sexuales (Borinsky, 2004).

Posteriormente, el análisis infantil toma otros aspectos, fundamentalmente a partir de su consolidación y difusión en los años 1960-1970, en los cuales aparecen aspectos técnicos elaborados por las analistas locales y que hacen marca en la transmisión y formación de analistas en la APA.

En Betty Garma, se puede reconstruir su trabajo exploratorio y de sondeo de los primeros tiempos a través de las entrevistas y relatos autobiográficos, así como la preeminencia clínica que caracteriza sus desarrollos. No ha dejado mucho escrito, algunos artículos en la *Revista de Psicoanálisis* y dos libros que recogen artículos inéditos junto a otros ya publicados: *Niños en análisis* (1992) y *Betty por Betty* (2003).

Con respecto a sus producciones se le reconocen tres innovaciones:

- 1) trabajar con un niño muy pequeño -Pedrito- de 21 meses;
- 2) realizar el primer tratamiento prequirúrgico en el mundo, al interpretar a dos niños sus fantasías inconscientes, generadas a partir de la indicación quirúrgica
- 3) comenzar a trabajar con el primer grupo de madres de Argentina en la sede de APA, en calle Juncal. Dos años después de la muerte de Arminda Aberastury, Betty Garma funda el *Departamento de Psicoanálisis de Niños y Adolescentes Arminda Aberastury* en APA y promueve el primer programa de estudios para acceder al título de *analista de niños*. En 1989, Betty junto a su esposo Ángel Garma, es recibida en Madrid, en audiencia especial por Su Majestad el Rey de España, quien les concede la Gran Cruz de la Orden del Mérito Civil. Fallece en febrero de 2003, en Buenos Aires.

En este capítulo se han trabajado las controversias que, en los inicios del psicoanálisis infantil, giran en torno a las figuras de Melanie Klein y Anna Freud, que se inscriben en una serie de disputas fundamentales durante el proceso de expansión del psicoanálisis.

Por un lado, Anna Freud ubica al psicoanálisis infantil bajo la dominación pedagógica y critica la práctica de la cura con niños muy pequeños. En su teoría, el niño es un ser inmaduro, su Superyó no se ha consolidado aún y por ello no es conveniente examinar en profundidad el Complejo de Edipo. En consecuencia, la acción terapéutica debe combinarse con la educativa junto a la autoridad de los padres.

Por su parte, Melanie Klein apuesta al trabajo analítico con niños, plantea que la técnica lúdica se equipara a la asociación libre, permite el análisis de la transferencia y es un trabajo de simbolización sobre el que se pueden interpretar fantasías, deseos y experiencias. Dentro de sus innovaciones teóricas, se encuentra la constitución temprana del superyó.

En la expansión y recepción de teorías se produjo una hegemonía de la escuela kleiniana en el mundo europeo y en América del Sur, al punto de devenir corriente dominante de las sociedades psicoanalíticas latinoamericanas afiliadas a la IPA, a diferencia de EE.UU. donde la Ego Psychology -a la cual pertenció Anna Freud- fue una corriente de jerarquía.

Más arriba, se ha mostrado cómo en Argentina -a partir de la institucionalización del psicoanálisis- la teoría kleiniana ha sido claramente influyente, aunque una característica frecuente de los analistas de APA es que hacen convivir a Freud con los posfreudianos sin que medie contradicción (Plotkin, 2003; Dagfal, 2004, 2009). Algunos estudios destacan que la intertextualidad de *las pioneras*, a diferencia de los desarrollos de las metrópolis -Londres, París, Nueva York- se funda en la construcción de una clínica y el establecimiento de teorías que se constituyeron a partir de una interlocución intelectual con las y los contemporáneos (Volnovich en Bloj, 2013). Así,

en las notas biográficas de Aberastury y Garma es posible comprobar la *intertextualidad de las pioneras* como apelación a coordenadas teóricas que le permiten dar cuenta de la clínica que inauguran.

Para el grupo inicial de APA, los trabajos en torno a la psicósomática sostienen en principio una idea básica que pone una causa psicósomática a los trastornos (Borinsky, 2010), de modo tal que constituyen condiciones de recepción del psicoanálisis en torno a la centralidad de la infancia, los factores ambientales y los familiares. Durante los años '50 la psicósomática se combina de manera particular con la recepción de las ideas kleinianas y la apuesta al estudio del inconsciente infantil.

Las controversias teóricas e institucionales que mantienen Melanie Klein y Anna Freud y sus repercusiones en Argentina, son tardías y en consecuencia, las primeras referencias teóricas de las analistas locales son múltiples y heterogéneas. En 1949, en el XVI Congreso Psicoanalítico Internacional que se realiza en Zúrich, se produce el encuentro del grupo local con Melanie Klein. un año después del que se publica *El psicoanálisis de niños* prologado por Arminda Aberastury). La traducción del libro y el encuentro con Melanie Klein propician el ingreso de su teoría que, con el tiempo, se vuelve hegemonía en la APA. En particular, de ese encuentro se destaca el asombro interés que suscita el material del análisis de un niño de 21 meses que Betty Garma lleva para supervisar. Su valor se comprende a la luz de las disputas teóricas que mantienen Melanie Klein y Anna Freud, el grupo inglés recibe el caso como una confirmación de sus desarrollos.

De la correspondencia entre las *pioneras argentinas* y Melanie Klein se desprende el enorme interés que la analista inglesa tiene en la difusión de su teoría a través de la consolidación del grupo local. Específicamente, en *las pioneras* del psicoanálisis argentino hay una toma de partido -desde lo teórico- por Melanie Klein. Sin embargo, se encuentran referencias múltiples, así como artículos de Anna Freud en la *Revista de Psicoanálisis* hasta 1950, aproximadamente. A partir de la década del '60 se produce una expansión del psicoanálisis a otros ámbitos que va a producir diferencias en los abordajes.

El libro *Teoría y Técnica del psicoanálisis de niño* se publica en 1962 y allí Aberastury sostiene que su experiencia le permite introducir modificaciones trascendentales a la técnica kleiniana. La sistematización de su práctica y el reconocimiento como formadora de analistas la habilita a hablar de una *técnica propia*. La estructuración de las entrevistas con los padres y el valor diagnóstico de la primera hora de juego son aportes técnicos que le pertenecen, así como la consideración de que niñas y niños, aún los más pequeños, manifiestan en los primeros encuentros una comprensión de su enfermedad y el deseo de curarse.

Al respecto, tanto Melanie Klein como Anna Freud piensan que una de las mayores dificultades del análisis infantil es que no tienen conciencia de enfermedad. Anna Freud intenta resolver ese obstáculo con la preparación previa al análisis y Melanie Klein plantea que -a diferencia del adulto- no hay conocimiento de la enfermedad, pero la angustia aguda y el sentimiento de culpa intenso permite el acercamiento para el análisis. En ese sentido, *la primera hora de juego diagnóstica*, desarrollo que pertenece a las analistas locales y refiere al primer encuentro que el niño hace con su analista, es un aporte que prioriza el juego espontáneo para registrar datos diagnósticos, conciencia de enfermedad y fantasías de curación.

En el próximo capítulo se abordan las teorizaciones sobre el juego que han influido y se encuentran de modo diverso -citas, referencias, nombre de autores/as, etc.- en los escritos de las analistas argentinas e incluye un apartado en el que se recupera la *primera hora de juego* como un aporte con sello argentino.

CAPÍTULO 3

Teorizaciones sobre el juego

Las huellas que se borran cuando el terror inunda
(Aberastury, [1962] 1974:111)

Este capítulo aborda la intertextualidad de las *pioneras* que destacan algunos estudios (Volnovich, 1998; 2001; Bloj, 2013) a través del análisis de las conceptualizaciones del juego en las y los autores citados por Aberastury y Garma, y se presentan los aportes que estas autoras hacen a la técnica del juego.

Luego de una primera parte en la que se describe la relación juego-cultura en la teoría de Huizinga -filósofo e historiador que incluye Aberastury- se propone un breve recorrido por las conceptualizaciones del juego en las y los autores encontrados entre las referencias de las analistas locales. En los textos de las dos *pioneras* argentinas se halla una recurrencia al momento de historiar el lugar del juego y su conceptualización. Generalmente, Aberastury comienza con la referencia al análisis que Freud hace del pequeño Hans y señala que el tratamiento le permite confirmar su teoría de la sexualidad infantil a pesar de mantener reservas frente a la posibilidad de aplicar el psicoanálisis a niños y niñas.

Luego, recupera a Sophie Morgenstern por su aporte en *Psychanalyse infantile* de 1937 y a Herming Hug-Hellmuth como una de las primeras que intentó superar las dificultades técnicas para el análisis con niños y niñas; finalmente plantea su adhesión a la técnica del juego desarrollada por Melanie Klein. Por su lado, Betty Garma refiere a Sigmund Freud y a Melanie Klein, pero es fundamentalmente en ésta última donde fundamenta su trabajo.

En consecuencia, se delimita la noción de juego en Freud a partir del análisis de cuatro textos suyos en los que aborda o hace referencia al tema. Posteriormente, se trabaja a Hermine Hug-Hellmuth y a Sophie Morgenstern en los desarrollos que anteceden a la técnica del juego elaborada por Melanie Klein. Asimismo, se presenta el juego como técnica para el análisis infantil en las conceptualizaciones de Melanie Klein y los aportes fundamentales que, sobre el jugar, ha realizado Winnicott. La inclusión de este autor -referencia teórica que toma relevancia en Argentina en tiempo posterior al período aquí estudiado- se deba a que Aberastury lo cita en *La importancia de la organización genital en la iniciación del complejo de Edipo temprano* (1970).

El capítulo culmina con el análisis de los aportes locales a la técnica del juego. Este desarrollo tiene por fin mostrar las referencias teóricas de las *pioneras* en la construcción de su *técnica* y al mismo tiempo recuperar sus contribuciones. Para eso, se estudia la *primera hora de juego*, aporte diagnóstico realizado por Arminda Aberastury y el trabajo que realiza Betty Garma con una niña de seis años a través del cuento como material técnico cuya significación nace de la equiparación entre el cuento y el juego.

Cultura y juego: referencia no analítica

En el año 1938, en una Holanda que pelagra por la Alemania nazi, Johan Huizinga escribe *Homo Ludens*, en ese momento tiene 66 años y es rector de la Universidad de Leiden.

Huizinga nace en Gröningen -Holanda- en 1872, estudia literatura sánscrita y en 1897 se doctora en Lingüística Comparada. Junto con el estallido de la Gran Guerra, en 1914, el drama llega a su hogar: muere su primera esposa con apenas

treinta y siete años de edad, con quien tenía cinco hijos. Al año siguiente, obligado a comenzar de nuevo, parte de su ciudad natal para hacerse cargo de la cátedra de *historia y geografía histórica* en la Universidad de Leiden (Freijomil, 2009). En 1919 escribe *El otoño de la Edad Media*, obra considerada un clásico de la historiografía del siglo XX.

En *Homo Ludens*, convencido que la cultura humana brota del juego -idea que habita sus escritos desde 1903- busca responder en qué grado la cultura ofrece un carácter de juego (Huizinga, [1938] 2012: 10). Sostiene que el juego es un hecho cultural primario y la forma elemental de las manifestaciones del espíritu humano; el juego no sólo constituye una función humana tan esencial como la reflexión o el trabajo, sino que, además, la génesis y el desarrollo de la cultura poseen un carácter lúdico (Huizinga, [1938] 2012).

Si bien *Homo Ludens* tiene la importancia de ser uno de los primeros estudios académicos sobre el juego, la maduración de la idea de que es fundamento de la cultura, no surge de un trabajo solitario, sino que lleva las marcas del intercambio con intelectuales de su época. Previo a la publicación del libro, Huizinga organiza -en la Universidad de Leiden- un ciclo de conferencias en las que participa Ortega y Gasset; allí presenta un primer escrito sobre el juego. Su escrito tiene la audacia de tomar como tema de conferencia el *juego* e intentar separar su conceptualización de la noción de deporte. Algunas ideas sobre el deporte en Ortega y Gasset pudieron influenciar las reflexiones de Huizinga (Rivero, 2016: 53).

No está de más recordar que Huizinga sufrió la barbarie de la cultura en su vida. Eso se reflejó en su análisis sobre la relación *juego y guerra*, a ésta última la ubica como parte de los juegos agonales -de competición-. Es importante remarcar el desafío que enfrenta el autor al tomar el juego como tema, en una Europa agitada por los movimientos políticos con desenlaces bélicos, el desencanto para con el deporte -modalidad del juego moderno- es producto del uso que hicieron de él, los regímenes totalitarios. El examen del contenido lúdico del Siglo XX, lo lleva a concluir que el deporte, actividad reconocida como juego, se ha elevado a un grado de perfeccionamiento técnico, material y científico que en su práctica pública y colectiva amenaza con perder su carácter lúdico. En ese sentido, cabe recordar la utilización por la propaganda nazi de los Juegos Olímpicos de Berlín en 1936 (Gastaldo, 2012: 3). Y en la misma dirección, se encuentra una fuerte crítica a la eficiencia técnica que, para Huizinga, cobra predominio al finalizar el siglo XIX: trabajo y producción se convierten en ídolos y por eso “Europa se viste la ropa de trabajo” (Huizinga, [1938] 2012: 289).

Al final de la introducción, el autor neerlandés compara las limitaciones de su trabajo con las circunstancias históricas: “La cuestión era ésta: escribir el libro ahora o no escribirlo nunca.” (Huizinga, [1938] 2012: 11). Sus palabras se resignifican a la luz de los acontecimientos posteriores: en 1940, los Países Bajos caen bajo la ocupación alemana y los invasores cierran la Universidad de Leiden. En 1942, Huizinga es apresado y su condición de prisionero se mantuvo hasta su muerte, acaecida en febrero de 1945, con 73 años, pocos meses antes de la liberación.

Específicamente, en *Homo ludens* Huizinga desarrolla las siguientes características distintivas del juego:

1. “Todo juego es, antes que nada, una actividad libre” (Huizinga, [1938] 2012: 24). Por eso, el adulto juega en tiempo de ocio y es una actividad que puede abandonar. Sólo en la medida en que hay una necesidad de él es que surge el placer que se experimenta al realizarlo. Sin embargo, al convertirse en actividad cultural queda vinculado a los conceptos de deber y tarea.

2. El juego remite a “una esfera temporera de actividad que posee su tendencia propia” (Huizinga, [1938] 2012: 25). Es decir, el juego plantea un *como si*, una conciencia de estar jugando, que oscila en la oposición *en broma - en serio* todo el tiempo, ya que hay un sentimiento de broma que pareciera ser primario, pero éste no excluye el hecho que se practica con la mayor seriedad y “que, momentáneamente, cancela por completo la designación de ‘pura broma’ (Huizinga, [1938] 2012: 25). Así, el juego se transforma en cosa seria y lo serio, en juego.

3. La tercera característica refiere a “su *estar encerrado en sí mismo* y su limitación” (Huizinga, [1938] 2012: 27), puesto que se aparta de la vida corriente por su lugar y su duración, se juega dentro de determinados límites de tiempo y de espacio, agota su curso y su sentido dentro de sí mismo.

El juego comienza y en un determinado momento termina, es un movimiento, un ir y venir, un enlace y desenlace. Unida a la limitación temporal se encuentra otra característica: el juego tiene una sólida estructura como forma cultural. “Una vez que se ha jugado, permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento” (Huizinga, [1938] 2012: 27). La repetición es una de sus propiedades esenciales, también para su estructura interna.

Con respecto a su limitación espacial, “todo juego se desenvuelve dentro de su campo que, material o tan sólo idealmente, de modo expreso o tácito, está marcado de antemano” (Huizinga, [1938] 2012: 28). En ese campo existe un orden, el juego lo crea, es ritmo y armonía, tensión e incertidumbre, tiene sus reglas que son obligatorias y no permiten duda ya que si se traspasan se desarma: “El silbato del árbitro deshace el encanto y pone en marcha, por un momento el mundo habitual.” (Huizinga, [1938] 2012: 30).

En conclusión, el juego es -para Huizinga- una acción libre ejecutada *como sí* que puede tomar por completo a quien juega, se siente como situada fuera de la vida común, se ejecuta en un determinado tiempo y espacio y está sometida a reglas. (Huizinga, [1938] 2012: 33). En ese sentido, la humanidad se humaniza al aceptar las reglas y aunque parezca una paradoja, los límites estrictos del juego son la garantía de un espacio de libertad, perfección y de alegría como no las hay en la *vida real*.

El desarrollo de Huizinga permite apreciar que por momentos el acento está puesto sobre lo lúdico y remite a una acción, es decir que incorpora a quien juega. Justamente allí, Aberastury retoma la proposición del autor para ampliar la afirmación sobre el origen de la cultura y agregar que en el juego del primer año de vida se desarrollan las bases generales del jugar, las sublimaciones de la infancia y conduce al juego de amor.

El juego en Freud

Dentro de la obra freudiana se pueden encontrar algunas referencias al juego en *La interpretación de los sueños* (1900), *El chiste y su relación con lo inconsciente* (1905), *El creador literario y el fantaseo* (1907) y *Más allá del principio del placer* (1920). En los tres primeros textos de Freud opera con un modelo de psiquismo que remite a la primera tópica y el juego se enlaza a sensaciones placenteras de carácter sexual, se juega por placer, ahorra gasto psíquico y permite complejizar su estructuración. Ya en 1920, Freud trabaja el juego como elaboración de una vivencia displacentera.

En *La interpretación de los sueños*, hace una referencia a los juegos de movimiento de los niños como la hamaca y el subibaja, juegos en sí inocentes que

despiertan sensaciones placenteras de tipo sexual, fuente de sueños típicos que repiten a tales impresiones de la infancia: soñar con volar, flotar en el aire, caer, nadar.

¿Qué significan esos sueños? No se lo puede decir en general. Como habremos de enterarnos, en cada caso significan algo diverso, y sólo el material de sensaciones contenidas en ellos brota siempre de la misma fuente.

Por los datos que nos proporcionan los psicoanálisis es preciso inferir que también tales sueños repiten impresiones de la infancia: se relacionan con los juegos de movimiento, tan singularmente atractivos en los niños [...]. No es raro que estos juegos de movimiento en sí inocentes, despierten sensaciones sexuales. (Freud, [1900] 1991: 395-396).

El material de las sensaciones de movimiento parte de una fuente común placentera que al ligarse a la sexualidad infantil se transforma -en el adulto- en sueños que en ocasiones son placenteros y en otras angustiosos.

En *El chiste y su relación con lo inconsciente*, juego, pensamiento y lenguaje se homologan: mientras el niño juega, aprende palabras y urde pensamientos, se encuentra con el efecto placentero de la repetición de lo semejante, de volver a encontrar lo conocido y del ahorro psíquico que esto produce.

“Antes de todo chiste existe algo que podemos designar como *juego o chanza*” (Freud, [1905] 1991: 123). En los estadios previos del chiste, está el juego del niño que aprende a emplear las palabras repitiéndolas sin miramiento por el significado y el armado de oraciones; éste será abandonado, por su sinsentido, a medida que se instale la crítica racional y pasa así, al segundo estadio: la *chanza*. “Lo que se requiere es abrir paso a la ganancia de placer del juego, pero cuidando, al mismo tiempo, de acallar el veto de la crítica que no permite que sobrevenga el sentimiento placentero” (Freud, [1905] 1991: 124). Para alcanzar este fin, se reúnen palabras sin sentido o en sentido contrario pero que en la secuencia del pensamiento tienen un sentido. Aquí está el arte del chiste: combinar palabras y pensamientos que cumplen esa condición.

Para Freud, en la chanza se hallan los recursos del chiste por lo que, en general, en el uso es difícil distinguir uno de otro. Una diferencia entre ambos es que, en la chanza, el sentido de la frase sustraída de la crítica no necesariamente es valioso ni constituye una novedad, ni siquiera es meramente bueno, solo es preciso poder decirlo, aunque sea insólito, delicado o fútil. “En la chanza, se sitúa en el primer plano la satisfacción de haber posibilitado lo que la crítica prohíbe” (Freud, [1905] 1991: 124). Así, el chiste utiliza técnicas que no le son exclusivas, su trabajo consiste en asegurar el empleo de los recursos generadores de placer contra la prohibición crítica que lo cancela; en su proceder recurre a la selección de palabras y pensamientos, como en el antiguo juego con palabras de la infancia, buscando cancelar inhibiciones internas para reabrir fuentes de placer que se han vuelto inaccesibles. En consecuencia, el placer del chiste proviene del juego con palabras y de la liberación del sinsentido (Freud, S. 1991: 127).

En *El creador literario y el fantaseo* (1907), Freud establece relaciones entre el juego infantil y la creación poética, a las que asocia en el uso del lenguaje al llamar *juegos* a las escenificaciones que necesita el poeta. De ese modo, al ubicar el juego como actividad preponderante de la infancia, lo pone en serie con la creación literaria, los sueños diurnos -fantasías- y el chiste.

Freud parte de una afirmación fundamental: “todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada.” (Freud, [1907] 1986: 127). El juego es cosa seria, juego y seriedad no se oponen, su opuesto es la realidad efectiva. El niño que

juega diferencia claramente la realidad del mundo lúdico, aunque ponga en él toda su investidura libidinal, los objetos del mundo real sirven para apuntalar objetos y situaciones imaginadas y es justamente este apuntalamiento lo que permite diferenciar el jugar del fantasear. En igual sentido, el poeta se comporta como el niño: “crea un mundo de fantasía al que toma muy en serio, vale decir, lo dota de grandes montos de afecto, al tiempo que lo separa tajantemente de la realidad efectiva” (Freud, [1907] 1986: 128).

Aparentemente, el adulto deja de jugar y renuncia así a la ganancia de placer que el juego le brinda. Sin embargo, las investigaciones de la vida anímica permiten afirmar que difícilmente el hombre renuncie a un placer conocido. “Así, el adulto, cuando cesa de jugar, sólo resigna el apuntalamiento en objetos reales; en vez de *jugar*, ahora *fantasea*” (Freud, [1907] 1986: 128).

Entre las características que las fantasías comparten con los sueños está el nexo particular con la temporalidad donde pasado, presente y futuro quedan enlazados por el deseo. Una impresión actual despierta un deseo y, desde ahí, anuda a una vivencia anterior, infantil, y crea la fantasía: situación que refiere al cumplimiento del deseo en un tiempo futuro. En consecuencia, el niño juega movido por el deseo de ser grande, el fantasear del adulto retorna a lo infantil en el presente que adviene como futuro.

4- Hacia 1920 y a partir de la observación particular del juego de su nieto con un carretel, Freud reconoce dos tiempos: cuando arroja, *fort* y cuando recoge, *da*. Y advierte que es mayor la cantidad de veces que arroja a las que trae o reencuentra el objeto, aunque sea este último momento el de mayor júbilo.

Es imposible que la partida de la madre le resultara agradable, o aún indiferente. Entonces, ¿cómo se concilia con el principio de placer que repitiera en calidad de juego esta vivencia penosa para él? Acaso se responderá que jugaba a la partida porque era condición previa de la gozosa reaparición, la cual contendría el genuino propósito del juego. Pero lo contradice la observación de que el primer acto, el de la partida, era escenificado por sí solo y en verdad, con frecuencia incomparablemente mayor que el juego íntegro llevado hasta su final placentero. (Freud, [1920] 1979: 15).

El juego de arrojar permite a Freud formular la hipótesis de que todo juego tiene un significado inconsciente. Concretamente, la repetición de la vivencia displacentera permite un cambio de posición en el sujeto: lo que ha vivido pasivamente lo repite desde un papel activo. Ahora ¿es lógico que se repita lo displacentero? La repetición de lo idéntico introduce, en la conceptualización freudiana, un cambio en el modelo de aparato psíquico a la segunda tópica y es de la mano del juego que la teoría hace lugar a la compulsión de repetición (Lewin, 2004). Ciertamente, afirma que la libido no es la única fuerza pulsional del aparato y que la compulsión de repetición va más allá de los deseos sexuales infantiles reprimidos.

De ese modo, en el análisis del juego de su nieto Freud propone algunas cuestiones fundamentales: a) se entrama con un logro cultural y le permite al niño soportar la renuncia pulsional de la partida materna; b) tiene un significado, puede descargar fantasías agresivas y hostiles destinadas a su madre; c) es instancia de elaboración, permite al niño cierto dominio de la situación al hacer activamente lo que ha sufrido en forma pasiva; d) ofrece una lectura que deviene fundamental para su teoría al trabajar juego, repetición y articular la compulsión de repetición al más allá del principio de placer.

En conclusión, se encuentran en Freud dos desarrollos sobre el juego: con la primera tópica, el juego infantil es canalización de deseos inconscientes ligados al

placer y la creación; con la segunda tónica se concibe al juego como repetición, ligado a la pulsión de muerte.

Cabe señalar que las conceptualizaciones freudianas no se presentan como dicotomías -no llama a elegir una u otra- sino que se muestran en diferentes niveles de complejidad. Por eso, se puede decir que en toda creación se pone en juego algo de repetición y que en toda repetición existe una diferencia que abre a la creación. Sin embargo, ubicar esa pertenencia doble del juego en Freud -juego creativo y juego repetitivo- marca lo que se transforma, a través del juego, entre una tónica y otra.

Antecedentes de la técnica del juego

Las analistas locales retoman lo planteado por Freud en lo que refiere al juego, particularmente Aberastury subraya que la “teoría traumática del juego” (Aberastury, [1962] 1974: 13) explica el fenómeno en su totalidad y en su esencia. Sin embargo, muchos de sus escritos se centran, en el aspecto técnico del juego. En tal sentido, sostienen que Melanie Klein es la que elabora la técnica del juego y ubican como antecedentes a Hermine Hug-Hellmuth y a Sophie Morgensten.

En el segundo capítulo consta una breve referencia a Hug-Hellmuth y los efectos que tuvo su propuesta -en Anna Freud y Melanie Klein- sobre la utilización del juego y el trabajo pedagógico en el análisis infantil. Lamentablemente, se tiene poco acceso a su obra -publicada entre 1911 y 1924- dado que una parte de ella fue traducida a la lengua francesa y no se encuentran traducciones al castellano.

Hug-Hellmuth nace en 1871 en Viena, es hija de un oficial del ejército austro-húngaro y sufre desde su nacimiento múltiples pérdidas: la muerte de su abuela paterna, de una hermana menor y de su madre a los doce años, luego de una enfermedad prolongada (Geissmann y Geissmann, 1992; Roudinesco y Plon, 2005) Previo a ingresar al círculo cercano de Freud, trabaja como maestra, profesión que mantiene durante veinte años. A la edad de 26 -en 1897- se inscribe como oyente en la Universidad de Viena. Sin embargo, la muerte de su padre al año siguiente, precipita la decisión de ingresar como estudiante de pleno derecho y para ello debe trabajar arduo, de modo que logra entrar en el año 1904, con treinta y tres años de edad. Su tesis la presenta en 1909 en la Facultad de Filosofía y es sobre física (Geissmann y Geissmann, 1992: 48). Finalmente, accede al conocimiento del psicoanálisis a través de Isidore Sadger, médico de la familia, con quien inicia un análisis a los treinta y seis años de edad.

Entre los datos hallados, uno de los más relevantes lo constituye su presentación en el Primer Congreso Internacional de Psicoanálisis de posguerra -en 1920 en La Haya- del artículo titulado *Sobre la técnica del análisis infantil*. (Grosskurth, 1990; Geissmann y Geissmann, 1992; Reyes Vallejos, 2004). En el público estaban Anna Freud y Melanie Klein. También presentaron trabajos Oskar Pfister -Doctor en Filosofía y Dr. HC en Teología, reconocido por la aplicación de la teoría psicoanalítica a la pedagogía- y Eugène Sokolnicka, analista que el año anterior (1919) había publicado el tratamiento de un niño que sufre una neurosis obsesiva. Es importante mencionar que luego no publica más sobre análisis infantil y es por ello que no se la considera una autora referente de este campo (Geissmann y Geissmann, 1992: 66)

Sobre la técnica de los análisis infantiles, artículo en el que se encuentran temas nodales para el análisis de niños y niñas, entre ellos la relación con la pedagogía, los padres y la técnica. En él la autora iguala el objetivo del análisis infantil con el del adulto: “la recuperación de la salud mental, el restablecimiento del equilibrio psíquico perdido a causa de impresiones conocidas y desconocidas por nosotros”

(Citada por Geissmann y Geissmann, 1992: 66) e incluye una perspectiva pedagógica. Equipara el trabajo del analista con el de un educador y propone que se trata de un análisis constante de carácter y educación.

Específicamente, sobre la técnica plantea -en principio- la negativa al tratamiento de niños a una edad anterior a la consumación del complejo de Edipo y para los que se encuentran en esa edad advierte que los éxitos suelen ser parciales. Asimismo, ofrece algunas indicaciones generales: no seguir ninguna regla rígida, utilizar el juego en niños pequeños para captar síntomas y/o anomalías, reconocer la importancia de los sueños y el abandono del diván.

Entre las sugerencias, se encuentran dos de relevancia:

1) la entrevista preliminar es con los padres y los primeros encuentros con el pequeño o la pequeña paciente son de importancia para diseñar la estrategia analítica. En esa dirección sugiere que, si el niño o la niña manifiesta reticencia al análisis, se puede favorecer la transferencia a través de *trucos*, por ejemplo, hablarle de *maldades* de otro niño o niña. Este consejo se lo puede ubicar como germen de la *alianza terapéutica* que sostiene Anna Freud para el análisis infantil.

2) la utilización del juego con los más pequeños permite iniciar el diálogo, conocer su carácter y los síntomas que lo aquejan. Igualmente, “el juego a veces es una “acción simbólica”, equivalente a la comunicación verbal en el adulto: es una “confesión sin palabras” (Citada por Geissmann y Geissmann, 1992: 68) Esta idea es uno de los principios del juego para el análisis infantil que desarrolla Melanie Klein. Sobre este punto, Geissmann y Geissmann sostienen que Hug-Hellmuth “inventó la utilización del juego -como el sueño o la asociación libre- en el análisis infantil” (Geissmann y Geissmann, 1992: 69). También, en cierta forma, esboza una teoría del simbolismo que anticipa los planteos de Melanie Klein.

Por su parte, Sophie Morgenstern (1875-1940) es -junto a Eugénie Sokolnicka (1884-1934) y Marie Bonaparte (1882-1962)- una reconocida representante en el desarrollo del Psicoanálisis en Francia, fundamentalmente en lo relativo al campo infantil. De origen polaco, es una de las pocas mujeres médicas que en aquella época se dedican al análisis de niños y niñas. A Francia llega en 1924 y allí la recibe Bonaparte, al poco tiempo ingresa a trabajar en la Salpêtrière junto a George Heuyer, lugar que ocupa durante quince años. Miembro de la *Société Psychanalytique de Paris* y del grupo *La evolución psiquiátrica*, es reconocida por ser la primera psicoanalista que toma los dibujos como material para el análisis infantil.

Sophie Morgenstern tuvo una hija -Laura- que fallece como consecuencia de una operación quirúrgica, pérdida de la cual no se repone. En 1940, con la ocupación de Paris por los nazis, ella -al igual que otros judíos emigrados- se suicida. Acerca de este acontecimiento, Roudinesco y Plon informan que el suicidio de Morgenstern no se menciona en la nota oficial que publica *La evolución psiquiátrica* y que excluye toda referencia a su condición de judía. Dicho artículo solo refiere su origen polaco y liga la muerte a la pérdida accidental de su hija (Roudinesco y Plon, 2005: 718).

Sus obras *Un caso de mutismo psicógeno* (1927) y *El simbolismo y el valor psicoanalítico de los dibujos infantiles* (1939) -publicadas en la Revista de APA en 1948- constituyen una importante referencia para el análisis de los primeros casos de Arminda Aberastury.

Los textos de Morgenstern muestran un conocimiento profundo de las publicaciones freudianas -que leyó en alemán- así como la experiencia clínica con niños. En sus intervenciones, adopta la línea de Anna Freud en lo referente al desarrollo del superyó y el lugar de los padres, al tiempo que asume también sus presupuestos en la práctica analítica, oponiéndose por consiguiente a las ideas

kleinianas. Para el abordaje infantil toma el dibujo, el modelado, el juego y los sueños, y admite la posibilidad de influir favorablemente en la educación del niño a través del psicoanálisis. Propone que, en la medida de lo posible, el tratamiento infantil se realice en el ámbito familiar.

Los dibujos, los cuentos, los sueños, los juegos son elementos técnicos que permiten estudiar la expresión del pensamiento del niño. Para esta analista es sobre todo a través del dibujo “donde el niño expresa más fácilmente sus quejas reprimidas, sus agravios y sus odios” (Morgenstern, [1939] 1948a: 762).

La elección del dibujo como medio para el tratamiento infantil se debe a un caso clínico de mutismo psicógeno en un niño de nueve años. Al observar que el niño liberaba a través de este medio gran parte de la angustia que lo atormenta, la analista se propuso utilizar los dibujos para romper su mutismo. En *Un caso de mutismo psicógeno* transmite el trabajo realizado y lo acompaña con los dibujos que el niño hizo a lo largo del tratamiento, una vez que reveló todos sus conflictos inconscientes, perdió el temor que le impedía hablar.

Para Morgenstern, el dibujo es un elemento que permite expresar los conflictos inconscientes porque nace directamente de él y permite ocultar a quien dibuja su sentido verdadero. En *Un caso de mutismo psicógeno* muestra como a través del dibujo, el niño se permitió hacer, se volvió audaz y utilizó diferente simbología para representar situaciones complejas y difíciles de un modo bastante transparente. Por eso concluye que, en casos de niños y niñas neuróticas, sus conflictos inconscientes y sus secretos quedan expresados en los gráficos. Y el dibujar constituye un trabajo liberador que muchas veces, permite la cura de sus síntomas (Morgenstern, [1939] 1948a). Particularmente, la labor analítica se circunscribe a descifrar y encontrar el hilo conductor de las diferentes expresiones gráficas. Decididamente, para Morgenstern existe una *narración gráfica* a través de la cual los niños y niñas transmiten sus traumas afectivos y sentimientos.

Acerca de la interpretación de los dibujos, Morgenstern subraya que es fundamentalmente simbólica ya que los conflictos afectivos en la infancia provienen de la misma fuente primordial: “la no resolución de los conflictos de Edipo y de la castración y la envidia de los hermanos.” (Morgenstern, [1939] 1948a: 763). De igual modo, la analista sostiene que la mente infantil, así como la del neurótico y la del primitivo, está comandada por los elementos afectivos y la omnipotencia del pensamiento. Asimismo, en los gráficos infantiles encuentra todos los mecanismos psicológicos comprobados por Freud:

[...] *la condensación* (el coito y la castración en el mismo dibujo); *el desplazamiento* de abajo hacia arriba: se le corta al enfermo la lengua, la cabeza, las manos, no siendo todos sino símbolos del órgano sexual; *la identificación*: Santiago me identifica con él y con su madre y me hace sufrir todos los horrores que creían amenazaba a su madre y a él mismo; *la sobredeterminación*: Santiago representa el mismo motivo varias veces y bajo las formas más diferentes, y por fin, *la transferencia*, que ha desempeñado el papel principal en la cura de nuestro enfermo. (Morgenstern, [1927] 1948b: 805)

De ese modo, la analista adscribe a los principios freudianos y a su vez pone en relación el simbolismo de los dibujos del niño con los que Freud transmite en *Historia de una neurosis infantil* acerca del lobo como representación del padre.

Sobre el tiempo de tratamiento, que fija en tres meses, es para Morgenstern una prueba de que el análisis infantil es de menor duración que el de los adultos, algo que confirmaría lo que Anna Freud sostiene en su libro sobre la técnica del análisis

infantil acerca de que el camino recorrido por el niño neurótico no es el mismo que el recorrido del enfermo adulto. “En el niño se trata de una neurosis actual; no necesitamos destruir una vida construida sobre bases falsas para reconstruirla después; en el niño se llega a las capas donde se encuentran sus conflictos en un tiempo mucho más corto” (Morgenstern, [1927] 1948b: 806).

Melanie Klein: el juego como técnica

En el texto *La técnica psicoanalítica del juego* (1955), Melanie Klein presenta un relato sobre sus inicios en el trabajo con niños y su relación con la técnica del juego, confiesa que fue impulsada por la creencia de que su investigación -con niños y adultos- y su contribución a la teoría psicoanalítica como un todo derivan, en última instancia, de la técnica del juego que desarrolló con niños pequeños (Klein, [1955] 1990: 2)

Cuenta que para el abordaje de su primer caso, tomó como antecedente el trabajo que Hug-Hellmuth había realizado con un niño en el cual había utilizado dibujos y juego como material, aunque éste último no era una técnica específica. Entre los principios establecidos por Hug-Hellmuth para el psicoanálisis infantil se encuentran el uso limitado de las interpretaciones y su prescripción a partir del período de latencia -cinco o seis años- en adelante. Por eso Melanie Klein sostiene que “Con pocas excepciones, los psicoanalistas no habían explorado los estratos más profundos del inconsciente en niños, tal exploración se consideraba potencialmente peligrosa” (Klein, [1955] 1990: 2)

El primer paciente de Klein, llamado ficcionalmente Fritz, se trata de Erich, su hijo. El trabajo de madre -analista giró en torno a responder y discutir las preguntas que se encontraban en el fondo de las dificultades neuróticas del niño y que impedían su desarrollo intelectual. Sin embargo, que la madre diera lugar a las preguntas del niño no fue suficiente por ello recurrió a la analista.

En la descripción del caso, Klein recuerda que al inicio creyó que, para favorecer el desarrollo intelectual del niño, alcanzaría con influir sobre las actitudes de la madre. Por ello aconsejó inclinar al niño a hacer las preguntas que estaban en lo más profundo de su mente y a discutir con ella libremente. Sin embargo, y pese a que esto tuvo buenos resultados, las dificultades neuróticas no se resolvieron y entonces comprendió que era necesario psicoanalizarlo.

De ese modo, la analista acompaña la curiosidad sexual infantil, le da palabras que permiten la expresión de las fantasías, se presta al intercambio lúdico. Si bien todavía Klein no hace una sistematización del juego como técnica, ya está el germen de lo que será el motor terapéutico: el niño expresa a través del juego sus fantasías y ansiedades que, interpretadas por la analista, permiten su acrecentamiento y el aporte de mayor material.

Klein sostiene que al interpretar no sólo las palabras del niño sino también sus actividades en los juegos aplican el principio básico del psicoanálisis -la asociación libre- ya que, para ella, el niño expresa en todas sus acciones lo que el adulto manifiesta, predominantemente con la palabra. Guían su trabajo la exploración del inconsciente y el análisis de la transferencia, medio fundamental para llevar a cabo esta exploración.

El análisis de Rita, una niña de dos años y nueve meses que lleva adelante en 1923, le permite a Klein hacer avances sobre el tratamiento infantil. La niña sufría terrores nocturnos y fobia a animales, tenía una relación ambivalente con su madre aferrándose a ella al punto de no poder estar sola. A su vez, sufría una marcada

neurosis obsesiva y por momentos, se deprimía mucho, había una inhibición del jugar y su educación era extremadamente difícil (Klein, [1955] 1990: 3)

En el primer encuentro, Klein la observa ansiosa e infiere que su nerviosismo se debe a una transferencia negativa que interpreta a partir de la comprensión de las ansiedades subyacentes en sus obsesiones. Luego dirá que ese caso fortaleció su convicción de que es precondition para el análisis de niños comprender e interpretar las fantasías, sentimientos, ansiedades y experiencias expresadas por el juego o si las actividades del juego están inhibidas, las causas de la inhibición.

