

Abordaje psicodiagnóstico y terapéutico de niños. Aportes teóricos y consideraciones técnicas

Psychodiagnostic and therapeutic approach of children. Theoretical contributions and technical considerations

Taborda, Alejandra¹; Labin Agustina²

RESUMEN

Los enfoques psicoanalíticos han brindado un amplio sustrato para comprender las vicisitudes humanas, el sentido de los síntomas y su función en el equilibrio psíquico. Sin embargo a nuestro entender, las organizaciones y reorganizaciones subjetivas con sus movimientos progresivos requieren ser actualizados y contextualizados históricamente para sostener el pasaje del paradigma tutelar al de desarrollo integral, postulado por la Ley Nacional de Salud Mental 26.657.

Desde esta perspectiva, los abordajes psicodiagnósticos y terapéuticos, con sus especificidades teóricas y técnicas según su ámbito de aplicación es la primera fase de toda intervención psicológica que guía los pasos a seguir y permite delinear pronósticos probables. El tratamiento comienza en la primera consulta y el modo de entender la complejidad subjetiva puede resultar una práctica terapéutica o iatrogénica.

En este escrito referimos un recorrido conceptual para sustentar el proceso diagnóstico de niños y abordajes terapéuticos, respaldados en aportes

psicoanalíticos relacionales que retoman la teoría del apego, con el objetivo de captar los enlaces entre lo biológico, la experiencia vivida en la dimensión intersubjetiva y el modo peculiar en que dichas vivencias se inscriben en el psiquismo. A tal efecto, en pos de trazar bases teóricas de dispositivos que conlleven a un diagnóstico diferencial entre perturbaciones por déficits, conflictos o reconstrucciones subjetivas se propone como figura didáctica puntualizar observables desarrollados en el transcurso de la infancia y niñez organizados en torno a las primeras ligazones amorosas, un segundo tiempo de diferenciación amorosa y el descubrimiento de la alteridad del otro, sintetizados en diez hitos evolutivos.

Palabras clave: Infancia - Niñez
- Constitución Subjetiva -
Psicodiagnóstico - Psicoterapia

ABSTRACT

Psychoanalytic approaches have provided a broad basis for understanding human vicissitudes, the meaning of symptoms, and their role in psychic balance. In our

opinion, however, subjective organizations and reorganizations with their progressive movements need to be historically updated and contextualized to sustain the passage from the tutelary paradigm to the integral development postulated by the National Mental Health Law N°26.657.

From this perspective, psychodiagnostic and therapeutic approaches - with their theoretical and technical specifications - constitute the first phase of any psychological intervention, according to their scope of application. Such approaches guide the steps to follow and allow us to draft potential prognoses. Treatment begins in the first consultation, and the way of understanding the subjective complexity may result in a therapeutic or a iatrogenic practice.

In this paper we draw a conceptual path to support the diagnostic process of children, supported by relational psychoanalytic

contributions that take up the contributions of the attachment theory. The aim is to capture the links among the biological aspect, the experience lived in the intersubjective dimension, and the particular way in which these experiences are inscribed in psyche. To that end, and in order to draw the theoretical bases of a device leading to a diagnosis that can differentiate among disturbances due to deficits, conflicts or subjective reconstructions, we propose to point out observable features developed during the course of childhood organized around the first love attachments, a second time of loving differentiation, and the discovery of otherness of the other. All of this is synthesized in ten evolutionary milestones.

Key words: Childhood - Infancy - Subjective constitution - Psychodiagnosis - Psychotherapy

¹ Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Licenciada, Doctora en Psicología, UNSL. Profesora titular y Vice-Decana, UNSL. Investigador Categoría II. Director de Proyecto de investigación Consolidado N°12-1414, acreditado por la UNSL.

Autora de libros, Capítulo de Libros y publicaciones en Revistas Científicas

² Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Licenciada en Psicología, UNSL. Docente, UNSL. Investigador del Proyecto de investigación Consolidado N°12-1414, acreditado por la UNSL. Becaria doctoral CONICET

El presente trabajo fue elaborado en el marco de Proyecto de Investigación Subjetividades y malestares en el escenario clínico-socioeducativo, dirigido por la Dra. Taborda Alejandra. FaPsi; CyT; UNSL.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo referimos un recorte de las bases teóricas que hemos sistematizado para captar la dinámica de las constelaciones sintomáticas y configuraciones saludables con sus movimientos progresivos, constituidos a lo largo de los complejos trayectos evolutivos, en pos de propiciar lecturas diagnósticas de niños de 6 a 10 años y proponer abordajes terapéuticos. Las conceptualizaciones presentadas fueron elaboradas en circularidad con: a) aportes de enfoques psicoanalíticos que ubican la dimensión relacional, contextual e históricamente situada, como epicentro de la constitución psíquica y entramados subjetivos, b) modelación de diseños de abordajes psicodiagnósticos y terapéuticos, implementados frente a la derivación escolar referida como trastorno de déficit atencional (TDA), dificultades de aprendizaje y/o de adaptación a las normas, que posteriormente, se hicieron extensibles a otras problemáticas (Taborda y Toranzo, 2002) y; c) sucesivos trayectos de investigación realizados sobre la implementación de dichos abordajes, en el ámbito de la asistencia psicológica gratuita de la UNSL. Específicamente, en este último tópico, desde el año 2000 nuestro equipo de trabajo, desplegó un abanico de temas y estrategias clínicas metodológicas centralizadas en: a) Aspectos epidemiológicos de la consulta. Se registró que el 90% de consultas psicológicas en la niñez surgen de la

derivación escolar, de las cuales un 75% son varones. Además se constató yuxtaposición entre los descriptores del TDA/H y dificultades de aprendizaje que conlleva a sobrediagnosticar, sobremedicar y excluir el significado relacional de la sintomatología en sus aspectos intra e intersubjetivos (Taborda y Díaz, 2011); b) Revisión etiológica. Se verificó la necesidad de realizar cuidadosos diagnósticos diferenciales porque la derivación escolar abarca una amplia diversidad de problemáticas que se extienden desde manifestaciones reactivas ante sobreexigencias hasta variadas manifestaciones psicopatológicas (Taborda y Toranzo, 2005); c) Análisis de eficiencia terapéutica. Permitted proponer un dispositivo de diagnóstico extendido y trazar como nuevo indicador para la controvertida rotulación del TDA/H la valoración de la evolución de las dificultades atencionales -luego de seis meses a un año de psicoterapia- antes de recurrir a tratamientos farmacológicos (Taborda, Díaz, Abraham y Toranzo, 2008; Taborda 2009); d) Comparación de dos modalidades psicoterapéuticas psicoanalíticas: grupo paralelos de padres e hijos versus tratamiento individual del niño en paralelo al tratamiento grupal de padres. Ambos abordajes registraron índices similares de adherencia terapéutica (57% y 55% respectivamente) y cambios favorables en las funciones atencionales de los

niños (Taborda y Toranzo, 2009); e) Estudios clínicos y empíricos de proceso terapéutico de grupo de padres. Señalan las potencialidades del abordaje focalizado en el rol parental para ampliar paulatinamente la capacidad de conectarse emocionalmente con la problemática del hijo cuando el grupo opera como continente que permite compartir emociones negativas en un contexto de intimidad (Fontao, Taborda, Toranzo, Mergenthaler y Ross, 2011; Taborda, Toranzo, Mergenthaler, Ross y Fontao, 2010).

En este marco, desde la primera consulta, se eslabonan diversos momentos destinados a trabajar la problemática del niño y simultáneamente la matriz de las tramas relacionales identificatorias familiares e interinfluencias que habitan las dimensiones inter y transgeneracionales. Nuestro lente procura captar la indisoluble conjunción entre lo biológico, la experiencia vivida y las diversas mixturas que el inconsciente efectúa de dichas vivencias. Mixturas que configuran constelaciones intrapsíquicas en el transcurrir de la primera infancia y la niñez, desde la intersubjetividad primaria a la terciaria, inmersas en la vida íntima de la matriz relacional, con sus peculiares tramas interactivas, recíprocos intercambios, espejamientos e influjos no lineales, que tienen la capacidad de producir construcciones/reconstrucciones en la complejidad de la organización psíquica, a lo largo de la vida. Los procesos de separación, constitución psíquica y subjetiva se

interpenetran en convivencia dialéctica con los procesos de identificación, consonantes con la capacidad de querer, empatía, vivacidad, disponibilidad de los adultos que conforman la red vincular encargada de los cuidados del niño. Tales efectos quedan registrados como recuerdos, capacidad de poner en acto y en lo profundo de los sistemas biológicos, fisiológicos, intrapsíquicos y relacionales. Desde este enfoque, para arribar a la complejidad del inconsciente es necesario distinguir: a) lo originariamente inconsciente constituido por contenidos que se inscriben directamente en el inconsciente (inconsciente de procedimiento, no reprimido). El mismo se encuentra inscripto predominantemente en el hemisferio derecho del cerebro, a modo de innumerables redes y neurocircuitos que al activarse e interconectarse origina emociones, representaciones, recuerdos y pautas de relación que dirigen pensamientos y comportamientos, aunque la mayoría de ellos no lleguen a hacerse conscientes. b) Lo secundariamente constituido, corresponde a contenidos que habiendo estado en la conciencia fueran relegados al inconsciente por la angustia que producía. c) Lo no inscripto en el inconsciente o lo no constituido, "el código de peligro produce la no inscripción de ciertas representaciones del código de placer" (Bleichmar, H., 1997, p.150).