Klein recuerda que el ámbito de análisis fue el hogar de la niña con sus propios juguetes y su familia presente y que, no obstante, durante los pocos meses que duró el tratamiento, por la actitud hostil con la que la recibían, advirtió que el psicoanálisis no debería realizarse en la casa del niño.

En la conceptualización sobre el lugar de trabajo con el niño, Klein sostiene que la transferencia -condición fundamental para el tratamiento psicoanalítico- sólo puede ser establecida si el paciente puede sentir que la habitación de consulta -de hecho, el análisis mismo- es diferente de su vida cotidiana. En tales condiciones, diferentes de las de su hogar, se permitirá expresar pensamientos, sentimientos y deseos que se presentan incompatibles a las convenciones y hábitos de enseñanza.

A su vez, en este período, Klein analiza a otra niña de siete años que teme ir a la escuela y se muestra callada. En las primeras sesiones, no logra que manifieste interés y las interpretaciones producen poco efecto. Resulta claro que, por este camino, no podrán avanzar mucho más, la analista necesita un medio por el cual la niña le exprese sus conflictos. Por ello, Klein toma algunos de los juguetes de sus hijos, autos, figuras pequeñas, ladrillos, un tren, los pone en una caja y se los presenta a la paciente, quien -aunque se había mostrado indiferente para otras actividades como el dibujo- se interesa en los juguetes pequeños y enseguida comienza a jugar.

En el relato de su experiencia, Klein señala que es a partir de este caso que sistematiza la técnica del juego y el tipo de materiales que deben ser utilizados: una amplia variedad de juguetes pequeños, no mecánicos y las figuras humanas -de distintos tamaños y colores- que no indiquen una ocupación particular. Acerca del material de juego plantea que la simplicidad del mismo hace posible el uso en situaciones diferentes, y que esta representación de variadas experiencias y de situaciones tanto fantásticas como reales que habilita el material, permite alcanzar un cuadro más coherente de lo que ocurre en su mente.

Así, la relación juego e interpretación se consolida, la transferencia se interpreta: jugar será el camino regio al inconsciente, así como el sueño lo fue para Freud. La agresividad y el modo de tratar a los objetos son también interpretados porque el juego, para Klein, no es una puesta en escena abstracta de *objetos de deseo u odio* que los juguetes simbolizan. “El juego kleiniano se sitúa en el cuerpo y en el mundo: es puesto que arruina, quema, rompe, seca, ensucia, limpia, destruye, construye...” (Kristeva, 2013: 54).

El análisis del juego, no menos que el análisis del adulto, al tratar sistemáticamente la situación presente como una situación de transferencia y al establecer sus conexiones con la situación originariamente experimentada o fantaseada, les da la posibilidad de liberar y elaborar la situación originaria en la fantasía. Al proceder así y al poner en descubierto sus experiencias infantiles y las causas originarias de su desarrollo sexual,

resuelve fijaciones y corrige errores de desarrollo que habían alterado toda su línea evolutiva (Klein, [1955] 1990: 37).

Su propuesta es escuchar la represión originaria, tal como se hace oír en el niño y cuestiona los objetivos pedagógicos y normalizadores de cierto psicoanálisis. El análisis del juego permite trabajar la transferencia y la resistencia, suprime la amnesia infantil y los efectos de la represión y, de este modo, permite descubrir la escena primaria.

De ese modo y al igual que Freud, el juego se liga a la sexualidad infantil y por ello es de carácter sexual. Sin embargo, Melanie Klein prioriza la relación del juego con la pulsión de muerte: sólo en el espacio de ausencia, se da la condición del juego acompañada de la simbolización. El niño juega para repetir y elaborar experiencias a través de la externalización de sus fantasías y de los objetos internos. El juego se transforma en la vía para canalizar la angustia intersistémica: “a través de mecanismos de defensa como la disociación y la proyección, el niño puede diferenciar las identificaciones parentales, expulsarlas al mundo exterior, lograr así aliviar la cruel presión superyoica” (Lewin, 2004: 362).

En consecuencia, hay un jugar normal y un juego neurótico, que se destaca por su rasgo de inhibición, a diferencia del juego normal, que permite regular la ansiedad, otorga una ganancia de placer y mayor despliegue de fantasías. Klein sostiene que al reducir el gasto energético de la represión se produce una importante liberación de la fantasía retenida. La técnica del juego es inseparable de la interpretación, en el sentido particular que tiene para esta autora -la interpretación termina en la imposición de un sistema simbólico preestablecido- mediante la cual la fantasía *jugada* se transforma en fantasía *narrada entre dos* encaminándose hacia el conocimiento de la realidad (Kristeva, 2013).

Klein aclara que, a través de su técnica, siempre ha buscado no ejercer influencia educativa o moral sino limitarse al procedimiento psicoanalítico, es decir, comprender qué ocurre en la mente del paciente y transmitírselo. Parte del supuesto de que la comunicación entre consciente e inconsciente en el niño es más rápida y en este sentido, la palabra analítica que revela la verdad profunda y desagradable, vía la interpretación, produce alivio. Señala que resulta asombroso advertir cómo las interpretaciones son aceptadas por el niño, incluso a veces con cierto placer. Esto se debe -a su juicio- a que la relación entre los estratos inconscientes y conscientes de la mente del niño es accesible y es muy fácil hallar la vía de regreso al inconsciente. Es por eso que las consecuencias de la interpretación son generalmente rápidas aún cuando no parezcan todavía concientes.

La interpretación aumenta el placer de jugar y permite reanudar el juego interrumpido a consecuencia de una inhibición o lo amplía. Sin embargo, a veces se tropieza con resistencias difíciles de vencer que son interpretadas por la autora como un acercamiento a la ansiedad y el sentimiento de culpa pertenecientes a las capas más profundas de la mente infantil. “Los niños y los jóvenes sufren una ansiedad más aguda que el adulto y, por consiguiente, debemos ganar acceso a su ansiedad y a su sentimiento de culpa inconsciente y establecer la situación analítica tan rápidamente como sea posible” (Klein, 1964: 33).

La manifestación de la ansiedad varía de acuerdo a las edades y el desarrollo del yo. Ahora bien, el modo de abordarla será tratar rápidamente la transferencia negativa con el objeto de acceder a las fantasías inconscientes. La disminución de su ansiedad lleva a que la imaginación del niño se haga más libre. Así, no sólo se consigue el acceso al inconsciente, sino que también se ponen en movimiento y se

enriquecen los recursos que el niño dispone para representar sus fantasías. La interpretación acertada disminuye el sentimiento de culpa, mitiga la severidad del superyó y ayuda a que se sublimen sentimientos sádicos que anteriormente fueron reprimidos, constatándose por la aparición de nuevas actividades y nuevos intereses.

Interpretación y juego son dos elementos técnicos utilizados por Klein y entre los objetivos de su uso se encuentra el de aliviar el sufrimiento infantil. Para ella, “el niño expresa sus fantasías, sus deseos y sus experiencias de un modo simbólico por medio de juguetes y juegos.” (Klein, [1932] 1964: 27). La técnica se apoya en el hecho de homologar el lenguaje del juego al de los sueños -lo cual permite la expresión de situaciones, tendencias y conflictos de un modo tolerado por él- y para su interpretación se utiliza la técnica que Freud transmitió para el análisis de los sueños. La diferencia entre el análisis infantil y adulto es -para Klein- una diferencia técnica, no de principios, ya que el análisis del juego permite trabajar la transferencia y la resistencia, la supresión de la amnesia infantil, los efectos de la represión, así como el descubrimiento de la escena primaria.

El simbolismo es sólo un elemento del juego, también se encuentran condensaciones y desplazamientos, todo juego debe ser analizado en la situación total de la transferencia y puede adquirir significados distintos de acuerdo a la situación global. Asimismo, los elementos del juego deben ponerse en relación con los sentimientos de culpa del niño para poder aliviarlos.

Por último -para Melanie Klein- en toda actividad de juego, existe un proceso de descarga de fantasías de masturbación, mecanismo fundamental que impulsa la actividad lúdica.

Kristeva (2013) advierte que las divergencias de Klein con la teoría de Freud son presentadas como un complemento y pueden sintetizarse en los aspectos siguientes:

1. El inconsciente freudiano se constituye por la articulación entre deseo y represión, mientras que la analista de niños insiste en los mecanismos de disociación, escisión del recién nacido y en la capacidad de sublimación temprana;

2. la pulsión en Freud no tiene un objeto predeterminado, mientras que, para Klein, la pulsión se dirige primero al objeto -pecho, madre-, es decir que el otro está internalizado desde los orígenes y constituye una relación muy precoz entre *objeto*, *yo* y *superyó* jugado en un Edipo temprano;

3. Freud centra la salida de la sexualidad infantil en el Complejo de Castración y la entrada del padre en él. Por su parte, Melanie Klein presenta desde el inicio la pareja como un *objeto combinado*, padre y madre aparecen simbolizados;

4. En Freud, la vía regia para conocer el inconsciente es el sueño y en Klein, el despliegue de la fantasía en el juego. Al respecto, Kristeva señala: “La *fantasía* kleiniana está en el núcleo del análisis, tanto del lado del paciente como del lado del analista; es más heterogénea que la fantasía freudiana, constituida por elementos dispares, conscientes e inconscientes” (Kristeva, 2013: 21).

Winnicott: *juego* y espacio transicional

Particularmente, en el período que comprende este estudio se encuentran solo seis artículos de Donald Winnicott en la *Revista de Psicoanálisis*, órgano de difusión teórica de la APA. El primero de ellos -*Desarrollo emocional primitivo*- data del año 1948. Los otros artículos publicados son: en 1959 *La capacidad de estar solo*; en 1967 *Objetos y fenómenos transicionales*; en 1968 *La interrelación en términos de*

identificaciones cruzadas; en 1969 *Aspectos clínicos y metapsicológicos de la regresión dentro del marco psicoanalítico*; en 1971 *El odio en la contratransferencia*.

Si bien este autor no es una referencia importante en el período que se estudia, Aberastury lo cita en *La importancia de la organización genital en la iniciación del complejo de Edipo temprano* (1970) para fundamentar que en la fase genital previa el niño puede alucinar un órgano capaz de dar la satisfacción en el surgimiento de las funciones genitales propias de esa etapa. Winnicott en *Desarrollo emocional primitivo*, plantea que el bebé alucina un objeto que puede satisfacer sus necesidades antes de la primera experiencia oral, en esa línea para la analista argentina la experiencia de la oralidad funciona como patrón que hace posible la equiparación del pecho con el pene.

Donald Winnicott (1896-1971) es considerado el iniciador del psicoanálisis de niños y niñas en Gran Bretaña, antes del arribo de Melanie Klein a Inglaterra Winnicott tenía en su acervo una gran experiencia clínica. Su infancia transcurre rodeada de mujeres, es un niño mimado que se cría en una familia de buen pasar económico. Para cursar sus estudios, a la edad de trece años viaja a Cambridge e ingresa a la Leys School. Atraído por los desarrollos de Darwin se decide por la medicina luego de sufrir una fractura de clavícula. Sin haberse recibido aún, en tiempos de la Primera Guerra Mundial, se incorpora a la tripulación de un barco destructor como cirujano pasante (Roudinesco y Plon, 2005: 1104). En el año 1923, inicia análisis con James Strachey y toma la decisión de dedicarse a la psiquiatría y al psicoanálisis, en el mismo año ingresa como médico asistente en Paddington Green Children's Hospital, un lugar muy especial para él, en el que trabaja durante cuarenta años.

La entrada de Winnicott a la Sociedad Británica de Psicoanálisis coincide con las controversias desatadas entre Melanie Klein y Anna Freud. Es un tiempo de crisis política y teórica dentro de la institución psicoanalítica que genera grandes divisiones internas. Si bien Winnicott es un integrante activo de la asociación -lo grafica su doble nombramiento en el cargo de presidente- sostiene una posición *independiente* respecto a las dos posiciones en conflicto. En ese sentido, sus intervenciones institucionales tienen el objetivo de evitar la ruptura, finalidad que se ve frustrada por la rigidez de ambas analistas. El camino de los *independientes* es consecuente con su posición doctrinaria que consiste en hacer una elaboración original de la relación de objeto, del self (sí mismo) y del *juego* (Roudinesco y Plon, 2005: 1105).

El jugar y el lugar del analista toman otra dimensión a partir de Winnicott debido a que sus conceptualizaciones inauguran un modo distinto de pensar la infancia y sus producciones. Winnicott pone el acento sobre el acto de jugar antes que el juego, y diferencia el jugar libre del juego reglado. De ese modo, cobra importancia el movimiento, el proceso, el acto sobre el producto terminado, y se centra el interés en la actividad misma.

Espacio y objeto transicionales son aportes que proponen un trabajo con las paradojas y toman relevancia a la hora de pensar el acto creador. El espacio transicional es el heredero del espacio potencial entre la madre y el bebé y en este espacio se desarrolla el juego.

Desde su perspectiva teórica, el juego no es una cuestión de realidad psíquica interna o realidad exterior, no se encuentra ni fuera ni dentro, sino que existe en un espacio virtual que es el *espacio transicional*. Espacio que se genera a partir del *objeto transicional*, el objeto crea el espacio, primera posesión no-yo ubicada en límite, es decir, adentro-afuera y que muestra la capacidad del niño o niña para producir, crear un objeto. Es también primer símbolo de la unión entre la madre y el bebé, instante de unión de dos cosas ya separadas, que viene al lugar de soportar el tiempo de espera

de reaparición materna que se debilita a medida que permanecen las representaciones.

El jugar en Winnicott, a diferencia de Freud y Melanie Klein, no está unido a la sublimación, no hay un ser de la pulsión. Los fenómenos de la zona de transición, distintos de los fenómenos instintivos, implican una vivencia de cuidado y confianza en el ambiente. Sólo si la sexualidad es procesada en zona de juego, deviene con valor estructurante. Cuando un niño o una niña juega, falta el elemento masturbatorio, si la excitación física se hace evidente el juego se detiene.

Para Winnicott, el concepto de *pulsión de muerte* y su imbricación con *pulsión de vida* elude evaluar adecuadamente las consecuencias y la importancia del ambiente que rodea al bebé. La teoría de los fenómenos transicionales describe la dialéctica que opera entre el bebé y su ambiente, por eso el jugar, la creación, no tiene a la sexualidad como causa, sino que depende de la paradójica objeto encontrado-creado. Si el gesto del bebé, que crea omnipotentemente el pecho, es sostenido adecuadamente por los cuidados maternos para ser creada-encontrada, la experiencia culmina con la formación de símbolo y el bebé tiene una sensación de continuidad entre su gesto y la experiencia total, que Winnicott llama ilusión.

La *experiencia cultural* se ubica en esta zona potencial que existe entre el niño o niña y el ambiente, comienza con el vivir creador y su primera manifestación: el juego. Sostiene Winnicott (1971: 65)

Deseo desviar la atención de la secuencia psicoanálisis, psicoterapia, material del juego, acción de jugar, y darle vuelta. En otras palabras, *lo universal es el juego*, y corresponde a la salud: facilita el crecimiento y por lo tanto ésta última; conduce a relaciones de grupo; puede ser una forma de comunicación en la psicoterapia y, por último, el psicoanálisis se ha convertido en una forma muy especializada de juego al servicio de la comunicación consigo mismo y con los demás. Lo natural es el juego, y el fenómeno altamente refinado del siglo XX es el psicoanálisis.

Su planteo se diferencia de Klein puesto que, para él, jugar es terapéutico en sí mismo y no una defensa contra la angustia. Una de las funciones del juego es poner límite a esa entrada, no se trata sólo del hacer material sino también de un hacer subjetivo, el jugar produce subjetividad y el psicoanálisis se plantea como lugar de juego.

Winnicott denuncia que la teoría de los procesos primarios y los modos transferenciales sólo es adecuada si el sujeto ha habitado un cuidado infantil suficiente, lo que le permite al analista dar por sentadas las fases anteriores a la instauración del yo. Sólo así es posible “hablar y escribir como si la primera experiencia del pequeño humano hubiese sido la primera nutrición, y como si la relación objetal entre la madre y el pequeño que ello entrañaba fuese la primera relación significativa” (Winnicott, 1955: 392). Pero resulta insatisfactoria cuando se trata de niños que se encuentran al cuidado de sus madres ya que se está en un tiempo en el cual el pequeño no se ha diferenciado aún, o si el proceso de diferenciación ha comenzado, existe una dependencia absoluta con el medio inmediato.

El concepto de transferencia en la teoría, tal como lo analiza Winnicott, implica la neurosis de transferencia. Ésta requiere de la presencia de un yo capaz de mantener defensas contra la angustia que proviene del instinto y cuya responsabilidad se acepta.

Sobre la demanda de análisis en los niños, para Melanie Klein estaba implícita en cualquier síntoma y por ello no buscaba una razón particular que justificara el

análisis. Eso la ubica en las antípodas de Anna Freud que plantea la necesidad de ubicar el sufrimiento infantil para el inicio del tratamiento. Winnicott, por su parte, interroga la posición del analista y su preocupación recae sobre la utilización de una técnica uniforme, la cual no tiene en cuenta la situación particular. Al no establecerse un trabajo sobre la singularidad el análisis se constituye en demanda del analista sobre el niño. En ese sentido, no hay técnica sino análisis del conflicto por el cual un niño llega a la consulta.

Aportes locales a la técnica del juego

De acuerdo a lo planteado, al momento de referenciar los antecedentes del análisis infantil y el juego, Aberastury y Garma arman una secuencia en la que nombran a Freud, Hug-Hellmuth, Sophie Morgenstern, Anna Freud y Melanie Klein. Por su parte Aberastury, también introduce los desarrollos de Erik Homburger- Erikson en lo que refiere a la representación del cuerpo a través del dibujo de la casa.

Concretamente, Aberastury resume en uno de sus últimos trabajos cuatro posiciones básicas sobre el juego en el interior de la teoría psicoanalítica:

[...] la de Freud, para quien interpretar un juego era comprender la situación traumática subyacente; la de Melanie Klein, que encuentra por debajo de toda actividad lúdica las fantasías de masturbación, hallazgo cuya validez es solo clínica en su obra. Teórica y técnicamente sigue los conceptos de Freud sobre la situación traumática y la compulsión de repetición en el juego, enriqueciéndolos con la hipótesis sobre la identificación proyectiva y las relaciones tempranas del objeto. Las otras dos son las de Erikson y Waelder: Erikson estudia la función lúdica como la expresión de una función del yo; Waelder ve el juego como una actividad elaborativa que compara, por su carácter repetitivo, con la forma de asimilación de los rumiantes. (Aberastury, [1972a] 1978: 16)

De la cita precedente llama la atención la referencia a Waelder porque, si bien Aberastury comenta un artículo de él en la *Revista de Psicoanálisis*, Vol 1 N° 2 del año 1943, no lo incluye entre sus referencias significativas. Robert Waelder nace en Viena en 1900 -el mismo año en que Freud publica *La Interpretación de los Sueños-* y muere en 1967. En 1938, emigra a EE.UU. y ejerce la enseñanza del psicoanálisis en el Instituto de Boston; en 1943 se establece en Filadelfia como analista didáctico del Instituto de esa ciudad y preside la Asociación Psicoanalítica de Filadelfia desde 1953 hasta 1955. Integrante del círculo íntimo de Freud, su artículo más conocido es *El principio de la función múltiple: observaciones acerca de la sobredeterminación*, publicado por primera vez en 1930 como un comentario a *Inhibición, Síntoma y Angustia* (Freud, 1926) y en 1936 en *Psychoanalytic Quarterly*, donde ya había publicado en 1933 *The Psychoanalytic Theory of Play*. Para este autor, el juego desarrolla un sentido de dominio, permite la satisfacción del deseo, favorece la asimilación de experiencias abrumadoras, traslada lo vivido pasivamente a la actividad, permite alejarse temporalmente de las exigencias de la realidad y del superyó y abre al fantaseo mediante la internalización de los objetos.

Con respecto a la cita, cabe preguntar por qué Aberastury agrega este autor ¿qué novedad aporta a las conceptualizaciones sobre el juego? Justamente, la novedad se encuentra en el modo que la analista local reúne los diferentes enfoques y su consideración complementaria. Esto es: “la situación traumática subyacente, la fantasía de masturbación, la repetición elaborativa, los mecanismos defensivos y las funciones del yo que se expresan a través del juego” (Aberastury, [1972] 1976: 16).

De ahí que, en el año 1972 -año de su muerte- Aberastury conceptualiza el juego como una actividad mediante la cual niños y niñas elaboran las dificultades creadas por el crecimiento normal -además de las situaciones traumáticas- e incluye la expresión de emociones y/o situaciones de conflicto a través del cuerpo y que luego no llega a simbolizarse en otros tipos de juegos o en dibujos. Particularmente, éste último aspecto permite entenderlo en su dimensión defensiva o regresiva.

Aberastury: sistematización técnica del psicoanálisis infantil argentino

Entre los aportes relevantes sobre el estatuto teórico-clínico del juego se encuentra *La primera hora de juego*, la cual constituye una observación sistemática del juego con fin diagnóstico. La propuesta tiene sus bases en la técnica del juego creada por Melanie Klein, pero incluye modificaciones en el modo de conducir el tratamiento y en la utilización de las entrevistas a padres, y destaca el valor de la primera hora de juego.

La hora de juego diagnóstica, opera como una unidad y se la debe interpretar como tal. Dentro del análisis, la hora de juego es precedida por la o las entrevista/s inicial/es a padres. Allí, entre otros datos, se indaga sobre qué tipo de juegos suele preferir el niño en el hogar o que juguetes utiliza. De ser posible, esa información permitirá incluir ese material de juego en la caja de juguetes que se utilizará para el diagnóstico.

En el capítulo dedicado la técnica actual del libro *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*, Aberastury señala: “Encontré que ya durante la primera sesión -fuese ésta la iniciación de un análisis o simplemente la de observación diagnóstica- aparecía la fantasía inconsciente de enfermedad o de curación.” (Aberastury, [1962] 1974: 108). Esa conclusión es distinta de la que sostienen las analistas europeas, para quienes el niño -a diferencia del adulto- no tenía conciencia de enfermedad ni voluntad de curación.

La hipótesis de Aberastury es que, en la primera hora de juego, el niño comunica su fantasía inconsciente sobre la enfermedad o el conflicto que motiva la consulta y en la mayoría de los casos también aparece la fantasía inconsciente de curación. El material que produce el niño durante el tratamiento confirma lo que ha mostrado en la primera hora de juego, lo cual hace concluir que, cuando llega al análisis, el niño sabe que está enfermo, comprende y acepta el tratamiento. (Aberastury, [1962] 1974). En ese sentido la primera hora de juego permite al analista hacer una aproximación diagnóstica.

En la obra mencionada, presenta diez casos de niños y niñas que van desde los 21 meses -este caso fue tratado por Betty Garma- hasta los 8 años, en los que destaca aquellos aspectos que configuran jugadas de apertura, “cuya importancia se hace evidente en el curso ulterior del tratamiento” (Aberastury, [1962] 1974: 109).

Con el fin de ilustrar y analizar la modalidad de trabajo que tenía la analista local se exponen algunas de las situaciones presentadas, para la selección se tuvo en consideración solo aquellos casos en los que Arminda Aberastury es la que conduce la hora de juego. En el primer caso, un niño de dos años sufre terrores nocturnos e insomnios desde los 18 meses. Su descripción aparece acompañada por una nota a pie de página en la que aclara el valor diagnóstico del juego: “La inhibición para jugar es un índice de neurosis grave y se tiene muy en cuenta para el diagnóstico y pronóstico de una neurosis.” (Aberastury, [1962] 1974: 110). Luego de una primera entrevista con la madre, se resuelve que tendrá una primera hora de juego antes de decidir su tratamiento. La analista describe que este niño mostró una “llamativa

capacidad para expresar y elaborar en juegos sus conflictos, lo que fue de muy buen pronóstico” (Aberastury, [1962] 1974: 110). El niño ingresó al cuarto de juego con la madre y luego de desplegar un juego tranquilo donde representó una alimentación placentera con platitos, tazas y cubiertos, le pidió a la analista que prendiera la luz. Es en ese momento que su juego cambia -chupa y muerde el platito- y se vuelve ansioso.

Aberastury interpreta el pedido de prender la luz junto a la ansiedad del niño como una muestra confirmatoria de que la noche era la hora de su síntoma. A la vez, encuentra pista sobre sus sentimientos en la noche cuando surgen los deseos de chupar y morder. “La imagen de algo que muerde y chupa, proyectada, simbolizada y personificada por el platito, trajo como consecuencia la crisis de ansiedad.” (Aberastury, [1962] 1974: 110).

El juego continuó en el lavatorio, donde el niño luego de llenarlo hasta rebalsar y que el agua cayera al piso, la empuja con sus manos hacia la madre y después juega con dejar sus huellas dirigiéndose hacia la madre, a la cual abraza en un gesto envolvente al final de camino.

La analista señala acerca de la secuencia de juego:

Sabíamos ya que, de noche, solo o con la niñera, sentía ansiedad: su madre no estaba con él y necesitaba conocer el camino que lo llevase a ella. Estas huellas eran el símbolo de las huellas mnémicas de la buena imagen de la madre, que se borraban cuando el terror por la mala imagen lo inundaba. Nos había comunicado el motivo del pavor y ahora expresó que necesitaba de mi ayuda para encontrar el camino que lo llevara hasta su madre cuando estaba aterrado en la noche. (Aberastury, [1962] 1974: 111).

Resulta interesante la lectura que Aberastury hace sobre el juego porque si bien los términos utilizados remiten a la teoría kleiniana -madre buena, madre mala, expulsión, proyección, entre otros- hay algo de su transmisión que trasciende la teoría. *Las huellas que se borran cuando el terror inunda* muestra la posición analítica de Aberastury en la cual *escucha* a ese niño en transferencia: *expresó que necesitaba mi ayuda para encontrar el camino*. Así, en la transmisión del caso, aparece un trabajo que -aunque apela al simbolismo- va un poco más allá e introduce lo que se hace escuchar en el juego.

En la presentación del segundo caso, también un niño de dos años que sufre de insomnio y rocking, la analista marca que en la entrevista preliminar con los padres hay solo un dato que parece significativo: el niño nació veinte días antes porque se indujo el parto para que quede cómodo a la comunidad familiar. Cuando el niño entra al consultorio, el juego consiste en distribuir los juguetes sobre la mesa y formar grupo de todo lo que le parece semejante, al constituir un grupo dice *duermen*, de ese modo agrupa gallinas, cubos, pelotas, etc. El último grupo es de perros y separa el más chiquito -el niño es el menor de cuatro hermanos- lo pone en la mano de la analista y se la cierra, apretándola cada vez más le dice: *hacelo dormir vos*.

¿Cuál es la interpretación del juego? ¿Qué expresa este juego para Aberastury? Según su interpretación, cada grupo conformaba una familia cuyos miembros dormían, pero en una de esas familias -que representaba a la suya- el integrante menor no dormía y ese era el síntoma. El gesto de entregarle el perro más chiquito debía leerse como un ponerse en manos de la terapeuta, aceptar la ayuda, mostrar que la necesitaba.

La primera observación que puede hacerse al respecto es que el juego se analiza con los elementos recabados en la/s entrevista/s inicial/es con los padres que, en los dos casos presentados, aparecen recreados en el juego. Eso confirma que hay

una interpretación infantil del síntoma, es decir, que existe conciencia de enfermedad. Asimismo, en los dos casos aparece una fantasía de cura dirigida a la analista.

También se destaca en una nota al pie el hecho de que el material de juego sea más variado y con mayor significación que en otros casos. Aberastury señala que eso corresponde a una primera época de la técnica del juego, posteriormente superada debido a que se advirtió que la variedad no siempre es necesaria y que incluso en ocasiones, el empleo de juguetes similares a objetos reales constituye un inconveniente porque inhiben la capacidad de fantasear. Aberastury plantea que los juegos más sencillos y más significativos favorecen la proyección de lo reprimido.

El señalamiento clínico-técnico de la autora acerca del tipo de juguetes, su tamaño y su semejanza con los objetos reales se retoma en el capítulo donde se analizan los problemas técnicos. Sin embargo, la importancia de la presente nota se debe a que muestra el trabajo de ajustes, marchas y contramarchas en la construcción técnica de la primera hora de juego.

Por último, el caso número diez consiste en la presentación del trabajo con un niño de ocho años que padece epilepsia. La particularidad de este caso es que el niño no se interesa en los juguetes, expresa su sufrimiento y la fantasía de curación a través del dibujo. Dibuja una casa -como representación del cuerpo- que pinta cuidadosamente, luego dibuja nubes negras cada vez más cercanas al techo de la casa hasta perder "el límite entre el cielo cargado de nubes y el techo de la casa. Entonces dice: *llegó la tormenta, el techo se derrumba* (Aberastury, [1962] 1974: 129).

Al finalizar su dibujo con esas palabras, el niño pide a su analista que le enseñe a hacer una casa que no se derrumbe. En la interpretación del dibujo y de lo que el niño dice mientras dibuja, Aberastury tiene en cuenta el padecimiento que la epilepsia provoca en él. Entiende que la fantasía inconsciente de la enfermedad que padece se expresa como una tormenta, una fuerza incontrolable y ajena a él, algo que no puede enfrentar, un derrumbe que lo voltea, le provoca convulsión y cuyo anuncio -aura- puede sentir. El pedido de control de esa fuerza representa claramente su fantasía de curación.

La particularidad de esa presentación es que no se trata del juego sino de la *expresión a través del dibujo*. Al respecto, un dato de referencia es la publicación originaria del libro, en 1962. Una década después, en 1971, la analista argentina publica *El niño y sus dibujos* en la *Revista Argentina de Psicología y Psiquiatría de la infancia y la adolescencia*. En ese artículo, plantea que es necesario aprender a leer un dibujo y que esa lectura se vuelve apasionante si es minuciosa, prudente y no solo simbólica. Pese a que -como se ha planteado- su referencia constante es Melanie Klein, para ese tiempo Aberastury se autoriza a ir más lejos que su referente y pone letra a lo que su clínica le ha enseñado:

Aprender a leer los dibujos infantiles exige un largo aprendizaje. Pero este aprendizaje debe estar lejos de nuestra conciencia cuando vamos a interpretar un dibujo. Si no lo logramos corremos el riesgo de 'encontrar' sólo lo que buscamos y no lo que realmente ha manifestado creativamente el dibujante. Interpretar exige una permanente ejercitación del olvido de lo que se ha aprendido sobre el dibujo y sobre el paciente, y es sólo así que la interpretación se hace creativa y se transforma en una fuente de investigación. (Aberastury, 1971: 1)

En resumidas cuentas, la analista local plantea la primera hora de juego con fines diagnósticos, toma como base la técnica del juego propuesta por Melanie Klein y a través de ella muestra que los niños que acceden a un análisis tienen conciencia

de la enfermedad y alguna fantasía de curación, elementos que se *ponen en juego* en los dos sentidos: el de la apuesta y el del jugar. en ese primer encuentro.

Por otro lado, encontramos que no hay solo juego sino también palabras y dibujos. Se puede notar que la analista local intenta incluir elementos que encuentra en su trabajo clínico, a veces a contrapelo de la teoría que se había hegemonizado en la APA. El simbolismo que se instaló a partir de la teoría de Klein conlleva el supuesto de que dibujos y juegos, obedecen a leyes del simbolismo diferentes de las del lenguaje (García, 2005).

En este capítulo se hace un recorrido por los principales desarrollos de autoras y autores citados o recuperados por Arminda Aberastury y Betty Garma en torno a las conceptualizaciones sobre el juego. En esa dirección, a sabiendas de que el eje de análisis propuesto son las conceptualizaciones del juego, fundamentalmente en su aspecto técnico, se ha tomado en primer lugar un autor no analítico, como es el caso de Huizinga. Su abordaje se debe a que Aberastury en *El niño y sus juegos*, rescata la tesis principal de ese autor para ampliar y proponer como base de todo desarrollo, el juego del primer año de vida. La idea rectora desarrollada en *Homo Ludens* es que el juego puede ser el fundamento de la cultura, no como un proceso evolutivo -es decir, que la cultura haya surgido del juego y luego se convierte en otra cosa- sino que la cultura, al principio, se juega. Y en ese sentido, se vuelve necesaria su consideración.

En cuanto al abordaje específico del tema dentro del psicoanálisis y a los fines de delimitar una conceptualización del juego en Freud, vale tomar cuatro textos: *La interpretación de los sueños* (1900), *El chiste y su relación con lo inconsciente* (1905), *El creador literario y el fantaseo* (1907) y *Más allá del principio del placer* (1920). En los tres primeros, Freud trabaja con un modelo de psiquismo conocido como primera tópica; aquí el juego se enlaza a sensaciones placenteras de carácter sexual -se juega por placer- ahorra gasto psíquico y la actividad lúdica ayuda a hacer más complejo el psiquismo. En 1920, en *Más allá del principio del placer*, Freud trabaja el juego como elaboración de una vivencia displacentera.

Tras presentar la conceptualización freudiana del juego, cabe destacar el lugar que ocupa el juego en el psicoanálisis con niños y niñas. Así, se retoman las referencias a Hug Hellmung y Sophie Morgenstern para determinar que es un elemento más -entre otros- para el abordaje de los conflictos infantiles. Posición consecuente con la importancia otorgada a la relación clínica - pedagogía y a la edad para el análisis, dado que determinan como imposible los abordajes anteriores a los cinco años. Finalmente, se arriba a la teorización específica del juego como técnica desarrollada por Melanie Klein y el jugar en su jerarquía constituyente para Winnicott, quien amplía su estatuto al sacarlo del lugar técnico.

Sobre los aportes locales se trabaja *La primera hora de juego* de Arminda Aberastury, que consiste en una observación sistemática de una hora de juego con finalidad diagnóstica, se ha demostrado que la propuesta tiene sus bases en la técnica del juego creada por Melanie Klein, pero incluye modificaciones en su análisis como unidad diagnóstica en la que el niño manifiesta tener conciencia de su enfermedad y su fantasía de curación.

CAPÍTULO 4

Aberastury y las producciones argentinas

Se analizan dos textos de Arminda Aberastury: *El juego de construir casas. Su interpretación y valor diagnóstico* (1950) y *El niño y sus juegos* (1968), desde una operatoria historiográfica que articula juegos, juguetes y cambios culturales a partir del lugar que ocupan los juguetes en esos escritos, y de su conceptualización.

El *Juego de construir casas*, publicado en 1950, es un texto valioso por la gran cantidad de casos clínicos que presenta, por la vinculación del psicoanálisis al modelo psicosomático y también, porque en él se desarrolla un Test proyectivo que luego ha sido incluido para la enseñanza en los programas de las Carreras de Psicología del Litoral y de Buenos Aires (Borinsky, 2009). Allí, Aberastury utiliza el *Constructor Infantil Privilegiado*, como se llamó en comercios argentinos en la década de 1940, producido por la fábrica Occhipinti y Ferreri para sistematizar y actualizar el test ideado por Erik Homburger-Erikson en 1937.

Los estudios sobre la producción industrial de juguetes en Argentina marcan que a partir de 1940 comienza, paulatinamente, a gestarse un cambio en la producción e ingreso del juguete en la vida cotidiana de la mayoría de los niños y niñas argentinas (Pelegriñelli, 2010). Entre los factores que influyen en el cambio de situación, se ubica el creciente desarrollo de talleres nacionales que aumentan su producción luego del estallido de la Segunda Guerra Mundial por la consecuente disminución de juguetes importados. Asimismo, las nuevas tendencias de crianza y los modos de concebir las necesidades infantiles. En 1946, el gobierno peronista establece, como parte de las políticas destinadas a la infancia, el reparto masivo de juguetes lo que genera una demanda estatal que impulsa la industria y a su vez, da lugar a un hecho inédito: los juguetes ingresan por primera vez a muchos hogares.

El vínculo fundacional entre políticas públicas, infancia y juguetes promovió a las niñas y niños argentinos a la categoría de privilegiados (Pelegriñelli, 2010). En ese contexto, las conceptualizaciones sobre juegos y juguetes desde el psicoanálisis infantil, toman la escena pública y adquieren trascendencia en los años 1960. (Rustoyburu, 2010; Cosse, 2010). *El niño y sus juegos*, publicado en 1968, pertenece al grupo de textos de divulgación a través del cual la analista se propone, de modo conciso, accesible y sin tecnicismos “mostrar a qué juega un niño a medida en que se desarrolla” (Aberastury, [1968] 2007: 17). En su introducción, explica que -gracias a su trabajo y a la observación lúdica- pudo hacer un descubrimiento fundamental: “todo bebé pasaba entre los siete y doce meses, por un período en que la genitalidad era muy importante y tenía sus formas de descargas adecuadas” (Aberastury, [1968] 2007: 13). Incluye, así, una etapa que llamó *fase genital previa* -fase que se desarrolla entre la oral y la anal-. Aberastury recupera la Tesis de Huizinga para quien el juego está en la base de la cultura y agrega que “el juego del primer año de vida da las bases del juego y las sublimaciones de la infancia, y no solo eso, sino que conduce al juego del amor” (Aberastury, [1968] 2007: 17).

Aberastury señala que los juguetes -por su tamaño y condición- permiten que el niño ejerza dominio, en tanto el adulto se lo otorga como algo propio y permitido, son reemplazables y permiten repetir a voluntad situaciones placenteras o penosas que en el mundo real no podría producir por sí solo (Aberastury, [1968] 2007). Las fotos de Andy Goldstein que acompañan el relato son escenas espontáneas que dejan un doble testimonio: “el momento mismo de la creación” (Aberastury, [1968] 2007: 13)

y los juguetes de época.

Juguetes e historicidad

En 1928, Walter Benjamin advertía sobre la articulación entre juguetes e historicidad. Alemania era -por esa época- el centro espiritual del juguete, lugar de nacimiento del soldadito de plomo, la fauna del Arca de Noé, la casa de muñecas, los muñecos de maderas, los arbolitos de viruta, la fortaleza, las sombrererías y las fiestas del trigo con sus figuras de estaño; elementos que pueden considerarse un obsequio dado a Europa (Benjamin, [1928b] 1989).

Se trata de juguetes que no nacieron en talleres especializados sino con los tallistas de madera, los fundidores de estaño, fabricantes de velas. En sus inicios, surgen como subproductos de las industrias artesanales que, por restricción gremial, sólo podían fabricar objetos pertenecientes a su rubro. Así, la excesiva subdivisión del trabajo que requirió la fabricación de los primeros juguetes tuvo como consecuencia el encarecimiento de la mercancía. Es recién en el Siglo XIX que se convierten en objetos producidos por una industria especializada.

Se puede establecer una primera tensión del *objeto juguete*. En sus orígenes es un resto altamente valuado (Bugacoff, 2011), se conjugan en él lo elaborado y lo primitivo, lo complejo y lo simple. Asimismo, si se aborda al niño que juega se presenta una antinomia: por un lado, nada más adecuado que la combinatoria de materiales diversos -piedra, plastilina, madera, papel-. Por otro, nadie más sobrio que él frente a los materiales: “un trocito de madera, una piña, una piedrita llevan en sí, pese a su unidad, a la simplicidad de su sustancia, un sinnúmero de figuras diversas” (Benjamin, [1928b]1989: 87). En el juego los niños tienen una particular atracción por los restos, por los desechos de edificaciones, en el trabajo de huertas, casas, confección de vestidos, muebles. Porque, “en los residuos ven el rostro que el mundo de las cosas les muestra precisamente a ellos y sólo a ellos” (Benjamin, [1928c] 1989: 95). Son restos con valorizaciones distintas: para el niño, su simplicidad permite la multiplicidad por venir, para el adulto constituyen un trocito de prehistoria que se incrusta en el presente.

Otro aspecto de interés es el tamaño. Para la segunda mitad del siglo XIX los juguetes se agrandan y pierden su sencillez. Con la industrialización “se inicia una emancipación del juguete” (Benjamin, [1928b] 1989: 87), éste se vuelve cada vez más extraño para niños y adultos. Con el abandono del aspecto imitativo -inicialmente reproducían en miniatura los objetos del mundo de los adultos- pierden su carácter realista. De ahí que nace la segunda tensión, entre lo imitativo-realista y lo metafórico, que atraviesa el objeto-juguete.

Acorde a lo que sostiene Benjamin, mientras dominó un rígido naturalismo no existió la posibilidad de mostrar el verdadero rostro del niño que juega. Un error a superar es la creencia que considera la carga imitativa del objeto como determinante en el juego. En cambio, sucede más bien al revés: “El niño quiere arrastrar algo y se convierte en caballo, quiere jugar con arena y se convierte en panadero, quiere esconderse y es ladrón o gendarme” (Benjamin, [1928b] 1989: 88) En ese sentido, se puede decir que la imitación es más propia del juego que del juguete y con ello marcar que “todo se juega entre lo *inanimado* del objeto y la *animación* de su puesta en práctica” (Didi-Huberman, 2012: 183).

A su vez, no alcanza con referir la realidad del juguete sólo al espíritu infantil porque la infancia no constituye comunidad aislada, sino que “es parte del pueblo y la clase de la cual procede” (Benjamin, [1928b] 1989: 88). Más aún, algunos estudios

sobre la relación entre juego, infancia y sistema socio económico, sostienen que la aparición del juguete industrial coincide con el desmembramiento de la sociedad tradicional. Entre ellos, Pierre-Noel Denieul (1981) afirma que el individualismo ató el niño al juguete porque en el objeto juguete descansaba el proyecto civilizador de las sociedades industriales. De modo que, el surgimiento de las mentalidades modernas, el advenimiento del individualismo y la secularización asocia lo lúdico con lo infantil.

En cuanto a Argentina, en la última década del Siglo XIX y las primeras del Siglo XX, la tematización de las infancias se focaliza en la diferenciación entre alumno y menor, infractor, abandonado, como objeto de control y represión. El Estado comienza a intervenir desde la doctrina de la *situación irregular*, que concibió al niño como objeto de intervención y tutela jurídica que debió ser protegido por encontrarse en riesgo moral y material. A mediados del Siglo XX, empiezan a impugnarse ciertas modulaciones culturales de la infancia por su carácter represivo. Impugnación impulsada por los *discursos psi* que configuran un nuevo imaginario sobre la infancia que oscila entre la libertad del niño y la autoridad del adulto.

Acerca de la producción local de juguetes, si bien durante la segunda mitad de la década del '30, el proceso de sustitución de importaciones acelera el surgimiento de fábricas y pequeños talleres, gran parte de los juguetes que circulan en el país hasta 1940 son extranjeros. La escasez de canales de distribución para todo el territorio nacional y comercios específicos que favorezcan las ventas durante todo el año -y no solo en el período de fiestas-, además del precio, restringen a amplios sectores de la población el acceso a los juguetes. Situación que favorece la representación del juguete como un artículo de excepción, aun de lujo, por ello no suele formar parte de la vida cotidiana de la mayoría de niños y niñas.

Para que tal situación empiece a cambiar, habrán de combinarse varios factores que alimentan una transformación paulatina, aunque fundamental. Entre ellos, a las nuevas tendencias en la crianza y al modo de concebir las necesidades infantiles, se suma la creciente disponibilidad de juguetes como consecuencia directa, entre otros motivos, del estallido de la Segunda Guerra Mundial. La disminución de juguetes importados en el mercado nacional permite que la industria que venía desarrollándose en forma incipiente, florezca y se expanda rápidamente entre 1940 y 1946. Este crecimiento se advierte en los datos de los Censos Industriales. En 1935, había *cuarenta y un* establecimientos dedicados a la fabricación de juguetes; para 1947, la cifra trepaba a *doscientos cincuenta y nueve*, o sea, se había sextuplicado el total de fábricas del país.

En 1946 tiene lugar un hecho inédito: el gobierno peronista establece como parte de las políticas destinadas a la infancia, el reparto masivo de juguetes. Esta política se sostuvo con la distribución de juguetes favorecida desde el Estado y patrocinada por la Fundación que conducía Eva Perón, su compra se mantuvo mediante llamados periódicos a licitaciones y llegaba a los hogares en forma directa en fechas próximas a Navidad y Reyes Magos, a través del Correo Nacional, escuelas, sindicatos, entre otros. Es así que los juguetes entraron por primera vez en muchos hogares y la demanda estatal -renovada cada año- impulsó el desarrollo de la industria.

En 1947, se implementa otra política de acceso que fomenta la oferta de juguetes a bajo precio en las jugueterías del país, en tiempos de fiestas. Más aún, su realización y control quedó a cargo de la Cámara Argentina de la Industria del Juguete -CAIJ- cuyo surgimiento data de 1945 y refleja el desarrollo industrial producido. Así, la CAIJ dispuso para cada fabricante asociado el cumplimiento de un cupo de juguetes a bajo costo que se distribuía entre comerciantes minoristas, hecho que da como

resultado un vínculo fundacional entre políticas públicas, infancia y juguetes que promovió a los niños argentinos a la categoría de privilegiados.

El peronismo, como nueva fuerza política, es heredero de los debates acerca de la infancia surgidos en la década del '30, las que generaron transformaciones tanto en la política como en la pedagogía. Las acciones llevadas a cabo por el peronismo reflejaron la modificación del rol del Estado con la ruptura definitiva de la beneficencia privada. De este modo se sientan las bases para una nueva definición política de la infancia

La niñez -en el peronismo- conforme a lo planteado por Carli (2012), fue objeto de una interpelación política. Y es sobre la población infantil -además del advenimiento de otros sujetos sociales como las y los trabajadores- que se construye una nueva cultura política. Síntesis de esa cultura es la consigna de época *los únicos privilegiados son los niños*. De ahí que la infancia se concibe como depositaria de la acción social del Estado, a la vez que heredera y continuadora de la cultura política emergente. Para ello, el peronismo partió del reconocimiento de la pobreza infantil y de su condición popular con el fin de construir un nuevo sujeto político, cuya identidad se definió por sus derechos y por su pertenencia al territorio nacional. Es en este contexto y dentro de grandes cambios culturales que se inscribe la proliferación de discursos psicológicos y su incorporación a las prácticas cotidianas. Esa divulgación se produce cuando el campo del psicoanálisis infantil argentino se había consolidado y Aberastury ocupaba una posición de prestigio internacional.

El constructor infantil, modelo del juego de construir casas

En 1932, en Argentina comienza a funcionar la fábrica de juguetes marca Occhipinti y Ferreri (OF), juguetes de madera y metal. La familia Ferreri, dedicada a la producción de muebles de maderas desde 1908, se asocia hacia los años '30 con José Occhipinti y dan comienzo a la producción juguetes marca OF. En una entrevista que le realizan en el año 1948, Occhipinti cuenta sobre sus inicios (citado en Pelegrinelli, 2010: 171-172). Allí informa de su interés, a comienzos de los años '30, en establecer una nueva industria en el país y para ello, viaja durante un año por Europa (Praga, Nuremberg, Bruselas). Su fin era conocer cómo se preparaba un modelo, cómo se armaba y controlaba, cómo se corregía. Así nace el *Constructor Infantil* -inspirado en un objeto holandés- y pasa a formar parte del grupo de juguetes OF cuya fabricación se caracteriza por una hechura cuidada y pulidos perfectos.

El *Constructor Infantil* contaba con una base de madera con orificios y una colección de varillas de distintas alturas cuyas formas se insertaban perfectamente en los orificios de la base; con puertas, ventanas y paredes que se colocaban entre varilla y varilla. Compuesto también, por techos de dos aguas y pequeñas placas que permitían construir, en forma superpuesta, paredes más grandes. En la década del '40 en la fábrica OF ya trabajan sesenta obreros y en época del peronismo ofrece sus piezas a las licitaciones de la Fundación Eva Perón (FEP) y moderniza el *Constructor Infantil* dotándolo con el tono de época, así se convierte en el *Constructor Infantil Privilegiado* (Pellegrinelli, 2010: 172).

Aberastury relata que, durante el tratamiento del primer historial, publicado en *Indicaciones para el tratamiento analítico de niños -un caso práctico-* (Aberastury y Pichon Rivière, 1947) comprende el significado simbólico de la casa y que dicho descubrimiento se da, justamente, por la inclusión del *Constructor Infantil Privilegiado* entre sus juguetes. Describe que el niño toma el juego y a través de sus construcciones muestra "las dificultades respiratorias, las dificultades de conexión y

trastornos en la sublimación” (Aberastury, [1962] 1974: 64). Tiempo después, recupera este hallazgo como uno de sus primeros aportes.

El juego de construir casas. Su interpretación y valor diagnóstico se publica en 1950 en la *Revista de Psicoanálisis*, Buenos Aires, T VII, N° 3. Obra en la cual presenta el uso clínico que le dio al *Constructor Infantil* y cómo a través de su empleo sistematiza y actualiza el test ideado por Erik Homburger-Erikson en 1937.

Posteriormente, en 1951 se edita -como libro- en Paidós. Todas las ediciones van acompañadas de material fotográfico de las casas insólitas construidas durante las sesiones de análisis, las que testimonian el uso específico del *Constructor Infantil*.

La primera publicación del *Juego de construir casas* coincide en tiempo con la traducción del libro *El psicoanálisis de niños* de Melanie Klein. Acerca de esta coincidencia, en su Tesis inédita *Historia de las prácticas terapéuticas con niños psicología y cultura (1940-1970)*, La construcción de la infancia como objeto de intervención psicológica, Marcela Borinsky (2009) señala que, al menos desde 1945 y pese a que Arminda Aberastury ya trabajaba en la traducción de la obra *El psicoanálisis en niños* de Melanie Klein, no es posible hallar en la obra de la analista local referencias explícitas a esta autora. Sólo aparece una mención a Susan Isaacs, referida a su artículo “The Nature and Function of Phantasy” (Borinsky, 2009: 126).

Sin embargo, aunque no haya referencias explícitas, se encuentran marcas de su lectura: en la nota número dos, a pie de página, Aberastury comenta sobre las características del juguete y describe el “mecanismo psicológico del jugar” (Aberastury [1950] 1961: 13). A propósito de las conceptualizaciones de Freud, sostiene que “el juego, como el chiste, consigue un soborno del superyó que hace posible la liberación de sentimientos y afectos censurados” (Aberastury [1950] 1961: 13) e invita a ver los conceptos de Melanie Klein en su *Psicoanálisis de niños*, en especial en Capítulo 1.

Asimismo, cuando analiza el contenido simbólico de la casa, agrega una nota con un caso clínico de Betty Garma el cual interpreta con elementos de la teoría kleiniana al referir el deseo de una niña de cuatro años de “quitarle a la madre los penes e hijos que supone que el padre le dio” (Aberastury [1950] 1961: 21). Para la analista, el deseo se simboliza en el juego de acaparar todos los autitos y luego manifiesta su temor de castigo con la construcción de una casa vacía. Construcción que es interpretada como muestra del miedo, por parte de la niña, a que la madre le haga lo que ella había hecho en su juego. Resulta de particular interés la publicación ampliada de 1961, en la que Aberastury agrega un apéndice con aportes clínicos, que surgen de las observaciones realizadas en el transcurso de diez años de clínica, y añade teorizaciones propias y referencias que cruzan con la teoría kleiniana.

El primer test proyectivo lúdico es concebido en Inglaterra en 1925 por Melanie Klein y Margaret Lowenfeld (1890-1973). En él se usan miniaturas y objetos que simulan un mundo -humanos, animales, vegetales, etc.- con el propósito de obtener una proyección de los conflictos del niño que juega.

En relación con su aparición, Bernstein en el prólogo que realiza en la 2da. edición de 1961, plantea:

El tema del “mundo” se hallaba en plena elaboración y se iniciaba su difusión por Europa y otros países, cuando la imagen de la casa, de tanta riqueza simbólica y carga emocional pasó a enriquecer el instrumental técnico de examen de la personalidad a través de montajes lúdicos. También este nuevo recurso se debe a un psicoanalista, residente en Estados Unidos, a Erik Homburger-Erikson, quien concibe la idea de crear un instrumento psicodiagnóstico de la imagen corporal -en el sentido de Schilder-

mediante el simple expediente de pedirle al examinado que construya una casa con bloques de madera (1937). (Bernstein, 1961: 9-10)

Erik Homburger-Erikson (1902-1994) nace en Fráncfort y durante su juventud se dedica al arte y la enseñanza. A los veinticinco años ingresa como maestro de la escuela experimental de Viena para estudiantes estadounidenses y allí conoce a Anna Freud con quien luego se analiza. Discípulo de ella, fue el primer hombre que se dedica al psicoanálisis de niños. Con el nazismo al poder, abandona Viena para instalarse primero en Copenhague y luego emigrar a Boston donde acepta un puesto en la Escuela de Medicina de Harvard. En su migración a EE.UU. se cambia el apellido Homburger por Erikson y se incorpora al movimiento culturalista norteamericano donde se aboca, especialmente, a los problemas de la adolescencia. A partir de su práctica con niños elabora una teoría del desarrollo de la personalidad constituida por ocho etapas o estadios de desarrollo psicosocial. Dentro de sus producciones, propone crear un instrumento psicodiagnóstico de la imagen corporal que parta de la simple indicación de pedir al sujeto que construya una casa con bloques de madera.

Arminda Aberastury recupera los lineamientos conceptuales y técnicos generales de Erikson y tiene el mérito de transformar el proyecto en un instrumento técnico: sistematiza el material, su administración estandarizada, articula el fundamento clínico y las líneas de análisis e interpretación.

La psicoanalista argentina relata que en el tratamiento de niños encontraba con frecuencia que el juego de construir casas, “el constructor infantil como se llama en el comercio” (Aberastury, [1950] 1961: 13), permitía a muchos pacientes expresar sus conflictos fundamentales, y al analista observar cómo estaba estructurado el esquema corporal de niños y niñas. *El constructor Infantil Privilegiado* otorga la posibilidad de que cada constructor elija el tamaño de la base, el de los palos y todos los elementos que utilizará, “cada elección tiene su significado en cada sujeto” (Aberastury, [1950] 1961: 14). Entre las ventajas del *Constructor Infantil*, se encuentra que el juguete permite observar con claridad cómo el niño utiliza ventanas, puertas, techo, etc., mientras que eso no es posible con la sola utilización de cubos como en el test de Homburger-Erikson.

Al niño constructor solo se le da como indicación que haga una casa, se le enseña el manejo de los elementos -como se insertan palos en el tablero y como se colocan puertas y ventanas- pero sin denominarlos. Se da una muestra de los materiales que dispone, pero no se otorga ningún modelo ni se dan indicaciones para la construcción. En la presentación del libro *El juego de construir casas. Su interpretación y valor diagnóstico*, Bernstein se refiere al gran valor que adquiere el trabajo de Aberastury:

Arminda Aberastury le confirió a esta técnica ese conocimiento vivo, penetrante y sutil de la intimidad del niño que ha logrado con su talento, su severa formación y su larga y riquísima experiencia. En verdad, ha gestado un nuevo test proyectivo, ha ampliado el instrumental técnico -antes exclusivamente gráfico- para explorar la imagen corporal y, en fin, ha brindado una nueva aportación al saber y hacer psicológicos de nuestro tiempo (Bernstein, 1961: 10).

Consideraciones teóricas sobre el test de construir casas

Dentro de la teoría kleiniana, la casa se presenta con una riqueza simbólica que liga al propio cuerpo (cada parte del cuerpo tiene una correspondencia con partes de la casa), a la madre, a la familia, a la intimidad familiar, a la protección, la seguridad,

el refugio. Y es a través del juego con la casa que se puede obtener una proyección de la organización del mundo interno y de la relación con los objetos primordiales.

¿Por qué la casa? Las posibilidades analíticas que surgen a partir de las construcciones de la casa se fundamentan en el simbolismo que ésta tiene para el inconsciente:

El niño pasa de habitar en el vientre de su madre a vivir en la casa de sus padres. Toda su vida se desarrolla en un espacio circundante que va dilatándose a medida que se desarrollan y multiplican sus relaciones de objetos. En el inconsciente cada una de esas situaciones tiene una representación y la casa aparece como símbolo de su cuerpo rodeado de un espacio (Aberastury, [1950] 1961: 50).

En la perspectiva de Klein, el universo psíquico del lactante aparece habitado, desde el origen, por una forma de simbolización primera y rudimentaria que crea vínculos al tiempo que genera defensas e inhibiciones. Melanie Klein, discípula de Ferenczi, sostiene, como su maestro, que el mecanismo de identificación es el precursor del simbolismo, es decir, que surge de las tentativas del niño por encontrar en todos los objetos sus propios órganos y las funciones que estos desempeñan.

Entre sus conclusiones sobre el simbolismo, se encuentra que éste es fundamento de toda sublimación, “ya que es a través de la ecuación simbólica que cosas, actividades e intereses se convierten en tema de fantasías libidinales” (Klein, 1930: 2). Para la autora inglesa, la angustia pone en marcha el mecanismo de identificación:

Como el niño desea destruir los órganos (pene-vagina-pecho) que representan los objetos, comienza a temer a estos últimos. Esta angustia contribuye a que equipare dichos órganos con otras cosas; debido a esa equiparación éstas, a su vez, se convertirán en objetos de angustia. Y así el niño se siente constantemente impulsado a hacer nuevas ecuaciones que constituyen la base de su interés en los nuevos objetos, y del simbolismo (Klein, 1930: 2).

Por otro lado, debe tenerse en cuenta que el simbolismo no sólo constituye el fundamento de toda fantasía y sublimación, sino que, fundamentalmente, sobre él se asienta la relación del sujeto con el mundo exterior.

Consecuente con esta línea teórica, Arminda Aberastury da por sentado el simbolismo: “que la casa simboliza el cuerpo, es un hecho ya estudiado y aceptado en psicoanálisis que no es necesario insistir sobre él” (Aberastury, [1950] 1961: 16).

Sin embargo, *El juego de construir casas. Su interpretación y valor diagnóstico* articula la tradición psicosomática americana, corriente teórica que también funcionaba como referencia de los pioneros del psicoanálisis argentino.

Para abordar la estructuración del esquema corporal, Aberastury toma los desarrollos de Schilder, que reúne en su conceptualización de imagen corporal el modelo neurológico -esquema corporal - y el modelo psicoanalítico de Freud. Y llama imagen corporal a un proceso psíquico, estructura psíquica, que combina la representación consciente e inconsciente del cuerpo. Para Schilder, los procesos que participan en la constitución de la imagen corporal no se sitúan solo en la percepción, sino que paralelamente tienen desarrollo en el campo libidinal y afectivo.

El yo corporal, imagen del cuerpo, es una construcción que parte de la confusión primera entre sujeto-objeto, mundo exterior-cuerpo y a medida que se adquiere desarrollo sensorio-motor, se significan las partes del cuerpo que progresivamente avanzan en la distinción entre lo interno y lo externo. En la teoría de

Schilder, la libido tiene una importancia decisiva en los primeros estadios de organización del yo corporal ya que da forma a los datos vagos y confusos de los sentidos.

Así, los cambios en la imagen del cuerpo se dan por la relación sujeto-mundo y Arminda Aberastury agrega la relación de objeto que, junto al progreso de la libido, tiene un papel fundamental en estos cambios:

A las tendencias parciales ligadas a las zonas erógenas les corresponde en esto un papel conductor, ya que dirigen la toma de contacto con el mundo. En la fase oral, la imagen del cuerpo se estructura alrededor de la boca, en la fase anal alrededor del ano, etc. y veremos cómo en las situaciones regresivas vuelve a estar el énfasis alrededor de una zona determinada (Aberastury, [1950] 1961: 20).

En el trabajo con niños, cuando construyen una casa, la preeminencia de una zona erógena se ve simbolizada en alguna parte de la construcción dado que en el juego el niño desplaza un impulso a un objeto y en ese movimiento elabora en el mundo exterior su conflicto.

Acerca del lenguaje que expresa el juego de construir casas, éste se constituye como un lenguaje espacial. A través de la casa, el sujeto expresa: “a) su experiencia en el espacio y b) su situación actual frente al espacio y su propio cuerpo” (Aberastury, [1950] 1961: 22). Al conceptualizar el juego, Arminda Aberastury retoma de Freud su ligazón al trauma y la repetición, de Klein la relación con la masturbación y de Erikson, su enraizamiento a una función yoica (García, 2015).

Como se sabe, Freud analiza el juego como actividad primordial de la infancia y la compara con la creación poética, el humor y el sueño diurno. Plantea que la fantasía del adulto es la heredera del juego ya que es un placer al cual no se renuncia, sino que se transforma. El niño toma en serio su juego y lo diferencia de la realidad, aunque su tendencia sea la de tomar cosas del mundo exterior que sirven de soporte a sus objetos y situaciones imaginarias. Esta situación es para Freud lo que diferencia el jugar del fantasear ya que, en la fantasía, el adulto, resigna el apuntalamiento en objetos reales. Al observar el juego que realiza su nieto con un carretel, Freud ubica dos tiempos: cuando arroja *fort*, y cuando trae, *da*. En su observación nota que la cantidad de veces en las que arroja el objeto es mayor a las que lo trae o reencuentra, aunque éste es el momento de mayor júbilo.

Del análisis que Freud hace de estas acciones pueden destacarse algunas cuestiones fundamentales. En primer lugar, el juego aparece entramado con un logro cultural. Permite soportar la renuncia pulsional de la partida materna. También tiene un significado, porque puede descargar fantasías agresivas y hostiles destinadas a su madre. Como instancia de elaboración, le permite al niño cierto dominio de la situación, pues al jugar hace activamente lo que ha sufrido en forma pasiva. Por último, este análisis ofrece una lectura que será nuclear en su teoría al ponerlo en relación con la repetición y al articular el más allá del principio de placer.

Por otro lado, en Melanie Klein, el juego es lo que autoriza el trabajo psicoanalítico con niños y niñas al considerarlo en el mismo estatuto que la asociación libre del adulto. Klein sostiene que niños y niñas expresan a través de sus juegos y juguetes, de manera simbólica, sus fantasías, deseos y experiencias.

Cabe agregar que, en su teoría, el juego es la vía que permite descargar la angustia planteada a nivel intersistémico ya que el motor del juego es la posición depresiva. Posición que, por el espacio de ausencia, posibilita la simbolización. A través de los mecanismos de defensa, disociación y proyección, el niño hace un trabajo de diferenciación con las identificaciones primarias expulsándolas al mundo

exterior y logre este modo aliviar la presión superyoica. Así, los juguetes ofrecidos y el lugar del analista en la transferencia resultan fundamentales para la aparición y despliegue de las fantasías inconscientes.

El juego otorga al analista el material de interpretación y su lenguaje se asimila al de los sueños. Cabe recordar que Melanie Klein afirmaba que -para la comprensión de los juegos en la sesión infantil- es necesario desentrañar el significado de cada símbolo sin perder de vista los mecanismos que operan en su elaboración. Es decir, como en los sueños, la condensación y desplazamiento. Sueño y juego se equiparan porque sus elementos (deseos, pensamientos, ideas latentes, espacialidad) son tratados con la operatoria del proceso primario.

Para Homburger-Erikson el juego es una función yoica en la cual se sintetiza un trabajo que sincroniza procesos corporales y sociales en sí mismo. Reconoce que puede hacerse una lectura simbólica, pero en su teoría pone el acento sobre el intento de dominio de la realidad. El juego permite alucinar un dominio yoico y en él niños y niñas practican una realidad intermedia, entre la fantasía y el mundo real.

Homburger-Erikson considera el juego como un medio de revelar la forma en que el niño experimenta y estructura su mundo y funciona dentro de él: asimismo, le otorga valor como elemento de uso terapéutico. Para este autor, el punto fundamental es la relación del juego con lo verbal, particularmente con la formación de símbolos. Para comprender lo que analiza el *test de construir casas* es necesario despejar que el juego -para Arminda Aberastury- es un medio cuyo fin es conducir a la articulación de palabras:

Durante el análisis de niños observé con mucha frecuencia que expresaban sus conflictos mientras construían casas, casas que por lo general los representaban de un modo bien evidente, a ellos y a sus situaciones ambientales básicas. La casa era la representación del yo corporal y de sus relaciones de objeto. En la valoración del material dado en este juego, es claro que el simbolismo es sólo una parte, debiendo valorarse junto a él todos los otros mecanismos que se utilizan en la elaboración del sueño y juegos e interpretándolos a la luz del material biográfico y actual del sujeto. Las observaciones que hace el sujeto mientras construyen tienen el valor de asociaciones libres y son utilizadas también en la interpretación (Aberastury, [1950] 1961: 22).

La cita contiene elementos conceptuales de Homburger-Erikson, es decir, la construcción de la casa permite evaluar el yo corporal y la síntesis de situaciones ambientales, junto a las conceptualizaciones de Klein: análisis de las relaciones de objetos y la equiparación del juego al sueño y la asociación libre en el adulto.

En la teoría kleiniana el psiquismo infantil aparece habitado desde su origen por una forma de simbolización primera, destinada a modificarse antes de acceder al pensamiento (Kristeva, 2013). Esa simbolización se liga a lo pulsional: delegación de lo somático en lo psíquico (Bleichmar, 2010). Todo símbolo va a estar encadenado de algún modo a una experiencia libidinal primaria con el propio cuerpo y con el cuerpo de la madre. Desde los estadios más tempranos, el infante busca símbolos para aliviarse de experiencias penosas; los conflictos y persecuciones con los objetos primordiales desatan fantasías y dan lugar a relaciones con objetos sustitutos, el símbolo es sustituto de un objeto primario que produce angustia. En síntesis, hay una concepción de lenguaje que supone la expresión y el simbolismo termina equiparándose a una teoría analógica.

Desde aquí, se comprenden las interpretaciones propuestas por Arminda Aberastury para el Test de construir casas:

a) “*La construcción del techo*: permite diagnosticar las inhibiciones del aprendizaje” (Aberastury, [1950] 1961: 23).

Techos agujereados, en el aire, emparchados o remendados, simbolizan dificultades para aprender. Los techos con agujeros representan el escape de los pensamientos, los niños que construyen casas sin techos o dejan partes de la casa sin techar sufren ausencias, también da indicios de patología epiléptica. “Cuando un niño tiene dificultades de tipo neuróticas, hace un techo lleno de remiendos y mientras lo construye actúa como un obsesivo durante un ritual” (Aberastury, [1950] 1961: 23).

b) “*Utilización de elementos*: (palos-ventanas-puertas-rejas)” (Aberastury, 1961: 25).

Palos: Las construcciones que presentan desniveles en la elección de las varillas diagnostican epilepsias. Las varillas largas y cortas utilizadas en la construcción simbolizan la deformación del esquema corporal que sufre quien padece esta patología, representan el alargamiento y acortamiento de los miembros y la disritmia epiléptica.

Arminda Aberastury aclara que las investigaciones sobre la relación entre modificaciones del esquema corporal en epilépticos y la modificación en las construcciones se basaron en cursos dictados, en 1949, por E. Pichón Rivière sobre trastornos en el esquema corporal en afecciones psiquiátricas y neurológicas, y en *Alteraciones del esquema corporal en el curso de la epilepsia, histeria y con el coma insulínico* (Rivière, 1941).

c) *Ventanas*:

Si las ventanas están colocadas exclusivamente en lo alto de la casa, casi a la altura del techo, y/o rodean toda la casa se pueden diagnosticar patologías respiratorias. “Los asmáticos utilizan en la construcción gran cantidad de ventanas. En general, éstas son pequeñas y colocadas en alto, simbolizando así la dificultad respiratoria” (Aberastury, [1950] 1961: 26).

Los trastornos psicossomáticos en general y el asma en particular, constituyen uno de los lugares por donde busca afianzarse el psicoanálisis infantil en Argentina. La hipótesis de relación entre lo psíquico y lo somático ha funcionado como un supuesto que no requiere demostración. La patología psicossomática se considera como expresión somática de un conflicto emocional y sin ahondar en demostraciones para su abordaje, se utilizó la misma terapia que para otras patologías infantiles. (Borinsky, 2010).

Al consolidarse *analista* dentro del campo de la infancia, Arminda Aberastury propone intervenir en el territorio de la psicossomática desde el abordaje temprano con tratamiento psicoanalítico:

La ignorancia con respecto a la correlación entre los factores psíquicos y la expresión somática hacen que todavía sea raro que un padre decida analizar a su hijo por un síntoma como el asma, el eczema, la predisposición a los resfríos, pero se observa que el niño que ha ido por un síntoma psíquico se cura o mejora notablemente síntomas somáticos (Aberastury, 1947: 467).

Las ventanas y las puertas pueden usarse para simbolizar los genitales femeninos, lugares de entrada o penetración y las paredes compactas o con elementos salientes, los masculinos.

Casa transparente: aquellas construidas sólo con ventanas puertas y rejas -sin paredes- son propias de niños y niñas con tendencias exhibicionistas y escotofílicas. Sobre estas últimas específicamente, escribe Arnaldo Rascovsky en su artículo publicado en la Revista de Psicoanálisis (1957) titulado *Sobre la génesis y evolución de las tendencias escotofílicas a partir de la percepción interna*. En ese artículo,

Rascovsky aborda una comprensión del exhibicionista o la escoptofilia como perversión, para ello toma en consideración los lugares de fijación de la libido donde regresa el sujeto exhibicionista o voyerista: “es decir, la significación de la situación escoptofílica en el desenvolvimiento normal del Yo, de los instintos y de las relaciones de objeto” (Rascovsky, 1957: 255).

La *casa como corredor*: retoma la simbología de los sueños en la cual los corredores y los tubos se ligan a la significación de los intestinos y a lo anal. En consecuencia, quienes hacen este tipo de construcciones sufren incontinencias o encopresis.

- *Casa sin divisiones*

Las construcciones que no presentan paredes internas que delimiten las habitaciones son interpretadas como producto de la angustia surgida del temor por la destrucción del interior del cuerpo. Esta interpretación se basa en la teoría de Klein, la cual plantea que la primera defensa impuesta al yo está relacionada con dos fuentes de peligro: el propio sadismo del sujeto y del objeto que es atacado. Para Klein, el conflicto edípico comienza, tempranamente, en un período en el cual domina el sadismo. De acuerdo con su teoría, el niño espera encontrar en el interior del cuerpo materno el pene del padre, excrementos y niños. Asimismo, los ataques sádicos despiertan angustia porque el niño teme ser castigado por sus ataques agresivos, angustia que se internaliza por introyección oral-sádica y acrecienta el superyó temprano (Klein, 1930).

- *Las torres*

“La huida a la introspección suele simbolizarse también mediante la construcción de torres y observatorios astronómicos” (Aberastury, [1950] 1961: 29).

El esquizofrénico: Para analizar los modelos de construcción que realizan los niños con diagnósticos de esquizofrenia Aberastury toma lo desarrollado por Schilder acerca de la percepción del espacio. La construcción es una única pared de varillas iguales sin interior y por lo general sin techo o con un techo en el aire. Como hipótesis, sostiene que: “el esquizofrénico ha perdido la noción de espacio que surge de su relación de objeto. Su capacidad de conexión con el mundo estaría simbolizada por esa pared única representante del sujeto mismo y de su incapacidad de relación de objeto” (Aberastury, [1950] 1961: 31).

Luego de sistematizar las variaciones de las construcciones en relación al diagnóstico, el libro contiene once casos con sus respectivas ilustraciones, entre los que se encuentran algunos casos psiquiátricos diagnosticados por Pichon Rivière. También presenta un caso testigo: la construcción realizada por una niña de cinco años y tres meses, para corroborar que las deformaciones en las construcciones realizadas por niños entre cinco y seis años no se deben la edad sino a sus conflictos. El tratamiento se inicia cuando la niña tenía dos años y medio por una fobia a los agujeros y rechazo al orinal. La construcción fue realizada meses después de terminar el análisis y ella muestra que sus conflictos se han resuelto:

Eligió el tablero más pequeño y los palos más bajos y fáciles de manejar. Colocados los palos comenzó a poner paredes y ventanas, separando cuatro habitaciones: comedor, dormitorio, baño y cocina. Cuidó que hubiera comunicaciones entre ellas y fácil acceso a cada una. Puso puertas de entrada y salida. Colocó el techo sin

dificultades y distribuyó adecuadamente las ventanas y paredes. (Aberastury, [1950] 1961: 38)

Para compararlos con esta construcción, Aberastury presenta dos casos de niños varones, uno de cinco años y medio y otro de cinco años.

El primero presenta síntomas de enuresis, exhibicionismo marcado y ostentación de su masturbación. En su historia, se encuentra una educación temprana y severa en control de esfínteres -a los seis meses- que le permitió control diurno, pero no nocturno y la masturbación a los dos años por una niñera que descubre la madre. Luego de un período de gran curiosidad sexual, continúa una inhibición de la curiosidad que comprende también el rechazo de aprender a leer y escribir. Para la construcción de la casa, elige un tablero grande, coloca cuatro palos largos y luego encastra techos de cuatro agujeros unos sobre otros mientras dicen que es un ascensor, en lugar de paredes coloca rejas transparentes una encima de otra, finalmente no coloca techo. Desde la interpretación simbólica, plantea que la casa representa su pene, en este sentido la imagen del cuerpo está ocupada por esta representación alrededor de la cual giran sus conflictos y ansiedades. Asimismo, la construcción sin paredes es una expresión del exhibicionismo, el ascensor que sube y baja simboliza sus erecciones, el tamaño del pene (toda la casa) es para calmar su angustia de castración. Sobre simbolizaciones de la diferencia sexual, Aberastury señala que “es frecuente que lo compacto, en oposición a lo agujereado, represente el genital masculino (lo que penetra y no es penetrable) y que lo femenino esté simbolizado en cambio por puertas, ventanas, lugares donde se entra” (Aberastury, [1950] 1961: 35).

El otro caso se trata de un niño, hijo único de padres separados, que sufre crisis de asma y acetonemia, sumadas a terrores nocturnos. La construcción de este niño tiene tres características: a) desniveles de los palos, que se interpreta en relación con la incapacidad de canalizar normalmente la agresión, descargándola en crisis de acetonemia; b) muchas ventanas colocadas en lo alto y agujeros en las paredes, típica construcción de asmáticos; c) dificultad de poner techo que representa dificultades en el aprendizaje.

Acercas de la última característica, surge una apreciación que resulta de importancia dado que la analista indica que el niño todavía no estaba en edad escolar pero que el *techo en el aire* “era la expresión de una seria inhibición de juego, que es la base de futuras inhibiciones de aprendizaje” (Aberastury, [1950] 1961: 37), y acompaña esta observación con una secuencia de juego en la cual lo que predomina es su inhibición a jugar ligada a la inhibición de la agresión.

Si bien la relación entre el juego y el aprendizaje es estudiada tempranamente, lo relevante aquí es la ligazón entre juego y expresión de conflictos pulsionales para que advenga la posibilidad del aprendizaje, en consecuencia, la inhibición del juego es antesala de la inhibición del aprendizaje.

Este tema resulta central para el psicoanálisis de niños durante las décadas posteriores a la publicación de Arminda Aberastury que aquí se analiza: la importancia del juego y la libre expresión de pulsiones y emociones son tomadas como índice de salud. En ese sentido, el libro de Aberastury muestra los modos tradicionales de educación, la temprana exigencia del control de esfínteres y sus consecuencias en niños y niñas, cuya visibilización permitió correr los tiempos esperables en relación a los logros y adquisiciones para la primera infancia.

Finalmente, entre las conclusiones, la autora pone énfasis en el aporte que realiza al incluir el *Juego de construir casas* para el diagnóstico de afecciones

psiquiátricas y también destaca la construcción de la casa como un medio que permite evaluar la situación del niño o la niña en relación con el espacio, su experiencia corporal, el ambiente y las relaciones de objeto; elementos que pueden analizarse por separado o en relación, pero sin excluirse. Como se ha señalado, en la utilización que hace del test de construir casas, Aberastury combina desarrollos psicossomáticos con la teoría de Humburger-Erikson, Schilder, Melanie Klein y agrega en su interpretación los aportes del psicoanálisis argentino, como los de Pichón Rivière y Rascosvky.

Ya en los primeros escritos de Arminda Aberastury aparece un fuerte interés por el diagnóstico y la primera hora de juego. Si bien todavía no está sistematizada, es justamente lo que tiene en común con el juego de construir casas:

Así como la observación de una o dos horas de juego nos da una visión de los conflictos básicos y de la gravedad de la neurosis del niño, la observación de este juego especial, el de *construir casas* con el "Constructor Infantil", permite deducir la gravedad de la neurosis de acuerdo con el tipo y grado de deformación sufrida en la construcción, y con su significado (Aberastury, [1950] 1961: 50).

Al respecto, en el agregado de 1961 pone en relación el *Juego de Construir Casas* y la *Primera Hora de Juego* a partir de dos casos clínicos en los cuales los padres en entrevistas previas olvidan datos importantes del conflicto por el cual consultan y que son revelados a través del juego.

El primero de los casos, aportado por la Dra. Susana L. de Ferrer, se trata de una niña que sufre enuresis, presenta un rendimiento escolar insuficiente y tiene una mala relación con su medio familiar. En las entrevistas con los padres, no aparece ningún dato importante, relatan que fue deseada y que embarazo y parto fueron buenos. Sin embargo, en la primera hora de juego diagnóstica, la niña arma una construcción en la cual la zona izquierda del techo presenta un vacío, lo que lleva a que la analista pregunte sobre la existencia de algún trauma que pudiera vincularse con la zona izquierda de la cabeza. Los padres entonces relatan que cuando la niña tenía tres años vivían en el campo, al ausentarse la madre para dar a luz, la niña se cayó de un caballo y se produjo un hematoma en el parietal izquierdo que fue retirado mediante operación. "Tanto la caída como la operación fueron escotomizadas por la madre y la deformación en la construcción nos introdujo a interrogarla, obteniendo este dato imprescindible para la comprensión diagnóstica de la enfermedad" (Aberastury, 1961: 51).

El segundo de los casos refiere a una niña de 12 años que sufre dificultades con la escolaridad y en la relación familiar. Tampoco aparecen datos en la entrevista con los padres que llamen la atención de la analista y a partir del juego surge que su asistencia a la escuela fue irregular "a causa de deformaciones exostósicas intraarticulares que padecía y que debieron extirparse quirúrgicamente" (Aberastury, 1961: 52). La casa que construyó esta niña puso de manifiesto modificaciones en el esquema corporal: las paredes se apoyaban en cartones dentados, simbolización de sus articulaciones dañadas.

Este caso y otros son tomados por la autora para señalar que es la construcción de la casa la que orienta las preguntas a los padres, dado que en los antecedentes no surgen referencias significativas a traumas u operaciones. En la misma dirección,

Aberastury plantea lo valioso del estudio detallado de la primera sesión de juego, pues en ella se expresa la fantasía inconsciente de enfermedad y su fantasía de curación.

Los olvidos, escotomizaciones, resistencias que aparecen en las entrevistas con los padres, se incluyen dentro de los problemas técnicos que aborda esta analista local.

El niño y sus juegos: el psicoanálisis y los modelos de crianza

En 1968, se publica *El niño y sus juegos* destinado a un público no especializado, con el objetivo de transmitir el significado del juego en niños considerados normales. Escrito con frases cortas que, según la autora, pueden compararse a los sueños, contiene también fotografías de situaciones cotidianas que acompañan el relato. Y tienen la finalidad de capturar al niño “en el momento mismo de la creación” (Aberastury, 2007: 13).