Para trazar un eje conceptual que permita agudizar nuestra mirada sobre las construcciones que devienen entre

las primeras ligazones amorosas, un segundo tiempo de diferenciación amorosa y el descubrimiento de la alteridad del otro recurrimos, como figura didáctica, a puntualizar diez hitos evolutivos. Dimensiones que son señaladas como emergentes en el marco de la complejidad de procesos no lineales de la constitución subjetiva. Cada uno de ellos, a lo largo de nuestras vidas, con inacabados movimientos progresivos/regresivos en el que cada nuevo paso convoca, reorganiza, provee, reconstruye el modo de ser y estar en el mundo con otros y consigo mismo. Realizada la salvedad precedente procedemos a puntualizarlos, incluimos en el primer tiempo de ligazón amorosa: 1) el mundo de representaciones imaginarias de la preconcepción; 2) la elaboración de la pérdida de la vida intrauterina y su par complementario tomar la vida y 3) los primeros progresos en los procesos de discriminación. En el segundo tiempo de diferenciación amorosa ubicamos: 4) la capacidad de realizar el primer acto de posesión, de representar, de crear espacios intermedios que se expresa en la posibilidad de ligarse a un objeto transicional; 5) los procesos de diferenciación entre personas y objetos conocidos o desconocidos; 6) los pasos hacia la autonomía motriz, la exploración y el conocimiento de los riesgos; 7) el desarrollo de la capacidad de estar a solas sin sentirse abandonado. En el tercer tiempo de descubrimiento de la alteridad del otro consideramos: 8) la discriminación entre lo mío, lo tuyo,

lo nuestro que pone en juego tanto el amor a sí mismo y a los otros como el descubrimiento de la diferencia de sexo y primeras elecciones constitutivas de la identidad de género; 9) el descubrimiento de la privacidad de la mente y el resignar que otros piensen por él y en él; 10) el pasaje de las leyes y mitos familiares a las múltiples legalidades. Compartir con otros tolerando las diferencias.

Las constelaciones internas señaladas, constituidas a modo de capas que se entretrejen, conforman un caleidoscopio para analizar -en el transcurso del proceso diagnóstico y terapéutico- la dinámica involucrada tanto en las vicisitudes que presenta el desarrollo evolutivo como en las configuraciones de diversas dificultades. Las cuales expresan déficits en la constitución psíquica o conflictos posteriores, propios de un psiquismo que cuenta con recursos internos. Las perturbaciones por déficits se centralizan, con diversos grados de profundidad, en el transcurrir de las primeras ligazones amorosas que hemos denominado tiempo de diferenciación amorosa.

Primer tiempo de ligazón amorosa
El mundo imaginario de las representaciones de la preconcepción

Mucho antes de anunciarnos en el vientre materno nacemos en la mente de otros; otros que van más allá de los padres para incluir abuelos, tíos, a toda la familia extensa que a su vez

encarnan la transmisión de los mandatos sociohistóricos. Desde esta perspectiva, acuñamos el concepto de función materna ampliada o madre grupo como una extensión de la función materna, para incluir tanto a la madre o su sustituto, como al grupo encargado de sostenerla y duplicar los cuidados que recibe el bebé. En el psiquismo del bebé estarán presentes tanto el cuidado concreto como la trama relacional que se configura en los intercambios emocionales entre todos y cada uno de los participantes emplazados contextualmente (Daher y Taborda, 2013). Para constituirse en un medio proveedor y facilitador del desarrollo del niño, se requiere del vívido reconocimiento, en términos de Benjamin (1996), tanto de él como de sus padres y cuidadores. Cómo miran al niño y se miran entre ellos, cómo experimentan y conciben el placer y el dolor, cómo se ven a sí mismos ejerciendo la función parental forman parte de la concepción que el sujeto arma de sí.

Recortemos la mirada en los progenitores y detengámonos en los niños de alrededor de 3 años para ponernos en contacto con los orígenes del deseo de tener un hijo. Podemos verlos jugar a cuidar, arropar, acunar, educar a un muñeco predilecto, una mascota, a un otro más pequeño, más vulnerable. Luego, en el transcurso de la niñez y adolescencia, por diversas reconstrucciones que la complejización evolutiva propulsa, y por el descubrimiento de lo infinito de la dimensión temporal conlleva a reconocer la muerte, con la angustia que ello implica, se vislumbra

la dimensión transubjetiva y nuevamente surge la posibilidad imaginaria de un bebé plausible, ahora con el legado central de trascendencia. Desde esta óptica, se emplaza el reconocimiento de la incompletud ontológica -necesito de otro- y la ilusoria fantasía de vivir a través de otro.

El devenir madre se realiza al compás de las transformaciones corporales, la presencia en el vientre materno desencadena intensos movimientos en el mundo de las representaciones maternas y, de estar presentes, también paternas con sus similitudes y diferencias. Investigaciones dan cuenta que en los últimos años, se diversificaron las modalidades subjetivas de vivir y expresar la paternidad acompañadas de nuevas lecturas de su función. Se pone en valor la disposición tanto de sostener y acompañar a su pareja, como proteger y criar a su hijo (Ammaniti y Trentini, 2011; Grimalt y Heresi, 2012). Con diversos matices, el padre deposita la confianza de que otro cuide y comunique los estados que el crecimiento intrauterino del bebé promueven, con los concomitantes sentimientos de inclusión/exclusión que esta realidad genera. En ambos padres se conjugan deseos de trascender y tener algo propio; duplicarse, reflejarse y ampliar los ideales; renovar viejas relaciones; reelaborar la relación con los padres; concretar sueños y oportunidades perdidas. La función del padre no es secundaria a la de la madre, sino todo lo contrario, en el mejor de los casos ambos se complementan para configurar la red vincular capaz de favorecer el bienestar y

desarrollo del niño (De Aguiar, Santelices y Pérez, 2009; Nieri, 2012). La historia de cada uno de los padres y de ellos como pareja otorgará un lugar particular al niño y tallará deseos e ideales puestos en él. En el interior de la mujer y frecuentemente entre los progenitores o sustitutos se gesta otra vida y con ello una estructuración de la identidad como mujer, como hombre, como futura madre o padre, como pareja de su compañero/a, como trabajador/a, como hija/o de sus padres y como miembro de la cadena intergeneracional. En paralelo a la gestación se conjugan imágenes, temores, esperanzas sobre el bebé como hijo propio y de la pareja, como nieto, como individuo con su propio temperamento, apariencia y porvenir para dar lugar a las representaciones mentales parentales. Así, al parto concurren al menos tres bebés: el de los sueños de la infancia y adolescencia, el imaginado durante la gestación y el real (Brazelton y Cramer, 1993; Stern, 1991; Stern, Bruschweiler-Stern y Freeland, 1999).

Elaboración de la pérdida de la vida intrauterina y su par complementario tomar la vida

La experiencia de nacer se puede presentar con diversas vicisitudes, los partos que no presentan problemas y conllevan la experiencia de poder dar y tomar vida, aquellos que si bien tienen dificultades la recuperación materna y los cuidados tempranos pueden sanearlas y los que dejan marcas difíciles de revertir. La bibliografía psicoanalítica, por ser

una experiencia cercana a la muerte, se inclinó a pensarlo como trauma (Rank, 1924/1991). En cambio Moreno (1966), lo describe como un acto de creación que instala el yo puedo. Tomamos estos aportes contrapuestos, traumatismo/creación, para señalar que, en el parto que no presenta dificultades y en el que las presenta en grados tolerables, se yuxtaponen ambas vivencias.

El nacimiento interrumpe el estado de completud, todo cambia y el bebé se enfrenta con su primera conquista “vivir” y también su primera pérdida “el primer duelo”. El ser humano nace en un estado tal de indefensión, que su desarrollo depende del encuentro con otros capaces de proveerle cuidados, en cierto sentido, similares a los que tuvo en el vientre materno, dado que la posibilidad de esperar aún no está presente. Todo pasa en el aquí y ahora, no se puede mantener la esperanza de que ya vendrá, no se puede discernir que la madre grupo que frustra es la misma que gratifica e integrarla, para el bebé es buena o caóticamente mala. El bebé viene de habitar un mundo, en el cuerpo de su madre, donde la regulación de estímulos luminosos, sonoros, las necesidades alimenticias, térmicas y de sostén están satisfechas, la dimensión tiempo presente/ausente irrumpe en la relación recién luego del parto. Por la inmadurez con que se nace todo lo que provoque sensaciones placenteras o displacenteras genera un proceso mental primitivo, rudimentario, que se ubican como efecto de una causa intencionada.

El bebé lo vive como “me da placer” o, “me daña”, “me quema”, “me estruja”. Los estados como hambre, frío, sueño, despiertan las más penosas vivencias de aniquilamiento, sofocación, ahogo y desdicha (Del Valle Echegaray, 1990).