¿Por qué aparece un juego y no otro a determinada edad? ¿Si un niño no juega sufre un trastorno? Son algunas de las preguntas que guían la exposición.

Que las situaciones traumáticas aparecen en el juego del niño, lo comprobaba en mi labor diaria, pero también me interesaba ver qué relaciones entre la maduración y el desarrollo motivaban la aparición o desaparición de un juego a una edad determinada (Aberastury, 2007: 13).

Los juegos infantiles son leídos como manifestaciones de la sexualidad de los niños, de su genitalidad. Entre los hallazgos de la autora, se encuentra la fase genital previa: entre los siete y los doce meses, el niño y la niña atraviesan un período en el que la genitalidad cobra importancia significativa. En ese período, los juegos característicos son los de sacar e introducir cosas penetrantes en agujeros.

De acuerdo con los hallazgos de Freud, pensábamos que durante todo el primer año de vida los intereses de un niño se centraban en [...] la zona oral: chupar, morder, besar, lamer, explorar los objetos con la boca. La experiencia me mostró que eso era así, intensamente hasta la aparición de los dientes, para dar paso luego a nuevos intereses (Aberastury, 2007: 14).

Apoyada en su clínica, Aberastury sostiene que la exploración del cuerpo, el propio y el de los otros, toma preeminencia y así, llega al descubrimiento de los genitales. De ese modo, tempranamente, el niño tiene conocimiento de la diferencia de los sexos y busca satisfacciones que en su expresión muestran un saber sobre las funciones. Las necesidades genitales se satisfacen a través de la masturbación, así como en el exhibir su cuerpo y ver el de los otros, también por identificación proyectiva con la pareja de los padres unidos y en el juego mediante simbolismos que muestran la unión de los sexos.

Aberastury avanza un poco más y propone que todos los juguetes con formas esféricas (tambor, pelota, etc.) simbolizan el vientre fecundo de la madre; los animales y las muñecas corporizan los hijos fantaseados que recibirán amor y maltrato y concluye que el deseo de tener un hijo es común a niños y niñas.

Las experiencias de alimentar y ser alimentado condensan las vivencias de pérdida y recuperación. Al respecto, afirma que tanto varones como niñas juegan del mismo modo a alimentar/se, evacuar, retener y por lo tanto, es sólo un prejuicio adulto sobre la diferencia de los sexos lo que lleva a rechazar este juego en los varones y a permitirlo en las niñas. (Aberastury, 2007: 52).

En su exposición recupera la tesis de Huizinga (1938) según la cual el juego es el fundamento de la cultura y propone agregar “que el juego del primer año de vida da las bases del juego y las sublimaciones de la infancia, y no solo eso, sino que conduce al juego del amor” (Aberastury, 2007: 17). Así, niños y niñas, al desprenderse de la relación única con la madre y orientarse hacia el padre, abren un camino de intereses variados que conecta con personas y objetos del mundo exterior.

¿Cuándo comienza la actividad lúdica? Aberastury señala que sucede alrededor de los cuatro meses y que su inicio se corresponde con el proceso de desprendimiento, así como con algunos cambios corporales que permiten mayor dominio de sus movimientos y al mismo tiempo, conduce a una mayor exploración del mundo. Principalmente a nivel psíquico, ocurre algo fundamental: los objetos funcionan como símbolos.

Así, el simbolismo no solo constituye el fundamento de la fantasía y la sublimación, sino que sobre él se construye la relación con el mundo exterior.

Edad, juegos y juguetes

Daniela Pelegrinelli (2010) sostiene que la industria argentina del juguete se interesó desde sus orígenes en la relación del objeto lúdico y la educación, aun cuando lo educativo no tuviera una concepción unívoca para el sector. En 1946 con la creación de la revista *Juguetes* -perteneciente a la CAIJ- se inaugura un espacio para la difusión sobre el desarrollo infantil, la importancia del juego y el juguete en los procesos de maduración y aprendizaje. Hacia la década del '60, se imponen en el mercado del juguete los productos Fisher Price que, con su estilo conceptual y estético, están “diseñados para favorecer el desarrollo *natural* del bebé y asociados a alguna habilidad cognitiva o psicológica específica: juguetes para chupar, mirar, apretar, poner y sacar, ordenar y clasificar, hacer rodar, etc.” (Pelegrinelli, 2010: 88).

La industria argentina de entonces, se hace eco y produce juguetes destinados a introducir en la familia y la escuela, concepciones evolutivas y psicoanalíticas del desarrollo -en esa época se divulgan las obras de Jean Piaget y Arnold Gesell- junto a formas de crianza consideradas saludables (Rustoyburu, 2010).

Fundamentalmente, en la segunda mitad de la década del '60, con la utilización de la goma, el caucho y posteriormente, el plastisol, surgen figuras de goma con chifles para los más chiquitos y posteriormente los tentempiés de acetato, los inflables y los animalitos de espuma de goma.

En ese tiempo, Aberastury propone pensar la edad del niño o la niña, la fase libidinal que atraviesa -en términos de relación de objeto- y desarrollo psicomotriz para interpretar el juego y proponer juguetes.

¿Cuáles son las características de un buen juguete? La analista señala que los atributos imprescindibles de un buen juguete están directamente relacionados con la posibilidad de ser manipulados. El juguete debe basarse en conocimientos precisos, pero no señalar conductas necesarias y ser capaz de recibir toda la riqueza proyectiva del niño. Es decir, un buen juguete sugiere, pero no dicta.

Aberastury recupera la teoría de Melanie Klein, que ofrece tres elementos esenciales para comprender el desarrollo infantil: el tipo de objeto con el que el niño interactúa, sus mecanismos de defensa y la fantasía inconsciente que constituye la base de la relación. Con esos elementos, Aberastury hace una interpretación del juego en etapas y a partir de la observación de los juegos de niñas y niños, enumera los cambios evolutivos y propone su comprensión a la luz de las relaciones objetales y las ansiedades básicas. Así, en el libro *El niño y sus juegos*, se encuentran niños que

elaboran situaciones persecutorias a través del uso de elementos manejables que le permiten reproducir situaciones a la vez que las controlan y modifican a voluntad, así como a través de juegos de pérdida y recuperación, de encuentros y desencuentros, de unión y separación, elaboran ansiedades depresivas.

A través de las imágenes y ejemplos, la autora transmite cómo estas ansiedades básicas asumen multiplicidad de formas y se colman de variadas fantasías a medida que avanza el desarrollo libidinal, la maduración yoica y el proceso de separación e individuación.

La teoría que sustenta sus lecturas es kleiniana, es por ello que considera como comienzo de la actividad lúdica el momento en que el niño tiene la capacidad de usar los objetos como símbolos. Esta capacidad coincide con la posibilidad de hacer duelo por el objeto originario y la esencia de la posición depresiva -Arminda Aberastury la ubica a los cuatro meses- El desarrollo creciente de la simbolización permite el desprendimiento de los padres y abre la hipótesis necesaria de que los objetos vienen a representar el objeto original. El símbolo-juguete nos habla al mismo tiempo del objeto y de su pérdida. Las etapas de este desarrollo son establecidas de la siguiente manera:

El cuarto mes: La primera actividad lúdica son las escondidas. Tras un trozo de sábana, se esconde a la vez que representa a la madre. A través del juego de las escondidas, el niño elabora la angustia del desprendimiento. De su cuerpo salen sonidos que puede repetir y que también aparecen y desaparecen.

El sonajero, primer juguete, heredero de la sonaja -instrumento musical- le permite repetir la experiencia de los sonidos, fuera de su cuerpo es algo que domina.

El juego de arrojar se vuelve necesario, dado que con esta acción puede perder y recuperar lo que ama.

Entre los cuatro y seis meses: los niños y niñas afrontan el doloroso proceso de abandonar la relación, que hasta ese momento era única, con la madre y aceptar la presencia del padre. El temor a la pérdida desata grandes angustias y la vida emocional está marcada por éste. El vínculo con el padre no se agota con la sola presencia, será necesario que encuentre formas de comunicación que respondan a las necesidades de paternidad.

La autora marca, en este período, la importancia del padre para el desarrollo infantil: "Las consecuencias de la carencia paterna son tan graves como las de la madre, pero aún no fueron objeto de un estudio profundo." (Aberastury, [1968] 2007: 32). Este punto cobra importancia porque la teoría kleiniana está dominada por la madre de tal modo que, por momentos, corre el riesgo de olvidar al padre (Kristeva, 2013). A diferencia de Freud, en donde la relación con el padre en el Edipo determina retroactivamente la relación pre-edípica con la madre, en Melanie Klein la relación con la madre determina, en forma lineal, la relación con el padre.

Aberastury ubica la importancia del padre y asimismo marca que no ha sido suficientemente abordada. En un texto publicado póstumamente se encuentra que, aunque no publicara específicamente sobre eso, la paternidad y la habilitación al deseo de hijo en el varón fue una preocupación que la acompañó a lo largo de su trabajo. Sobre los juegos de varones en este período establece:

La sociedad adulta, que identifica esquemáticamente la figura de la madre como poseedora del hijo, prohíbe al niño varón que juegue a tener hijos o que juegue con muñecos que alimenta –juegos absolutamente normales en esa edad – y que suele ver en esto un índice de tendencias femeninas señalándolos como "juegos prohibidos" en el varón y privativos de la mujer, pauta que después se repite con el hijo real (Aberastury & Salas, 1978: 91).

Al parecer, estas notas corresponden a una etapa anterior a la publicación de *El niño y sus juegos* y resultan de particular interés pues en ellas se pone el acento en la transmisión de pautas culturales por parte del adulto las cuales reproducen y naturalizan lugares sociales para hombres y mujeres. También plantea que esta transmisión “es la raíz de muchas de las inhibiciones del hombre para asumir al hijo” (Aberastury & Salas, 1978: 91).

Segunda mitad del año: El juego de penetrar, de contener y agujerear, explora cuanto de penetrables son los objetos y lo intenta con las partes del cuerpo: ojos, oídos, boca; propios y de las personas que lo rodean. Luego pasa a jugar con cosas inanimadas: el agujero de la bañera, una rotura en la pared, el agujero de la cerradura. “Un palo, un lápiz, anteojos, sus dedos, todo sirve para poner y sacar, unir y separar” (Aberastury, [1968] 2007: 37). Este tipo de juego es entendido como anuncio de la forma adulta de expresar amor: entrar, penetrar, recibir, unirse y separarse.

Entre los ocho y doce meses: Se debe marcar que, en este período, Aberastury ubica la aparición de juegos diferenciados entre varones y niñas; acontecimiento que liga a la naturaleza del desarrollo y la manifestación de la diferencia anatómica entre los sexos. Señala: “La niña prefiere depositar objetos en un hueco, y sus juegos repetirán esa experiencia; en cambio el varón elige aquellos juguetes con los que pueda penetrar” (Aberastury, [1968] 2007: 38). Desde una lectura normalizadora, sostiene que el niño, por su condición bisexual, todavía disfruta de juegos del otro sexo, pero en un niño normal su elección se hace clara en este período.

La teoría cloacal ordena la exploración del mundo: entran alimentos por la boca y salen transformados. “El niño busca en el agua, la tierra y la arena los sustitutos permitidos de las heces y la orina” (Aberastury, [1968] 2007: 40-41). La plastilina es un objeto, en serie a los anteriores, ofrecido por los adultos.

También lo son tambores, globos, pelotas, objetos esféricos que simbolizan el vientre fecundo. Sonajero y tambor, aparecen como los primeros instrumentos musicales que cada niño actualiza en el desarrollo histórico.

Sobre el tambor, se encuentra un relato breve sobre la historia de su aparición, ligado, primero, a los rituales de fecundidad y posteriormente incluido en los ceremoniales de guerra y muerte. Aberastury interpreta que este juguete le interesa al niño por dos razones: porque simboliza el vientre fecundo de la madre y porque le es útil para la descarga de sus tendencias agresivas.

Así, las formas esféricas simbolizan el cuerpo de la madre; niña y varón se identifican con ella y quieren un hijo dentro de su cuerpo. “Ese hijo es el que después se hará palabra, es para el niño un objeto concreto y capaz de reemplazar mágicamente al objeto real externo” (Aberastury, [1968] 2007: 44).

Se advierte que hay un fuerte recurso al innatismo como unidad explicativa: el niño tiene conocimiento innato de sí mismo y busca en el mundo elementos que ya conoce, el primer conocimiento son sus órganos -fundamentalmente los referidos a la sexualidad: pecho, vagina, pene-. El simbolismo y la palabra resultan un efecto del reencuentro de lo ya conocido con aquello por conocer (Bleichmar, 2010).

En un comienzo, el pronunciar la primera palabra significa para el niño la reparación del objeto amado y odiado, que reconstruye adentro y lanza al mundo exterior. Luego adquiere la experiencia de la palabra lo pone en contacto con el mundo y la utiliza entonces como un medio de comunicación (Aberastury, [1971] 1991: 103).

Esa postura supone una concepción de lenguaje ligada a la expresión y el simbolismo. Por lo tanto, no resulta constituyente sino constituido (García, 2005), el

niño deberá adquirir un *equipo verbal* que le permita comunicarse. Esto será índice de su desarrollo normal.

A los dos años: Se encuentran juegos donde se trasvasan sustancias de un recipiente a otro. Esta actividad lúdica está íntimamente ligada al tiempo en que niños y niñas aprenden a controlar esfínteres, simbolizan la adquisición de la capacidad de entregar a voluntad los contenidos de cuerpo.

A los tres años: Comienza la lucha contra las tendencias destructivas, tanto niñas como niños valoran el cajón donde poner sus juguetes, un ropero o mueble en el cual se pueda guardar y volver a encontrar el objeto apreciado. “El juego del niño se amplía y se complica en esta época; la intensidad del mismo y la riqueza de su fantasía nos permiten evaluar su armonía mental” (Aberastury, [1968] 2007: 61).

Entre los tres y los cinco años: Los juegos sexuales son la norma y no sólo no son negativos, sino que contribuyen al buen desarrollo. Deseos genitales se canalizan en ellos y satisfacen las necesidades de ver-ser vistos, tocar-ser tocados.

Después de los cinco años: Se hacen más explícitos los juegos diferenciados entre varón y niña. El varón conquista, prefiere la acción, y la niña juega con muñecas y prefiere juegos más tranquilos.

Algunos años después de estas formulaciones, el feminismo ha proporcionado un punto de apoyo ineludible que permitió remover el edificio freudiano y dejó al descubierto sus cimientos en aceptación de la autoridad de las relaciones existentes entre los géneros. Si bien en los años ‘60 se encuentran desarrollos que critican el lugar de la mujer en la cultura y al interior de las teorías, va a ser a partir de la década del ‘70 que toman mayor fuerza. En ese sentido, los estudios de género han puesto en el escenario la ubicación social de las mujeres en la cultura patriarcal y han generado debates sociales, políticos y económicos. “En consecuencia, lo que en el pensamiento freudiano aparecía como la inevitabilidad psicológica de la dominación ahora puede verse como resultado de un proceso complejo del desarrollo psíquico, y no como ‘lecho de roca’” (Benjamin, J. 1996: 17).

La entrada al colegio: “Las letras y los números se convierten en juguetes para los niños. La curiosidad por el conocimiento es la continuación de la curiosidad que sintieran por el mundo circundante hasta los cinco o seis años.” (Aberastury, [1968] 2007: 70). La analista señala el aprendizaje escolar confronta al niño con una doble problemática: el aprendizaje en sí y la necesidad de desprenderse del hogar para adaptarse a la institución escolar. El mundo de los juegos cambia drásticamente con la entrada al colegio porque el niño se inicia en una aventura de descubrimiento de juegos y adquisición de aprendizaje.

Finalmente, a los siete u ocho años vuelve a tomar un lugar significativo el cuerpo. El movimiento infantil va desde el juego con el cuerpo a jugar con los objetos para volver a su cuerpo y al de una pareja.

El desprenderse de los juguetes, entrado ya en la pubertad, implica un trabajo de duelo y es por eso que algunos adolescentes guardan juguetes de su infancia que ya no usan. El agrupamiento que hacen, a los diez u once años, en grupos del mismo sexo se relaciona con la exploración y conocimiento de las funciones de cada sexo; “cuando los dos grupos se unen, las experiencias amorosas sustituirán a sus juegos con juguetes” (Aberastury, [1968] 2007: 88).

Justamente esos temas de los duelos en la adolescencia aparecen abordados en *La adolescencia normal, un enfoque psicoanalítico*, obra que escribe en colaboración con Mauricio Knobel y que aparece publicada en 1971. Si bien excede lo abordado en la Tesis, es pertinente dejar explicitado que el tránsito adolescente se liga a tres grandes duelos:

- 1) el duelo por el cuerpo infantil perdido,
- 2) el duelo por la identidad y el rol infantil
- 3) el duelo por los padres de la infancia.

Lo expuesto en *El niño y sus juegos* se puede poner en relación con los duelos adolescentes dado que la autora deja explicitado que el adolescente “[...] no sólo se despidió de los juguetes, y de su mundo lúdico, sino que también se desprende para siempre de su cuerpo de niño” (Aberastury, [1968] 2007: 89). Así, la condición de adulto resulta de sucesivas pérdidas -tanto de la identidad infantil como de la adolescente- y precisamente esas pérdidas, son las que lo preparan para la experiencia del hijo.

De modo que el anhelo de un hijo o hija está determinado por la totalidad de las experiencias con sus padres y con el mundo. En el comienzo, el niño juega con el cuerpo, luego con los objetos para luego abandonarlos y volver al cuerpo y el de una pareja.

En *El niño y sus juegos* cobra especial importancia el papel que cumplen los adultos como fabricantes de juguetes, de las formas y del mantenimiento de esas fabricaciones. Algunos perduran sin modificaciones a lo largo de los años -como el sonajero o la pelota- y otros “son copia de situaciones nuevas, y van respondiendo a la necesidad del adulto de elaborar la inclusión de nuevas situaciones de peligro” (Aberastury, [1968] 2007: 84). En otras palabras, la producción del juguete y su carga imitativa están del lado del adulto, no del niño. Es el adulto el que, al necesitar elaborar nuevas situaciones de peligro, ofrece a niños y niñas objetos que representan esas situaciones: “Ejemplo de ello es la invasión de platos voladores y elementos de guerra atómica que hicieron su aparición en el mundo de los juguetes y en las imágenes de las historietas para niños” (Aberastury, [1968] 2007: 84).

Particularmente, la temática en torno a la energía atómica en artículos de divulgación, historietas, notas periodísticas, entre otros, se acrecienta en tiempos posteriores a la Segunda Guerra Mundial cuando se lanza la competencia por el liderazgo en la exploración del espacio exterior entre EE.UU. y la Unión Soviética.

Uno de los acontecimientos que da inicio a este período es el lanzamiento del satélite Sputnik I, el 4 de octubre de 1957, por los soviéticos, que tuvo consecuencias políticas y militares entre las potencias. También para esa época, en 1955 se publica en Argentina *Crónicas Marcianas* de Ray Bradbury, su traducción y llegada al país es bastante contemporánea a la edición original del año 1950 publicada en EE.UU. La edición local la realiza la editorial Minotauro -fundada el mismo año en Buenos Aires- sello reconocido en el género *ciencia ficción* en lengua castellana (Comastri, 2018).

El análisis de juegos y juguetes permite encontrar las marcas de los cambios socioeconómicos y políticos, de su análisis es posible delimitar formas lúdicas tradicionales que se conservan -referenciadas a algunos juguetes en particular- y por otro lado, cómo surgen nuevos juegos que son el resultado de las transformaciones industriales, tecnológicas, de mercado. Acerca del usufructo de juegos y juguetes, Aberastury advierte en *Adolescencia*, texto de 1971, “sobre las trampas de la sociedad adulta” (Aberastury, [1971] 1973: 37), que en apariencia acepta a los jóvenes “pero en la práctica ve en ellos un mercado” (Aberastury, 1971: 37).

Al estudiar la actividad del juego, Aberastury construye una periodización de los juegos y del uso de juguetes al modo de una *psicología evolutiva* eje que también se comprueba en *El niño y sus dibujos* (1971) cuando presenta “edades “claves” en las que el dibujo aparece, se modifica y desaparece” (Aberastury, 1971: 3). Para la autora, primera infancia y en especial el período de la vida comprendido entre los 6 y 18 meses, son -junto con la adolescencia- los momentos más creativos. Acerca del

cruce juego, dibujos y educación hay una línea común en la cual el niño sin aprendizaje descubre con más placer y tiene más posibilidad de elaborar conflictos a través de dibujos y juegos. Ello se explica al considerar las actividades elaborativas de situaciones externas e internas circunstanciales o propias del crecimiento.

A propósito de la relación entre los juguetes y el mercado y en cuanto a la fabricación de un tipo específico de juguetes, hasta la década del '70 casi todos los existentes en el mercado nacional propiciaban cierto entrenamiento en ocupaciones, funciones u oficios de los adultos (Pelegrinelli, 2010). Mario Bolotinsky creador, en 1950, de *Mis primeras herramientas* plantea al respecto: "Se trató de la creación de un producto consistente en una valija attaché de cartón fibra que contenía un selecto surtido de pequeñas herramientas, cocidas en cartones a modo de presentación." (Citado en Pelegrinelli, 2010: 252). Esa propuesta consistía en juguetes adaptativos, verdaderas herramientas en miniatura, que preparaban para los oficios de la vida adulta.

También para esa época se encuentra el ya analizado *Constructor Infantil* que pertenece, junto al *Ingeniero Infantil*, *Mis Ladrillitos* y el *Experto Mecánico*, al grupo de juegos de construcciones que representaron, en el ámbito infantil, el imaginario social que anudaba el progreso social con los adelantos técnicos y las grandes obras de arquitectura e ingeniería. Y eso, nuevamente debe ser leído en consonancia con una época en que "los monumentales edificios propios del peronismo tienen su analogía en el esplendor que alcanzaron en esa época algunos de esos juegos" (Pelegrinelli, 2010: 86).

Un rasgo característico del juguete industrial es su carácter civilizatorio y adaptacionista (Denieul, 1981) a través de la transmisión de valores -de género y clase, entre otros- y de costumbres, así como de reglas y pautas que organizan lo social. Cuando el juguete se masifica se convierte en un objeto que reproduce otros objetos de tal modo que toma un carácter imitativo y orienta el aprendizaje del consumo. En el mismo sentido, las publicaciones destinadas a la infancia reflejaron estos sesgos: por ejemplo, la Revista *Billiken* promovía la diferencia de juguetes destinados a niñas y niños -la muñeca y el auto fueron modelos para unas y otros- "porque en el siglo de los niños las mujeres aprendieron a ser madres jugando a la mamá y los niños a ser trabajadores con el taller de carpintero" (Rustoyburu, 2010: 220).

Por su parte, Aberastury, sostiene que todas las experiencias biológicas se traducen en juegos con muñecas y animales, de este modo comienza el aprendizaje de la maternidad y la paternidad. Para esta autora el deseo de tener un hijo es común a niños y niñas pequeñas lo que permite que indistintamente jueguen con muñecos. Sin embargo, naturaliza la complementariedad de los sexos al analizar los juegos en tiempo de la escolaridad:

El varón se deleita con juegos de conquista, de misterio, de acción. Pistolas revólveres, escopetas, ropas de cowboys, Batman, disfraces de pistoleros pueblan sus juegos.

La niña, en cambio, prefiere un juego más tranquilo; se entretiene con sus muñecas, prepara la comida, sirve el té, finge relaciones sociales, entra en un aprendizaje de los rasgos femeninos con los que busca identificarse con su madre. (Aberastury, [1968] 2007: 66).

El modo de comprender juegos y juguetes cambia años más tarde con los nuevos desarrollos sobre la diferencia de género. No se puede desconocer la vasta producción teórica en las diversas dimensiones epistemológicas, cultural, erótica, subjetiva (Fernández, 2009, 2012; Giberti, 1989; Dio-Bleichmar, 1985; Benjamin, J.

1996). A partir de los años ´50 operan tres ejes de visibilidad que permiten pensar a la mujer como nuevo sujeto social. Se instituyen prácticas transformadoras de la cotidianidad: irrupción en el mercado laboral, acceso a educación secundaria y terciaria, transformaciones en contratos conyugales, entre otros. Asimismo, está la práctica política de los movimientos feministas. Finalmente, y más tardíamente, las académicas: los centros universitarios comienzan a analizar la ausencia de la dimensión de género en sus perspectivas disciplinares. (Fernández, 2012).

En esa dirección, no se puede negar que los desarrollos de Arminda Aberastury permiten la divulgación de las teorías psicoanalíticas y la posibilidad de poner en palabras la sexualidad infantil. La difusión cobra valor en su intento de visibilizar que no hay actividad humana que no esté atravesada por elementos libidinales más o menos presentes. En ese sentido, un punto central de la propuesta es que recupera la dimensión investigativa del juego y al modo de consejo de crianza previene al adulto de no interferir la actividad lúdica.

Un niño ideal para su medio, sometido, obediente, pasivo, adaptado a las normas de los adultos, con una vida de fantasía limitada, con un nivel de juego que elude lo turbulento, es desde el punto de vista del psicoanálisis un neurótico grave. (Aberastury citada en Pichon Rivière, 2009: 39)

El niño no necesita de muchos juguetes para jugar-investigar, por el contrario, si son demasiados pueden obstruir el desarrollo de la experiencia. El juguete es un objeto que domina permitiéndole la descarga y elaboración de afectos y conflictos sin que peligre la relación con sus objetos originarios. Sin embargo, la autora opera desde la naturalización de la diferencia sexual y reproduce los estereotipos de género. De ese modo, al naturalizar la diferencia sexual, el discurso psicoanalítico de Arminda Aberastury deviene en dispositivo normalizador.

La propuesta de Aberastury es, por un lado, innovadora porque cuestiona la educación tradicional y los sistemas de crianza de la época al reconocer las tendencias destructivas de la infancia, la sexualidad infantil, la masturbación y el replanteo del lugar del adulto. Pero por otro, no logra sustraerse de la naturalización de la diferencia sexual y su consecuente complementariedad. En ese sentido, no se puede negar su advertencia acerca del prejuicio adulto que exige diferenciar los juegos infantiles en los dos primeros años de vida y en otra dirección, plantea que a los tres años la actividad lúdica debe empezar a diferenciarse porque “la organización genital se ha ido desarrollando; la nena y el varón se sienten empujados a experiencias genitales y las subliman a través del juego.” (Aberastury, [1968] 2007: 57)

Pese a que no lo ha hecho en su análisis del juego infantil, Aberastury advierte sobre el lugar normalizador y su mercantilización al tratar al adolescente y su trabajo de diferenciación con el adulto. Aquí marca claramente, el uso que se hace del adolescente por parte del mercado y plantea que

los adultos de hoy proclaman aceptar a los jóvenes, pero en la práctica ven en ellos un mercado y producen en masa vestidos, ropas, espectáculos tendientes a detenerlos en su desarrollo, a “marcarlos” dentro de la sociedad, dificultando así su emancipación (Aberastury, [1971] 1973: 38).

Para la autora, el adolescente se opone a *sobrevivir* porque quiere *vivir*, lo que significa que quiere participar en derechos y deberes de la sociedad en la que vive, éste fenómeno tiene carácter universal y se compara al movimiento de mujeres:

Pienso que el movimiento actual de la juventud y el destino que le aguarda sólo es comparable a la situación de la mujer cuando comenzó a intervenir en la vida pública, a trabajar y a salir de su hogar. Pasaron muchos años antes que fuesen reconocidos sus valores y pudiese tener acceso a cargos directivos e influir en las decisiones tomadas por su medio ambiente. Creo que el mismo destino tendrá hoy la frustrada exigencia del joven (Aberastury, [1971] 1973: 39)

La cita pone en relación las transformaciones sociales -entendidas como diferenciación con lo establecido y lucha por el reconocimiento- con el trabajo adolescente, unas y otro necesitan tiempo. En consecuencia, tal como lo analiza Carli (2009), se producen nuevos significados en torno a niñas, niños y adolescentes que surgen de la producción de discursos de las y los profesionales, especialistas que se instalan, legitiman en la cultura y cuestionan los modos de crianza y el lugar destinado a la infancia y la adolescencia.

Así, la divulgación de la psicología y el psicoanálisis permitió a las familias saber que las experiencias de los cinco primeros meses de vida quedan -perdurablemente inscriptas- en el psiquismo. Los dispositivos de divulgación del psicoanálisis sostenían que para que el niño tuviera un desarrollo pleno no sólo debían darle un hogar feliz y sano, sino que también se debían comprender las necesidades, los lenguajes y los requerimientos propios de cada niño y para cada edad.

Las obras analizadas de Arminda Aberastury desarrollan una teorización acerca de juegos y usos de juguetes para el diagnóstico y la evaluación de la salud psíquica en niños y niñas. Los juguetes utilizados por la autora argentina pertenecen a la fabricación de una industria argentina del juguete en crecimiento, que plasma en objetos el ideario social de época.

En ese sentido, muchos de los casos presentados en *El test de construir casas* muestran los modos tradicionales de educación, la temprana exigencia del control de esfínteres y sus consecuencias. La visibilidad de esos problemas permitió correr los tiempos esperables en relación con los logros y adquisiciones para la primera infancia. La casa como primera simbolización del cuerpo -estudiada por Humburger-Erikson y Schilder- se sistematiza a la luz del uso de un juguete de fabricación nacional: *El constructor privilegiado*.

En *El niño y sus juegos*, libro destinado a un público no especializado, los juegos son analizados como manifestaciones de la sexualidad infantil. De esa manera, todos los juguetes con formas esféricas -tambor, pelota, etc.- simbolizan el vientre fecundo de la madre; los animales y las muñecas corporizan los hijos fantaseados que recibirán amor y maltrato; la preferencia de jugar con muñecos se debe al deseo de hijo- común entre niñas y niños y las experiencias de alimentar y ser alimentado condensan las vivencias de pérdida y recuperación.

El cruce entre la producción argentina de juguetes y las conceptualizaciones de Aberastury permite, por un lado, visibilizar la popularización del juguete; y por otro, la articulación entre teoría y el uso del objeto. Para mediados de la década del '60 con la tecnologización y el uso de la goma, el caucho y, más tardíamente, el plastisol, se imponen los juguetes ligados a favorecer habilidades específicas en relación a la edad de niños y niñas. Se incorporan en familias y escuelas concepciones psicoanalíticas del desarrollo conjuntamente con concepciones evolutivas que propician la inclusión del juego en las escenas familiares.

Justamente, en la publicación del *El niño y sus juegos*, Aberastury propone articular las fases del desarrollo motriz infantil con la teoría libidinal psicoanalítica a los fines de comprender la relación de aparición o desaparición de un juego a

determinada edad. Asimismo, aporta algunas de las características esenciales que deben tener un *buen juguete* entre las que se hallan su fácil manipulación y el conocimiento preciso de lo que necesitan niños y niñas para cada edad; porque, para la autora, un *buen juguete* al mismo tiempo que sugiere debe ser capaz de recibir toda la riqueza proyectiva infantil.

Para la autora, los dos períodos de la vida con mayor potencial creativos son: la primera infancia, especialmente entre los 6 y 18 meses -tiempo en que se despliega la fase genital previa- y la adolescencia. Advierte acerca de los prejuicios adultos y del uso del adolescente por parte del mercado. En sus interpretaciones da lugar al despliegue de la sexualidad infantil, denuncia la rigidez en la educación tradicional, las consecuencias negativas de la pasivización infantil y como respuesta estimula a la *libertad* lúdica sin controles ni castigos. Sin embargo, insiste una lectura innatista en cuanto al conocimiento que niñas y niños tienen de sí y una naturalización de la diferencia sexual.

CAPÍTULO 5

Elaboraciones sobre la técnica de Arminda Aberastury. El lugar del analista

En capítulos anteriores, se ha hecho referencia a la relación epistolar que mantuvieron Arminda Aberastury y Melanie Klein, relación que se inicia en torno a la traducción de *Psicoanálisis de niños* y se mantiene, de modo prolífero entre los años 1945 a 1958. El 27 de abril de 1945 Aberastury recibe respuesta desde Londres a sus preguntas acerca de algunos problemas técnicos; problemas, que luego devendrán fundamentales en su obra porque en los desarrollos de Melanie Klein han sido descuidados o tratados de modo ambiguo y contradictorio (Aberastury, [1960] 1974).

En este capítulo interesan tres puntos de la técnica del psicoanálisis de niños que se recortan de la carta mencionada y retornan en distintos momentos en la producción teórica de Arminda Aberastury:

- 1) la relación con los padres;
- 2) el manejo del material de juego;
- 3) el pago de honorarios.

La problemática técnica que suponen esos ejes remite directamente *al lugar del analista*. El modo de comprender y teorizar la relación con los padres, así como el pago de honorarios es crucial para delimitarlo. En ese sentido, se aborda *la técnica* propuesta por la analista local en la cual se destacan la *entrevista con los padres* y la *hora de juego diagnóstica* con niños y niñas para delimitar, particularmente, la forma de teorizar la transferencia y la relación terapéutica. Asimismo, el manejo del material de juego permite bordear el trabajo analítico y la técnica del juego, fundamentalmente acerca de *los modos de comunicar* que tiene un niño o una niña y el trabajo analítico de *interpretación* de juegos y dibujos.

Para abordar las preguntas y respuestas técnicas, se analizan:

- 1) cartas que Melanie Klein envió a Arminda Aberastury,
- 2) textos de la autora donde refiere a alguna de estas cartas o a los problemas planteados ahí

3) su libro *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. Además, entre los escritos en los que aborda los problemas técnicos, se encuentran: *Actualizaciones de la técnica kleiniana en psicoanálisis de niños* (1960), *Introducción* (1970), *Entrevistas en el análisis de niños* (1972), *Psicoanálisis de niños* (1973) -artículo publicado luego de su muerte-.

Asimismo, se ordenan dos apartados:

A- *El lugar del analista* en el que se investigan las elaboraciones técnicas realizadas por Aberastury acerca de la temática y el abordaje de la transferencia en el análisis infantil -específicamente el juego en la transferencia-. Con el fin de recuperar las marcas que ha dejado Aberastury en la transmisión del psicoanálisis se toman las puntualizaciones planteadas para la formación del analista y el lugar del juego en ella.

B- *Un nuevo espacio para la infancia* se explora la concepción de lenguaje con la que trabaja esta analista, así como su posicionamiento en las discusiones acerca de los modos de comunicación infantil. También se presentan las consideraciones sobre el material para trabajar con niños y niñas, la preparación del consultorio y el lugar que la sociedad contemporánea les ofrece.

El lugar del analista

En el texto *Actualizaciones de la técnica kleiniana en psicoanálisis de niños* (Aberastury, [1960] 1974), que refiere a un trabajo presentado en 1960 en el Simposio

Anual de APA dedicado a la obra de Klein, la autora toma las cartas con la analista inglesa para validar su formación y sus aportes. Expone que la técnica para el análisis infantil la aprendió de los libros, de las indicaciones recibidas por correspondencia, de los controles realizados en 1952 en Londres y en charlas durante el Congreso de París en 1957. Finalmente, luego de referenciar brevemente los trabajos de Klein -*de un análisis de un niño* (Klein, 1961) y *El psicoanálisis de niños* (Klein, 1932)- la analista argentina señala:

Mi trabajo fue definitivamente influido por la lectura de *Psicoanálisis de niños* y cuando, desalentada por la oscuridad de muchos de sus párrafos y por la riqueza que intuía detrás de dicha oscuridad, le escribí una carta señalándole que había emprendido la traducción de su libro, recibí esta respuesta, fechada el 27 de abril de 1945, que contestaba tres interrogantes [...] (Aberastury, 1974: 27).

Retomar la lectura de la carta original permite aclarar que ésta se encuentra parafraseada casi en su totalidad en el texto citado. Asimismo, allí se hallan indicios de la relación entre las analistas la cual estuvo marcada, en principio por intereses comunes y con el devenir de los años, por desencuentros y diferencias.

Encuentros y desencuentros con Melanie Klein

El inicio y final de la carta del 27 de abril de 1945 certifica que la relación comenzó a partir de la traducción del libro *Psicoanálisis de niños*. Tal como ya se explicitó y a partir de la lectura de esta y otras cartas, se vislumbra el fuerte interés de Melanie Klein en la expansión de su obra en otros países.

La carta comienza:

Estimada Dra. de Pichon-Rivière,

Le agradezco por su carta del 3 de marzo. Me alegró escuchar que mi libro le haya sido de tanta utilidad y que continúe con éxito sus casos de niños. Si su artículo fue traducido, me interesaría mucho verlo. Es bueno escuchar que el psicoanálisis se está expandiendo en Argentina y que se esté conformando una vida en grupo tan provechosa. (Parte inédita, recuperada a través de Joaquín Pichon Rivière)

De ese fragmento es importante subrayar la fecha de la carta enviada por Aberastury -3 de marzo-, dato que cobra relevancia por lo inicial de su práctica y su agudeza temprana para recortar problemas técnicos. Este es un tiempo inaugural para el psicoanálisis de niños en Argentina y la referencia a la obra de Melanie Klein es parte de un movimiento de validación de las producciones locales. Sin embargo, Aberastury no deja de observar las dificultades en la técnica kleiniana.

Filiación

La primera respuesta supone la pregunta acerca de si debe informarse a niños y niñas sobre el pago que recibe la analista. Sobre ello, Klein plantea:

Respecto de su primera consulta en conexión con su trabajo, yo diría que en general uno no discutiría los honorarios con el niño, pero el punto de que se le pagan honorarios al analista se puede tomar como entendido. Es preferible que el niño no sepa el monto exacto porque le parecería exorbitante. Los padres podrían explicarle al niño que es similar a pagar la cuota del colegio o algo así. No creo que deba hacerse creer al niño que no se le paga nada al analista. (Aberastury, [1960] 1974: 27)

La segunda respuesta es sobre el lugar de la madre, si conviene que se quede en la sala de espera mientras el niño está en análisis. ¿Qué hacer con los padres en el análisis de niños?

Respecto de su segunda pregunta referida a la inconveniencia de que la madre esté presente en la sala de espera, se trata de una de esas reglas para las cuales siempre hay muchas excepciones. Es muy conveniente si uno puede arreglar que la madre no espere en la sala de espera, porque particularmente con niños pequeños puede ocurrir fácilmente que los niños corran hacia la persona en la sala de espera, lo cual dificulta las cosas para el analista. Sin embargo, yo misma no siempre pude llevar a cabo esta sugerencia, y si la madre por buenas razones, o por dificultades propias, insiste en esperar allí, es posible que uno tenga que aceptarlo. Con niños muy pequeños (entre dos y tres), en función de mi experiencia y la de colegas, uno puede incluso desear que la madre esté allí en ciertos momentos si el niño está en un estado de ansiedad aguda; pero luego el analista, así como le permite al niño ir y ver a la madre, debe interpretar la causa inmediata de la ansiedad, en ocasiones incluso en presencia de la madre. Esto es realmente difícil y exige mucho de la habilidad y experiencia del analista, tanto al tratar con la madre como con el niño, porque una interpretación realizada en presencia de la madre debe ser hecha cuidadosamente para no movilizar demasiado la ansiedad materna. Me temo que todo esto no puede ser explicado completamente en unas pocas oraciones. En todo caso, es importante estar en buenos términos con la madre, ya que su actitud tiene mucho que ver con el estado de ánimo del niño cuando ella lo trae a análisis y también en toda la vida privada del niño. Tengo entendido que la mezcla de amabilidad y autoridad hacia la madre (una actitud que no es fácil de definir) es lo mejor. (Aberastury, [1960] 1974: 27-28)

Finalmente aborda el tema de los juguetes: ¿qué hacer con el material de juego?

Respecto de su tercera pregunta, no me queda del todo claro si se refiere a si deberíamos cumplir el deseo del niño de dejar los juguetes en el mismo orden para la próxima vez o si deberíamos, por razones propias del análisis, dejarlos en el mismo orden para la próxima ocasión. Desde el punto de vista del análisis, yo diría que no. Pero si [es] el deseo expresado del niño que mantengamos los juguetes como fueron dejados, entonces lo haría si es practicable. Si se trata de dejarlos sobre la mesa o dejar la habitación en un orden particular, por supuesto que eso no es posible. Pero en la medida en que ciertas cosas se puedan guardar en el cajón del niño o en algún otro lugar de la forma en que fueron dejadas al final de la hora, lo haría de ese modo. Este deseo de parte del niño de mantener la disposición de sus juguetes inalterada hasta las horas siguientes puede por supuesto tener muchas razones que necesitan ser interpretadas. Una razón fundamental es el deseo del niño de quedarse al analista para sí, sin ser perturbado por rivales (los otros pacientes niños), y también para asegurarse de que la relación con el analista no va a cambiar; en última instancia, de que la agresión expresada en el juego [play] -o escondida detrás de algunos de los motivos del juego [play]- no ha lastimado al analista y que el niño encontrará al analista inalterado e ileso. Todo esto se retrotrae por supuesto a la temprana situación del niño en relación con sus padres. (Aberastury, [1960] 1974: 28-29)

La carta concluye con sugerencias de lectura que orientan a la analista local sobre cuestiones técnicas, celebra la traducción de su libro al castellano y acuerda porcentaje de venta.

No sé si usted está recibiendo regularmente el *International Journal of Psycho-Analysis* [Diario Internacional de Psicoanálisis]. Recientemente ha habido allí algunos artículos

interesantes sobre análisis de niños. Me interesa particularmente llamar su atención sobre un artículo de Susan Isaacs sobre “Un caso de ansiedad psicótica aguda de un niño de 4 años”, 1943 (parte 1 y 2). El *Diario de 1944* (parte 1 y 2) contiene dos artículos interesantes; uno de Ruth Usher y el otro de Marian Milner. La primera parte del *Diario de 1945*, que saldrá en algún momento del otoño, contendrá un artículo de mi autoría sobre el complejo de Edipo. Si tiene tiempo de revisar números menos recientes, digamos de 1932 en adelante, encontrará una cantidad de artículos que tienen también relación con la técnica. (Parte inédita, recuperada a través de Joaquín Pichon Rivière)

Diferencia

Para la analista argentina, Melanie Klein no dedica capítulo alguno al trabajo de los tres problemas técnicos enumerados, pues en su obra encuentra “referencias aisladas y a veces contradictorias” (Aberastury [1960] 1974: 39), entre las que se destacan algunos pasajes de *Psicoanálisis de niños* y los fragmentos mencionados de la carta.

Un artículo póstumo de Aberastury -escrito para ser incluido en el *Compendio de psiquiatría dinámica* compilado por el Dr. Zimmermann con el fin de editarse en Brasil- arroja luces sobre los giros de la analista en los modos de presentar y validar sus aportes técnicos. El artículo lleva el mismo título -*Psicoanálisis de niños*- que el libro de Klein y del publicado por la autora argentina en 1946 en la misma Revista de la APA, lo cual significa una marca de época. En la introducción, Aberastury aclara que el fin del escrito es exponer *su técnica* y para eso, selecciona los siguientes temas: las entrevistas iniciales, indicación de análisis, contrato, contexto, primera hora de análisis, indicaciones técnicas, lenguaje verbal y no verbal, transferencia, contratransferencia y terminación de análisis. Al final del artículo, expone algunas consideraciones acerca de la importancia del psicoanálisis de niños para la formación de analistas, incluso para quienes se dedican solo a la clínica de adultos.

Particularmente, llama la atención que -a diferencia de otros artículos- al presentar las fuentes de *su técnica*, la valida en Freud, mientras que a Melanie Klein la incluye en serie junto a otras autoras: Hug-Hellmuth, Anna Freud, Sophie Morgenstern. En ese sentido, señala:

En las bases teóricas de mi técnica continúo la línea desarrollada por Freud. Sus descubrimientos sobre la dinámica del inconsciente, la sexualidad infantil y la configuración y el destino del complejo de Edipo me obligaron a reconsiderar lo que era un niño y me condujeron a redescubrirlo durante el trabajo clínico y de allí surgieron mis aportes (Aberastury, 1973: 633).

Para esa fecha, la autora ya es referente local y tiene reconocimiento en Brasil y otros países de Latinoamérica, eso queda plasmado en la presentación de su trabajo. Por tanto, podría plantearse que la historia del psicoanálisis de niños en Argentina queda ligada, en cierta forma, a los encuentros y desencuentros de Aberastury con Melanie Klein. Por ejemplo, un año de relevancia en esa historia es 1951, año en el cual se conocen en París. La carta enviada por Melanie Klein el 8 de febrero de ese año da cuenta del intercambio teórico-clínico entre ellas y de la posibilidad de que se produzca dicho encuentro:

Me pareció sumamente interesante el nuevo análisis suyo y de su esposo, y me parece un enfoque muy valioso. También disfruté leer las historias de los casos. Me han surgido algunas dudas que espero poder aclarar con usted en el congreso del próximo agosto. (carta inédita, recuperada a través de Joaquín Pichon Rivière)

Finalmente, en capítulos anteriores se hace mención al viaje que Arminda Aberastury hace junto a su esposo y del poco tiempo que dispone Klein para reunirse, dato que se comprueba en las repetidas disculpas que envía posteriormente, la analista inglesa a la local. Otra referencia importante de esa relación es que en 1955 Melanie Klein reconoce a Arminda Aberastury como analista kleiniana, sin embargo, le solicita que responda a su lugar de discípula y no busque ser original. Por entonces, Aberastury está en plena producción sobre *la fase genital previa*, desarrollo teórico que Klein no reconoce.

En 1957 se realiza el *Primer Simposio de Psicoanálisis de niños* organizado por la APA, donde Aberastury es la principal protagonista porque ya ha hecho escuela. Tiempo después, se interrumpe la correspondencia con Melanie Klein quien se lamenta que la analista argentina no pueda trasladarse un tiempo a Londres para analizarse y al tiempo informa que le será imposible viajar a Latinoamérica. Es así que, en una de las últimas cartas enviada por Aberastury el 01 de septiembre de 1958 -única de la cual conservó una copia-, dice:

Querida Melanie Klein, nunca un silencio tan prolongado interrumpió nuestra correspondencia. Estos han sido y continúan siendo tiempos difíciles para mí; aunque los enfrento con coraje, siguen absorbiendo toda mi energía... Siempre lamento que nunca haya podido concretarse su tantas veces postergado viaje a Buenos Aires (Citado en Fendrik, 2006: 24)

Acerca de *los tiempos difíciles*, se supone que se refiere al divorcio de Enrique Pichon Rivière. En consecuencia, los datos referidos permiten comprender el movimiento de autorización que opera en la obra de Arminda Aberastury.

De modo tal que a principios de los años '70 reconoce que Melanie Klein ha dejado una huella permanente en su trabajo y a la vez plantea que *su técnica* es continuación de la línea teórica iniciada por Freud (Aberastury, 1973). En ese sentido, Aberastury subraya que los fundamentos para la creación de la técnica del juego los desarrolla el padre del psicoanálisis y a modo de ejemplo cita dos textos: *Actos sintomáticos y casuales* (Freud, 1900 [1901]) y *Asociación de ideas de una niña de cuatro años* (Freud, 1920). Acerca del primero, la autora dice que "relata un acto sintomático de un niño de 13 años cuya interpretación podría ser hoy un ejemplo de la forma en la que puede analizarse un niño" (Aberastury, 1973: 632) y sobre el segundo, resalta la importancia de utilizar la expresión verbal temprana para la interpretación.

A su vez, para Aberastury el psicoanálisis de niños deviene fundamental en la formación analítica porque los descubrimientos en torno a niños y niñas han enriquecido la terapia, la investigación y la metodología. En esa línea aborda el concepto de transferencia, su condición técnica y su relación con la infancia: el paciente revive con el terapeuta sus primeras relaciones de objeto (Aberastury, 1973). "Asociación libre, transferencia, interpretación y construcciones fueron los pilares de la técnica de Freud para hacer consciente el inconsciente en análisis de adultos." (Aberastury, 1973: 635). Acerca del paso de la teoría traumática a la sexualidad infantil, Aberastury dice que sólo faltaba la observación *directa* de un niño para confirmar los descubrimientos de Freud -teoría de la sexualidad y complejo de Edipo- y esto llegó con el caso *Una fobia de un niño de cinco años*.

Dicho brevemente, el cruce de cartas y textos muestra cómo Arminda Aberastury va autorizándose en su hacer analítico y en la producción de teoría. Así, en un primer tiempo *negocia sentidos* con Klein e interroga sobre aquello en lo que no encuentra respuestas mientras espera ser reconocida por ésta. Sin embargo, ya

distanciada de Klein sustenta su hacer en Freud, lo que permite plantear que ya ha construido su identidad profesional.

Conforme a lo anterior, cuando presenta -en su texto póstumo de 1973- los antecedentes de *su técnica* se lee una diferencia significativa con otros escritos. Dado que en textos anteriores la autora suele armar más o menos la misma secuencia: 1) presenta el trabajo freudiano con Juanito; 2) la teoría de la pulsión de muerte junto al descubrimiento del juego del Fort-da y 3) aborda la técnica del juego en Klein. En este texto recupera el modo de presentar que tenían en sus primeros trabajos cuando refiere los aportes de Hug-Hellmuth, Sophie Morgenstern, Anna Freud y Melanie Klein. Por otro lado, agrega a Gerald Pearson.

Baste como muestra, lo que dice cuando aborda la propuesta técnica de Sophie Morgenstern:

El método empleado por Sophie Morgenstern representó un aporte valioso en el campo del análisis infantil, y el material de dibujos es considerado uno de los más importantes debido a que el niño expresa dibujando lo que difícilmente se atrevería o podría decir. La escuela francesa y la argentina son las que han estudiado los dibujos durante el tratamiento analítico de niños con mayor profundidad. (Aberastury, 1973: 638).

Así, la diferencia se plantea en un movimiento doble:

- retoma distintas corrientes del psicoanálisis infantil y con ello rompe una línea filiatoria unívoca Freud-Klein-Aberastury.
- nombra los aportes argentinos como *escuela* y la pone en relación con la francesa. Nótese que hace este giro en un tiempo en que Francia se convertía en referente.

Lo propio

En el artículo anteriormente citado, bajo el subtítulo *Mi técnica*, la autora argentina escribe: “A través de los años, creo haber hecho descubrimientos y modificaciones que me permiten hablar de *mi técnica*, transmitida al grupo argentino y sudamericano” (Aberastury, 1973: 645). El destacado: *mi técnica* es de la autora, y además, agrega que en su momento le manifestó a Melanie Klein su convicción y también sus dudas acerca de algunos puntos de técnica elaborada por ella.

¿Cuáles son sus dudas? ¿Qué elementos de la técnica son los reelaborados por Arminda Aberastury?

Una posible respuesta a esas preguntas se encuentran en el artículo *Actualizaciones de la técnica kleiniana en psicoanálisis de niños* ([1960] 1974), particularmente en el apartado titulado *Entrevistas con los padres, pago de honorarios, ventajas y desventajas de aconsejar a los padres*, porque ahí Aberastury explicita sus preocupaciones y los ajustes que realizó a la propuesta desarrollada por Klein. En ese sentido, a partir de la publicación del libro *Teoría y técnica del Psicoanálisis de niños* (1962) cada vez que la autora argentina refiere a la técnica del psicoanálisis infantil hará mención a una serie de aportes realizados por ella. Aportes que se presentan de forma sintética en la siguiente cita:

1) técnica de la entrevista inicial con los padres y de las entrevistas durante el tratamiento; 2) el material que ofrezco al niño para analizarlo se ha simplificado y establecí normas sobre su manejo en la iniciación del tratamiento, durante el mismo y al finalizarlo; 3) he especificado cuál debe ser la actividad del analista mientras el niño juega, creando una modalidad nueva; 4) he establecido claramente las características

de la relación bipersonal con el niño, que considero está en la base de mi técnica. (Aberastury, 1973: 645).

Sobre la entrevista con los padres señala: “Lo que me transmitió en los controles era que, si bien no se sentía muy partidaria de las entrevistas con los padres, tampoco las evitaba sistemáticamente” (Aberastury, [1960] 1974: 40). En la minuciosa lectura que hace del *Relato del psicoanálisis de un niño* (Klein, 1961), Aberastury recupera “un punto vital de la técnica del análisis de niños” (Klein, 1961: 39): la utilización de datos aportados por la madre para la interpretación. Sin embargo, esa norma técnica no es clara en la analista inglesa. En ese sentido, la autora argentina retoma la problemática sobre las entrevistas con los padres, el uso de los datos que estas arrojan, así como la pregunta acerca de dar información a niños y niñas para fundamentar sus aportes técnicos.

En otras palabras, sus contribuciones giran en torno a “una forma especial de conducir y utilizar las entrevistas con los padres” (Aberastury, 1974: 73), la importancia y valor diagnóstico de la primera hora de juego y finalmente, el descubrimiento de que todo niño, aunque sea muy pequeño, muestra en el primer encuentro con el analista su comprensión de la enfermedad y el deseo de curarse.

De modo que, si se toman los puntos enumerados por Aberastury como específicos de su técnica, es posible establecer sus diferencias con el psicoanálisis de Melanie Klein. Ante todo, propone para la primera entrevista con los padres un clima que les permita hablar libremente, aunque ese objetivo sea difícil de lograr ya que, al decir de la autora, en el primer encuentro se movilizan sentimientos vividos como juicios que dificultan la profundización de los problemas. Situación que se explica por lo inaugural de la relación terapéutica. (Aberastury, [1962] 1974: 75). Así, Aberastury plantea que la dificultad de los padres para hablar de los problemas del niño, se debe a la angustia que sienten y eso podrá ser despejado si el analista les transmite que sólo se va a ocupar del niño.

Ese primer encuentro aporta datos valiosos para la visualización del funcionamiento familiar. Los olvidos, las distorsiones, los relatos inexactos serán útiles para la comprensión del caso además de servirle a su teorización sobre la etiología de las neurosis infantiles. “Los datos obtenidos son valiosos no sólo para el estudio del caso, sino también porque pueden ayudarnos a comprender la etiología de las neurosis infantiles, capacitándonos así para una tarea de profilaxis.” (Aberastury, [1962] 1974: 76).

La autora determina los siguientes datos importantes a consignar en esa primera entrevista:

1. *motivo de consulta*: es difícil hablar sobre lo que no anda bien en y con el hijo, para aliviar la angustia inicial el analista se debe ubicar como analista del niño y hacerse cargo de la enfermedad o conflicto, de ese modo podrá acceder a un relato más fluido de los padres;
2. *historia del niño*: “me interesa saber la respuesta emocional -en especial de la madre- ante el anuncio del embarazo” (Aberastury, [1962] 1974: 76). A partir de ese modelo, se harán todas las preguntas necesarias sobre nacimiento, parto y lactancia para cruzar con datos evolutivos. En la descripción sobre la *historia del niño*, se encuentran mezclados conceptos como pérdida y elaboración, culpa y reparación, ansiedades orales y Complejo de Edipo temprano con criterios provenientes de la puericultura y observaciones estandarizadas y tabuladas por la psicología evolutiva (Fendrik, 2006: 27);

3. *cómo se desarrolla un día de su vida diaria, un domingo o feriado y el día de su cumpleaños*: este punto permite tener una visión sobre la dinámica familiar y saber “si las exigencias son adecuadas o no a la edad, si hay precocidad o retraso en el desarrollo, las formas de castigos y premios, cuáles son su capacidad y fuentes de goce, y sus reacciones frente a prohibiciones” (Aberastury, [1962] 1974: 89). A su vez la descripción de los días festivos ilustra la neurosis familiar y permite el diagnóstico y pronóstico del caso;
4. *cómo es la relación de los padres entre ellos, con sus hijos y con el medio familiar inmediato*: las preguntas poco apuntan a saber sobre las verdaderas relaciones, se limitan a consignar la edad, la ubicación dentro de la constelación familiar, a saber, si los padres viven o no, profesión o trabajo que realizan, horas que están fuera de la casa y cuestiones de sociabilidad.

En consecuencia, ante una consulta por un niño o una niña son muy importantes dos tipos de entrevistas: una con los padres y otra con el niño/a. Primero deben realizarse las entrevistas con padres y luego la primera hora de juego diagnóstica. Una y otra entrevista, permiten a la analista confrontar versiones -la conyugal y la infantil-.

A su vez, entre las preocupaciones tempranas de Aberastury por el lugar de los padres en la situación analítica están las dificultades que surgen cuando los padres permanecen durante las entrevistas. En *La inclusión de los padres en el cuadro de la situación analítica y el manejo de esta situación a través de la interpretación* (Aberastury, 1957) se formula las siguientes preguntas: ¿puede y debe interpretarse delante de los padres aun cuando las interpretaciones fuesen muy dramáticas para ellos? ¿Se corre el riesgo de la interrupción del tratamiento si las interpretaciones no pueden ser elaboradas por los padres? ¿Cómo debe manejarse la interpretación en estos casos, se debe tener en cuenta la ansiedad de los padres o la necesidad del niño? ¿Puede llegar a ser valiosa la presencia de los padres? (Aberastury, 1957: 137)

Las repuestas, en ese momento, apuntan a la necesidad de interpretar como un todo la pareja madre-hijo o padre-hijo, es decir *el paciente*. Sin embargo, en el apartado sobre la *Técnica actual* (1962), los padres toman una posición particular en la entrevista inicial, el objetivo de dicha entrevista es el de obtener datos esenciales del niño antes de la iniciar el tratamiento. Al respecto sostiene: “Cuando los padres deciden consultarnos sobre el problema o enfermedad de un hijo les pido una entrevista, advirtiéndoles que el hijo no debe estar presente pero sí informado de la consulta” (Aberastury, 1974: 75). Se notará que hay un viraje con respecto a su enfoque anterior ya que padres e hijo no deben estar al mismo tiempo en la situación analítica.

Por consiguiente, es posible sostener que del modo de intervenir y de escuchar a niños y niñas emerge un sujeto infantil portador de una verdad y de una historia, y por ello se vuelven significativos los acontecimientos que remiten a ella: nacimiento, hermanos y hermanas, accidentes, operaciones, relaciones familiares, entre otros.

En *Entrevistas en el análisis de niños* (1972) sostiene que “Los padres relatan con palabras los motivos de la consulta, el niño suele hacerlo a través de dibujos, juegos con objetos o con su cuerpo, y en muy pocos casos usa palabras” (p. 425) Una y otra consulta tienen finalidades confluyentes, pero deben hacerse separadamente porque presentan distintos aspectos técnicos. Cuando el niño llega a la entrevista, los padres le han informado sobre la consulta y su motivo, aspecto técnico diferente -o poco esclarecido- en relación con Klein.

Acerca de la transferencia con los padres, llama la atención su indicación sobre tomar notas mientras se realiza la entrevista: “El adulto quizás por hábito cultural de ver que los médicos durante las entrevistas de consultas toman notas, tienen la misma expectativa frente al analista” (Aberastury, 1972: 425). Es decir que se fortalece la transferencia a partir de un elemento cultural que gira en torno a la figura del médico. Tal como los médicos, el analista debe tomar notas escritas para responder a las expectativas de los padres. En contraposición a esas indicaciones, para la entrevista con el niño no se deben tomar notas, que “el terapeuta tome notas puede significar que se está dejando constancia de la situación y esto por lo general inhibe el juego” (Aberastury, 1972: 425). Para el registro de la entrevista con niños, el mejor método es la reconstrucción posterior.

El fin de la entrevista no es consignar con exactitud los datos, aunque son entrevistas dirigidas, sino conocer la vida e historia del niño o la niña. Si aparecen mentiras, deformaciones de hechos, engaños, olvidos “constituyen aspectos de la neurosis de los padres” (Aberastury, 1972: 448) que no deben ser juzgados sino aceptados como se acepta la neurosis del paciente.

Sobre el problema de los honorarios y su información al paciente, advierte la analista local que ha sido un tema tratado de manera poco clara por Klein. Su comprensión y experiencia en lo que refiere a los honorarios no coincide con la analista inglesa. Para Melanie Klein “es como si el niño no tuviese una captación correcta del pago de las sesiones, del valor del dinero” (Aberastury, [1960] 1974: 42). Es obvio que por su condición infantil no puede afrontar el pago del tratamiento, pero eso no difiere de lo que acontece en su vida cotidiana, la asimetría adulto-niño es estructurante en la infancia y Aberastury dirá que el niño tiene plena conciencia de la situación:

Ningún niño, aunque muy pequeño, piensa o espera que le regalen algo en un negocio, sino que pide a sus padres que se lo compren. En éste, como en todos los aspectos de su vida, sabe que los padres o sustitutos pagan por sus cosas y el tratamiento está incluido en este concepto de su vida (Aberastury, [1962] 1974: 105).

Es fundamental establecer que para el psicoanálisis -más allá de las diferencias entre las escuelas- la categoría *infancia* se puede definir como tiempo de estructuración del aparato psíquico, tiempo de instauración de la sexualidad humana en el cual la relación con el otro es constituyente. En ese sentido, se leen las coordenadas de trabajo sobre los honorarios para el psicoanálisis infantil y en esa relación constituyente con el otro: el niño debe saber sobre cómo circulan los objetos.

Al respecto, Aberastury señala:

El niño que sabe lo que cuesta una sesión trata de no faltar, reclama minutos si le han faltado en su hora y se las ingenia para que no lo traigan con retraso a las sesiones. [...] en toda situación donde no se plantean claramente los problemas existe un engaño que es desfavorable para el afianzamiento de la relación transferencial y la continuidad del análisis (Aberastury, [1962] 1974: 107).

Si bien Klein no ha trabajado este tema, en su carta de 1945 plantea no discutir con el niño sobre el pago porque está *sobreentendido* que al analista se le pagan honorarios y sugiere no informar al niño sobre el monto de las sesiones. Es claro que la analista argentina no acuerda con la analista inglesa, para ella es importante no ocultar nada a niños y niñas, los honorarios son parte del tratamiento y por eso tampoco deben quedar por fuera.

Asimismo, la lectura que hace sobre el lugar de los padres, las ventajas y desventajas de aconsejarlos, también difiere de lo propuesto en la teoría kleiniana. La posición de la analista local y de su grupo es de sostener muy pocas entrevistas con los padres una vez iniciado el tratamiento. En el inicio de un análisis, se pone en juego un doble contrato: con los padres y con el niño, a los primeros les informan los principios básicos de un tratamiento y se advierte de sus dificultades: es largo, incómodo, costoso y se les solicita su colaboración con el cumplimiento de los horarios y honorarios (Aberastury, 1972: 472). Por su parte, el contrato con el niño o la niña se basa en sostener la relación de transferencia analista-niño/a y el secreto profesional.

El encuadre analítico requiere del secreto acerca del material producido en las sesiones, asunto que no debe ignorarse, aunque presente sus complicaciones cuando se trata de niños y niñas. Aberastury plantea claramente que los padres pueden ingresar con el niño o la niña, si así lo quisiera, cuando se trata de una primera entrevista o la primera hora de tratamiento. “Durante la entrevista diagnóstica no se interpreta y la presencia de los padres puede ser útil para comprender su relación con el niño.” (Aberastury, 1972: 454). Cuando se establece el contrato con el niño, éste debe entrar solo y es el analista quien debe hacerse cargo de lo que sucede en la sesión siempre mediado por la interpretación.

Comprendo la necesidad de contar con la ayuda de los padres para que traigan al niño al diagnóstico o tratamiento y lo paguen, para lo cual el mejor medio de lograrlo es que el terapeuta asuma su rol desde el primer momento y no pretenda la modificación de la conducta de los padres ni su intervención en la curación (Aberastury, 1973: 659-60).

Lo más ostensible en la producción diferencial de Arminda Aberastury con respecto a Melanie Klein gira alrededor de una contribución teórica original, el planteo de que *hay una fase genital previa a la fase anal*, que la analista inglesa no reconoce como aporte ni autoriza su publicación. Aberastury, finalmente, lo presenta en el Congreso de París (1957) en un trabajo titulado *La dentición, la marcha y el lenguaje* en el cual sostiene que en la segunda mitad del primer año de vida se dan múltiples aprendizajes y adquisiciones que conllevan cambios fundamentales frente al mundo externo tan significativos como el nacimiento: “el niño cuando se pone de pie, camina, habla y se produce el destete” (Aberastury, 1971c: 103). El destete pone en juego la separación de la madre y en parte, la pérdida la comunicación oral lograda. En consecuencia, surge la necesidad de buscar nuevas formas de conexión con ella lo que genera “la aparición de una fase genital temprana, previa a la anal y a la polimorfa, durante la cual busca una nueva forma de rehacer el vínculo oral perdido” (Aberastury, 1971c: 103).

La fase polimorfa es planteada por Paula Heimann, y Aberastury la utiliza como base para explicar la organización de la fase genital previa. Mientras que, para Melanie Klein, las tendencias orales, anales y genitales actúan desde el nacimiento, Heimann sostiene que se organizan y estructuran en la fase oral. La analista argentina toma lo planteado por estas dos autoras y señala que, con la aparición de los dientes, el vínculo oral se abandona y comienza una fase genital como intento de recuperación del vínculo con la madre mediante los órganos genitales.

La aparición de los dientes trae nuevas experiencias: el niño puede cortar, triturar, desgarrar, comienza a comer sólidos:

El sonajero mordido, la hoja de papel destrozada, la comida sólida que desgarrar simboliza partes destruidas de él mismo y de la madre. El niño confronta así los efectos reales de su destructividad y, según el grado de ésta y la fortaleza de su yo, se

incrementarán tanto las ansiedades depresivas como paranoides. (Aberastury, 1971c: 104).

Este período se caracteriza por una actividad de juego comandada por la manipulación, prehensión y destrucción de los objetos, actividad que junto a la adquisición de la marcha y el lenguaje están al servicio de la experiencia de pérdida y recuperación. Al respecto, Aberastury (1971c: 104) sostiene “Enfoco este período poniendo el acento en el significado y consecuencia que tiene la aparición de los dientes, de los cuales los fundamentales son el destete y la aparición de la genitalidad temprana”. El fracaso de las tendencias genitales en esa temprana organización lleva, regresión mediante, a la organización de la fase anal primaria de expulsión con rasgos orales y genitales.

Psicoanálisis y/o pedagogía

Según Carli, la antinomia *autoridad - libertad* que operó en la pedagogía clásica encuentra en el psicoanálisis una inflexión que está referenciada en la obra de Aberastury. En ese sentido, no debe perderse de vista que la pedagogía fue la primera formación de la analista.

En los inicios del psicoanálisis de niños se aborda la relación con la familia y se opta por la exclusión de los padres de la díada analista-niño, indicación kleiniana que, retomada por las analistas locales, puede ser entendida como un gesto de afirmación del discurso profesional, del espacio terapéutico y del lugar de verdad que porta el niño (Carli, 2009). La construcción del espacio analítico se hace en su diferencia con el discurso pedagógico y con el discurso familiar, aunque finalmente opera sobre éste. En los años setenta, Aberastury mantiene el reconocimiento de la díada niño-adulto, aunque ya no descentra el lugar de los padres. En este tiempo, recupera la necesidad de hacer un contrato que los incluya en su lugar de sostén del tratamiento.

En 1958, Aberastury comienza con el primer grupo de orientación de madres. En *Teoría y técnica* cuenta que, desde el inicio de su trabajo con niños, buscó un método que fuera eficaz para la orientación psicoanalítica, pero los intentos de ayudar a las madres a través de consejos fracasaban porque eran sólo transformaciones en el plano consciente sin cambio en la “situación interna frente a la maternidad” (Aberastury, [1962] 1974: 231). Los consejos no sirven, por lo tanto, si el/la analista dice algo acerca de alguna actitud o acción de los padres con sus hijos, pero estos no han comprendido los móviles de su conducta en ese caso, no la podrán suprimir y sólo generará más culpa.

El éxito terapéutico en los grupos no consiste en que la madre conozca al niño y logre aplicar ese conocimiento al hijo, sino en devolverle una maternidad feliz, fuente de goce para el hijo y para ella, en la que el amor fluya con la misma libertad que la leche del seno que amamanta bien, y en la que la gratificación pueda ser regulada y no obedezca a impulsos o exigencias (Aberastury, [1962] 1974: 249-250).

En el apartado *XIV Nuevas perspectivas en la terapia*, se encuentra un subtítulo: *Orientación psicoanalítica del lactante*. ¿Por qué la orientación psicoanalítica es al lactante? ¿Es al niño/a o a la madre a quien se dirige la orientación? El subtítulo denota un movimiento que la autora hace para sortear la advertencia sobre la ineficacia de los consejos a los padres. Es por la vía del lactante que busca transmitir los conocimientos que el análisis ha construido en torno a la madre y el bebé.

¿Qué pasa en el embarazo? ¿Cómo se espera un hijo/a? ¿Cómo se lo/la aloja? La analista pone su escucha en relación a las ansiedades infantiles de la madre reactivadas por el embarazo; el nacimiento será la prueba de su integridad y plenitud, por eso los temores de un embarazo o nacimiento fallido son consecuencia de estas angustias. Las dificultades de una mujer para la maternidad se leen en clave de la enseñanza, aquello que es instintivo en los animales, para los humanos debe ser enseñado. En los grupos de orientación, lo que insiste aparece y se dice de modos diversos es *el sentimiento de extrañeza ante el hijo*: “el hijo toma las características de ese desconocido interior tan temido” (Aberastury, [1962] 1974:249) y en consecuencia, la madre “actúa con él dando pruebas de una ignorancia que va mucho más allá de lo que conscientemente llamaríamos falta de experiencia” (Aberastury, [1962] 1974: 249). El análisis en los grupos de las dificultades maternas muestra la relación con situaciones infantiles y fundamentalmente, que dichas dificultades remiten a un conflicto con la propia madre.

Transferencia en el análisis infantil, el juego en la transferencia, el lugar del analista

En *Transferencia y contratransferencia*, artículo escrito conjuntamente con Fidas Cesio, Elizabeth Garma, Giuliana Smolensky y Joel Zac, publicado en el libro *Psicoanálisis en las Américas: El proceso analítico. Transferencia y contratransferencia* en 1968, Aberastury señala: “para nosotros, la transferencia-contratransferencia es una situación total, una unidad, que encontramos en la relación paciente-analista y que separamos a los fines de su estudio en los términos: transferencia y contratransferencia” (Aberastury et al., 1968: 193).

Ese artículo es un rico trabajo de conceptualización basado fundamentalmente en las ideas freudianas. En cuanto a la transferencia, recuperan lo que Freud plantea sobre el trabajo del sueño y ponen en relación con su postulación como elemento técnico del análisis:

La situación analítica coloca al médico en la situación que durante el dormir tienen las representaciones, que, por ser más toleradas por el yo, sirven como medio para que los contenidos reprimidos tengan acceso al inconsciente. Es así que durante el análisis lo que el analista representa para el paciente es el material manifiesto, y en uno como en el otro caso, el contenido manifiesto es el que nos permite adentrarnos en los contenidos latentes de lo transferido (Aberastury et al, 1968: 195).

La transferencia es presente, actualiza en la persona del analista lo experimentado en las relaciones primarias, infantiles:

En efecto, la transferencia, para Freud, es siempre presente. Participa de las características de lo inconsciente que comprende lo atemporal del mismo, y también participa de lo temporal preconscious, es decir que la transferencia participa de dos circunstancias: es atemporal y presente (Aberastury et al, 1968: 196).

¿Cómo pensar esta doble temporalidad en la infancia? Si las actualizaciones de las relaciones primarias con los objetos constituyen la transferencia ¿Cuál es el lugar del/la analista de niños/as? ¿Cómo se actualiza algo que está en constitución, es decir, es actual?

En el capítulo dos, se han planteado las diferencias entre Melanie Klein y Anna Freud en relación con la transferencia y la contratransferencia en el análisis de niños. La analista local también toma estas disputas:

Melanie Klein, quien tanto influyó en la creación de mi técnica, fue la primera en señalar que la gran ansiedad del niño explicaba que fuese capaz de establecer una intensa y alternante transferencia positiva y negativa desde el primer momento. Por el contrario, Anna Freud y su escuela, que influyó e influye notablemente en los analistas estadounidenses, sostenía hasta hace pocos años que era necesario realizar una labor pedagógica para que se pudiera establecer luego la situación transferencial. En los últimos años esta corriente acepta que la transferencia se da tanto en niños como en adultos, pero discute si el niño hace una neurosis de transferencia, similar al del adulto (Aberastury, 1973: 676).

El trabajo de actualización de la analista argentina es constante y notorio; recupera en todo momento las distintas escuelas y sus divergencias en relación a problemas fundamentales como los abordados específicamente en *Transferencia y contratransferencia*. En cuanto a su posición como analista en relación a estos problemas, sostiene que para ella no solamente se establece de manera inmediata la transferencia -tal como lo planteara Melanie Klein- sino que avanza y plantea que desde el inicio se pone en juego la fantasía inconsciente de la enfermedad. Al reflexionar sobre lo que aparece en la primera entrevista con un niño o una niña, indica que “también la neurosis de transferencia se establece desde el comienzo del proceso analítico y no solo la transferencia, como se ha postulado hasta ahora” (Aberastury, 1973: 676).

Para la autora, la transferencia en el psicoanálisis infantil es entendida como “la posibilidad que tiene el niño durante el análisis de repetir con el analista los impulsos hostiles o amorosos que originariamente se referían a sus padres. En el caso del niño la repetición es en su mayor parte no verbal” (Aberastury, 1973: 676).

Sobre el trabajo del analista, Melanie Klein plantea que se debe abordar la transferencia negativa dado que mejora las relaciones de niños y niñas con sus padres. Por su parte, Anna Freud aconseja trabajar únicamente con la transferencia positiva y propone tramitar la transferencia negativa por medios no analíticos. Aberastury sostiene -en línea con Klein- que el análisis de las transferencias positivas y negativas constituyen elementos fundamentales para el tratamiento. Asimismo, su experiencia le permite avanzar un poco más sobre la transferencia en la infancia y exponer una diferencia:

También querría señalar aquí que considero artificiales las diferencias técnicas entre análisis tempranos, latentes y adolescentes, ya que la dinámica de la transferencia y de la neurosis de transferencia se presenta en todas las edades y su manejo técnico es el mismo. Las diferencias surgen del material que ofrece el niño y de la técnica de entrevista con los padres (Aberastury, 1973: 677).

El texto citado es el último de la analista. En él juega sus divergencias respecto a la teoría kleiniana y al mismo tiempo afirma los aportes técnicos realizados: la diferencia no está dada en la edad del paciente sino en el manejo del material y el lugar de los padres. Cuestión importante por la apuesta al trabajo clínico que hace la autora, es el lugar del analista y su trabajo de interpretación de los materiales ofrecidos que hacen la diferenciación, en ese movimiento la técnica es condición de posibilidad para el análisis.

Si bien los estudios realizados acerca de la historia del psicoanálisis infantil en Argentina hacen hincapié en el aspecto técnico de los aportes de Aberastury (Fendrik, 2006; Carli, 2009; Bloj, 2013) -y en la misma línea el presente estudio sostiene que el juego es tomado fundamentalmente en su aspecto técnico-, a los fines de recuperar las marcas locales, es necesario releer la manera particular en que Arminda Aberastury plantea la formación para analistas de niños y el lugar del juego en ella.

En *Teoría y técnica del Psicoanálisis de niños*, propone que para “analizar a un niño un analista debe tener una serie de conocimientos que no le exige el analizar adultos” (Aberastury, [1962] 1974, 101). Entre los conocimientos que se esperan del analista de niños está el que sepa coser, confeccionar ropa para muñecos o crear envolturas como vestidos, tener habilidades manuales, conocer y jugar a un amplio número de juegos. También debe saber acerca de los personajes e historietas más leídas -lo que implica conocer las revistas infantiles-, recordar detalles y personajes de los cuentos clásicos. Para la autora argentina, el juego es una técnica que debe conocerse en profundidad, pero fundamentalmente un/a analista no debe haber perdido la capacidad de jugar, es decir que para el análisis de niños se “debe conservar además un suficiente placer por el juego y tener aún una agilidad que le permita afrontar sin demasiado esfuerzo el ejercicio que exige muchas veces la hora de un niño en análisis.” (Aberastury, [1962] 1974: 101). Un/a analista de niños no puede ni debe permitirse analizar sentado/a en una silla como es en el análisis de adultos. Es decir, para analizar niños no basta el conocimiento de la técnica y la teoría. “Es necesario tener algo del placer que siente el niño al jugar, mantener algo de la ingenuidad, fantasía y capacidad de asombro que son inherentes a la infancia” (Aberastury, [1962] 1974: 104).

En *Psicoanálisis de niños*, plantea que para analizar niños es necesario cierto *don* similar al que tienen algunas personas para el arte. Asimismo, acerca de la sensibilidad y la pregnancia a lo que niños y niñas ofrecen en sus juegos establece:

Es necesario conocer la técnica, pero además poseer una finísima sensibilidad, cercana a lo artístico, para desentrañar del lenguaje no verbal el significado que para el niño es claro y para el adulto suele ser un enigma.

Creo que no sólo se necesitan condiciones de personalidad sino una cierta sensibilidad dentro del encuadre, una capacidad de sonreír y de aceptar a veces con humor las múltiples facetas que toma en el niño la transferencia.

Un analista de niños tiene que tener humor además de un buen humor. Debe estar despierto, tratar de comprender y poder transmitir (Aberastury, 1973: 678).

Lo planteado en el pasaje anterior muestra cómo, para la analista argentina, lo fundamental de la técnica se basa en la comprensión del juego infantil cuya esencia se capta *jugando*. Ahora bien, el analista de niños debe estar dispuesto y tener la capacidad para jugar, pero, fundamentalmente, también para investigar, comprender, pesquisar los detalles más pequeños, detalles y variaciones que a veces suelen resultar imperceptibles sobre un mismo fondo repetitivo:

[...] a veces puede parecer tedioso jugar durante sesiones a hacer comiditas y distribuirlas entre los muñecos, pero en la medida en que progresamos en la comprensión del lenguaje preverbal y traducimos las acciones de juego en sus más pequeños detalles y las comprendemos, resulta tan apasionante o más que escuchar el relato de un adulto (Aberastury, [1962] 1974: 101).

Para Klein, el infante busca símbolos para aliviarse de experiencias penosas, conflictos y persecuciones con los objetos primordiales, el símbolo es sustituto de un objeto primario angustiante. Cuando Aberastury plantea que el analista debe comprender el lenguaje preverbal, refiere a la interpretación del simbolismo que el niño pone en juego, pero a su vez resalta que no es una interpretación de símbolos, sino que hay que interpretar el contexto total.

En esa línea, resulta interesante uno de los ejemplos que aporta en torno a la interpretación del juego y el uso simbólico de los juguetes. Una niña de seis años usa goma de pegar para untar las paredes a partir de la interpretación surge que la niña ensaya las posibilidades de que algo sirva para unir lo que se rompió. “Este acto significaba su ensayo de cómo podría arreglar dentro de ella las palabras rotas y la goma era una sustancia valiosa de la que debía disponer incondicionalmente, lo indicado entonces era llenar su frasco cada vez que estuviese agotado” (Aberastury, [1962] 1974: 95). La lectura clínica de las diferencias en el uso del material y de los detalles muestra su posición como analista y el respeto por lo que produce la niña en ese espacio del consultorio. Asimismo, la hipótesis clínica está puesta en juego: “Si en cambio sólo lo hubiera usado para untar, para untarme o untarse en forma masoquista, no se lo hubiese renovado” (Aberastury, [1962] 1974: 95).