Asimismo, estudios relacionales han mostrado que en el nacimiento, se segregan hormonas que impregnan de opiáceos los sistemas corporales de la madre y el bebé. Un complejo hormonal facilitador de oxitocina y endorfinas que al conjugarse con procesos subjetivos de reconocimiento puede favorecer el cuidado y la relación de apego (Odent, 2002). Poco a poco y con muchas idas y venidas, se va configurando una red de conexiones y emergen las primeras impresiones repetidas del olor, gusto de la leche, temperatura, respiración, latidos, voz y mirada que se van integrando y diferenciando. El acto de alimentar trasciende el hecho de succionar y proveer leche; es un momento de encuentro y mutualidad, de placer de recibir/dar, descubrirse/ descubrir, incluye la totalidad del cuerpo y configura un ordenador del desarrollo en sentido amplio; cuidados preverbales que configuran el self implícito del cerebro, representante del sustrato biológico del inconsciente dinámico.

La comunicación interhumana mímica, rítmica y sonora trasmite los primeros sentimientos de seguridad/inseguridad. Winnicott (1971) señala que la psique comienza como una elaboración imaginativa del funcionamiento físico. Durante los primeros meses, el bebé es

el ambiente y el ambiente es el bebé, los procesos de discriminación adentro/ afuera, interno/externo son incipientes por lo que depende absolutamente de la adecuación de los adultos a su prematuridad; reflejada en el modo en que se lo sostiene, manipula y promueve su capacidad para relacionarse con el mundo. La manera en que se lo toma en brazos está relacionada con la capacidad de identificarse con él, de saber qué siente para así proveerle un sentido de continuidad, existencia, de ser uno. Sostenerlo psíquica y físicamente constituye un elemento básico en el cuidado. Cuando esto no sucede adecuadamente queda inmerso en una angustiada sensación de desintegración, de caer interminablemente y la realidad externa no puede usarse como reaseguro. Los brazos que sostienen “arman” al bebé, lo contienen de sus movimientos poco coordinados y de las descargas que se producen a través de la musculatura; lo cual le permite descubrir los límites de su cuerpo, de su piel como un órgano de contacto entre el afuera y el adentro. Cuando la madre grupo manipula tiernamente al bebé, lo acuna, alimenta, cuida en sus ciclos de sueño y vigilia, favorece el desarrollo de la integración psicósomática; lo cual se traducirá en capacidad de disfrutar de las experiencias de su funcionamiento corporal, vivencia de ser, logro del tono y coordinación muscular. De este modo sienta bases de la alegría de vivir, esperanza y, paulatinamente, de guardar una imagen interna de

los cuidados recibidos que permitan imaginar soluciones frente a dificultades tolerables (Schore, 2008).

El bebé es un participante activo, se relaja, sonrío, con su cuerpo recorre las curvas del cuerpo de quien lo abraza, se amolda, se incorpora, comunica lo apacible del contacto. La introyección de la delicadeza de los cuidados tempranos recibidos, del conjunto de funciones de protección, sostén, acompañamiento y consuelo configuran las primeras ligazones amorosas, la capacidad de soñar despierto, la paulatina regulación de sus ritmos y progresivo incremento del contacto visual, auditivo, muscular con la realidad externa. Quienes pueden dejarse enseñar por el bebé sienten ternura, encanto, alegría por producirle placer, por apaciguar sus angustias. Cuando los cuidados no son lo suficientemente buenos estamos frente a la deprivación emocional, en la que es posible que se ocasionen diferentes bloqueos en la construcción de la capacidad de relacionarse consigo mismo, identificarse con otros y, de ponerse en el lugar del otro, generando una caparazón que oculta el verdadero self detrás del falso self que, en su extremo psicopatológico, provoca una sensación de vacío, futilidad e irrealdad.

Los primeros progresos en los procesos de discriminación

Los procesos relacionales intersubjetivos de discriminación se complejizan, el bebé se torna un interlocutor más activo

que deliberadamente busca influir en el otro, aun en el marco de la dependencia absoluta que caracteriza estos primeros trayectos. Las interacciones corporales manifiestas y escondidas continúan armando los equilibrios homeostáticos supraindividuales, madre y bebé prosiguen regulándose recíprocamente. Regulaciones que impactan en el sistema inmunitario, la leche incide en la frecuencia cardíaca, el contacto en la temperatura y nivel de actividad, la estimulación vesicular por acunamiento en el equilibrio emocional y la conducta motriz. Los correlatos entre fisiología, emociones y biografías dan lugar a historias psicósomáticas singulares en las que cuerpo, memoria emocional y sentimientos de seguridad se entrelazan. Correlatos que evidencian la necesidad de dejar atrás concepciones de cuerpos sin mentes o mentes incorpóreas flotando en la nada. Estudios recientes muestran que las caricias estimulan la actividad del surco temporal superior derecho referido como “cerebro social”. Hallazgos que marcan interrelaciones entre tiernos cuidados corporales y futuros procesos de mentalización que habilitan la vida interior e interés por los estados mentales de los demás, a lo que se suma el funcionamiento de las neuronas en espejo (Brauer, Xiao, Poulain, Friederici y Schirmer, 2016). Paulatinamente, comienza a vislumbrarse una segunda fase de apego en formación que abarca aproximadamente entre los 2 y 6 meses. El gran descubrimiento es el enlace diferenciado con el cuidador

a quien prefiere, lo sigue con la mirada, sonrío y balbucea aún más cuando él le habla. El bebé sólo puede implementar algunas conductas propias de apego y seguimiento, entre ellas llanto, sonrisas, vocalizaciones y se especializa en nuevas sincronizaciones, generalmente desplegadas en espacios lúdicos. Todas ellas en consonancia rítmica con las expresiones faciales, postura y tono de voz del adulto (Bowlby, 1989).

Comienza a describir mensajes táctiles, corporales, visuales coordinados ojo a ojo y, vocalizaciones auditivas prosódicas que sirven como canales de comunicación e inducen efectos emocionales instantáneos (Trevorthen, 1990). En este marco, el núcleo afectivo básico del self comunica sus estados psicobiológicos a través de protodiálogos coordinados preverbalmente (Schore, 2008). El procesamiento diádico implícito de estas comunicaciones no verbales, son producto de operaciones del cerebro derecho del hijo interactuando con el hemisferio derecho de la madre. Este hemisferio es dominante en la comunicación emocional y el imprinting -implícito no consciente- o mecanismo de aprendizaje que subyace al apego (Johnston y Rogers, 1998). Al compás de estos procesos se arma el self -estructura psíquica expresada a través de un sentimiento sano de mismidad, autoestima y bienestar- que al ser primariamente biológicos-corporales se experimentan como sentimientos. Cabe reiterar, no es un constructo mental, es un hecho corporal que equivale a

ser consciente de los afectos y estar en contacto inmediato con ellos (Ávila Espada, 2014).

En este momento y por un tiempo más, el placer de “tener” es equivalente al placer de “ser” y a través de él se configuran los cimientos de la confianza básica que permitirá percibir y enfrentar en forma creciente los ciclos que alternan entre estados de necesidad, ausencia y displacer, con aquellos de presencia, consuelo, cuidado y placer. Las actividades de autoconsuelo, como chuparse el dedo, marcan las primeras formas de la capacidad de representar del niño. Precisamente, es el plus de placer que ellas proveen lo que posibilita la aparición de la realidad psíquica propiamente dicha. También es cierto que los bebés inadecuadamente cuidados exacerban y prolongan estas conductas en el tiempo. El autoconsuelo surge como defensa para suministrarse precozmente autosostén y regulación con sus correlatos en la mente expresados en el refugio en el sueño excesivamente profundo, la disociación, alucinación omnipotente y alternancia con estados de desazón, todos ellos signos de sufrimiento temprano.

Alrededor de los 4 meses, se complejizan las actividades mentales, tales como las representaciones simbólicas, fantasías, actividades lúdicas, recuerdos, las primeras integraciones presente-pasado. Inician fluctuantes progresos que permiten que los olores, los sonidos, la visión, las sensaciones táctiles, comiencen a integrarse. Lo cual se

hace extensivo a la percepción de las personas que lo cuidan y así la madre que frustra comienza a ser, en la mente del niño, la misma persona que en otro momento gratifica, además empieza a visualizar que en la vida de su madre hay otras personas.