Es por eso que el analista debe conocer la técnica del juego, poder transmitir interpretaciones acordes a la edad y estar advertido de jugar con el paciente: “Muchas veces la angustia ante la no comprensión de la actividad lúdica hace que el analista se limite a jugar y eso es solo entrar en el juego, pero no es asumir el papel del terapeuta” (Aberastury, [1962] 1974: 102).

Un nuevo espacio para la infancia. Modos de comunicar: Juego y dibujo

Entre las cuestiones ligadas a la técnica, una de las dificultades para el análisis de niños es que no hay asociación libre como en el análisis con adultos. Así, la técnica del juego viene a dar respuesta ante esa imposibilidad. También se ha planteado que, cuando Arminda Aberastury se autoriza a hablar de *su técnica*, refiere que el análisis de los dibujos es un aporte de la escuela argentina y de la liga a la escuela francesa. Para la autora, juego y dibujo son dos modos de comunicar que utiliza el niño, para cuya comprensión es necesario tener en cuenta la diferencia entre lenguaje verbal, paraverbal y no verbal.

Se toma ese punto porque es la autora argentina quién pone el acento en que una de las razones de postergación del psicoanálisis infantil se debe a “una discusión larga y esterilizante sobre el valor de las comunicaciones no verbales.” (Aberastury, 1973: 686). Hay quienes toman la postura de equipararlas a la *asociación libre* del adulto y quienes le quitan todo valor. Para la analista local, se parte de un lugar equivocado y por eso se vuelve estéril la discusión. Se pregunta entonces, acerca de la necesidad de comparar las producciones infantiles y sostiene:

Considero que el juego y el dibujo son un lenguaje no verbal que constituye una forma natural de comunicación con el niño, de la misma manera que la palabra lo es en el adulto. Es bien sabido que, así como el adulto no siempre asocia libremente en la sesión, tampoco el niño ofrece siempre un material no verbal fluido para interpretar, y con mucha frecuencia el analista tiene que realizar un duro trabajo selectivo para entresacar de ese material lo que debe ser interpretado (Aberastury, 1973: 686).

Juego y dibujo son modos de comunicación y si bien en su planteo dice no querer compararlo con el adulto, la comparación se desliza. ¿Por qué habla de

comunicación no verbal? ¿Qué concepción de lenguaje sostiene? Ya ha sido planteado que en sus desarrollos adscribe a la teoría kleiniana sobre la formación de símbolos. Melanie Klein sostiene en *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo* (1930), que el simbolismo es fundamento de la fantasía, la sublimación, y la relación del sujeto con el mundo exterior, y se inicia en las ecuaciones simbólicas que permiten el despliegue de las fantasías libidinales.

¿Cuándo se producen las ecuaciones simbólicas? Freud (1917) plantea que en la fase anal se produce una ecuación simbólica entre pene, hijo, caca, regalo, dinero. Sin embargo, Melanie Klein ubica en un estadio más temprano la equiparación de cosas, actividades e intereses. Para la analista inglesa, el sadismo se inicia con el deseo oral-sádico de devorar el pecho de madre -o toda ella- y culmina con el surgimiento de la etapa anal. En esa fase, se introduce, también, al complejo de Edipo y sus conflictos, es decir que el complejo de Edipo se inicia en un período en el cual predomina el sadismo. Junto al interés libidinal surge la angustia mediante el mecanismo de identificación: el niño desea destruir los órganos -pecho, pene, vagina- que representan los objetos y en consecuencia comienza a temer a estos últimos. La angustia colabora a la equiparación de órganos con cosas y a su vez esa equiparación produce que se conviertan en objetos de angustia. A través de este mecanismo niños y niñas se ven impulsados a hacer nuevas ecuaciones que constituyen la base de su interés por otros objetos y la producción de simbolismo, es así que el simbolismo deviene fundamento de la fantasía, la sublimación y sobre él se construye la relación del sujeto con el mundo exterior y la realidad en general.

Sobre el lenguaje: ¿qué plantea a propósito del lenguaje? En consonancia con Klein, el lenguaje para Aberastury es producto de la ansiedad depresiva y permite el reencuentro simbólico con los objetos:

En un comienzo, el pronunciar la primera palabra significa para el niño la reparación del objeto amado y odiado, que reconstruye dentro y lanza al mundo exterior. Luego, adquiere la experiencia de que la palabra lo pone en contacto con el mundo y la utiliza entonces como un medio de comunicación (Aberastury, 1971c: 103).

En *Lenguaje verbal, paraverbal y no verbal en el análisis de niños. Fantasías inconscientes y compulsión de repetición* (1971), Aberastury sostiene la diferencia entre lengua y habla, para ello cita a Saussure. Explica que la lengua es un conjunto sistemático de convenciones necesarias para la comunicación, posee una serie de reglas que el individuo solo puede manejar luego de aprenderlas y el habla es un acto individual de actualización y selección, constituida primero por las combinaciones que hace el sujeto hablante al utilizar el código de la lengua con el fin de expresar su pensamiento, luego por mecanismos psicofísicos que permiten exteriorizar esas combinaciones (Aberastury, 1971a: 477). Eso lleva a concluir que, en las sesiones psicoanalíticas con niños y niñas, “ellos disponen de un repertorio de imágenes equivalentes a lo que es la lengua, que van a transformarse luego en acciones, símbolos, juegos, palabras y dibujos, que constituyen su habla” (Aberastury, 1971a: 477). Es importante señalar el equívoco en la lectura de Saussure para quien la lengua no expresa el pensamiento, antes bien, le da forma. Es decir, no hay ideas preconcebidas que la lengua *nombre*, sino que el pensamiento toma forma gracias a la lengua. La lengua, para Saussure, no es una nomenclatura, una lista de términos que expresan ideas, sino la posibilidad misma de las ideas, las ideas existen gracias a la lengua. Por eso sería erróneo sostener que la lengua expresa el pensamiento, porque es asumir que hay pensamiento antes que la lengua. La idea saussureana es recuperada posteriormente y hoy prácticamente no se discute.

En ese artículo, Aberastury no se explaya más sobre las diferencias entre el *lenguaje verbal, no verbal y paraverbal*, es trabajo de quien lee encontrarlas en los ejemplos y casos que cita la autora. Particularmente, este artículo trabaja en torno al caso clínico de una niña que accede a análisis en tres momentos cruciales de su vida. Aberastury plantea que haber podido ver a la niña en esos tres momentos -a los 16 meses, a los cinco años y en la adolescencia- le permitió estudiar cómo un conflicto se expresa en dibujos, imágenes de cuentos, acciones, palabras y, finalmente, también en elementos paraverbales: timbre, ritmo, cambios de voz. “La doble connotación de la palabra articulada, sonar y expresar, explica que muchas veces el sonido sea más importante para la interpretación que lo expresado o a la inversa” (Aberastury, 1971a: 478).

Resulta de especial interés el análisis que realiza de los materiales utilizados por la niña porque en él no solo pone en juego una lectura sobre los modos de *comunicar un conflicto*, sino que, al mismo tiempo, muestra su trabajo como analista e intérprete del juego y sus dificultades.

A los 16 meses, la niña muestra por medio de acciones y de imágenes, una meta inalcanzable para ella: recibir objetos que están en las imágenes de cuentos y revista que elige. Con la mano izquierda crea una cavidad para recibir algo, en actitud de alguien que pide limosna, con la mano derecha recorre imágenes de niñas, jóvenes y mujeres con objetos mientras muestra que quiere recibirlos en su mano izquierda. Sobre esa actividad la analista lee que, en su empeño por desprender las imágenes, descuida el acercamiento a los objetos concretos, juguetes y objetos que estaban a disposición de ella en el consultorio. “Su enfermedad era no poder usar esos elementos correspondientes a su edad, y manipular en cambio elementos abstractos, con lo cual su Yo se iba desarrollando con desequilibrio entre pensamiento y acción” (Aberastury, 1971a: 479).

La analista argentina hace una interpretación de la primera hora de juego que difiere de lo planteado por los padres -habían manifestado que disponía de un repertorio de palabras bastante amplio para la edad, que jugaba y se interesaba por libros con imágenes- señala que hay una manifiesta inhibición del juego. La indicación clínica se sostiene en la interpretación de las acciones de la niña: “mostró cómo no se había establecido todavía el pasaje del juego con el cuerpo al juego con juguetes” (Aberastury, 1971a:480).

Posteriormente, a los cinco años de edad, los padres vuelven a consultar por un accidente que sufrió la niña en un dedo. Su primera actividad lúdica -luego de haber expresado a través de diecisiete dibujos su conflicto- es con plastilina. La marcación que hace Aberastury sobre el juego de la niña es que si bien ha progresado -hay un pasaje del cuerpo a la sustancia- todavía no hay un acceso al juguete. En ese período del tratamiento, la analista hace hincapié en las disociaciones entre el ritmo con el que la niña realiza los juegos y la voz que acompaña: “se parecía más a un laleo (juego verbal) que, a la palabra articulada, y el ritmo era llamativamente lento.” (Aberastury, 1971a: 487).

El tercer momento es la *adolescencia*, a los quince años, y lo que caracteriza ese tramo del análisis es la voz, su tono y su ritmo. La analista señala que se encuentra con una adolescente que habla con fluidez, con buena construcción de las frases, que manifiesta una conceptualización clara y una subordinación adecuada para dar predominio a alguna idea. Sin embargo, “se percibía un defecto en la voz y en el ritmo. La voz poseía características de plañidera (voz de mendiga), que no tenían relación ni con la expresión facial ni con el contenido de lo que verbalizaba” (Aberastury, 1971a:

498). Así, en la voz de mendiga de la adolescente, la analista reencuentra la mano mendigante de los dieciseis meses.

El caso clínico está planteado al modo de ejemplo para demostrar dos cuestiones: por un lado, los distintos materiales comunicativos con los que trabaja el analista de niños y por otro *cómo se analiza*. A través de este material asistimos a la transmisión del trabajo de Arminda Aberastury como analista, en él se corrobora la diferencia que sostiene con Klein acerca de la transferencia: para la analista local no varía con las edades sino lo que se modifica es el material que ofrece la analizante.

Por último, si se recupera la pregunta sobre *cómo se analiza*, el caso despliega las interpretaciones que hace la analista de los distintos materiales, así como los efectos que producen las intervenciones sobre las inhibiciones del juego. En la presentación es posible trazar tiempos o pasajes del juego que exceden la lectura técnica y apuntan a operatorias constituyentes. Dichos tiempos en el juego se recortan de las indicaciones e interpretaciones que hace la analista. Hay un primer pasaje del cuerpo a la sustancia y un segundo pasaje de la sustancia al juguete. En lo particular del caso, se plantea que esos pasajes deben darse, aunque sea tardíamente, para que no se dañe la capacidad de jugar.

Las observaciones realizadas en los tres momentos de la consulta subrayan la adquisición temprana de funciones que ligan al pensamiento -investigación y abstracción- “en desmedro de otros aspectos vitales de su desarrollo, por ejemplo, la capacidad de jugar” (Aberastury, 1971a: 497). De ese modo, el trabajo clínico retoma los distintos pasajes del tratamiento y los analiza en su relación con el lenguaje, es así como aparece que en el pasaje del cuerpo a la sustancia lo acompaña una voz de bebé que parecía un laleo. Conviene notar que ya en *El Niño y sus juegos* (1968) marca: que del cuerpo del bebé salen sonidos que él intentará repetir a partir del cuarto mes: “Su repetición es un juego verbal, puede hacer con los sonidos lo que ya experimentó con los objetos”.

Si se toman estas coordenadas, se puede inferir que, para la autora los pasajes en el juego -del cuerpo a la sustancia, de la sustancia al juguete- también son pasajes en la adquisición del lenguaje verbal, el laleo -juego con los sonidos- inaugura esta serie.

En el apartado *lenguaje verbal y no verbal* (*Psicoanálisis de niños*, 1973) Aberastury sostiene:

considero al lenguaje no verbal (juegos, dibujos, lenguaje corporal), con el agregado de algunas palabras, como el medio de comunicación normal del niño, y doy importancia terapéutica y diagnóstica al juego, al dibujo, al lenguaje del cuerpo y a la palabra (Aberastury, 1973: 672).

Surge entonces la pregunta: ¿cómo interpretar el juego y el dibujo? La analista plantea la exigencia de “un entrenamiento de muchos años” (Aberastury, 1973: 671) para comprender “no sólo en su significado simbólico, que es más accesible, sino en el contexto global en el cual se presenta” (Aberastury, 1973: 672). Es decir que el analista de niños deviene en intérprete, el *entrenamiento* -dimensión técnica- se debe a que tiene que adquirir la capacidad de descifrar no solo el juego sino el psiquismo infantil:

El juego y los dibujos se desarrollan en el consultorio dentro de los límites determinados de espacio y tiempo. Las distintas disposiciones espaciales con respecto a sí mismo y al terapeuta, su movilidad o inmovilidad en el consultorio, nos enseñan mucho sobre cuál es su relación con el espacio y con su cuerpo. Cuando el niño juega,

busca representar algo, podríamos decir que lucha por algo, y todos estos significados deben ser interpretados para llegar a tener acceso a los más profundos estratos de su mente (Aberastury, 1973: 674).

En un mismo movimiento teórico, define el espacio y el modo de interpretación, el consultorio deviene el espacio de *libertad* en donde el niño o la niña puede expresar a través de sus juegos y dibujos *las profundidades de su psique*. Este espacio, el del consultorio, se vuelve significativo por la lectura del adulto -analista de niños- capaz de descifrar e interpretar lo que se pone en juego en ese recorte de espacio-tiempo.

En ese sentido, el armado del consultorio es también un problema técnico:

El aspecto del consultorio debe ser por sí mismo la regla fundamental, sin que se explique al niño lo que debe hacer, con lo cual en la primera sesión los juguetes y objetos que le hemos destinado se colocarán sobre una mesa, preferentemente baja, de modo que al entrar tenga una visión completa de lo que le ofrecemos para comunicarse con nosotros (Aberastury, 1962 [1974]: 92).

En la cita expone que el consultorio mismo se equipara a la asociación libre, regla fundamental del análisis. La analista sostiene que es falaz la discusión acerca de la asociación libre en niños y niñas y por eso su respuesta es -técnica mediante- el armado de un espacio que genere las condiciones para la expresión libre. En esa dirección, el cajón de los juguetes está destinado a convertirse en el símbolo del secreto profesional que toda relación analítica conlleva -sólo podrá abrirse en presencia del analista-.

El dibujo pasa a ser el elemento que le permite analizar, especialmente, los aspectos del esquema corporal, las relaciones espaciales -ya trabajado en relación al test de construir casas-. “La imagen corporal, sujeta siempre a cambios, es uno de los temas más frecuentes del dibujo infantil; luego se agregan la casa y progresivamente todos los elementos del paisaje de su vida cotidiana.” (Aberastury, 1973: 165).

Hay una evolución en la producción gráfica que se relaciona con los cambios del esquema corporal y las relaciones con el espacio. En *El niño y sus dibujos* (1971), advierte que no hay un catálogo de símbolos para la interpretación de dibujos, juegos o sueños pero que es posible descubrir determinados elementos que son verdaderas claves para la interpretación. Las claves están en el *desarrollo evolutivo del dibujo* el cual empieza previo a la formación de símbolo -antes de los cuatro meses- con el registro de imágenes fundamentalmente visuales. Con el desarrollo, la imagen visual cede paso a la palabra. En el artículo citado, la analista sostiene que antes de que el niño aprenda a jugar y a hablar, el pensamiento es en imágenes. Y fundamenta dicha afirmación en la tesis freudiana sobre el sueño, en la que los pensamientos se transforman en imágenes visuales. También retoma el ejemplo de *Olvido de nombres propios*, texto de Freud publicado en *Psicopatología de la vida cotidiana* (1905), en donde plantea que mientras no encuentra la palabra olvidada -el nombre del pintor- se le presenta la imagen de los cuadros. De ese modo, sostiene que hay un primer registro visual que reaparece en sueños y dibujos.

En *Los dibujos infantiles como relato* ([1971] 1991), Aberastury describe la angustia que provoca en el niño pequeño la aparición y desaparición de las imágenes -externas y propias- que ocupan su mente. Mediante la imagen fugitiva y la angustia por la pérdida justifica la universalidad de la actividad gráfica: el niño dibuja porque esa acción le permite recrear y dar permanencia a las imágenes.

El artículo *El niño y sus dibujos* presenta de forma general una cronología del dibujo: 1- En la segunda mitad del primer año, aparecen los primeros trazos, el

garabato, comparable al primer laleo que antecede a la palabra articulada. En este tiempo, las líneas son preponderantemente rectas y con el tiempo aparecen las curvas, con la aparición de la palabra también dará nombre a sus garabatos.

2- Entre los 24 y los 30 meses aparece el monigote: primero un círculo -en representación de la cabeza- al que agrega líneas -síntesis del cuerpo y extremidades-. La autora compara la satisfacción del niño que dibuja el monigote cuando emitió su primera palabra. El cuerpo es objeto de sus primeros dibujos como lo fue de sus primeros juegos.

3- “La casa es el primer objeto inanimado que aparece en los dibujos y esto se comprende por ser un símbolo del esquema corporal” (Aberastury, [1971] 1991: 189); más tarde aparecen otros objetos inanimados y también animales.

Los dibujos realizados en tratamiento deben ser analizados con relación al contexto general y pueden ser la respuesta a una interpretación, el comienzo de un diálogo, la reproducción de un hecho acontecido. Inclusive, Aberastury insiste que para su abordaje se requiere una formación. En ese sentido, Ana Bloj señala que:

El cuerpo mismo del niño es tomado como instrumento de expresión. La técnica planteada por Aberastury es más bien una *techné*: si el adulto no comprende al niño es porque no ha aprendido a descifrar sus mensajes y no porque el niño sea incapaz de expresarse (Bloj, 2013: 165).

Acerca de la relación entre dibujos y lenguaje, en sus últimos textos, la analista local pone el acento en “el valor del dibujo como relato, a partir del cual podemos hacer construcciones sobre el pasado y la situación actual del niño” (Aberastury, 1973: 675). Así, lenguaje verbal y no verbal se transforman en formas de comunicación que utilizan niños y niñas. Ahora bien, si el análisis infantil se encuentra habitado por palabras, juegos y dibujos, “¿por qué se ha supuesto que los dibujos y los juegos obedecen a leyes del simbolismo diferentes de las del lenguaje?” (García, 2005: 173).

La clave se encuentra en la lectura que Aberastury hace de Saussure. La autora transmite una conceptualización de lenguaje equiparada al habla en Saussure, y, en la misma línea, propone el simbolismo como paradigma, es decir, lo que en la teoría saussureana se llama la lengua (García, 2005:173). Se produce el equívoco de partir del simbolismo para explicar la lengua. Señalar el error permite comprender la insistencia de Aberastury en diferenciar lenguaje verbal y no verbal.

Un lugar para analizar

Otro componente importante para el trabajo con niños y niñas será *la habitación para el análisis*. Se encuentran indicaciones específicas para prepararla -tener las paredes lavables, los muebles sencillos y los juguetes a una altura disponible- con el fin de facilitar *la expresión de fantasías y experiencias infantiles*. Específicamente, el armado del espacio propone que sea un lugar habilitador para el juego. Asimismo, el lugar se torna significativo a partir de la intervención adulta -el/la analista- desde la técnica ya que supone suspensión regulatoria o normativa propia del funcionamiento familiar y/o escolar.

Una vez definido el espacio analítico -distinto del familiar y del pedagógico-, es preciso detenerse en la especificidad del saber del analista acerca de la infancia. En las presentaciones que hacían Aberastury y su grupo, se construye la legitimación de *un saber de analista* que accede a lo que otros no toman del niño, a una vedad del niño que otros no pueden interpretar (Carli, 2009; Bloj 2013). En *Indicaciones para el tratamiento analítico de niños. Un caso clínico* ([1946] 1991) Aberastury señala:

Un niño ideal para su medio, sometido, obediente, adaptado a las normas de los adultos, con una vida de fantasía limitada, con un nivel de juego que elude lo “turbulento”, es desde el punto de vista del psicoanálisis un neurótico grave. Sin embargo, es muy difícil que un padre consulte por un problema de este tipo, porque hay mayor tolerancia para los síntomas con predominio de la inhibición y una tolerancia menor para aquellos donde predomina la descarga (Aberastury, [1946] 1970: 42).

El niño *normal* para padres y educadores es interpretado desde otro lugar, fundamentalmente se suspenden los parámetros de normalidad y anormalidad. El niño disciplinado y dócil, *ideal* para el ámbito escolar, no lo es para el analista (Aberastury, [1946],1991). El analista repara en aquello que no provoca asombro en otros, movimiento que constituye y legitima un abordaje distinto a padres y educadores.

En un primer momento de fundación del psicoanálisis de niños en nuestro país, la operación ha sido distinguirlo de la educación por su dimensión represiva y a su vez, la construcción de la posición del analista como interlocutor válido del niño.

Se destaca una especial interpelación al *ideal del niño dócil* que contrasta con las características propias de la infancia tales como la curiosidad, el juego, las preguntas, la ambivalencia en sus afectos, la urgencia ante la satisfacción de sus pulsiones, entre otras.

En general, un niño que juega libremente y con placer, que varía sus juegos con una vida de fantasía rica sin ser exagerada, con curiosidad y deseo de saber que fluyen naturalmente, que manifiesta una cierta cantidad de ansiedad y afecto en los momentos de dificultades o placer, tienen muchas posibilidades de solucionar bien su primera infancia y, si no existen factores externos muy desfavorables, será un adulto adaptado y normal (Aberastury, [1946] 1991: 44).

En un mismo movimiento, se visibilizan aspectos de la infancia que apelan a la libertad del niño y se inaugura el lugar del *especialista* que juzga la gravedad de los síntomas, es decir “depende de la gravedad de los síntomas (gravedad que debe ser juzgada por un especialista y no por el medio) el hecho de que se indique o no un tratamiento” (Aberastury, [1946] 1991: 44). La interpretación se aprende y es parte de la enseñanza técnica, pero a su vez el analista debe conservar el placer por jugar. Dicho de otro modo, se recorta un saber acerca de la infancia que implica al mismo tiempo recuperar la conexión con lo infantil que persiste en el adulto.

El lugar de la infancia en la sociedad contemporánea

Una vez instalado el psicoanálisis en Argentina, ya reconocido en instituciones e incorporado como discurso y en una revisión crítica de sus efectos, Aberastury sostiene que tanta permisibilidad no sólo ha resultado ineficaz, sino que es perjudicial. A fines de los años '60 y principios de los '70, se asiste a un escenario donde los adultos quedan infantilizados y el niño regula los espacios, los horarios y el tiempo familiar. Aberastury sostiene que es una inversión perniciosa para unos y otros. Así, el niño vive como un abandono y con inseguridad el hecho que se pierda la asimetría adulta-niño. Es por ello que Aberastury plantea que “la vida de un hijo no puede anular la de los padres y tan peligroso como el abandono es someter la vida entera a un cuidado obsesivo y ansioso del bebé” (Aberastury, [1971b] 1991: 78). Es decir, la vida de los padres no debe quedar invadida por la de sus hijos sino en una medida

razonable y necesaria. “La libertad del bebé es tan importante como la de sus padres” (Aberastury, [1971b] 1991: 78).

¿Cuál es el planteo de la autora para modificar los efectos en la crianza generados por un discurso que alentaba a dejar hacer *libremente* a niños y niñas? Por un lado, propone rever el concepto de libertad a partir de los aportes técnicos del psicoanálisis de niños. Este planteo constituye un elemento de relevancia para la investigación dado que su propuesta se centra en recuperar la técnica analítica para pensar la libertad:

La técnica analítica para tratar a niños trató de dar libertad dentro de un encuadre que, si bien no era rígido, tendía a crear un continente seguro y estable para las sesiones analíticas. Es este clima el que buscamos en la crianza de un niño. (Aberastury, [1971b] 1991: 78).

Los elementos técnicos son un marco que da lugar a la libertad, el juego es posible en ese marco. Caminar, explorar, acceder al mundo de los juegos no es posible si toda la casa está invadida por los juguetes, “el ámbito de juego del niño no necesita ser muy grande, basta que sea su propio ámbito.” (Aberastury, [1971b] 1991: 79). Si todo queda invadido por lo infantil el niño abandona poco a poco el mundo de sus juguetes para *hacer cosas de grandes*, pero ese *hacer* no lo hace crecer, sino que entorpece su crecimiento. En ese sentido, Aberastury subraya que “una de las necesidades básicas del niño es jugar” y debe respetarse la experiencia que implica jugar e investigar, si se llena la vida de juguetes o se asiste como espectadores ansiosos de los logros del hijo o hija, se perturba la experiencia decisiva del *jugar*.

En lo que respecta a la relación con los padres, se produce un pasaje, de un primer tiempo del psicoanálisis -centrado en el niño, su verdad y su historia- a su descentramiento y el retorno a los padres como interlocutores. “La libertad está dada por una norma esencial de la convivencia: los derechos de comunicación del niño no tienen que interferir con los derechos de comunicación del adulto” (Aberastury, [1971b] 1991: 86). El lugar de la madre y del padre vuelven a ubicarse como asimetría adulto-niño: a cada uno su espacio y su libertad.

En síntesis, los aportes técnicos de Aberastury combinan datos diagnósticos que surgen de la interpretación de juegos, dibujos y uso de juguetes, y se cruzan con otros datos evolutivos de la época. La delimitación técnica recae sobre una relación causa-efecto entre lo que hacen los padres y el síntoma del niño contraponiéndose a la *causalidad psíquica* freudiana en la cual los síntomas son como enigmas a ser descifrados. En ese sentido, la técnica deviene en preceptos y contraseñas.

No obstante, cuando se aborda el material que la autora ofrece para acompañar sus aportes técnicos se encuentra un modo de transmisión clínica que excede el encorsetamiento que sus consignas plantean. En esa línea, puede inscribirse el trabajo de interpretación de un mismo conflicto que se repite y se *comunica* de modo diferente en las distintas etapas del tratamiento de una niña. La presentación del caso permite reconstruir una serie en torno al juego y la palabra: primero un pasaje del cuerpo a los objetos previo pasar por la manipulación de las sustancias y segundo, un pasaje del laleo a la palabra previo pasar por el dibujo y la representación del cuerpo.

Por esa razón, es posible concluir que el abordaje sobre la técnica y sus problemas remiten, por un lado, al modelo clínico hegemónico de la APA y por otro, al cuestionamiento que realiza la analista argentina en puntos fundamentales de la clínica infantil: el lugar de los padres y la formación de analistas. En la misma dirección, se entiende la afirmación de Aberastury acerca de la *artificial* diferencia técnica para los análisis tempranos, latentes y adolescentes, dado que la edad sólo

modifica el material ofrecido y el lugar de los padres en el tratamiento. En consecuencia, lo *artificial* recae en la creencia errónea de pensar que la edad del niño o la niña exige variaciones en el manejo técnico de la transferencia.

Asimismo, una contribución de Aberastury es la importancia del juego para la formación de analistas. Para el análisis infantil, no alcanza con el conocimiento de la técnica del juego, sino que es preciso conservar el placer de jugar y cierta capacidad de asombro propia de la infancia. En otras palabras, no basta con saber la teoría y la técnica porque la esencia del juego se capta *jugando*.

Finalmente, se asiste a un trabajo de delimitación del espacio analítico en el que convergen indicaciones para la preparación de la *habitación de juegos* y en correspondencia la habilitación a la expresión de fantasías y conflictos. Movimiento que permite conjeturar que, en momentos inaugurales, el trabajo de diferenciación del espacio analítico con el familiar y el educativo es a la vez un gesto de afirmación profesional. En un tiempo posterior, en los años '70, Aberastury repasa los efectos del discurso psicoanalítico sobre las configuraciones familiares y llega a la conclusión que el planteo inicial de las analistas acerca de atenuar los límites a niños y niñas ha sido un error. El debilitamiento de ellos tuvo como efecto el borramiento de la necesaria asimetría entre adultos/as y niños/as.

Arminda Aberastury utiliza la teoría kleiniana como recurso para validar su posición como analista infantil. Sin embargo, sus interrogantes y diferencias muestran los márgenes de autonomía que se ha permitido. Las respuestas clínicas que construye para los interrogantes iniciales, delimitan su contribución técnica, ya que produce un modo de trabajar con niños y niñas que le es propio.

CAPÍTULO 6

Betty Garma. Estar disponible, condición de posibilidad del análisis infantil

Betty Garma no habla de una técnica propia, sin embargo, algo insiste en su transmisión: *estar disponible* para el niño como característica de posibilidad del análisis infantil. Surgen, entonces, las preguntas: ¿es una indicación técnica o apunta a la posición del analista -adulto/a- en relación con el niño/a? Diferencia sutil que recae sobre la práctica clínica.

¿Cuál es el lugar de los padres? ¿Es posible encontrar aportes que le pertenezcan y amplíen la técnica kleiniana? ¿Cuáles son sus marcas en lo que refiere al juego y al lugar de la analista en psicoanálisis infantil?

Los estudios que abordan la construcción de la infancia en la historia argentina le reconocen -junto a Aberastury- su contribución a la idea freudiana del niño como sujeto sexuado, inicialmente resistida, que se instala con fuerza en el imaginario social del país desde finales de la década del '60 (Bloj, 2006, 2009, 2013; Rustoyburu, 2010).

Destacan en Garma el tratamiento de un niño de veintiún meses (Borinsky, 2009; Bloj, 2013) y en general, ponen el acento sobre el interés que generó en Melanie Klein ese material porque le servía en la controversia con Anna Freud para corroborar su teoría. Asimismo, el caso permite abordar los múltiples usos que se hicieron de la teoría kleiniana en Buenos Aires (Borinsky, 2009) y del abordaje de las fantasías infantiles.

Garma no ha dejado mucho publicado, sólo algunos artículos en la *Revista de Psicoanálisis* y dos libros en los que compila textos ya editados y otros inéditos: *Niños en análisis* (1992) y *Betty por Betty* (2003). En sus presentaciones insiste en el carácter exploratorio, de sondeo, que caracterizó los inicios del psicoanálisis infantil en Argentina y se manifiesta más clínica en comparación con Aberastury, a quien reconoce como más teórica. A través de las notas y reconstrucciones halladas en los escritos, entrevistas y relatos autobiográficos, se puede explorar la modalidad de trabajo y conocer sobre el hacer clínico de Garma.

En el corpus de estudio, se incluyen los libros mencionados: *Niños en análisis* -por recoger artículos a los que no se ha podido acceder de otro modo- y *Betty por Betty* -por contener copias de las notas que realizaba sobre el análisis del niño de veintiún meses y algunas cartas con Melanie Klein.

Psicoanálisis de un niño de veintiún meses. Elaboraciones sobre el lugar del analista.

Agosto 1947, tiempo inaugural, *niños en análisis* dice Garma. ¿Elige el niño al analista? ¿Cómo es el ingreso de un niño o una niña al análisis? En el caso de Pedro, niño de veintiún meses, la madre guiada por preocupaciones educativas solicita una entrevista. Entre las anotaciones del caso, Garma recuerda que esta madre acude a ella en busca de consejos y reglas que la ayuden con la crianza. Sin embargo, debido a la reacción positiva del niño durante y después de la primera hora de trabajo, decide emprender un tratamiento analítico. Entre las valoraciones que sostienen la decisión se encuentra la buena relación afectiva que el niño establece con ella, que se hace evidente porque desde el primer momento Pedro expresa sus conflictos a través del juego, descarga tensiones y se entrega en forma total e inmediata a sus fantasías.

El relato de Garma presenta, desde el inicio, las diferencias entre los motivos que llevan a la madre a pedir una entrevista y los que el niño despliega en su juego con el fin de mostrar por un lado, el despliegue temprano de fantasías y por otro, que

existe la conciencia de enfermedad en la primera infancia. Las razones de la madre son educativas -busca consejos y normas-, las del niño remiten a su sufrimiento, elemento probatorio de que niños y niñas tienen conciencia de enfermedad.

Entre los padecimientos de Pedro se encuentran una angustia nocturna, el chupeteo compulsivo del pulgar y el rechazo del orinal. Luego del primer encuentro diagnóstico, el niño acepta el orinal sin dificultades. ¿Qué pasó en ese encuentro? La respuesta a la pregunta se halla en las notas manuscritas de Garma. En ellas se asiste a la descripción del juego de Pedro con una cuna, el baño y un aparador con vajillas. La elección de los juguetes y del juego es entendida por la analista como la presentación de sus problemas “relacionados con el dormir, el control de esfínteres y la madre que alimenta” (Garma, 2003: 112). Es decir que, para Garma en esa primera hora de juego el niño muestra los elementos que constituyen su sufrimiento y es la posición receptiva de la analista lo que permite un primer momento de alivio infantil.

El lugar del analista

Recuperar la transmisión de Betty Garma sobre lo que acontece en la primera entrevista con Pedro y en el trabajo de análisis, permite delimitar aquellos aspectos que refieren a la construcción de la transferencia infantil y en consecuencia, al lugar del analista. En ese sentido, se vuelve fundamental su relato acerca de cuáles fueron las coordenadas que propiciaron el encuentro clínico. “Mi actitud fue la de observar pasivamente su juego, sin interpretación alguna, y él, de tanto en tanto, me dirigía la mirada buscando permiso o aprobación” (Garma, 2003: 112).

Al respecto, se destacan dos cuestiones: una es la actitud de la analista: es de espera y suspensión de la interpretación. Y otra es la posición del niño ante la mirada adulta caracterizada por la expectación y la obediencia. Hay algunas notas que revelan el ambiente del niño y la crianza, que ayudan a comprender la reacción de Pedro. A los *cinco* meses comienza el destete y alrededor de los *diez* meses ya se le ha suprimido totalmente la teta, desde el inicio tiene dificultades en aceptar la mamadera. Asimismo, coincide el destete con la tentativa de los padres en avanzar con el control de esfínteres, el niño queda horas sentado en el orinal a pesar de su renuencia, ante el fracaso vuelven a intentar a los *once* meses atándolo para que no se escape. El chupeteo del pulgar aparece alrededor de los *tres* meses, aquí la analista escribe un breve comentario en el cual indica que se aconseja el uso de chupete en estos casos.

La actitud observadora y permisiva de Garma genera condiciones distintas a las de crianza del niño y, en consecuencia, el consultorio se vuelve un lugar donde puede desplegar sus conflictos sin ser reprendido. Pedro se encuentra con un adulto que mira, espera y suspende su intervención.

Evidentemente el niño percibió en la analista, un adulto menos temible y más capaz de comprender y tolerar sus necesidades instintivas. Creo que uno de los detalles técnicos que favoreció la relación inmediata del niño conmigo fue que sintió que yo iba hacia él y descendía a su edad, sentada en el suelo junto a él (Garma, 2003: 113).

Garma logra generar la confianza infantil ya que *desciende* hacia el niño. Es decir, *estar disponible para él* posibilita la transferencia. Betty Garma resalta que la condición para una experiencia distinta con un adulto está dada por la característica de *estar disponible* (Gurman en Garma, 2003: 15). Se asiste así a un trabajo que habilita al niño a desplegar sus fantasías al mismo tiempo que interroga los hábitos de crianza de la época.

La analista interpreta que la coincidencia entre destete y control de esfínteres produjo defensas obsesivas: “La agresión, surgida de la frustración oral de este niño, se intensificó por el aprendizaje temprano y severo de limpieza realizado en dos ocasiones que coincidieron con el reforzamiento del destete” (Garma, 2003: 110). En este caso, la analista además de interpretar las fantasías del niño, da indicaciones a la madre sobre este hábito: “[...] fue muy complicado porque sus padres pretendían que debía controlar perfectamente sus esfínteres y él entonces recién tenía veintiún meses” (Garma, 1992: 57).

El problema del control de esfínteres es uno de los motivos más frecuentes de consulta en esa época (Borinsky, 2009: 133) y tiene directa relación con los hábitos de crianza. En la presentación del caso, se observa que la enseñanza del control de esfínteres comienza a los cinco meses, asunto puesto en cuestión por la teoría psicoanalítica. Sin embargo, es fundamental para su comprensión tener en cuenta datos culturales y sociales.

En la época de los inicios del psicoanálisis infantil en Argentina, las familias utilizaban pañales de tela con el consecuente trabajo en la limpieza que implican. De ahí que lo esperable era que para el primer año de vida, niños y niñas aprendieran a controlar esfínteres y no ensuciarse. La explosión de la industria del pañal descartable se produce recién en la década del '70, con la entrada al mercado de Kimberly Clark -en Argentina ingresa en año 1978- y con Johnson & Johnson que genera una competencia mundial con Procter & Gamble -primer pañal desechable moderno-.

La competencia entre marcas produce ampliación de mercado y baja de precios, lo que deriva en que el uso del pañal descartable tenga un incremento exponencial en EE.UU., Europa, Japón y Latinoamérica, incrementándose la venta en Argentina, México y Chile (2017). No obstante, antes de esa fecha, a fines de la década del '40 y durante los años '50, el pañal desechable era un artículo de lujo.

En igual sentido, acerca de los hábitos de crianza, se halla en Arminda Aberastury un señalamiento de importancia al plantear que en los casos de enuresis tratados por ella y en los supervisados siempre encuentra un “aprendizaje precoz y generalmente severo en el control de esfínteres” (Aberastury, 1971c: 178).

Asimismo, Garma refiere que al momento de atender a Pedro existe en la pediatría argentina una fuerte influencia de la escuela alemana que resultaba muy rígida en los consejos de crianza (Citada en Bloj, 2013: 189).

Si bien, en este primer material clínico se asiste al trabajo de una analista que ofrece algunos consejos a la pareja parental, esta no es una opción terapéutica que adopte Betty Garma. Notablemente, la analista plantea un desplazamiento desde los *factores ambientales* hacia el conflicto intrapsíquico (Borinsky, 2009: 133).

En definitiva, con Pedro aparecen algunas indicaciones sobre los factores ambientales: 1) los padres -los dos de temperamento inestable y nervioso- tienen múltiples conflictos, 2) una sobreestimulación del niño a la hora del baño y en los juegos con la hermana y 3) el cambio de cuidadora -tres veces- antes de los dos años. Pese a que esos factores no son desatendidos, el análisis del niño se centra en la elaboración de fantasías y conflictos que presenta mediante el juego en transferencia.

En ese sentido, hay una especie de apuesta de parte de la analista: no puede curar al niño de los padres que le tocaron, pero si puede colaborar a que se apoye en otros adultos significativos. Es decir, que el lugar de una analista -en tanto adulta- que tolera y comprende permite que Pedro se apuntele en ella para elaborar lo doloroso de su realidad, por esa vía se ingresa a la transferencia.

Teoría y Juego

Acerca de las conceptualizaciones sobre el juego, se encuentran dos ejes sobre los cuales Garma piensa el trabajo con Pedro:

1) lo planteado por Freud para el cual el niño hace en el juego activamente lo que ha sufrido pasivamente. Afirma que una de las formas en que niños y niñas utilizan el juego es para dominar vivencias traumáticas (Garma, 2003: 112)

2) lo planteado por Klein para quien el juego permite expresar las fantasías sexuales. Juego e interpretación disminuyen la ansiedad infantil y producen alivio.

En el modo de presentar el material clínico de Pedro se halla una sobrevaloración de aquellos datos que confirman la teoría kleiniana. Sin embargo, es preciso aclarar que el año en que se produce el análisis infantil refiere a un tiempo inicial en el cual Betty Garma conoce, a partir del trabajo de traducción, el libro de Melanie Klein; el encuentro con la analista inglesa se produce dos años después. Otro dato importante es la fecha de publicación -1992- del caso completo. Con anterioridad a esa fecha, se encuentran referencias en relatos autobiográficos.

Pero esa elección es necesariamente posterior a la realización del tratamiento de Pedrito. En consecuencia, se puede hipotetizar que en la escritura opera una doble validación de la analista porque se filia a Klein, a su grupo y al mismo tiempo responde a las exigencias de la institución local APA.

La carta enviada por Klein en el año 1949 en respuesta al material clínico del tratamiento del niño de veintiún meses permite corroborar la hipótesis. Porque en ella, la analista inglesa, le sugiere que tenga en cuenta algunos aspectos de la teoría, en especial, la transferencia negativa y -a la vez- se ofrece a acompañar su formación:

Creo que el trabajo que ha realizado ha sido muy interesante y obviamente exitoso, y me alegra ver que ha podido hacer un buen uso de la literatura. Su informe da la impresión de una muy buena comprensión analítica de un niño tan pequeño y no hay duda de que la experiencia adicional profundizará y extenderá su conocimiento en esta dirección.

Me parece que el análisis de la situación de transferencia no entra mucho en el análisis. Usted se refiere a una ocasión de situación de transferencia negativa que pronto se resolvió. Sin embargo, el análisis de la transferencia, negativa y positiva, no es menos importante en un niño pequeño que en uno más grande. Puede ser que tenga en cuenta este factor y que no aparezca lo suficientemente claro en su informe (Garma, 2003: 152)

La esquela termina con una apreciación técnica que posiblemente, ha sido tomada con creces por las analistas:

Sugeriría una medida técnica que puede serle útil. A mí y a mis colegas nos resulta muy útil tener juguetes separados para cada niño. Tenemos para este propósito una cómoda que se puede cerrar con llave y solo el cajón que contiene los juguetes de un niño en particular se desbloquea al comienzo de la hora. Eso evita las dificultades que surgen de que otros niños dañen o arreglen los juguetes, etc. Tenía solo unas pocas cosas que guardaba en común para todos los niños, como vasos, lavabos o paños de piso, todos los cuales eran parte de un análisis (Garma, 2003: 152)

Si bien en la respuesta de Klein se encuentra la indicación técnica del cajón de juguetes destinado para cada niño/a, en las descripciones de los juegos de Pedrito se puede comprobar que muy tempranamente el consultorio de Garma estaba preparado

para los juegos infantiles: en el consultorio se encuentra un cajón de arena, un espacio para jugar con agua y elementos de materiales diversos.

En la misma dirección, se puede leer el relato de Garma sobre su encuentro con Klein y el grupo inglés, en 1949, en *La escuela argentina. Los aportes de Arminda Aberastury y Betty Garma* (1992). Allí plantea que recibió muchas indicaciones y la confirmación de que había interpretado bien al niño. Sobre el uso de la técnica del juego le marcaron que había introducido “cosas extrañas” (Garma, 1992: 59) pero que aprobaron el trabajo porque consideraron que lo había enriquecido.

A los fines de avanzar en el análisis queda la incógnita sobre las *cosas extrañas* que introdujo Garma. Igualmente, el relato toma valor porque muestra una relación diferenciada entre la referencia teórica y el hacer clínico. Quizás es posible sostener que la influencia de Klein vacila en la puesta en práctica de la analista local.

Relata Betty Garma:

Cuando yo leí a Melanie Klein en el primer libro que nos llegó, que era “Psicoanálisis de Niños”, pensé: Pero qué locura es esto, ¿qué diablos quiere decir esta persona? Seguí leyendo, totalmente descreída, las teorías y fantasías que explicitaba con insistencia (Garma, 1992: 69).

¿Qué hizo cambiar su parecer? ¿Por qué esas locuras, esas teorías y fantasías tomaron sentido? Cabe recordar que el tratamiento de Pedro coincide con la traducción argentina del libro de Klein. Asimismo, Garma recuerda que ante la consulta realizada por la madre del niño, su intención primera no fue trabajar con el niño, sin embargo, propone el tratamiento por el juego desplegado. Se inaugura, así, un encuentro entre la analista y el niño y al mismo tiempo, un encuentro entre la analista y la teoría.

La técnica del juego permitió a la analista local ¿entender? lo que el niño expresaba:

Empecé a verlo y poco a poco mi rechazo por lo escrito por Melanie Klein se fue convirtiendo en un agradecimiento enorme, porque jamás hubiese podido entenderlo, con todas las expresiones en juego que él me mostraba, si no hubiese tenido la guía que nos daba Melanie Klein, en esa forma difícil de sus libros, donde lo importante viene en la letra chica al pie de la página, donde los casos vienen divididos en fragmentos, un pedacito acá, otro al final del capítulo. Poco a poco esos pedacitos se me fueron juntando hasta que yo entendí a mi pequeño de 21 meses y lo pude ayudar muy bien (Garma, 1992: 70).

Lo que Betty Garma *entiende* a través del juego de Pedrito es la teoría kleiniana. Es decir, los *pedacitos* toman forma: el juego del niño, su posición con respecto a él y la referencia a una teoría que habilita su hacer.

Por otro lado, acerca de la técnica del juego, Garma afirma:

En este análisis se ve confirmada una y otra vez la afirmación de Melanie Klein de que el juego en el niño, tiene el mismo valor que la asociación libre en los adultos. De no ser así no podría haber hecho el tratamiento, pues al iniciarlo el vocabulario de Pedrito consistía en contadas palabras (Garma, 2003: 117).

De modo tal que Garma presenta el juego de Pedrito como una confirmación de los planteos de Klein y sostiene que en ese análisis se ve *claramente* que el juego del niño tiene el mismo valor que la asociación libre del adulto. ¿Se trata de palabras? Insiste con ese problema y es por esta vía que incorpora la interpretación simbólica

del juego. Más aún, Garma expone que el juego del niño permite corroborar lo que plantea la “literatura psicoanalítica” para el análisis infantil (Garma, 2003: 119).

La interpretación del juego de Pedro se presenta confirmando los mecanismos desarrollados en la teoría kleiniana: 1) Los juegos de abrir objetos para sacar y poner contenidos dentro son una simbolización del deseo de sacar los contenidos del cuerpo de la madre dados en la cópula por el padre y la necesidad por la angustia de reparar y restituir. 2) “[...] la relación íntima entre heces y bebés. Esto se evidenció claramente en una sesión cuando sacó de una cajita unos soldaditos que llamó “nenes” y los dejó caer uno por uno en el retrete, diciendo al mismo tiempo “caca” (Garma, 2003: 120). 3) La defensa contra la angustia de separación elaborada mediante el juego de llamar por teléfono -en Buenos Aires de 1947 ya hay un tendido local- o cuando aparece en relación a la analista llevándose algún objeto de la habitación hasta la sesión siguiente. 4) La existencia de lo que Klein denomina primeros estadios del Complejo de Edipo con una fluctuación entre dos posiciones “masculina frente a la madre y la femenina y receptiva frente al padre; fluctuación característica de los primeros estadios del desarrollo” (Garma, 2003: 123).

Sin embargo, las notas manuscritas y el relato de Garma transmiten un modo de hacer clínico que excede la confirmación de teoría a la que refiere la analista. Allí, se asiste al despliegue del juego infantil y a coordenadas de trabajo que le son propias. Entre ellas, se encuentran: 1) una actitud de espera, de apertura a lo que pueda aparecer. Su recepción, se caracteriza por ser cálida y afectuosa; 2) una disposición a jugar y dejar jugar las situaciones conflictivas infantiles. Es decir, participa activamente, se incluye en el juego y combina acción con interpretación de fantasías y/o conflictos; 3) una forma clara y sencilla de formular las interpretaciones, porque sostiene que deben expresarse en consonancia con el modo de pensar y hablar infantil. Aquí, es preciso plantear que para Garma no es un problema la disposición de palabras que tienen niños y niñas porque algo se encadena y se diferencia en ese juego y en ese espacio. Es decir, el juego en análisis convoca a la escucha de la analista.

En el caso de Pedrito aparecen elementos del ambiente familiar pero que en la presentación que realiza Garma -varios años después- prevalece la lectura de los conflictos intrapsíquicos. La lectura de Melanie Klein inaugura la posibilidad de pensar al niño y a la niña desde una perspectiva interior ¿Qué sucede en el psiquismo infantil? Y en ese sentido ¿Qué es un niño para Garma?

[...] el niño es un ser valiente que desde el comienzo de la vida lucha por vivir. Tiene que luchar por vivir porque dentro de él hay una pulsión muy fuerte a destruir, que se debe fusionar adecuadamente con su pulsión de vida (Garma, 1992: 71).

Tal como se lee en la cita, Garma propone pensar el psiquismo como un campo de batalla donde se enfrentan vida y muerte. Para ello toma la teoría pulsional desarrollada en *Más allá del principio del placer* (Freud, 1920) y la pone en relación con los *agregados* realizados por Melanie Klein.

Las divergencias teóricas de la analista inglesa con Freud, por lo general, se las presenta como agregados a la teoría. Una de esas divergencias se establece en torno al concepto de pulsión. En consonancia con lo planteado se interpreta la siguiente cita de Garma: “Freud ya había descripto esto, y Melanie Klein agregó a su teoría que estos instintos tienen objetos desde el comienzo de la vida” (Garma, 1992: 71). Hay una operatoria de lectura que influye en la analista argentina a partir del

encuentro con Klein y su grupo, ese fue “el impacto y la influencia de Melanie Klein” (Garma, 1992: 69) en su quehacer psicoanalítico.

Borinsky aborda las marcas de Melanie Klein en el trabajo de Garma y señala:

Fundamentalmente esta convicción acerca de la ansiedad que habita y trastorna a los niños desde muy pequeños sostuvo la necesidad de tratar psicoanalíticamente a los niños provocando un desplazamiento desde los “factores ambientales” hacia las profundidades de la psique, proceso que se verificó tanto en la clínica como en la teoría (Borinsky, 2009: 133).

De los encuentros e intercambios con Klein y su grupo, la analista argentina valida su posición y su trabajo, cuestión que se verifica en su relato:

Klein me decía que a ella le alentaba muchísimo el trabajo nuestro, con su técnica y las modificaciones que hacíamos nosotros, que quizás surgía de que teníamos una libertad un poco mayor en cuanto a la aceptación del niño en tratamiento, respetando totalmente el trabajar exclusivamente con el niño y no con la madre como factor educador y constante -que es lo que hacía más bien la escuela de Anna Freud y en general la escuela europea- (Garma, 1992: 60).

Sin embargo, en la transmisión y relatos de experiencias Garma insiste en el desconocimiento de las disputas establecidas entre Anna Freud y Melanie Klein, así como de las diferencias teóricas entre las dos escuelas. Así, en su presentación y reconstrucción de los inicios del psicoanálisis infantil en Argentina, esta analista construye un origen con rasgos de heroínas solitarias: jóvenes -ellas y el país-, lejos de los centros de poder, logran en su práctica con niños y niñas lo que en otros lugares teorizan y buscan generar. Garma (1992: 60) afirma que “Quizás era nuestra ignorancia inicial; pero creo que no, pienso que era nuestro entusiasmo y la juventud del país en general y que se trabajaba en un clima más abierto y menos prejuicioso que el de los analistas europeos”.

Literatura y técnica

En el año 1950 Betty Garma publica *Un cuento en el análisis de una niña* en el que se encuentra un minucioso trabajo acerca del lugar de los cuentos en la infancia a partir de la equiparación cuento - juego por su función de representación y resolución de conflictos. El caso que presenta es el de una niña que llega a la consulta antes de cumplir los cinco años con un grave hipertiroidismo y con desarrollo intelectual y motriz de una niña de dos años. El fragmento de análisis refiere a cuando la niña tiene seis años.

El abordaje de los cuentos y la fundamentación teórica realizada por Betty Garma toma relevancia porque permite visualizar la interpretación simbólica que regía en la época y a su vez, la introducción de elementos técnicos alternativos para el trabajo con niñas y niños. Sobre la función de los cuentos en la infancia, Garma plantea que, a lo largo de su crecimiento, el niño desarrolla una marcada predilección por algún cuento o texto en particular, que pide que lean o lee reiteradamente y de igual forma. Ese cuento particular representa, de acuerdo con la interpretación de Garma, alguna situación o conflicto que el niño identifica como propios y cuya exposición, acompañada por la solución, alivia y/o permite la fantasía de dominación. Por consiguiente, se trata del mismo procedimiento empleado para el juego: opera el

desplazamiento de los conflictos o situaciones sufridas con anterioridad hacia una actividad actual, permitida, repetida y dominada (Garma, 1950: 402).

Para Garma el cuento -en su función de representación y resolución de conflictos- es equiparable con el juego y esa equivalencia la establece al circunscribir el mismo mecanismo psíquico. La conceptualización de juego con la que trabaja en este tiempo sigue lo desarrollado por Freud, quien en *Más allá del principio del placer* (1920) lo propone como un medio de elaboración y dominación de conflictos a través de la repetición. En ese sentido, es a través del mecanismo de la repetición que pone en serie cuento y juego.

Sobre Lita -la niña del caso- Garma la describe como una pequeña que caminaba mal, incapaz de sentarse sola, que casi no hablaba y se le caía la baba y los mocos. También agrega, que no jugaba con nada y los juguetes le eran totalmente indiferentes. Acerca del deseo de los padres, señala que no querían tener hijos y que la madre la rechazó porque en sus fantasías esperaba un varón fuerte y grande. Asimismo, en una nota a pie de página, se lee que estos elementos -el deseo de los padres y los rechazos tempranos- son de importancia para demostrar cómo influyen los factores del medio ambiente en el desarrollo. Para la analista, esos componentes condicionaron en Lita una fuerte envidia de pene.

Escribe Garma que el instinto de muerte domina a la niña desde su nacimiento porque rechaza el pecho y sólo acepta otros alimentos, pero con dificultad. A los dos años nace un hermano y junto con el crecimiento de él, la niña desarrolla una fobia a perros, gatos y a todo lo que camina en cuatro patas. La aparición de la fobia coincide con el gateo de su hermano.

Un juego que caracteriza ese tiempo es dar mordiscos en la mano o brazo de la analista y luego que un perrito la mordía a ella entre las piernas y la comía (Garma, 1950: 403). Garma interpreta, en concordancia con Freud -quien sostiene que uno de los destinos de la pulsión es la vuelta hacia el sujeto-, que Lita teme sufrir aquello que desea hacerle al hermano. En el mismo sentido explica la obsesión de la niña por tener un pene y al mismo tiempo por quitárselo al hermano, como la única manera de lograr el amor y la atención de la madre que les eran negados (Garma, 1950: 403).

El cuento como recurso aparece en transferencia cuando la temática principal del análisis de Lita es la masturbación y los juegos sexuales. Además, *un incidente transferencial* entendido por la niña en clave de abandono y castigo desencadena el trabajo de reparación:

El material había permanecido latente hasta que su gran interés por él se desencadenó por un incidente transferencial. Se acababa de reanudar el análisis después de una interrupción, ocasionada por un viaje de la analista, que Lita interpretó como abandono y castigo por su masturbación y excesiva agresividad, repitiendo la realidad de su ambiente en transferencia (Garma, 1950: 405).

Un cuento leído en clave sexual

El cuento elegido por Lita gira en torno a las aventuras de Tía Puntigudo, una ratona. Betty Garma retoma el relato que la niña hace guiándose por las ilustraciones y lo primero que subraya es la sobredimensión del dibujo de la ratona frente a otros animales del cuento -lobos y elefante- e interpreta ese elemento como propiciador para la identificación, lo que permitiría la elaboración de la angustia de la niña pequeña e indefensa ante el adulto omnipotente.

Garma insiste en una lectura que prioriza el cuento, al igual que el juego, como elemento de elaboración a través de la repetición activa de aquello que el niño vive

pasivamente, es decir pasa de sufrir pasivamente a elaborarlo activamente en el juego. En lo particular del caso, será mediante la identificación con el personaje del cuento.

En una lectura atenta, se advierte una sobrevaloración de elementos imaginarios cual si fueran símbolos que vienen a ocupar el lugar de otros elementos de la vida anímica de los niños. A modo de ilustración, la analista interpreta en el relato de la niña, cuando cuenta que Tía Puntigudo encontró una tetera rota tirada en el pasto y la convirtió en una hermosa casita para ella y su familia, que la tetera rota es igual al genital estropeado de la niña, *casita* es el nombre de su genital y la familia que vive adentro son los hijos que podría tener la niña si aceptase ser mujer.

¿Por qué la insistencia en equipar cuento y juego? En esta insistencia resuena la equiparación kleiniana del sueño y juego como camino regio de acceso al inconsciente, para el adulto el sueño y para el niño el juego. A propósito, debe señalarse que es justamente esa equiparación la que abrió un trabajo en el que primó el simbolismo por sobre la asociación libre. Probablemente, la insistencia de Garma sea a los fines de armar una serie mediante la cual justifica la utilización de materiales diversos para la comprensión del conflicto infantil.

El simbolismo en la interpretación es ciertamente, una marca de la formación kleiniana. En *Psicoanálisis de Niños* (1932) Melanie Klein plantea que, para interpretar el juego, es preciso atender no sólo al simbolismo sino también a la situación actual y global de cada niño. En ese sentido, Betty Garma plantea en una nota a pie de página:

Desde el punto de vista del simbolismo puro, podríamos explicar esta lámina de otra forma; es decir la tetera rota podría representar la madre destruida por la niña y despojada de sus contenidos (hijos, penes) de acuerdo con las fantasías sádicas de asalto al cuerpo de la madre, típicas de la evolución temprana del niño. El que la Tía Puntigudo esté lavando, debe estar relacionado con el deseo de limpiarse de culpa por las fantasías sádicas (Garma, 1950: 407).

En la cita se advierte que la autora argentina toma a Klein como referencia principal para realizar sus líneas interpretativas en torno al cuento. El *simbolismo puro* remite directamente a lo planteado por Klein acerca de que en toda forma de actividad de juego subyace un proceso de descarga de fantasías de masturbación, que opera como un impulso continuo de jugar, como una compulsión de repetición, que están tanto en el juego infantil como en todas las sublimaciones de la vida adulta. Garma también recupera la idea kleiniana acerca de que las inhibiciones en el juego y en el trabajo resultan de una fuerte e indebida represión de esas fantasías y de la capacidad creativa del niño.

El juego es descarga, las fantasías masturbatorias logran representación y abreacción en él; si la descarga se interrumpe, aparecen las inhibiciones. Garma sostiene, asimismo, que el sentimiento de culpa se desarrolla tempranamente y es el motor del trabajo con niños. Sin embargo, en el análisis de ese caso, otorga valor fundamental a los deseos de los padres y particularmente al rechazo de la madre hacia la niña en el desarrollo de la envidia del pene y de las fantasías sádicas:

[...] Lita, envidiando el éxito de su hermano frente a la madre 'se identifica con la Tía Puntigudo, un personaje lleno de atributos fálicos. Sin embargo, considera que su genital está estropeado (casita de la tetera rota), comprobando su falta de pene al masturbarse y orinar (hermana enferma con fiebre). (Garma, 1950: 412)

A través del cuento, Lita puede expresar cómo representa su inseguridad motora e intelectual. La analista interpreta el cuento en clave sexual: Lita quiere tener un pene como su hermano, el no tenerlo la deja en inferioridad motora e intelectual; es a través de la repetición y el trabajo en torno al cuento que encontrará una solución. “Después de unos días hizo la castración simbólica del hermano que no logró hacer en la realidad, utilizando la ilustración”, escribe Garma (1950: 409) para referir que la niña cortó la imagen con unas tijeras.

“Sólo con el análisis de este cuento empezaron a vislumbrarse en Lita fantasías edípicas positivas con el padre, y de curación mediante la genitalidad” (Goode, 1950: 412). La lectura binaria llena de prejuicios de la sexualidad queda expuesta en las interpretaciones realizadas sobre las fantasías de la niña. Así, la curación, para la analista, viene de la mano del ingreso a la *genitalidad normal*.

Justamente, acerca del ingreso a la *genitalidad normal*, Volnovich comenta en un reportaje realizado por Ferrari, Pietra y Sauval para la Revista digital *Acheronta* en el año 2002, sobre los prejuicios patriarcales que, para la época de producción de Garma, influían en la teoría y en toda la organización institucional. En el tiempo en que Garma publica el análisis de Lita, los criterios de analizabilidad y de salud mental -ya sean explícitos o implícitos- eran: tener éxito profesional, tener buenas relaciones sexuales, y tener buenas relaciones afectivas. Entre las anécdotas relatadas recuerda que los analistas didácticos no firmaban el alta a colegas mujeres que tenían orgasmos clitorianos. Como se sabe, entre los criterios de evolución de la libido tener orgasmos de este tipo suponía estar fijada a la etapa fálica y consecuentemente no haber arribado a la etapa genital.

El Grupo *Plataforma* -que se separó en 1971 de la Asociación Psicoanalítica oficial- jugó un papel fundamental en la ruptura del sectarismo, en el inicio del expansionismo psicoanalítico y en la enunciación de una nueva ética.

Sublimación y juego

En 1953 Garma publica un texto titulado *Historial de un niño en la latencia. La masturbación prohibida y sus consecuencias psíquicas*. Tal como indica el título, el eje del trabajo gira en torno a la masturbación infantil y las consecuencias de su prohibición temprana. En el caso presentado -un niño de 8 años- se ubican como consecuencias los “trastornos del carácter y serias inhibiciones de la capacidad de sublimación” (Garma, [1953] 1992: 144)

Cuando Héctor llega al análisis la madre lo describe como un niño distraído que no se deja acariciar por nadie, no juega ni se interesa por otros niños y se le torna trágico todo reproche o mal que se le haga. Acerca del ambiente familiar de Héctor se encuentra que no hay lugar para lo infantil:

No se invitaban niños a la casa porque podían hacer ruidos molestos ni permitían que Héctor se relacionase con niños del vecindario. [...] Tenía juguetes hermosos como trenes, pelotas, mecanos, baleros, soldados, pistolas, etc., pero estaban guardados por temor a que él los estropease o que se dañase con ellos. No favorecían mucho la lectura, porque el niño tenía una tendencia a mecarse cuando estaba en una silla, y esto le resultaba intolerante a la madre. (Garma, [1953] 1992: 147)

Es decir, todo aquello que caracteriza al mundo infantil -otros niños, los juguetes, el movimiento- resulta molesto para el ambiente familiar de personas viejas y serias que se asustaban de todo y sobreprotegen al niño (Garma, [1953] 1992: 147). En consecuencia, cuando Héctor se enfrenta a prohibiciones directas dirigidas a sus

manifestaciones masturbatorias quedan enlazadas a la severidad e intolerancia de su ambiente. En ese sentido, la analista adopta una posición de tolerancia y permiso que favorece el despliegue del juego y sostiene como hipótesis de trabajo que “en la latencia, el niño puede reprimir y desexualizar fantasías masturbatorias, sí en etapas anteriores su instintividad ha sido tolerada” (Garma, [1953] 1992: 152).

Así, de la lectura del caso es posible armar una secuencia de juego:

- El juego con un rifle, permite liberar su agresión e instintividad y por esa vía encuentra un sustituto a lo prohibido. En este tiempo pone a prueba la relación transferencial, sus preguntas se dirigen a averiguar cuánto tolera la analista de aquellas actividades que él suponía le serían prohibidas en su casa. A medida que despliega más juegos simbólicos aparece la desconfianza de que algo de lo que despliega en análisis llegue a sus padres y expresa la idea angustiada de que ellos se dan cuenta *mágicamente* de todo lo que hace. La interpretación de Garma se basa en explicar cómo las imágenes que el niño ha construido de sus padres se han internalizado y forman su superyó que ahora le persigue con la culpa. Esta interpretación se enlaza con un juego: echar a patadas un almohadón que representa su superyó (Garma, [1953] 1992: 151).
- Inventa un juego de enviar mensajes secretos con escritura secreta a través del cual puede transmitir a la analista las vivencias del colecho con la abuela. Esto abre una nueva etapa: el niño puede plantear su deseo de tener un dormitorio propio al mismo tiempo que inicia su investigación sobre la diferencia sexual.
- Juegos que giran en torno a la diferencia de los sexos y el origen de los niños.

La secuencia presentada permite ubicar el modo de trabajo clínico de Betty Garma caracterizado por acompañar el trabajo del niño y propiciar un ambiente de cercanía que facilita el despliegue infantil. Asimismo, resulta de interés la articulación que establece la analista entre sublimación y juego simbólico -ya establecida en la teoría freudiana y retomada por Klein- al plantear que la prohibición real de la masturbación infantil actúa traumáticamente cuando no está acompañada de actividades sustitutivas que permitan la sublimación (Garma, [1953] 1992: 147).

En consecuencia, para Betty Garma el trabajo de análisis permite levantar las prohibiciones y la descarga de fantasías masturbatoria a través de los juegos y el trabajo intelectual. Para ella, el análisis infantil le permitió a Héctor vivir una primera infancia que no había gozado por las prohibiciones tempranas.

Aparente normalidad

“Con cierta frecuencia, niños que han llegado a presentar un cuadro psíquico aparente de normalidad o relativa normalidad, con buenas realizaciones, fracasan rotundamente en un momento dado frente a una exigencia de la vida un poco mayor de lo común” (Garma, [1958] 1992: 171). Así, comienza un trabajo presentado por Garma el 29 de abril de 1958 en la Asociación Psicoanalítica Argentina.

¿Por qué *aparente normalidad*? ¿Cuáles son las coordenadas de *normalidad* que establece la analista? ¿Cuáles son los indicios de una adquisición *aparente*?

La *aparente normalidad* o *normalidad relativa* está en directa relación a la adaptación que refieren a lo psíquico entendido en clave kleiniana: “el haber superado los estadios pregenitales sin restos neuróticos y el haber vivido y elaborado una posición edípica positiva” (Garma, [1958]1992: 171). A causa de un medio que reprime las primeras manifestaciones edípicas y celebra “al varoncito tan varonil y a la mujercita tan femenina” (Garma, [1958]1992:172) se puede producir una huida temprana a la genitalidad. Respuesta que dificulta el establecimiento de manera

adecuada, de la posterior organización genital. Así, aquellos que han hecho una adaptación parcial a la realidad fracasan ante las exigencias educativas.

De ese modo, adaptación y normalidad se articulan en un supuesto que equipara fases pregenitales con períodos del desarrollo de modo tal que el “enquistamiento en un complejo pregenital dentro de la analidad” (Garma, [1958] 1992:173) genera una estructura psíquica poco sólida que hace fracasar a niños y niñas frente a las obligaciones de la vida.

A su vez, la presentación que realiza Garma de las fases supone una concepción genética o de progresión ordenada de la sexualidad infantil. Dentro de sus argumentos llama la atención que el enquistamiento pase inadvertido porque el niño o la niña llegan a una “posición genital ficticia” (Garma, [1958] 1992:173) que luego fracasa y obliga a la regresión. Surge la pregunta de por qué habla de *posición genital ficticia* y no recupera el concepto freudiano de fijación, trabajado en la teoría de las fases de la libido. ¿A qué refiere lo ficticio de la posición genital alcanzada?

En la presentación freudiana de las fases pregenitales, el concepto de fijación remite a una estructura de la actividad característica de una determinada fase. De modo que, en la fijación a la fase anal, se ubica el origen de la neurosis obsesiva y un tipo de carácter. Sin embargo, no es éste el camino elegido por Betty Garma; el enquistamiento aquí se utiliza como metáfora de algo que hay que drenar como “un absceso purulento, cuya eliminación angustia en un primer momento, pero que alivia rápidamente al individuo” (Garma, [1958] 1992:173).

Desde estas coordenadas, se puede aventurar que la analista no está pensando en términos de constitución de carácter ni de origen de la neurosis, sino en normalidad y anormalidad infantil, problemática ampliamente abordada en la primera mitad del siglo XX en Argentina, que -además- se liga a las demandas en torno a los problemas de aprendizaje y de indisciplina (Talak & Borinsky, 2004).

En el comienzo del texto *Surgimiento de ansiedades anal sadomasoquistas enquistadas, por fracasos en la latencia* (Garma, [1958] 1992), dice claramente que el fracaso de la *normalidad aparente* se da ante las exigencias de la educación. De ahí que las explicaciones a estos problemas son interpretadas desde un orden clínico y por ello prioriza los factores psicológicos -cuya causa los ubica en el mundo interno-, por sobre los factores ambientales, aunque no los suprime.

Más aún, el trabajo del análisis “consiste en destapar el complejo anal” (Garma 1992, 173), objetivo que se logra a través de las interpretaciones dirigidas contra las defensas que han aislado -y enquistado- los contenidos de la fase. El lugar del analista se construye en relación a un saber interpretar y al mismo tiempo dar espacio para la expresión de las fantasías y contenidos que quedaron aislados. Los juegos, los dibujos y expresiones verbales son recursos mediante los cuales el niño satisface las fantasías, pero para ello “es necesario que la analista haga sentir al niño que no sólo tolera, sino que participa y está identificada con él en la expresión de la fantasía” (Garma, [1958] 1992:17).

La técnica deviene técnica de acercamiento, participa del juego del niño y crea un espacio de libertad que se diferencia del espacio familiar:

Tuve a veces que suspender la interpretación cuando el niño, por su ansiedad y sentimiento de culpa, las sintió, por más cuidadosamente que se formularon, como una prohibición o rechazo de su necesidad de ensuciar, producir malos olores, hacer explosiones, etc. (Garma, [1958] 1992:174).

Si los contenidos enquistados de la fantasía infantil remiten a lo anal y el niño siente que su interior está habitado por excrementos sucios y explosivos, la analista

debe estar dispuesta a jugar con estos elementos. Entonces, es posible sostener que la propuesta de Betty Garma borra la asimetría adulta-niño, particularmente cuando plantea que debe hacer sentir al niño que se identifica con él. Y al mismo tiempo, denuncia del lado adulto la actitud de observar y vigilar.

Conforme a lo expuesto, Garma -identificada con el niño- rehúsa el lugar de los padres prohibidores y refleja la actitud infantil. Insiste un rasgo transferencial: es la posición de tolerancia y acercamiento que para ella, opera en sí mismo para producir cambios y aliviar los conflictos:

[...] sucede a veces que este cambio ocurre antes de dar interpretación alguna, como si el niño mismo interpretara, por la sola actitud tolerante de la analista, que en la casa de él puede expresar su instintividad sin miedo, pues está dispuesto a comprenderle (Garma, [1949-50] 1992: 258).

En consecuencia, quien lee a Betty Garma se encuentra con una analista que juega, se deja guiar por el niño, habla con sus palabras y su interpretación toma la forma concreta del lenguaje y el pensamiento de los primeros años (Garma, 1992: 87).

En respuesta a las preguntas iniciales se puede establecer que en los escritos, artículos, notas y entrevistas de Garma abunda un relato descriptivo y pormenorizado de su hacer con niños y niñas. En ellos, transmite sus pensamientos, su opinión y varias anécdotas al modo de una obra escénica -debe recordarse que la analista cantaba y actuaba desde muy niña, actividades que sostuvo hasta su vejez-.

No es posible entonces, establecer indicaciones técnicas, pero sí secuenciar la propuesta que la analista hace al niño o niña en análisis: primero, propone una recepción cálida, afectuosa y de espera a lo que puede aparecer en el encuentro. Segundo, muestra disposición a jugar y dejar jugar las situaciones conflictivas infantiles. Participa activamente, se incluye en el juego y al mismo tiempo interpreta fantasías o conflictos que se expresan en él. Tercero, formula interpretaciones en modo claro y sencillo. Para ello, toma el lenguaje y el material que presentan niños y niñas en análisis porque entiende que la interpretación debe estar en consonancia con el modo de pensar y hablar infantil. Cuarto, sostiene que el estar cerca implica la disposición del analista para el juego. En este punto su preocupación está dirigida a evitar una posición de observación y vigilancia. Incluso, indica que la actitud adulta debe reflejar la infantil, por ejemplo, tirarse al suelo o ponerse a su altura. Así, el efecto certero de la interpretación se verá a través de la risa, la alegría o el cambio brusco de juego por parte del o la paciente.

Asimismo, se halla un tratamiento clínico de las exigencias y mandatos sociales de época. Su trabajo en torno a la *normalidad aparente* permite delimitar un abordaje que prioriza el despliegue, en análisis, de fantasías, conflictos, angustias para la comprensión de las problemáticas como la indisciplina en el medio escolar y la adaptabilidad a los procesos educativos. Resulta novedoso su planteo acerca de las causas que llevan a niñas y niños a *huir* a la genitalidad cuando todavía no se ha desplegado de forma ampliada el complejo de Edipo. Precisamente, Garma interpreta que esa huida está propiciada por la represión ambiental a las manifestaciones edípicas y la sobrevaloración de las muestras varoniles en niños y femeninas en niñas. En otras palabras, cuando los mandatos culturales refuerzan conductas de género se propicia una *genitalidad ficticia*.

CONCLUSIONES

Es frecuente encontrar la afirmación que el siglo XX busca en la figura de la infancia un lugar de interés, allí yace el motor y la esperanza de la transformación, el progreso y el cambio. En nuestros escenarios académicos, científicos, culturales esto se despliega en su singularidad, las teorías psicoanalíticas y las producciones locales van a receptor estas influencias y al mismo tiempo las van a reversionar.

Al respecto, la Tesis toma una perspectiva histórica que articula los desarrollos de los estudios de recepción de teorías y la *historia crítica* -para la cual los objetos de conocimiento son construcciones que responden a los intereses culturales, sociales, políticos, económicos propios de una época-.

La alternativa metodológica elegida ha permitido abordar el trabajo de *las pioneras*, sus filiaciones a teorías producidas en otros territorios, buscar las innovaciones realizadas por las analistas locales y sus influencias en la construcción cultural de la infancia argentina. Asimismo, plantea que los estudios de recepción de teorías y su articulación de conceptos tales como el de *campo* -acuñado por Bourdieu- permite construir puentes entre desarrollos sociológicos y/o históricos del juego como los de Benjamin y Huizinga y otros específicos de la técnica psicoanalítica. Se sostiene que la potencialidad del uso de las categorías de *recepción* y *campo* permite romper con las clásicas antinomias de interno-externo, social-disciplinar y ofrece herramientas para la comprensión de problemáticas históricas en su dimensión transindividual e intersubjetiva.

La transmisión de teoría, su enseñanza, difusión y vigencia no dependen únicamente de la actualidad de la propuesta sino, fundamentalmente, del modo en que se organizan -desde el presente- las tramas simbólicas y discursivas que las abordan. La legitimidad que toma en la actualidad el juego para el tratamiento infantil es resultado de múltiples disputas que se remontan a las primeras décadas del siglo XX y que se constituyen en un campo de lucha por la hegemonía y sentido acerca de la infancia.

El juego y el lugar del analista son dos ejes teórico-técnicos que trabaja la teoría psicoanalítica y sobre los cuales se plantean las diferencias en relación a otras prácticas y discursos que operan en torno a niños y niñas. La Tesis se inscribe dentro de los estudios históricos del psicoanálisis en general y del psicoanálisis argentino en particular, a fin de abordar esos ejes en las producciones de Arminda Aberastury y Betty Garma durante el período comprendido entre 1942 y 1970 por ser el tiempo de instalación del psicoanálisis local y de consolidación institucional, así como de su difusión cultural.

En el capítulo *Analistas en juego* se ha planteado que el recorte de conceptos y la alternativa metodológica están en función de cuestiones:

- 1) delimitar criterios de repetición y diferencias en la recepción local de teorías desarrolladas en lugares *centrales* -Europa y EE.UU.-
- 2) explorar las contribuciones e influencias de aquellas elaboraciones -específicas y técnicas- del psicoanálisis infantil argentino en las producciones destinadas a niños y niñas, articulando condiciones culturales y selección de teorías psicoanalíticas. Se ha buscado responder interrogantes acerca de la elección del juego como técnica para el abordaje infantil, por parte de *las pioneras*, y sus delimitaciones con la perspectiva pedagógica y clínica. De ahí que la Tesis sostiene como preguntas rectoras ¿qué es el juego para *las pioneras* del psicoanálisis infantil local? ¿De qué modo conceptualizan su lugar en la práctica analítica?

En el capítulo *Los inicios, las controversias* se presentan las diferencias suscitadas entre Melanie Klein y Anna Freud dentro de las disputas dadas fundamentalmente, durante el proceso de expansión del psicoanálisis.

Específicamente, el psicoanálisis de niños y niñas constituye el campo en el cual se enfrentan Melanie Klein y Anna Freud. En sus diferencias teóricas se visibiliza una batalla por el dominio territorial y político dentro del psicoanálisis, que se plasma en el reconocimiento de Klein como representante de la escuela inglesa y el de Anna Freud, en la escuela vienesa. División que luego, se estableció en el interior de la Sociedad Psicoanalítica Británica.

Acerca de la expansión del psicoanálisis en territorio americano, las tres corrientes psicoanalíticas que se desarrollan -con diferencias a la teoría de Freud y a su vez, con similitudes entre ellas- son:

- 1) los estudios psicosomáticos
- 2) el culturalismo
- 3) la escuela de ego psychology.

Esta última, centrada en el yo, trabaja en torno a los procesos adaptativos culturales y sociales, alejándose de la conceptualización de sujeto establecida por Sigmund Freud. En el interior de la IPA, a partir de la conducción Jones en 1934, se generó el dominio de la línea americana sobre la europea.

Con respecto a los debates relativos al psicoanálisis infantil se plantea un ordenamiento en tres ejes fundamentales:

- el encuadre analítico y el lugar del analista;
- la capacidad infantil de establecer una neurosis de transferencia;
- la técnica y el valor del juego.

El análisis en torno a estos ejes permite delimitar que, si bien la recepción de teorías en nuestro país es amplia, adoptan prioritariamente la teoría kleiniana. Es importante destacar que muy tempranamente Aberastury consulta a Klein sobre aspectos técnicos no resueltos por la analista inglesa. De tal modo que se evidencia como la apelación a otros desarrollos teóricos se ha fundamentado en la elaboración de coordenadas para una clínica en construcción.

Asimismo, se recogen datos biográficos de Arminda Aberastury y Betty Garma para establecer, por un lado, las referencias históricas que una y otra proponen sobre sus inicios y su lugar en la institución psicoanalítica. Se ha encontrado una unidad entre los fundamentos institucionales, la elección de teoría y el lugar del psicoanálisis infantil en Argentina. No obstante, lo más interesante del recorrido biográfico está en las lagunas, en las rupturas de sentido, en los límites, porque demuestra que el relato biográfico constituye una figuración *oficial* organizada en torno al presente institucional de la APA.

A su vez, en lo que atañe a la consolidación del psicoanálisis rioplatense, el grupo inicial elabora una serie de trabajos en torno a la psicopatología en los que toma la infancia para la exploración y prevención. Acorde con esos desarrollos, durante los años '50, se produce un dispositivo que apuesta al estudio del inconsciente infantil. En ese sentido, la utilización del juego se vuelve fundamento técnico, por ello en un primer momento se releva el estatuto del juego en el interior de la teoría psicoanalítica y desemboca en algunos trabajos contemporáneos que conectan juego y juguete.

Como consecuencia, en capítulos posteriores toma relevancia la aparición de diferentes juguetes, su relación con la producción cultural y la relación con dispositivos de consolidación de modelos culturales en torno a la infancia.

En cuanto al capítulo que aborda las *Teorizaciones sobre el juego* evidencia las múltiples referencias a autoras y autores pos-freudianos, a los que apelaron las

pioneras locales. Un punto novedoso es la apropiación, por parte de Aberastury, de la hipótesis que sostiene Huizinga en *Homo Luden*, que propone el juego como fundamento de la cultura y más específicamente el juego del primer año de vida. En otras palabras, al principio de la cultura se juega y es el juego del primer año de vida el fundamento del jugar y las producciones ulteriores.