Segundo tiempo: el paulatino proceso de diferenciación amorosa

Capacidad de realizar el primer acto de posesión

El niño empieza a jugar, primero con su propio cuerpo y luego con los objetos, disfruta de chupetear, de mover y mirar sus dedos y manos, de sujetar un objeto externo para explorarlo, para acercarlo/ alejarlo, esconderlo/encontrarlo, tomarlo/ arrojarlo, para conocerlo no sólo con su boca sino también con sus ojos. En esta etapa, esconderse es su actividad lúdica primordial, aparece y desaparece detrás de una sábana, una tela, abre sus ojos/los cierra, para perder/ reencontrar. Este juego irá tomando diferentes formas, con un doble carácter placentero y facilitador de la elaboración de diversas angustias que surgen al compás de complejizaciones en la integración perceptiva y mnémica. La ausencia vivida como presencia maléfica empieza a quedar atrás para habitar las capas más profundas de la mente. Los progresos en los procesos de integración y discriminación, conjuntamente con la creciente capacidad para manipular y relacionarse con objetos, sientan las bases para la aparición de lo que

Winnicott (1992) describió como objeto transicional. El mismo se constituye en el primer acto de posesión, representa a la figura materna y se instituye como compañía, por lo que persiste en la niñez al acostarse, en momentos de soledad y al enfrentar nuevas situaciones que generan temores. Paradójicamente, este objeto no proviene del exterior ni del interior, sino de su propia creación que abre un espacio virtual, un área de ilusión entre el infante y el reconocimiento del mundo exterior, todo ello sustentado en la introyección de la delicadeza de los cuidados recibidos. No es parte de su propio cuerpo, ni del cuerpo del otro, de este modo, marca importantes pasajes en la integración de la representación mental de sus cuidadores. Es el objeto transicional el que surge en el transitar del tiempo de primeras ligazones a un segundo tiempo de diferenciación amorosa; como una intermediación entre el sujeto y el otro que implica la representación mental de sí mismo y de sus cuidadores -en niveles implícitos sensoriales, sustitutivos y representacionales-. Es el primer intermediario que plantea una triangulación amorosa que indica la capacidad de amar simultáneamente a más de una persona. Cabe subrayar que el objeto transicional nos permite inferir que se estableció la capacidad simbólica de representar, de crear lugares mentales intermedios que permiten habitar multiplicidad de "entres". Tengamos en cuenta que crecer transcurre en estos espacios intermedios, en un "entre

tú y yo”, “entre la certeza y la duda”, “entre el jugar y el aprender”, “entre la alegría y la tristeza”, “entre los límites y la transgresión”, “entre lo dicho y lo no dicho”; “entre tú, yo y el mundo” o “entre...” Lo transicional no es el objeto en sí, el objeto representa la transición del bebé cuando pasa del estado de unión con la madre al estado de hallarse en relación con ella como algo exterior y separado. Poco a poco delimitar su individualidad y progresar en sus posibilidades de representar mentalmente, permite continuar los trayectos de separación. Ahora cuenta con un dedo que puede chupar y consolarse, con un objeto transicional, juegos, laleos, con la incipiente capacidad de representar.

Complejización de los procesos de diferenciación entre personas y objetos conocidos o desconocidos

Cerca de la segunda mitad del primer año de vida el bebé inaugura nuevas modalidades de salir del cascarón, de separarse para explorar y relacionarse. Jugar a dejar caer objetos es un indicador de que el proceso de separación e instauración de primeros ritmos puede comenzar (Winnicott, 1971). El niño comunica su capacidad de poder liberarse-separarse, consecuentemente, aparecen preocupaciones respecto a los efectos que tienen sus actos en los otros y, con ello, el comienzo del reconocimiento de la existencia de ideas y fantasías relacionadas con sus acciones. Las expresiones agresivas son

tolerables cuando el niño ha construido la capacidad de reparación, dado que ella conjuga los movimientos iniciales de la preocupación por el otro, que en este momento vital son la madre y sus duplicadores. Estos primeros movimientos de preocupación por el otro reflejan la posibilidad de integrar a su madre, a él mismo y a otros como personas completas, con el consecuente desarrollo de la capacidad de dar, producto de incipientes reconocimientos de lo bueno y malo que habita en su interior. La agresividad es necesaria para descubrir el mundo externo, se constituye como condición para las nacientes pluralizaciones del reconocimiento de la realidad del objeto separado del self conduce y progresivamente al logro de la mismidad, autonomía, autoconciencia e integración, equivalente al “yo soy”. Agresividad, separación, integración, preocupación por el otro, se combinan de manera inextricable (Winnicott, 1971). Paralelamente a la aparición de la inquietud provocada por los primeros movimientos de preocupación por el otro, suelen aparecer los dientes que llevan a la inclusión de alimentos sólidos, a nuevas modalidades de relación con los objetos, de representación y de expresión de la agresividad. Morder permite aferrarse, retener, desentrañar, separar, discernir e integrar. Esto se va a configurar en un prototipo de las diferentes maneras en que el niño incorporará los aprendizajes. El bebé de alrededor de 8 meses pide y lucha con su llanto y con su cuerpo para que las figuras primordiales que cuidan de

él no lo dejen. En ocasiones, los adultos que están alrededor suelen interpretar estas conductas como un rechazo personal o que el bebé ha realizado un retroceso, o que está demasiado apegado. Queremos subrayar que lejos de ser así, en realidad se trata de un saludable momento evolutivo en que se pluralizan los procesos de discriminación y diferenciación, ahora el bebé sabe con quién quiere estar y lucha activamente por ello. Es más, constituye un indicador de pasaje a la tercera fase del proceso de construcción de los modelos operativos internos de apego, descrita por Bowlby (1989), como fase determinante de vinculación. En este momento, emerge con toda fuerza el miedo al extraño y búsqueda activa de proximidad con una figura discriminada por medio de la deambulación y de un abanico de señales conductuales. En la vida mental cobran importancia figuras de apego subsidiarias a las cuales recurre cuando se encuentra en entornos conocidos y generalmente rechaza cuando transita por ambientes poco habituales. Puede diferenciar las personas entre sí y sabe que ellas siguen estando aunque desaparezcan de su vista, nuevos descubrimientos que lo tranquilizan y angustian.

Conjuntamente, se hace presente un nuevo recurso, busca activamente dirigir la atención del otro hacia un objeto que aferra en sus manos y luego, entre los 10 y los 14 meses, a objetos o personas ubicados a cierta distancia. Encuentros que concomitantemente conlleva a compartir contenidos emocionales

implícitos que permiten el desarrollo de la capacidad de evaluar la respuesta emocional del cuidador respecto de un tercero, lo cual a su vez impacta en cómo él sentirá ese tercero (atractivo o peligroso). Sustener la atención conjunta implica la complejización de los procesos tríadicos, en tanto reúne al self, al otro y al objeto al que se dirige. El otro es ahora para el niño un ser con intenciones y actitudes emocionales hacia el mundo; cuando su atención se dirige hacia él puede monitorear dichas emociones. Esta nueva comprensión de los sentimientos que despierta, abre la puerta al percibirse desde el punto de vista del otro, lo cual incide en la construcción del autoconcepto. Encontramos aquí un sentimiento naciente del self como una persona entre otras, con el sentimiento de unidad y similitud que proporciona sentirse mentalizado por otro. La autoconciencia (en el sentido de conciencia de la conciencia del otro) aún no es mentalizada de forma explícita por el niño; sin embargo conjuntamente con el reflejo de las emociones configura los cimientos de desarrolla la mentalización (Lanza Castelli, 2011).

La autonomía motriz, la exploración y el conocimiento de los riesgos

Entre los 9 y 15 meses, el niño puede trasladarse gateando o caminando y el juego a las escondidas vuelve a tomar otras formas, ahora es “te sigo”, “te atrapo”. La posibilidad deambular de un lugar a otro, marca un cambio

en la representación de sí mismo y de los otros. Nada mejor que los brazos del adulto para sostener y ayudar a caminar, para lograrlo se conjugarán procesos madurativos neurológicos con el sentimiento de seguridad que implica querer alejarse acompañado por la certeza del reencuentro. El sostén, la sensibilidad y asistencia del adulto permitirá limitar la exploración en un marco de negociación, de oferta de diferentes posibilidades, de completar lo que el bebé aún no puede. Cuando la libertad de exploración es indiscriminada y excesiva, aumenta la ansiedad del niño que puede perturbar la confianza en sí mismo y en los otros. Tanto “hacer todo lo que quiero”, como por el contrario “muy poquito me está permitido” o “a veces me está permitido y a veces prohibido”, genera incertidumbre y ansiedad que pueden bloquear iniciativas exploratorias y la construcción de la conciencia de “yo puedo”, “soy eficaz”.

Los niños desean hacer cosas y los cuidadores al facilitar esta experiencia, ponen a prueba sus propios temores a través de la sobreprotección o la indiferencia, así en vez de acompañarlos a hacer, lo hacen por ellos o, por el contrario, los dejan solos expuestos al fracaso y/o a situaciones de riesgo. Doltó (2000), da un paso explicativo más taxativo y señala que en esta edad, desde el inconsciente del niño, los objetos manipulados por sus padres y cuidadores son una prolongación de ellos. Entonces, si por tocar un enchufe recibe una descarga eléctrica, él vive

como que papá, mamá están ahí, lo castigaron y lo hicieron voluntariamente, o más aún, vengativamente. Freidin y Calzetta (2016) señalan que los accidentes reiterados revelan severas dificultades de los cuidadores para sostener -incluyendo la manipulación- y contener emocionalmente, lo cual propicia en el niño falencias en la capacidad de simbolizar impulsos agresivos.

En síntesis, en el transcurso de aproximadamente el primer año y medio de vida, en la medida que los cuidadores lo posibiliten, se van produciendo enlaces amorosos del bebé con el mundo y consigo mismo que permitirán la complejización de sus recursos.

Tercer tiempo: El descubrimiento de la alteridad del otro

Entre la exploración y la búsqueda de reencuentro: La capacidad de estar a solas sin sentirse abandonado

El progresivo logro de la autonomía motriz lo enfrenta al querer corretear con el placer que esto conlleva y construir la seguridad que los otros estarán ahí, no se irán, no lo abandonarán. Surgen escuetos momentos de estar solo que promueven nuevas organizaciones intra e intersubjetivas. Comienza a construirse la ilusoria certeza de que los seres queridos que no están bajo su visión se encuentran bien. Convicción que permite, según Rolla (1971), el control omnipotente del objeto, posibilitando así el emerger del sistema de exploración

y permite estar por momentos solos, o mejor dicho con recuerdos relacionales protectores que preservan de aquellos temores que requieren de acompañantes continuos. Dicho sistema de exploración se respalda en la constitución de la capacidad de estar a solas sin sentirse abandonado. Capacidad que opera en correspondencia con la confianza básica producto de representaciones mentales de vínculos afectivos lo suficientemente buenos y disponibles que han brindado la oportunidad de estar solo en presencia de sus padres-cuidadores, sintiéndose protegido sólo por estar ahí. Winnicott (1971) señala que un adecuado desarrollo hacia la salud depende, en cierto momento, de la situación paradójica de hallarse solo en compañía de otra persona (madre o sustituto). Tal experiencia, es cardinal para evolucionar hacia la normalidad y no hacia la paranoia o al resguardo de un falso self. Sólo una madre grupo viviente y presente puede inscribir la presencia de su ausencia. A lo que es pertinente agregar que tal experiencia, es radical en la constitución del reconocimiento de la alteridad del otro, dado que es el reflejo de la conjunción del amor a sí mismo, el amor al otro y el temor a perderlo. Vivir implica el interjuego de la capacidad de estar a solas, con la posibilidad de recurrir a otros y realizar intercambios afectuosos. La misma refiere a la prevalencia de sentimientos de amor y vívido reconocimiento, proveedores de la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea; estimulan el aspecto

creativo de la mente, así como también la generación de nuevas ideas y la fortaleza para afrontar las vicisitudes de las relaciones interpersonales. En otras palabras, para que emerja esta capacidad es necesario que estén inscriptos los cuidados preverbales de otro humano, porque a partir de los cuidados recibidos hemos construido la esperanza de poder recostarnos en otros, con lo cual no es necesario recurrir a independencias defensivas ni a su par antagónico la dependencia excesiva. Los tiempos de soledad soportables estarán en estrecha relación tanto con la edad del niño, como con la emocionalidad y la situación particular que los envuelve. Los enojos, tristezas, temores, entre otros sentimientos penosos, siempre requieren de compañía y consuelos.

La discriminación entre lo mío, lo tuyo y lo nuestro. El control de esfínteres y el descubrimiento de la diferencia de sexo

El aprendizaje del control de esfínteres es otro de los jalones evolutivos que signa la constitución subjetiva, las relaciones con el mundo y pone a prueba las configuraciones amorosas en complejos procesos de diferenciación entre lo mío, lo tuyo, lo nuestro, lo permitido y lo prohibido. Complementariamente, promueve el descubrimiento de la diferencia de sexo que conlleva a las primeras elecciones identitarias.

El proceso del control de esfínteres diurno se extiende entre los 20 meses

y los 3 años aproximadamente, el control de la micción nocturna puede prolongarse hasta los 4 años. Cuando acepta esta norma, dona su renuncia y con ello concede algo valioso para sí mismo y los otros. Concomitantemente, el reconocimiento de la diferencia de sexo promueve de modo incipiente el descubrimiento de la incompletud ontológica que tendrá como premisa básica “no lo tengo todo... necesito del otro que me complemente, me enriquezca con su diferencia” (Bleichmar, S., 2016, p.132).

El control de esfínteres y el reconocimiento de las diferencias de sexo, con sus particularidades implican: a) la necesidad de ser amado, b) el amor al otro y el temor a perderlo; c) el deseo de ser grande y d) la construcción de la autoestima, que se configura en el reconocimiento que el otro provee. La aceptación de la norma y el descubrimiento de las diferencias que propulsa la búsqueda de complementariedades, favorece la construcción de diques de contención que se traducen en el emerger de nuevos sentimientos tales como asco, pudor, vergüenza, compasión, felicidad por la felicidad del otro y el reconocimiento de su alteridad.

El asco no está presente desde los comienzos de la vida, porque para establecerse requiere de los progresivos movimientos de diferenciación interno/externo. Estos procesos de diferenciación se realizan primero sobre las heces y luego se extiende a otros objetos que previamente habían otorgado placer,

tales como el biberón, chupete y leche materna, dado que una vez que se ha accedido al destete, también produce rechazo. En estas renunciaciones, se ponen a prueba los deseos de ser grande que promueven tanto la aceptación de las normas, como el descubrimiento de nuevos placeres relacionales con los otros y el mundo que lo rodea. Estos movimientos progresivos tienen muchas idas y vueltas, necesariamente se articula con movimientos regresivos que convocan transformaciones y reconstrucciones subjetivas. Cuando el desarrollo sigue los cánones esperados, el niño descubre que no puede sustraerse a la mirada del otro y comienzan a sentirse pudoroso de su cuerpo, de su desnudez, más aún cuando descubren las diferencias de sexo. Ahora son ellos los dueños, protagonistas de regular su privacidad corporal, de decidir y elegir cuándo, cómo y frente a quién mostrarse. Tanto la desnudez, como revelar algo que consideran censurable los llena de pudor, se tornan susceptibles a la mirada y juicio del otro por lo que temen la humillación o quedar expuestos ante la superioridad de los adultos que cuidan de él y/o a la pérdida de su amor. Por su parte, la vergüenza no requiere la presencia efectiva de la mirada del otro, porque ella implica el reconocimiento personal, intrapsíquico de la transgresión de la ley moral. Vergüenza y pudor se entrelazan, el pudor convoca a la vergüenza o ésta da cuenta del pudor. La compasión aparece ligada a las primeras formas de identificación con el

semejante que permite el reconocimiento del sufrimiento del otro y ofrece la posibilidad de establecer vínculos en los que el cuidado y la consideración mutua están presentes. Sólo el amor y el respeto por quien transmite la ley posibilitarán por identificación la construcción de legalidades. El amor por el otro y del otro son fuentes primordiales de la moral, en la constitución subjetiva. La aceptación de las normas implica siempre un cierto grado de sufrimiento en el niño y en el adulto en quien se movilizan sus propias renuncias y vivencias relacionales que habitan las capas profundas de su mente (Bleichmar, S. 2016).

Ver en el otro a un semejante, el agradecimiento y la generosidad, se basan en el reconocimiento del sufrimiento del otro a partir de identificarlo con el propio sufrimiento. Por lo tanto, el asco, pudor, vergüenza y compasión son precursores de la constitución del sujeto ético que renuncia a lo que produjo placer para evitar generar asco o rechazo en el otro e incorporar las normas que impone la cultura. Todo ello expresa la complejización de los procesos de diferenciación e implica que el otro se configura en un objeto interno del cual, cuando predominan aspectos relacionales benévolos, es posible separarse/reencontrarse, se van estructurando las nociones de poder, propiedad privada y vivencias de dar, soltar, regalar, según se desee.

Conjuntamente, emergen deseos de oponerse como un modo de diferenciarse y el “no”, reconocido por Spitz (1965)

como un ordenador psíquico, es la palabra que lo designa y enriquece el devenir del proceso de separación/discriminación “este soy yo/este no soy yo”, entre lo mío, lo tuyo, lo nuestro, entre los acuerdos y desacuerdos. La ambivalencia se configura en el sentimiento central que embarga las relaciones y promueve caprichos y berrinches. Cuando no se entienden estos sentimientos, se suele recurrir a la indiferencia o retos, restricciones y amenazas que si bien pueden inhibir la conducta, incrementan la angustia y búsqueda de castigo para que disminuya la culpa de estar enojado. Estos desencuentros en las relaciones asimétricas son modos en los que el dolor psíquico, el desamparo de los niños y adultos se expresan.

Los procesos de separación/discriminación se complejizan de la mano de nuevas posibilidades de comprender que las acciones propias y de los otros surgen de deseos e intenciones. Simultáneamente, puede implicarse en juegos imaginarios compartidos que favorecen las habilidades cooperativas y comienza a adquirir un lenguaje para representar estados mentales y razonar de un modo menos egocéntrico acerca de los deseos y sentimientos de los demás. Sin embargo, en este momento la diferenciación de los estados mentales internos de la realidad exterior aún permanece algo borrosa.

El descubrimiento de la privacidad de la mente

En este devenir vital, entre los 3 y los 4 años, descubre también las diferencias entre sueño y realidad, entre lo fantasmático y lo real, entre pensar y hablar, verdadero hito en la constitución del sujeto, donde descubre que si él no dice lo que piensa, el otro no puede adivinarlo. Descubrimiento que pone a prueba la capacidad de estar a solas, sin sentirse abandonado, para poder soportar que su producción mental y la de los otros son privadas, que sus padres y él mismo, pueden esconder lo que piensan o pensar una cosa y decir otra. Tal revelación introduce el permiso de ser diferente y constituirse como sujeto pensante. La construcción de ser autor de sus propios pensamientos, lo conecta irremediabilmente con la necesidad de resignarse a perder los beneficios de que otro piense por él o en él (Fernández, 2000).