En otro orden, se trabaja la dimensión técnica del juego y para ello, primero se aborda -como antecedentes- a Hermine Hug-Hellmuth y Sophie Morgenstern. En lo que respecta a Hug-Hellmuth se subraya la importancia de dos indicaciones tempranas para el análisis infantil ya que devienen, posteriormente, líneas de abordajes que desarrollan Anna Freud y Melanie Klein. La primera, es que la entrevista preliminar sirve para diseñar la estrategia analítica, de modo que si hay reticencias infantiles para el análisis se plantea la posibilidad de favorecer la transferencia mediante *trucos*. Esa sugerencia la despliega Anna Freud al trabajar la *alianza terapéutica*. La segunda, es la utilización del juego con niños y niñas pequeñas a los fines conocer su carácter y síntomas porque el juego es, a veces, una acción simbólica, manifestación sin palabras. En esta recomendación se ubica -en concordancia con la hipótesis de Geissman y Geissman- el germen de dos ideas principales de la teoría de Melanie Klein: 1) el juego como equivalente a las asociaciones libres del adulto y 2) la teoría del simbolismo.

Sobre los aportes de Sophie Morgenstern se destaca que el juego es un elemento técnico junto a los dibujos, los cuentos, los sueños. Sin embargo, esta analista prioriza el dibujo por ser una modalidad de manifestación del inconsciente infantil que tiene la valiosa virtud de ocultar su sentido a quien lo realiza. En esa dirección, la labor analítica se circunscribe a describir y encontrar el hilo conductor en las expresiones gráficas. También, para Morgenstern, los dibujos infantiles -al modo de una *narrativa gráfica*- presentan los mismos mecanismos psicológicos de condensación, desplazamiento y sobre determinación establecidos por Freud en *Interpretación de los sueños*.

Melanie Klein se constituye en una figura principal con un valor insoslayable cuando se aborda el juego como técnica para el trabajo analítico infantil. En la Tesis se recuperan los principales lineamientos establecidos por la autora inglesa y sus divergencias con la teoría freudiana. En principio, la técnica se apoya en la homologación entre juego y sueño porque se encuentran elementos simbólicos, condensaciones y desplazamientos. El juego es un lenguaje mediante el cual niños y niñas expresan fantasías, conflictos y deseos que, en transferencia, adquieren distintos significados. Segundo, hay un juego normal que permite regular la ansiedad, otorga placer y el despliegue de fantasías, y un juego neurótico que se destaca por su rasgo de inhibición. Tercero, juego e interpretación se presentan unidos, modo tal que la fantasía que se juega deviene, interpretación mediante, la fantasía que se narra entre el niño o la niña y la analista. En consecuencia, la propuesta técnica no está dada sólo por la edad de las y los pacientes, sino que la fantasía toma un lugar central en la teoría de Klein y es en el juego donde se despliega.

A diferencia de Freud, la fantasía kleiniana está constituida por diferentes elementos -conscientes e inconscientes- y en ella convergen pulsiones, sensaciones y objetos porque, para esta autora, las relaciones objetales existen desde el inicio de la vida. Otro punto que fundamenta la técnica en Melanie Klein es que el psiquismo infantil está habitado por una simbolización primera articulada a un yo y un superyó precoz y al desarrollo del Edipo temprano -segunda mitad del primer año de vida-. Simbolización rudimentaria creadora de vínculos y que está destinada a modificarse con la adquisición del pensamiento.

En lo que refiere a Winnicott, su conceptualización del juego es ineludible porque inaugura un modo distinto de pensar la infancia y sus producciones. Miembro del *Grupo Intermedio* británico, toma un camino independiente a las controversias desatadas entre Melanie Klein y Anna Freud. Se sostiene -en concordancia con Roudinesco y Plon- que su posición de independencia respecto a los dos grupos en conflicto es consecuente con la elaboración teórica original en torno a la relación de objeto, del self (sí mismo) y del *juego*. Así, la noción *espacio transicional* alude a ese lugar -realidad psíquica que no se encuentra ni fuera ni dentro- creado por el *objeto transicional*. El objeto crea el espacio y es la primera posesión no-yo ubicada en el límite adentro-afuera. Al igual que el *Grupo Intermedio*, *espacio y objeto transicional* devienen esa zona *intermedia* donde se desarrolla primero el jugar y luego la experiencia cultural.

Arminda Aberastury en uno de sus escritos tardíos -*La importancia de la organización genital en la iniciación del complejo de Edipo temprano*- recupera de Winnicott el gesto del bebé que crea omnipotentemente el pecho materno. Así, entre los fundamentos de la fase genital previa se encontró una de las hipótesis de Winnicott para quien el bebé alucina un objeto antes de la primera experiencia de satisfacción. En la misma línea, la autora argentina sostiene que el niño puede alucinar un órgano capaz de dar satisfacción en el surgimiento de las funciones genitales propias de la etapa. En otras palabras, toma la experiencia oral y el desarrollo de Winnicott como modelo y equipara el pecho al pene.

A su vez, entre los aportes locales se recupera, por una parte, la sistematización técnica del psicoanálisis infantil argentino hecha por Aberastury -este punto se retomó en capítulos posteriores- y por otro, la ampliación técnica a través de cuentos, propuesta por Betty Garma.

Muy tempranamente Aberastury introduce *la primera hora de juego* con el fin de generar un encuentro diagnóstico. La especificidad agregada por la autora argentina es que esa hora de juego opera como una unidad y debe interpretarse como tal, que en ese primer encuentro *se juega* la fantasía de curación infantil y por ende, demuestra que niños y niñas tienen consciencia de enfermedad. Con la finalidad de ilustrar el trabajo diagnóstico en torno a la *primera hora de juego* se estudia uno de los casos que presenta la autora. Segundo, los elementos que se *ponen en juego* en ese primer encuentro son interpretados en dos sentidos: uno, muestra la interpretación infantil del síntoma y dos, señala la *fantasía de cura*.

Aberastury y las producciones argentinas es un capítulo en el que se despliega la relación juego-juguete y se delimitan los intereses culturales, sociales y políticos en torno a la infancia argentina. En principio, se retoma la tesis de Benjamin para articular la transformación de lo artesanal del objeto a su producción industrial y en esa operatoria se delimitan tensiones que giran alrededor del juguete entre lo elaborado y lo primitivo, lo complejo y lo simple, lo imitativo y lo metafórico, así como lo inanimado del objeto y la animación de quien juega.

El capítulo arriva en un entramado entre fabricación argentina de objetos lúdicos, idearios de época y dispositivos para la indagación de la salud psíquica infantil a través del uso de juguetes y la construcción de test.

Particularmente, para la elaboración del *test de construir casas* Aberastury toma el *constructor infantil privilegiado*, un juguete que consiste en una base de madera con orificios, un grupo de varillas de diferentes alturas -que encajan en los orificios-, puertas, ventanas, techos y placas que colocadas entre las varillas arman las paredes. Utiliza el *constructor privilegiado* para sistematizar y actualizar el test ideado por Erik Erikson en 1937. Ese juguete argentino se transforma en un

procedimiento clínico que permite diagnosticar e interpretar desde la técnica proyectiva confeccionada en torno a la construcción infantil de la casa.

En principio, la proposición inicial de Erikson -discípulo de Anna Freud- plantea que para realizar un psicodiagnóstico de la imagen corporal infantil sólo se necesita indicar la construcción de una casa porque el juego revela la forma en que niños y niñas experimentan y estructuran su mundo. A su vez, la analista argentina agrega los desarrollos que Schilder acerca de la constitución del esquema corporal y la teoría de la relación de objeto. De modo que la construcción de la casa permite evaluar el yo corporal y la síntesis de situaciones ambientales -Erikson-, la imagen del cuerpo constituida en base a la relación sujeto-mundo -Schilder- y la preeminencia de una zona erógena y su conflicto interior -Klein-. Finalmente, se encuentra que el test del *juego de construir casas* expresa la experiencia infantil de percepción del espacio interno / externo y situación actual del propio cuerpo en él.

El texto *El test de construir casas. Su interpretación y su valor diagnóstico* de Aberastury ilustra tres elementos muy significativos para la clínica de época: una técnica que parte de la presencia sintomática; una búsqueda en torno a lo que representa el síntoma para el sujeto infantil y un trabajo terapéutico que tiene como finalidad la desaparición del síntoma. En consonancia con el desarrollo técnico de la primera hora de juego, el *test de construir casas* permite el ingreso a la fantasía que produce la sintomatología y al mismo tiempo, es un recurso que habilita a la analista a trabajar con los padres la problemática infantil.

El cruce entre la producción argentina de juguetes y las conceptualizaciones de Arminda Aberastury muestra el ingreso -su popularización- de juguetes industriales en las familias argentinas y el desarrollo de teorías acerca del uso del objeto lúdico. Así, para mediados de la década del '60, con el avance de la industria por la inclusión de tecnologías, el uso de la goma, el caucho y posteriormente, el plastisol se impone la producción de juguetes *especializados*. Objetos fabricados con el fin de desarrollar habilidades determinadas para cada edad. Por consiguiente, se incorpora en las familias concepciones psicoanalíticas del desarrollo combinadas con las pautas evolutivas que informan sobre modelos *saludables* de crianza, juegos y objetos propicios para cada etapa.

En el capítulo cinco se han indagado tres temas sobre los que se interroga Aberastury: el pago en el análisis infantil; el lugar de los padres y qué hacer con el material producido en el análisis -función y utilización de los juguetes-. Las respuestas que elabora la analista argentina se construyen en una compleja relación de filiación y diferencia con la teoría kleiniana porque suscribe a la teoría y al mismo tiempo marca las insuficiencias técnicas que presenta. Queda claro que, en un primer tiempo de la clínica de Aberastury, *negocia sentidos* con Klein a la vez que espera ser reconocida. Sin embargo, a medida que Aberastury se autoriza en su hacer clínico Klein, pasa a ser una referencia más en una serie de analistas.

Los debates sobre psicoanálisis y pedagogía que dividieron aguas en Europa se producen de otro modo en Argentina, ya que no se dan en el interior de la institución analítica sino en la expansión del psicoanálisis local. En los años '40 el psicoanálisis interviene denunciando los efectos de una escuela y una familia tradicional, y en la delimitación del espacio analítico, su punto de inflexión se da en el consultorio que se presenta a niños y niñas como un espacio de libertad -allí pueden expresar fantasías y conflictos sin restricción-.

A medida que avanza el proceso de divulgación y propagación del psicoanálisis local se recupera el diálogo con otras disciplinas del campo de la salud -medicina, puericultura, pediatría, odontopediatría- para la producción de dispositivos específicos

en el trabajo con madres y padres. A finales de los años '60 Aberastury revisa el lugar de la pareja parental en la crianza y considera un error la falta de límites planteada en los inicios del psicoanálisis.

El lugar del padre es una preocupación para Aberastury y su lectura del complejo de Edipo es profundamente novedosa para su época, sin embargo, ella no publica sus reflexiones. Posiblemente porque además de romper con la hegemonía del binomio madre-hijo que establece Melanie Klein presenta una lectura crítica a la presentación freudiana del complejo de Edipo. La ausencia de la figura del padre, de las primeras producciones -fundamentalmente en el primer año de vida de niños y niñas- se transforma y adquiere relevancia como sostén de la madre primero, luego para romper el vínculo narcisista madre-hijo y finalmente en la participación directa en el cuidado. Bañar, alimentar, pasear, jugar pasan a ser acciones que se esperan también en un padre.

En el último capítulo se analiza una afirmación de Betty Garma: *estar disponible es condición de posibilidad del análisis infantil*. En lo que refiere a la técnica, suscribe a la propuesta de Melanie Klein, sin embargo, en la presentación del material clínico se recuperan una serie de sugerencias para el trabajo analítico que exceden al planteo meramente técnico. Se ha encontrado una transmisión en claves clínicas del trabajo con la infancia porque las indicaciones apuntan a la posición del analista con respecto al niño, es decir son coordinadas que no apuntan al saber sino a propiciar la transferencia. Asimismo, no suprime el registro de las condiciones ambientales del niño, es decir efectos de la crianza. Sin embargo, prioriza trabajar el mundo interno, aunque por momentos realiza indicaciones precisas en torno a elementos del ambiente infantil, su trabajo se dirige a indagar cómo aparecen esos elementos en el material del análisis. Betty Garma ofrece al niño una figura adulta que se presenta en diferencia con los adultos familiares y educativos.

Acerca de la incorporación de cuentos para el análisis infantil, Betty Garma fundamenta dicha inclusión en la operatoria de equiparación entre cuento y juego a partir del mecanismo psíquico que opera en ambos: la repetición. En ese sentido, retoma la conceptualización freudiana para la cual el juego es un medio de elaboración y dominio del displacer y lo amplía a los cuentos infantiles, porque en ellos se despliegan conflictos acompañados de una solución, la cual -identificación mediante- alivia y permite dominar lo que genera displacer.

Un descubrimiento interesante por parte de Betty Garma, es la noción de *aparente normalidad*, Por un lado, remite a una problemática del aprendizaje y la mala conducta de los niños propia de la primera mitad del siglo XX en Argentina. Garma denuncia las consecuencias sobre el desarrollo libidinal de una cultura que no acepta la agresividad propia de lo infantil. Por tanto, tiene un alto valor terapéutico porque desenmascara -a través del análisis profundo de las fantasías- núcleos no resueltos que generan un ordenamiento psíquico poco sólido. Por último, Betty Garma sostuvo a lo largo de toda su obra el interés por la psicósomática y la aplicación del psicoanálisis en distintos campos de la medicina.

Al terminar el recorrido general, se evidencia a lo largo de los capítulos ejes transversales que responden a las preguntas rectoras de la investigación y determinan los aportes originales de las *pioneras argentinas*. Tales ejes son:

1- *Señalamientos técnicos-clínicos sobre el tipo y uso de juguetes*, aquí hay aportes específicos realizados por las *pioneras argentinas*. Uno, la propuesta del uso del constructor infantil privilegiado para la elaboración del test de construir casas; dos, en un primer momento proponen un material de juego variado y con el tiempo

advierten que la variedad no siempre es necesaria y que el empleo de juguetes que imitan objetos reales inhiben la capacidad de fantasear; tres, las características de un buen juguete están directamente relacionadas a la posibilidad de su manipulación, su fabricación debe hacerse sobre conocimientos precisos pero no señalar conductas necesarias, un buen juguete sugiere pero no dicta.

2- *La relación juego-cultura*

Para Aberastury el juego del primer año de vida ofrece las bases generales del juego y las sublimaciones de la infancia. Por ende, el juego no es solo una técnica de exploración del mundo inconsciente y de las relaciones de objeto, sino que es un modo de abordar la relación del sujeto con la cultura y con el mundo. Asimismo, hay objetos-juguetes ofrecidos a niños y niñas que en su uso repiten el desarrollo histórico de la humanidad, en esa línea propone el sonajero y el tambor. También denuncia el uso que el mercado hace de las y los adolescentes, la producción masiva de productos ofrecidos que detienen su desarrollo y dificultan su emancipación.

3- *La sistematización del juego para niños y niñas de acuerdo al desarrollo de las fases libidinales*

En Aberastury, prevalece una descripción que pone en relación el cuerpo infantil, los juegos y los juguetes al modo de una psicología evolutiva y que luego se complementa con la estructuración por etapas del dibujo. En ese sentido, la autora plantea que el jugar, con tranquilidad y con imaginación es garantía de salud mental. Afirmación que permite evaluar la enorme importancia que otorga al juego para el desarrollo subjetivo. Una contribución teórica de Aberastury es la descripción *fase genital previa* a la *fase anal*, aporte que enriquece el esquema de las fases de la libido en el desarrollo infantil. Asimismo, Garma trabaja junto a Aberastury e incorpora la descripción de fantasías que caracterizan a cada etapa evolutiva de la libido.

4- *Aportes a la técnica del juego*

La experiencia de las *pioneras* permitió ubicar *vacíos* técnicos en la teoría de Melanie Klein, las respuestas a esos *vacíos* se plantean como aportes. Así, una contribución de importancia es la sistematización temática y el modo de conducir la entrevista con la pareja parental, antes del inicio del tratamiento, porque en ellas se exploran acontecimientos significativos de la vida infantil, del desarrollo, la vida cotidiana y la inserción familiar. Otra es la primera hora de juego porque para las analistas locales, ese primer encuentro, interpretado como una totalidad, permite demostrar que niños y niñas -aunque muy pequeñas- comprenden su enfermedad y manifiestan una fantasía de curación.

5- *Juego y transferencia*

Si bien el juego se plantea como una técnica para el análisis infantil, en la presentación de los materiales clínicos se descubre un trabajo que excede al encorsetamiento técnico. Juego, dibujo y cuento devienen modos de *comunicar* infantil y esa es una respuesta local a la *discusión* sobre el valor de las comunicaciones no verbales. En la misma línea, un hallazgo relevante es la presentación de Aberastury de un caso clínico en tres momentos cruciales de la vida de una niña -luego adolescente- porque allí se corrobora la diferencia con Klein en torno a la transferencia. Para la analista argentina ésta no varía con las edades, sino que lo variable es la producción de los materiales en análisis.

Por su parte, en las presentaciones de Betty Garma sobre la transferencia se destaca una idea fundamental que nombra como *un estar disponible* por parte de la

analista. Idea que refiere a la recepción cálida y afectuosa -en espera- de las producciones infantiles; a la inclusión activa del analista en el juego infantil; a la formulación de interpretaciones claras utilizando el lenguaje y los materiales presentados en análisis y la evitación de una actitud observadora y vigilante por parte del adulto.

Actualmente en Argentina hay proliferación de disciplinas y prácticas que se ocupan de la infancia -psicopedagogía, fonoaudiología, estimulación temprana, entre otras- y a veces refieren al discurso del psicoanálisis. Se han recuperado las marcas de Arminda Aberastury y Betty Garma en la propagación y divulgación de la práctica psicoanalítica con niños y niñas, formando parte de nuestro acervo de saberes. En esa proliferación de prácticas y profesiones destinadas a la infancia, *entrevistas a padres, historia evolutiva, hora de juego diagnóstica*, son las huellas que dejó la recepción local.

Si en los años '30 y '40 en Argentina, las figuras sociales que poseían un saber sobre niños y niñas fueron los médicos, los maestros y las maestras, en los años '50 y más consolidadamente en los '60, surgen las analistas de niños y niñas -con la figura emblemática de Aberastury- quienes portan un saber sobre los procesos profundos, lo no visible de la infancia.

El psicoanálisis infantil emerge como un saber que se escurre en otros saberes. Y en ese sentido, abordar las conceptualizaciones de juego y el lugar del analista en autoras señeras como Arminda Aberastury y Betty Garma, exhibe un movimiento de teorización y a su vez validación, de un modo de intervenir en niños y niñas desde el psicoanálisis argentino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. (1946) Psicoanálisis de niños. En *Revista de Psicoanálisis*. Año IV. Nº 2. 200-219
- _____ (1947) Indicaciones para el tratamiento analíticos de niños. Un caso práctico. En *Revista de Psicoanálisis*. Año IV. Nº 3
- _____ (1951) *El juego de construir casas: Su interpretación y valor diagnóstico*. Buenos Aires: Editorial Paidós (1961)
- _____ (1952) La transferencia en el análisis de niños, en especial en los análisis tempranos. En *Revista de Psicoanálisis*. Tomo IX. Nº 3
- _____ (1957) La inclusión de los padres en el cuadro de la situación analítica y manejo de esta situación a través de la interpretación. En *Revista de Psicoanálisis*. Año 1-2 Nº 14: 137-146
- _____ (1962) *Teoría y técnica del Psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós (1974)
- _____ (1968) *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Paidós (2007)
- _____ (1971a) Lenguaje verbal, paraverbal y no verbal en el análisis de niños. Fantasías inconscientes y compulsión de repetición. En *Revista de Psicoanálisis*. Vol. 28. Nº 3
- _____ (1971b) La libertad y sus límites en la educación. En *Aportaciones al psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós (1991)
- _____ (1971c) *Aportaciones al psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós (1991)
- _____ (1972a) Entrevistas en el análisis de niños. En *Revista de Psicoanálisis*. Tomo XXIX. Nº 3
- _____ (1972b) Psicoanálisis y psicoterapia psicoanalítica en niños. En *El psicoanálisis de niños y sus aplicaciones*. Buenos Aires: Paidós (1978)
- _____ (1973a) Psicoanálisis de niños. En *Revista de Psicoanálisis*. Tomo XXX Nº 3-4
- _____ (1973b) El niño y sus dibujos. En *Revista Argentina de psiquiatría y psicología de la infancia y de la adolescencia*. Año 4. Nº 2
- _____ (1974) Actualizaciones de la técnica kleiniana en psicoanálisis de niños. En *Revista de Psicoanálisis*. Vol. 31. Nº 1-2
- ABERASTURY, A; GARMA, E. et al (1968) Transferencia y contratransferencia. En *Psicoanálisis de las Américas. El proceso analítico Transferencia y Contratransferencia*. Buenos Aires: Paidós
- ABERASTURY, A. & SALAS, E. (1978) *La paternidad*. Buenos Aires: Ediciones Kargieman
- AFRICANO, L. (2017) La guerra de los pañales: Huggies vs. Pampers. En *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/2014680-la-guerra-de-los-panales-huggies-vs-pampers>
- BENJAMIN, J. (1996) *Lazos de amor: Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Buenos Aires: Paidós
- BENJAMIN, W. (1928a) Juguetes antiguos. Sobre la exposición de juguetes de Märkischen Museum. En *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1989
- _____ (1928b) Historia cultural del juguete. En *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1989
- (1928c) Juguetes y juego. Comentario sobre una obra monumental. En *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión. 1989
- _____ (1942) *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Recuperado de http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/Sobre_el_concepto_de_historia.pdf. 1989
- (2003) *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca.
- (2005) *El libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- BALÁN, J. (1991). *Cuéntame tu vida*. Buenos Aires: Planeta.
- BLOJ, A. (2006) El niño pensado en clave sexual. En *Norte de Salud Mental* (26) 19 –
- (2009) Arminda Aberastury: pionera del psicoanálisis de niños en Argentina. En *Norte de Salud Mental* (33), 79-86.
- (2009) Estar muy cerca de niños y niñas: una marca argentina. En *Norte de Salud Mental* (34), 61-64.

- (2013) Los inicios del psicoanálisis con niños en la Argentina. En *Revista Topia* (69), 32-33.
- (2013) *Los pioneros. Psicoanálisis y niñez en la Argentina. 1922-1969*. Buenos Aires: Letra Viva.
- BLEICHMAR, S. (2010) *Inteligencia y simbolización*. Buenos Aires: Paidós
- BOURDIEU, P. (1993). La lógica de los campos. En *Zona erógena* (16), 1-14.
- BORINSKY, M. (2009) *Historia de las prácticas terapéuticas con niños psicología y cultura (1940-1970). La construcción de la infancia como objeto de intervención psicológica*. Tesis de Doctorado.
- (2010) El asma infantil como modelo de enfermedad psicosomática: Psicoanálisis y nueva pediatría en la Argentina. En *Las infancias en la historia argentina: Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria
- BORINSKY, M.; TALAK, A. (2004) Problemas de la anormalidad infantil en psicología y psicoterapia. *Actas V Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, de la Psicología y del Psicoanálisis*. Recuperado en www.elseminario.com.ar
- BUGACOFF, A. (2011) Fantasía e infancia. En *Fantasía: Metapsicología y clínica*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- CAILLOIS, Roger (1994). *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CARLI, S. (2012) *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- (2009) La infancia como verdad. Las tensiones entre psicoanálisis y educación en la obra de Arminda Aberastury. En *Temas de historia de la Psiquiatría Argentina*, N° 29: 13-26. Recuperado en <http://www.polemos.com.ar/docs/temas/temas29.pdf>
- CARPINTERO, E. y VAINER, A. (2004) *Las Huellas de la Memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y '70 (1957-1983)*. Tomo I. Buenos Aires: Topia Editorial
- (2009) *La APA: Una filial de la internacional psicoanalítica. Los cambios sociales y culturales en la década del sesenta y el auge del psicoanálisis en la Argentina*. Recuperado de <http://www.topia.com.ar/articulos/la-apa-una-filial-de-la-internacional-psicoanal%C3%ADtica>
- COMASTRI, H. (2018) Ovnis y viajes interplanetarios en la Argentina del primer peronismo. En *Pilken. Sección Ciencias Sociales*. Vol. 21. N° 2 Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/Sociales/article/view/1904/pdf>
- COSTA, R y MOZEKO, D. (2001) *El discurso como práctica. Lugares desde dónde se escribe la historia*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- COSSE, I. (2010) Desconciertos frente al nuevo modelo de crianza: Madres y padres en la argentina de los años 1960. En *Las infancias en la historia argentina: Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria
- CUETO, E. (2001) Entrevista a Betty Garma. En *El sigma.com*. Recuperada de <http://www.elsigma.com/entrevistas/entrevista-a-betty-garma-primera-parte/795>
<http://www.elsigma.com/entrevistas/entrevista-a-betty-garma-segunda-parte/796>
- DAGFAL, A. (2009a). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo 1942 – 1966*. Buenos Aires: Paidós.
- (2009b) *El psicoanálisis en Argentina, de Klein a Lacan*. Jornada Cien años de psicoanálisis en Argentina. Recuperado de <http://www.descartes.org.ar/jor2012/gez.htm>
- (2004) Para una “estética de la recepción” de las ideas psicológicas. En *Frenia*, Revista de historia de la psiquiatría. (5) 1-12. Recuperado de http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Dagfal_Estetica_Recepcion.htm
- DE CERTEAU, M. (1993) *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. [1º ed. en francés 1978]
- (2011) *Historia y Psicoanálisis. El oficio de la historia*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

- DENIEUL, P. (1981) Etnología del juego, en Jaulin, R. *Juegos y juguetes: Ensayos de etnología*. Madrid: Siglo XXI [1º ed. en francés 1979]
- DIDI-HUBERMAN, G. (2011) *Ante el Tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- DIO-BLEICHMAR, E. (1985) *El feminismo espontáneo de la histeria*. Madrid: Adotraf.
- ETCHEGOYEN, R. H.; ZYSMAN, S. (2005) *Melanie Klein en Buenos Aires. Comienzos y desarrollos*. Recuperado de www.alph.org/foro20.htm
- FALCONE, R. (2012). El valor de los casos clínicos en la historia de la psicología, la psiquiatría y el psicoanálisis. *Anuario de investigaciones*, 19(2), 179-188. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862012000200025&lng=es&tlng=pt
- FREIJOMIL, A. (2009) Un historiador del ocaso. Los derroteros intelectuales del primer Huizinga (1897-1919). En *Prismas*, Vol.13, Nº1. Versión On-line ISSN 1852-0499
- FENDRIK, S. (1989) *Psicoanálisis para Niños*. Buenos Aires: Amorrortu
- (1993) *Desventuras del psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- (2006) *Psicoanalistas de niños. La verdadera historia*. Tomo III. Buenos Aires: Letra Viva.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2012) *La mujer de la ilusión: Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós
- FOUCAULT, M. (1995) *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- (2002) *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- FREUD, A. (1927) *Psicoanálisis del niño*. Buenos Aires: Editorial Hormé. (1980)
- (1986) *Normalidad y patología en la niñez*. Buenos Aires: Paidós.
- FREUD, S. (1900) La interpretación de los sueños. En *Sigmund Freud Obras Completas*. Tomo V. Buenos Aires: Amorrortu (1991)
- (1905). El chiste y su relación con lo inconsciente. En *Sigmund Freud Obras Completas*. Tomo I. Barcelona: Biblioteca Nueva (1991)
- (1908 [1907]). El creador literario y el fantaseo. En *Sigmund Freud Obras Completas*. Tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu (1986)
- (1909). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. En *Sigmund Freud Obras Completas*. Tomo X. Buenos Aires: Amorrortu (2001)
- (1920). Más allá del principio de placer. En *Sigmund Freud Obras Completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu (1979)
- GARCÍA, G. (1978). *La entrada del psicoanálisis en la Argentina: obstáculos y perspectivas*. Buenos Aires: Ediciones Altazor.
- (2005) *El psicoanálisis y los debates culturales. Ejemplos argentinos*. Buenos Aires: Paidós
- GARCÍA, L. et al (2014) *Psicología, niño y familia en la Argentina 1900-1970. Perspectivas históricas y cruces disciplinares*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- GARCÍA, L. (2014) *Sobre la circulación de saberes psicológicos: un vocabulario historiográfico*. Workshop Cuestiones fundamentales de historia y filosofía de la psicología. La Plata. Inédito
- GARMA, E. (1949) Aspectos de la interpretación en el psicoanálisis con niños. En *Revista de Psicoanálisis*. Tomo VII. Nº 2
- (1950) Un cuento en el análisis de una niña. *Revista de Psicoanálisis*, Vol. 7 Nº 3
- (1973) El mundo interior de un niño con anorexia y vómitos. *Revista de Psicoanálisis*, Vol. 30, Nº 3/4
- (1992) *Niños en análisis. Clínica Psicoanalítica*. Buenos Aires: Ediciones Kargieman
- (2003) *Betty por Betty*. Buenos Aires: Editorial Proa XXI
- GARMA, E.; S. de COSTA, E.; FENDRIK, S. (1989). Acerca de los orígenes de la clínica con niños en la Argentina. En *Revista Argentina de Psicología* (40), 59 – 63.
- GASTALDO, E. (2012) Homo Ludens revisited: Huizinga y el deporte moderno. En *Lúdicamente*, año 1, Nº1. Versión On-line ISSN 2250-723X
- GEISSMANN, C. & GEISSMANN, P. (1992) *Historia del psicoanálisis infantil. Movimientos, ideas y perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis

- GENETTE, G. (1962) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. España: Alfaguara (1989)
- GIBERTI, E. (1989) *Mujer, enfermedad y violencia en medicina*. En *La mujer y la violencia invisible*. Buenos Aires: Sudamericana.
- GINZBURG, C. (1981). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI* (3ª ed.). Barcelona: Península – Océano.
- (1994). *Mitos, emblemas e indicios*. Barcelona: Gedisa.
- (1990). *Morelli, Freud y Sherlock Holmes*. Barcelona: Gedisa.
- GRIGORAVICIUS, M. (2011) Niños, padres y mujeres en la infancia del psicoanálisis de niños. Un breve recorrido histórico sobre los pioneros. En *Revista Universitaria de Psicoanálisis* (XI). Recuperado de www.psi.uba.ar
- GROSSKURTH, P. (1990) *Melanie Klein. Su mundo y su obra*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor
- HUIZINGA, J. (1938) *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial (2012)
- JAUSS, H. R. (1987) El lector como instancia. En *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros
- KLEIN, M. (1955) La técnica psicoanalítica del juego: historia y significado. En *Obras Completas*. Tomo III. Buenos Aires: Paidós (1990)
- (1930) *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo*. Recuperado de www.psicoanálisis.org/klein@psicoanálisis.org
- (1926a) Principios psicológicos del análisis infantil. En *Obras Completas*. Tomo I. Buenos Aires: Paidós (1990)
- (1926b) Fundamentos psicológicos del análisis del niño. En *Obras Completas*. Tomo II. Buenos Aires: Paidós (1990)
- (1927a) La técnica del análisis temprano. En *Obras Completas*. Tomo II. Buenos Aires: Paidós (1990)
- (1927b) *Simposium sobre análisis infantil*. Recuperado de [http://www.tuanalista.com/Melanie-Klein/9124/Simposium-sobre-Analisis-Infantil-\(1927\).htm](http://www.tuanalista.com/Melanie-Klein/9124/Simposium-sobre-Analisis-Infantil-(1927).htm)
- (1932) *El psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Ediciones Hormé (1964)
- KRISTEVA, J. (2013) *El genio femenino: Melanie Klein*. Buenos Aires: Paidós
- LEWIN, Marta (2004) Juego, fantasía: del más allá al espacio transicional. En *Psicoanálisis ApdeBA*. Vol. XXVI, Nº 2: 351 – 374
- LIONETTI, L y MÍGUEZ, D. (2010) *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)* Rosario: Prohistoria ediciones
- LUSTIG DE FERRER, E. S. y GARMA, A. (1973) Arminda Aberastury, aproximación a su vida y obra. En *Revista de Psicoanálisis*. Tomo XXX. Nº ¾
- LUZZI, A. M. y BARDI, D. C. (2009). Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños: Punto de partida para una investigación empírica en psicoterapia. *Anuario de investigaciones*, 16, 53-63. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100005&lng=es&tlng=es.
- MACCHIOLI, F. (2003) Antecedentes de la Terapia Familiar en la Argentina. En *Temas de Historia de la Psiquiatría Argentina* (16). Recuperado en www.elseminario.com.ar
- (2014) La inclusión de los padres en el cuadro de la situación analítica. Familias, disciplinas psi y valores en la Argentina de los cincuenta. En *Universitas Psychologica*. Vol. 13, Nº 5 1881-1891. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=64739325019
- MALAGRINA, J. (2013) La Psicología al auxilio de la construcción de la niñez. Prácticas psicológicas argentinas en las primeras décadas del siglo XX. En *Actas del Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis* (XIV), 246-252
- MARCINAVICIUS, M. y BLASETTI, A. (2017) Los argentinos y el psicoanálisis. Entrevista a Eva Giberti. *Rev. Hosp. Niños* (Bs. As.) Nº 59 (266): 201-207. Recuperado de <http://revistapediatria.com.ar/wp-content/uploads/2017/09/266-ENTREVISTA-Eva-Gilberti.pdf>
- MARRONE, C. (2005) *El Juego, una deuda del psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Lazos.
- MARX, K. (1972) *El capital*. Vol. 3. México: Fondo de Cultura Económica.

- MORGENSTERN, S. (1948a) El simbolismo y el valor psicoanalítico de los dibujos infantiles. En *Revista de Psicoanálisis*. Tomo V, N° 3
- (1948b) Un caso de mutismo psicógeno. *Revista de Psicoanálisis*. Tomo V, N° 3
- PELEGRINELLI, D. (2004) La industria juguetera entre 1940 – 1950: de los niños privilegiados a los únicos privilegiados son los niños. En *Publicación oficial de la Cámara Argentina del Juguete*, año 57, N° 257. Recuperado de http://www.juguetesdelos60y70.com.ar/historia_juguete_argentino.htm
- (2010) *Diccionario de juguetes argentinos: Infancia, industria y educación 1880-1965*. Buenos Aires: El juguete ilustrado editor
- PICHON RIVIÈRE, E. (1941) Alteraciones del esquema corporal en el curso de la epilepsia, histeria y con el coma insulínico. En *Índex. de Neurología y Psiquiatría*. N° 3.
- PICHON RIVIÈRE, J. (2009) *Enrique y Arminda*. Buenos Aires: Capital Intelectual S.A.
- PLOTKIN, M. (2003). *Freud en las Pampas: orígenes y desarrollo de una cultura psicoanalítica en la Argentina* (1ª ed.). Buenos Aires: Sudamericana.
- (2009) Psicoanálisis y habitus nacional: un enfoque comparativo de la recepción del psicoanálisis en Argentina y Brasil (1910-1950). En *Memoria y Sociedad* 13, N° 27: 61-86.
- (1996) Psicoanálisis y política: la recepción que tuvo el psicoanálisis en Buenos Aires (1910-1943). En *Redes*. Vol. III, N°8: 163-198
- PUIG, I. (2005) *Historia del Psicoanálisis en Argentina*. Recuperado de https://www.wpanet.org/uploads/Sections/Mass_Media_Mental_Health/historia-del-psicoanalisis.pdf
- RASCOVSKY, A. (1957) Sobre la génesis y evolución de las tendencias escotofílicas a partir de la percepción interna. En *Revista de Psicoanálisis*. Tomo XIV. N° 3. Resolución 295/15 CONEAU. En <http://www.coneau.gov.ar/archivos/resoluciones/Res295-15E804041712.pdf>
- RESOLUCIÓN 204/2019 Consejo Directivo. En <https://psico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2019/09/ACTA-N%C2%BA-5-Sesion-Ordinaria-12-08-19.pdf>
- RIVERO, I. V. (2016) El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. En *Enraonar Quaderns de Filosofia*. N° 56, pp. 49-63
Recuperado en <http://dx.doi.org/10.5565/rev/enraonar.663>
- RODRIGUÉ, E. (2000) *El libro de las separaciones: una autobiografía inconclusa*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana
- RODULFO, R. (1990) *El niño y el significante*. Buenos Aires: Paidós.
- RODULFO, R. y RODULFO, M. (1986) *Clínica psicoanalítica en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- ROUDINESCO, E. (1988) *La batalla de los cien años. Historia del psicoanálisis en Francia 1885-1939*. Volumen I Madrid: Editorial Fundamentos
- ROUDINESCO, E. y Plon, M. (1998) *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós (2005)
- ROSSI, L y FALCONE, R. (2009) Presencia de la Asociación Psicoanalítica Argentina en la Universidad de Buenos Aires. *Revista Historia de la Psicología en la Argentina* N° 2
Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/034_historia_2/Archivos/inv/revista_virtual_historia_de_la_psicologia2.pdf
- RUSTOYBURU, C. (2010) Jugando a la mamá en los tiempos de la revolución sexual: Los consejos psi sobre juegos y juguetes infantiles en los años 1960. En *Las infancias en la historia argentina: Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria
- TALAK, A.; VEZZETTI, H. (2005) *Problemas y perspectivas de una historia de la psicología. Tres tradiciones en las psicologías del siglo XIX*.
Recuperado de www.elseminario.com.ar
- VALEROS, J. A. (1997) *El jugar del analista*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica de Argentina.

- VALLEJO ORELLANA, R. (2004) Hermine Hug-Hellmuth, genuina pionera del psicoanálisis del niño. En *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. Vol. 24 N° 89. 131-142 Recuperado de <http://www.revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15873/15732>
- VEZZETTI, H. (1996a). *Freud en Buenos Aires* (2ª edición ampliada ed.). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- (1996 b). *Aventuras de Freud en el país de los argentinos. De José Ingenieros a Enrique Pichón Rivière*. Buenos Aires: Paidós.
- VOLNOVICH, J. C. (1998). *Acerca de "La etificación del psicoanálisis. Calamidad " de Jean Allouch*. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/acerca-de-la-etificaci%C3%B3n-del-psicoan%C3%A1lisis-calamidad-de-jean-allouch>
- (1999) *El niño del "siglo del niño"* Buenos Aires: Lumen Humanitas
- (2001) *Plataforma. Treinta años después*. Recuperado de <http://www.psicomundo.com/foros/egp/plataforma.htm>
- (2012) Sabina Spilrein: expropiación intelectual en la historia del psicoanálisis. *Revista Topia*. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/sabina-spilrein-expropiaci%C3%B3n-intelectual-historia-del-psicoan%C3%A1lisis>
- YOUNG-BRUEHL, E. (1991). *Anna Freud*. Buenos Aires: Emecé Editores
- WAELDER, R. (1930) *Psychoanalytic Quarterly*, Vol. 5 N° 1 1936. Traducción del original alemán publicado en 1930. En (2012) *Temas de Psicoanálisis*, N° 32012 Recuperado <http://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2012/01/PDF-Waelder.pdf>
- WINKLER MÜLLER, M.I. y WOLFF REYES, X. (2005) El Buenos Aires kleiniano. Vida y obra de Arminda Aberastury (1910-1971). En *Revista Acheronta* N° 22. Recuperado de <http://www.acheronta.org/acheronta22/winkler.htm>