El niño ya es capaz de producir sus propios pensamientos y comienza a recorrer el camino de decidir si desea que sean públicos o privados. Así, descubrir la privacidad de la mente le permite comprender las bromas y las mentiras de una manera diferente. Desde muy pequeños, con sus juegos buscan “hacer creer” que algo no es real; entre risas simulan una situación para mostrar rápidamente que no son ciertas. Alrededor de los 3 años, disfrutan plenamente de la posibilidad de tener secretos, aunque sólo puedan

sostenerlos por corto tiempo. Estos secretos, a veces, son del orden de la broma, de la complicidad de reunirse con alguien para ocultarle algo a otro, de jugar a engañar a un tercero, lo que los divierte entrañablemente. En realidad juegan con su mente, tratan de poner a prueba su reciente descubrimiento “no ser adivinado” y de ponerse en el lugar del otro para suponer qué piensa ese otro, que constituirá la base de los procesos de mentalización. Los secretos son precisamente los que nos indican que han dado un gran paso, que comprenden algunas de las prohibiciones y las transgresiones o que se sienten avergonzados, incómodos o reconocen su propia privacidad. Por ejemplo, los niños eligen frente a quien desvestirse y frente a quien guardar el secreto de la intimidad de su cuerpo. Simultáneamente, sienten mucha curiosidad por el cuerpo de los otros y entre compañeros, en privado, comienzan a jugar al doctor, a la mamá y al papá o a aquellos juegos que despliegan los nacientes deseos de ser grande y enigmas de la vida, comienza además los interrogantes sobre la muerte que aún no se encuentra transversalizada por la noción de infinito. Se preocupan especialmente por cómo los ven las otras personas, son muy sensibles y, en general, suelen tener dos modos opuestos de contar esta preocupación: una es la timidez y la otra es la inquietud un poco exagerada con la que dicen “Mírenme, aquí estoy”. Ponen en juego diferentes recursos para captar la atención del otro, cantan, bailan y

juegan, hablan de sus acciones y la de otros. Son muy observadores y hacen preguntas movidos por el deseo de identificarse con toda persona que, frente a sus ojos, tiene valor de modelo: los niños mayores de su sexo, los adultos de su sexo, los padres, las personas que sus padres respetan y que recíprocamente, respetan a sus padres; los niños de su edad, etc. Si bien hace tiempo que empezó la edad de las “monerías”, a los 3 años está en su máxima expresión y buscan a los otros para comunicarse a través de ellas. Los adultos saludables que están en contacto con el niño se enternecen con estas monerías y diversos progresos, con ello, proveen la necesaria confianza en sí mismo que les permite constituirse como seres capaces de influir empáticamente en otro, de empezar a soñarse como hombres o mujeres. En las participaciones grupales comienzan las articulaciones de más de un punto de vista, entre lo que tú y yo pensamos, lo cual posibilita el pasaje de jugar solos con la presencia de un compañero y mutuo sostén a guiones lúdicos con otros. Construcciones que se enfrentan con las limitaciones del desarrollo lingüístico, porque si bien habla con bastante fluidez, el lenguaje no le alcanza para guiar su conducta y para expresar sus sentimientos, por lo que las explosiones, los berrinches, conflictos y agresiones, aún son frecuentes. Doltó (2000), señala que en los niños pequeños las peleas entre pares paradójicamente suele ser signo de afinidad recíproca, así cuando un niño derriba a otro, o le quita

un juguete está buscando su atención, dado que se siente atraído por su forma de jugar más que por el juguete en sí. Mentalización y lenguaje son interdependientes, ambos procesos señalan un intrincado camino recorrido en el marco de la dimensión intersubjetiva. Sadurní Brugué y Pérez Burriel (2016) refieren que es necesario el previo surgimiento de las capacidades mentalizadoras, incipientes en la atención conjunta, para que tenga lugar la adquisición del lenguaje. Cuando niño y cuidador se focalizan en un objeto tercero, se internaliza la modalidad de exploración de ese objeto y el despliegue verbal que el cuidador realiza. La captación de la mente del otro (de su atención dirigida al mismo objeto) es el camino a través del cual se accede al lenguaje. Por otro lado, la dimensión verbal otorga la posibilidad de representar la realidad en un mundo mental que no coincide necesariamente con la realidad como tal. Por su intermedio se abre al mundo de los posibles, de escenarios representados e imaginados más allá de la inmediatez de la realidad. En relación con otras mentes el lenguaje permite imaginar lo que los otros piensan, sienten, desean, etc. (en tanto se trata de escenarios mentales posibles). El lenguaje es el camino a través del cual se accede a las otras mentes, ya que para que el niño sea capaz de mentalizar explícitamente debe poseer términos verbales que se refieran a diversos estados mentales. Entre los 3 y 4 años, si se ha logrado un

desarrollo armónico, el niño habla con cierta fluidez, ha dejado atrás sus pañales al menos durante el día, reconoce sus sensaciones térmicas y comienza a cuidarse del sol y frío, abrigándose o desabrigándose, puede descifrar que tiene apetito y qué desearía comer, discrimina cuando llegó el tiempo de dormir y cada vez necesita menos de otro que sea traductor de sus necesidades fisiológicas y psicológicas. Es capaz de vivir en pequeños grupos conservando su integridad y la de otros, de modo incipiente puede diferenciar entre lo mío, tuyo, nuestro, permitido y prohibido, para progresivamente reconocer y asumir las obligaciones intersubjetivas. En los espacios lúdicos puede “hacer de cuenta que...” sin esperar que suceda en la realidad y si se le pide que visualice en su mente un objeto no existente, puede hacerlo consciente de que tal objeto no existe porque puede identificar los pensamientos, sin confundirlos con la realidad, con la condición de que estén claramente desacoplados del mundo real (personas y cosas), que no tengan conexión con él. Nuevos pasos ha dado en el proceso de mentalización, va quedando atrás el modo de equivalencia psíquica: donde sus ideas aún no eran representaciones de la realidad, eran más bien réplicas directas y reflejos de ellas, siempre verdaderas y compartidas por todos. Si pensamiento y realidad conviven indiferenciadamente quedan sin habilitar en la mente del niño distintos puntos de vista sobre el mismo hecho, y, por tanto, hay una única

forma de ver las cosas. Esta conquista libera al sujeto de la inmediatez de la realidad y le permite ir más allá de las representaciones perceptivas, habilitándolo para contrastar un estado existente con otro deseado, para comparar situaciones correspondientes a distintos momentos temporales, para trazar los primeros proyectos a futuro. Lanza Castelli (2011) refiere que cuando logra advertir el carácter meramente representacional de los estados mentales, puede diferenciarlos de la realidad efectiva y hacer que pierdan su carácter eventualmente abrumador; se abre así la posibilidad de admitir que el propio punto de vista es diferente de otro, relativo, parcial. La trascendencia de esta conquista ha sido caracterizada por Perner (1991) en los siguientes términos: “...la representación no es un aspecto de la mente entre otros, sino que provee las bases para explicar lo que la mente es. En otras palabras, al conceptualizar la mente como un sistema de representaciones, el niño vira de una teoría mentalista del comportamiento, en la que los estados mentales sirven como conceptos para explicar la acción, a una teoría representacional de la mente, en la que los estados mentales se comprenden al servicio de una función representacional” (Lanza Castelli, 2011, p.78).

En términos de modelos operativos internos de apego ingresa a la fase de asociación corregida en las metas, por lo tanto tiene necesidades menos urgentes de proximidad física y puede

negociar separaciones, lo cual permite ampliar el sistema de exploración, con la consecuente diversificación de intereses por el entorno animado e inanimado.

Pasaje de las leyes y mitos familiares a las múltiples legalidades. Compartir con otros tolerando las diferencias

El entramado de constelaciones internas descriptas imprimen las particularidades con que cada niño se abre al mundo exogámico. Apertura que conlleva deconstrucciones en los posicionamientos subjetivos e intersubjetivos que permiten transitar entre el quién soy y quien quiero ser. Los incipientes procesos descriptos con anterioridad se conjugan, complejizan, arman y rearman, para dar pasos más allá de ser niña o niño a qué tipo de niña o niño quiero ser. Trabajo psíquico que, emplazado intersubjetivamente involucra pensar y saber qué está pensando, articular intrasubjetivamente diversos puntos de vista e intersubjetivamente con el de los otros, la aceptación activa de la norma, el reconocimiento de la incompletud ontológica y alteridad del otro, bajo el eje ordenador del amor al semejante. En este trayecto ha constituido modelos operativos, mapas cognitivos, representaciones, o guiones de sí mismo y de su entorno que posibilitan la organización de experiencias subjetivas y cognitivas que impulsan el enriquecimiento, reinterpretación y remodelación de dichos modelos a lo largo de la vida.

Además, ha realizado importantes progresos en su capacidad de significar la experiencia propia y de los otros como estados subjetivos y procesos mentales que le permite reconocer, en sí y en los otros deseos, creencias, sentimientos y pensamientos.

Recordemos que la modificación de la Ley de educación nacional (Ley 27.045, 2014) “declárese obligatoria la educación inicial para niños/as de cuatro (4) años en el sistema educativo nacional” no deja otra opción que emprender el camino que conduce a lo extrafamiliar. El paradigma educación para todos condensa derechos y obligaciones que tallan de modo sustancial la transmisión inter y transgeneracional. Inaugura una nueva etapa en la vida social ya que todos y cada uno, somos alcanzados por el imperativo que plasma la ley, lo cual se constituye en una prueba que se debe pasar que no siempre resulta sencillo de sostener. Demanda de múltiples procesos psíquicos que ponen en juego, entre otras cosas, la capacidad de identificarse y diferenciarse de otros, de tolerar los sentimientos de potencia/impotencia, inclusión/exclusión. Procesos que según Rodulfo (2013) interactúan recíprocamente -especialmente a partir de los 6 años con las exigencias de la escuela primaria- con el deseo de ser grande, la autoestima y la capacidad para dar sentido a lo que se hace. Al compás del desarrollo de la capacidad para hacer cosas sin ganas pero por deseo, sobre todo el deseo de ser grande, cuya vigencia es absolutamente necesaria para cualquier realización. Si

esto fracasa, el deseo queda a merced de los coletazos del estado de ánimo, como sucede en muchas depresiones, o a la excesiva importancia que cobra la valoración social de lo que se está intentando llevar a cabo.

Hablar de esta franja etaria implica abarcar desde el ingreso a la escuela primaria hasta los niños que practican con sus pares diferentes estrategias preparatorias a la adolescencia, tales como sus pijamas party, su lugar en el equipo de fútbol, su diario íntimos, sus extensos tiempos de chatear. Dichas escenas dan cuenta tanto de la amplitud de los paulatinos e intrincados cambios, construcciones y reconstrucciones que se suscitan en esta edad, como de cuáles son más característicos de los niños y cuáles de las niñas. En este trayecto -sobre la base de las representaciones que ambos padres fueron transmitiendo desde los orígenes de la vida, el descubrimiento de la diferencia de sexo y de la incompletud ontológica- se pone en juego un complejo trabajo de construcción de las articulaciones identitarias entre sexualidad y género, feminidad y masculinidad. Procesos discontinuos y en diversos grados conflictivos que configuran reorganizadores de la subjetividad porque incluyen el cuerpo construido en el conjunto de los discursos y prácticas intersubjetivas instituidas e instituyentes, epocalmente situadas. Los vertiginosos cambios suscitados en torno a los modos que se pautan las constelaciones identitarias y de género abren -en el

marco de un contexto histórico-social en transición- un abanico de representación de la feminidad y masculinidad, de la homosexualidad y heterosexualidad, desvinculándolos de las presuntas dependencias biológicas.

S. Bleichmar (2016), retoma diversos estudios antropológicos para señalar que la virilidad -no reductible a la simple masculinidad anatómica- es una conquista que se adquiere, que no está dada naturalmente, y que una vez conseguida exige de un sostenimiento permanente, dado que el sujeto puede ser más o menos fácilmente destituido de la misma. En este sentido, la masculinidad atraviesa un umbral crítico que torna, en muchas culturas, la forma de pruebas de comprobación y adquisición de la virilidad. Los rituales de masculinización recomponen ciertas modalidades de las fantasmáticas masculinas que sostienen el ideal de desfeminización y despasivización con los que históricamente los enunciados identitarios fueron propuestos a los varones en la sociedad patriarcal y falocéntrica. La autora señala que en las capas profundas de la mente la identificación inicial es de carácter femenino, por lo que el varón se ve compelido a un arduo trabajo de distanciamiento de dicha "proto feminidad". Además, en un segundo tiempo de constitución subjetiva, se conjugan las identificaciones con otros hombres. Ambos procesos de identificación configuran la paradoja de ocupar un lugar pasivo-introyectivo que

le permita apropiarse de los atributos que habiliten el acceso a una posición masculina. Probablemente esta sea una de las razones por las cuales en la niñez, según lo refieren los estudios estadísticos, el mayor número de consulta es realizado por varones (Janín, 2015; Taborda y Díaz, 2011).

Las pautaciones culturales occidentales actuales sobre el devenir niña también se encuentran en transición y en la búsqueda de consideraciones de igualdad de derechos, el paradigma de la castración de un modo u otro aún no termina de caer. Dio Bleichmar (2005), señala que el dilema en las niñas gira en torno a lo público y privado, mirar, ser mirada. Su cuerpo aún en la intimidad se halla habitado por la mirada, se trata de una mirada ajena, otros ojos la miran desde la mirada sexualizada de la niña. Asimismo, la lucha intra e intersubjetiva entre géneros es otro elemento observable en los niños de estas edades, reconocer y tolerar las diferencias es una construcción que demanda reconstrucciones a lo largo de la vida, cuanto más incipiente es el trabajo psíquico mayores escisiones se requieren.

En el mejor de los casos los pares acompañan el imbricando trabajo psíquico en devenir. Las construcciones sobre qué tipo de niña/ niño quiere ser implica de manera ineludible la dimensión intersubjetiva. En sentido estricto no existe mente aislada, tanto desarrollo como trauma devienen de la relación interpersonal, contextual

e históricamente situada (Coderch y Plaza Espinosa, 2016). Ahora, luchas y acercamientos entre pares ocupará el centro de la atención, en un amplio más allá de las relaciones de parentesco, se amplía el genuino interés por el otro y los entramados del jugar juntos se enriquecen. Luchas y acercamientos cooperativos, estarán a cargo de escenificar, tramitar y reconstruir los teatros de la mente. Escenarios en los que las configuraciones amorosas se diversifican y diferencian. En la dimensión especular confluyen rivalidades, conflictos, identificaciones, imitaciones, amores y desamores que promueven el sentimiento de pertenecer a un grupo en la saludable categoría del nosotros, insustituible y específico aporte del grupo de los pares. Los vaivenes de los movimientos progresivos y regresivos, de dependencia e independencia sostienen el pasaje de la pertenencia familiar y atención focalizada en la aprobación de los adultos, al interés de pertenecer al grupo de pares. A medida que transitan por este trayecto evolutivo, guiados por el lema de la lealtad, fidelidad, honestidad, camaradería, justicia elaboran un conjunto formas de comportamiento, vocabulario especial, códigos en el vestir, normas propias del y para el grupo que, en ocasiones, se desarrollan sin la aprobación y/o el conocimiento de los adultos. De este modo los niños paulatinamente ponen en juego los pasajes no-lineales de la heteronomía a la autonomía moral.

En este marco, advienen los tiempos

del primer amor, de acercamientos solidarios, búsqueda de encuentros tranquilos y la ternura surge como sentimiento diferenciado en expansión. Se hace presente la pareja que se arma con el amigo/a íntimo/a, que en el contexto de los espacios transicionales, condensa y simultáneamente media entre lo extraño y lo familiar; en el ámbito de lo no familiar funciona familiarmente con la intimidad necesaria y en el seno de lo familiar su virtud principal es no serlo. El amigo es un extranjero (no-familiar) capaz de crear una nuevos modos elegidos de intimidad.

Rodulfo (2013), remite a los conceptos de pareja par y doble para dar cuenta de la complejidad imbuida en la creación de los espacios de amistad. El par se constituye en pareja-complemento en tanto se entrecruzan rasgos y modalidades, como cuando la compañía de un niño/a tiende a regular a otro/a, que en su ausencia rápidamente acelera su excitación estorbando la capacidad de juego, a la vez que el regulador se beneficia de ciertas disposiciones travesas del regulado. Del mismo modo hay complementaciones negativas. La pareja en la amistad no es el doble. La doblación implica clonación, duplicación, reduplicación, proceso que emerge en lo más temprano de la existencia post-natal, en el seno de la multitud de identificaciones y desdoblamientos del self para paulatinamente armar la conciencia reflexiva del "mi". Pliegues o inflexiones que paradójicamente se traducen en la vivencia unitaria

de "uno mismo" y hacen posible el reconocerse e imaginarizarse como tal. En la dimensión intersubjetiva coexisten relaciones de pareja y de doble que bajo ciertas condiciones se conjugan en un estado de no integración, como se lo puede constatar en la pareja de amigos íntimos. Asimismo, el autor señala que tanto la primacía y/o compulsión en los procesos de doblación como sus déficits, desembocan en dificultades relacionales. El primero porque malogra o torna altamente inestable un vínculo de pareja y el segundo porque dificulta la capacidad de estar a solas, pensarse, acompañado por uno "mismo". Estar solo, estar con otros, toda una construcción y reconstrucción que se extiende a lo largo de la vida.

En este proceso de diferenciación intra e intersubjetiva sobreviene lo que Winnicott (1998) designó como "capacidad para las relaciones impersonales", que según Rodulfo (2013) se constituye durante la escuela primaria, ajena al bebé, al deambulador y al niño del juego narrativo. Articulada con la introyección y comprensión de normas supuestamente iguales para todos, con los consecuentes reclamos de justicia frente a las desigualdades. Como tales, van más allá de lo personal y configuran los espacios de regulación institucionales-impersonales. Capacidad que le permite diferenciar con quienes puede entregarse y buscar vínculos íntimos personalizados y con quienes se requiere cierta cordial distancia. Todo esto al compás de las configuraciones del mundo íntimo y

privado; el compartido con unos pocos y el público. En síntesis, las relaciones simétricas y asimétricas adquieren un abanico de matices, se articula la propia imagen conformada “en casa” con la que le devuelven sus maestros y compañeros; amplía las posibilidades sustitutivas; designa espacios de inclusión/exclusión; demanda posicionamientos en torno a la autoridad familiar y extrafamiliar, que ofrecen nuevas posibilidades de identificación. La apertura al mundo provee nuevas inscripciones en el espacio entre repeticiones de modelos familiares y creaciones relacionales que tienen el potencial de promover deconstrucciones y reconstrucciones subjetivas.

La combinación de los procesos cognitivos, los avances psicomotrices, la diversificación de intereses, las propuestas lúdicas y escolares paulatinamente permiten una evaluación más ajustada de la realidad y propulsan descubrimientos, entre ellos: la finitud de la vida. Descubrimiento que requiere ser tramitado e imprime un cariz particular a sus deseos de independencia, ubicación intergeneracional, emplazamientos temporales y reconocimiento del ser como sujeto con un presente, pasado y futuro que ponen en juego el desarrollo lingüístico y los procesos mnémicos.

Paso a paso el lenguaje va transformándose en el principal medio de expresión, comunicación y en una herramienta para pensar que abre las puertas a nuevas posibilidades de regulación intra e intersubjetiva. Ahora, se puede recurrir al lenguaje para pensar antes de actuar,

recordar, relatar, relatarse.

La evolución neurocognitiva permite que los primeros recuerdos posibles de narrar surjan después de los 3 años, con lo cual los emplazamientos temporales se ven signados por la combinación de los múltiples procesos de la memoria no declarativa y declarativa. La primera guarda recuerdos en el cuerpo a modo de experiencias corporales sin correlato semántico, reúne las inscripciones vinculares -la operatoria en sí, no los contenidos sobre los que operan, o sea las reacciones afectivas que los estímulos desencadenaron-. Por ejemplo, miedo ante el ceño fruncido, pérdida de vitalidad ante la separación; formas automatizadas de estar con otros a las que Stern (1991) denomina “conocimiento implícito relacional”. Dada la inmadurez neurofisiológica, estas inscripciones son inconscientes (no reprimidas) porque no pudieron ser consolidados en el hipocampo. La operatoria afectiva, no está representada, el sujeto sólo podrá metaforizarla por representaciones imaginarias y sin embargo, habita las capas profunda del ser. La memoria implícita, además reúne esquemas afectivos-motrices y habilidades para realizar procedimientos (andar en bicicleta, dibujar, etc). La segunda -memoria declarativa- posibilita la conciencia de recuerdos, es decir narrarlos, armar secuencias e historias. El reconocimiento de las capas mnémicas y la privacidad de la mente, conlleva diferenciaciones de sí y de los otros en términos de motivaciones conscientes

e inconscientes, con el desconcierto implicado en el darse cuenta que partes de él son desconocidas para él mismo.

Los progresos no lineales en el reconocimiento del ser como sujeto biográfico, emplazado temporal e intersubjetivamente, en tiempo extensos signados por los deseos de ser grande y sueños futuros, amplía las posibilidades de significar la propia experiencia y la de los otros como estados subjetivos y procesos mentales. La capacidad de reconocer los deseos, creencias, sentimientos y pensamientos guarda relación con los modelos operativos de apego construidos. Los contextos intersubjetivos de apego seguro son por excelencia los agentes propiciadores del desarrollo de dicha capacidad denominada mentalización que permite las representaciones mentales.

En este trayecto se consolidan importantes progresos en los procesos de mentalización implícita y explícita. La primera condensa diversos procesos que transcurren en el seno de los múltiples intercambios interpersonales de forma automática, basados en intuiciones, sentimientos, juicios que se experimentan sin que medie el razonamiento ni la conciencia explícita. Combina intuitivamente procedimientos tales como:

a) empatizar espontáneamente, implica cierto grado de reflejo de las expresiones faciales y posturas del otro; b) tomar y ceder el turno en una conversación rápida y tener en cuenta la perspectiva del otro, procesos que van de la mano de la regulación psicomotriz que se va

logrando, con características disimiles en niñas y niños, a medida que se avanza en este trayecto evolutivo; c) monitorear el estado mental del interlocutor y del contexto en que se desarrolla el intercambio. Por lo tanto, la mentalización implícita incluye el sentimiento prereflexivo del self, unido al sentimiento del self como agente e iniciador de las acciones internas y externas que sostienen la comunicación emocional no verbal. Por su parte, la segunda -mentalización explícita- incluye procesos simbólicos, deliberados y reflexivos; el lenguaje es el medio privilegiado para su despliegue. Suele tomar la forma de narraciones, poner los sentimientos en palabras, tomar conciencia del modo en que funciona la propia mente, identificar una secuencia de pensamientos y reflexionar sobre ellos. Implica un mayor nivel de conciencia que la mentalización implícita y una focalización deliberada de la atención (Lanza Castelli, 2011).

La complejización signada de movimientos progresivos y regresivos se va armando sobre la percepción del funcionamiento mental. Lo que promueve ampliaciones en la comprensión de que los sentimientos que surgen en cada situación pueden guardar o no guardar relación con los aspectos observables de la misma, porque pueden provenir de otras fuentes. Asimismo, implica la detección de la presencia de conflictos entre ideas y sentimientos incompatibles, con los consecuentes registros del accionar de defensas en el interior de sí y los otros. El grupo de pares acompañan

también los procesos de diferenciación entre fantasía y realidad. Ya no son los padres quienes cuentan cuentos para conciliar el sueño o espantar fantasmas. Las largas reuniones nocturnas para ver películas de terror con sus compañeros es una de las formas de practicar, poner nombre y tornar abarcable los temores propios de estos momentos.

Lo histórico epocal imprime su propio sello, la niñez se ve transversalizada por múltiples discursos coherentes y contradictorios que pautan como un sujeto debe constituirse para poder integrarse socioculturalmente. El lugar de consumidor, los vertiginosos cambios dan un cariz especial al azar, instantaneidad e imprevisibilidad. Las múltiples pantallas que pueblan el cotidiano vivir inauguran nuevas modalidades de relación. En la era virtual las distancias se neutralizan y convocan necesarias reconfiguraciones; una primordial concierne al cuerpo, sus límites dejan de acotarse a lo anatómico porque los espacios virtuales son habitables sin la presencia corpórea; escrituras y redes que rediseñan la dimensión grupal más allá de lo familiar, del barrio, clase social. Espacios que imponen retrabajar tanto el lugar del amigo, del amigo virtual, como del perseguidor presencial y virtual. Los sitios en línea ofrecen nuevos modos de expresiones saludables o patológicas, según la singularidad relacional que cada niño puede establecer con los objetos que están a su alcance. Lo virtual es uno de los fragmentos de la realidad, por lo tanto está atravesada por el deseo

de unirse con el objeto sin perderse y a la vez el deseo de separarse sin perderlo. La dinámica fusión/separación es un eje constitutivo de la dinámica relacional y de los diversos espejos que operan en la instrumentación de las múltiples pantallas. Tal como señalan Alvaréz y Cantú (2012) se requiere un funcionamiento sustentado en procesos de diferenciación entre lo interno y externo que permita tanto la inmersión en la escena virtual a salvo de la amenaza de no poder salir de ella, como al mismo tiempo la toma de distancia y la ausencia, sin amenaza de pérdida. Cuando esta dinámica está obstaculizada, el deseo de fusión lleva al sujeto a indiscriminarse del objeto con pérdida de la distancia. Una suerte de dependencia del objeto con incapacidad de dejar la actividad y con debilitamiento o ruptura de los lazos significativos. Es decir, el uso lejos de estar determinado por las características del dispositivo, concierne a la posibilidad de cada sujeto de producir simbólicamente mediaciones e intercambios entre los espacios psíquicos y los objetos que demanda posicionamientos subjetivos e intersubjetivos específicos. Los recursos virtuales además, exigen articular el desarrollo de los procesos lógicos asociativos (establecer sentidos, representaciones, causaciones) que hasta la aparición de las dimensiones digitales reinaba con su primacía, con los procesos lógicos conectivos (desplazamientos a través de automatismos que transitan por una

red externa al sujeto. Los senderos de la conexión –como los invariables pasos de los videojuegos- existen por fuera de quien los conecte). El mundo de la robótica, el manejo de programas de computación y de maquinarias requieren cada vez más de esta lógica por conexión. Según Balaguer Prestes (2015) las tecnologías de un modo u otro operan como un cerebro externo, un tercer hemisferio, ya que los archivos se guardan en la “nube”, los números de teléfono en el celular.

Retomando lo referido previamente sobre los múltiples discursos epocales acerca de la niñez, podemos señalar que los aportes teóricos de nuestra disciplina referidos a este trayecto evolutivo han quedado relegados, si los comparamos con la abundante producción bibliográfica sobre otros períodos del desarrollo. Es toda una paradoja que el mayor número de consultas psicológicas por niños se ocasionan en estas edades y que aún se los continúe caracterizando como los describieron en la modernidad “latentes o pasajeros en tránsito entre la infancia y la pubertad”. Paradoja que se traduce en la necesidad de repensar las transformaciones subjetivas, intersubjetivas y transubjetivas propias de los niños. Trayecto vital que además, corre el riesgo de desdibujarse tras el término infancias o adolescencias. La necesaria pluralización de estas dos últimas nominaciones para señalar que desde un enfoque relacional contextual resulta imposible unificar las infancias y adolescencias con postulados

universales, tropieza con la limitación lingüística que niñez no tiene plural. Motivo por el cual algunos autores engloban la niñez dentro de las infancias o rápidamente los posiciona como adolescentes tempranos, pasando por alto que hay insoslayables diferencias entre los niños que aún no han adquirido el lenguaje verbal, los que pueden recurrir a él para comunicarse, los que el lenguaje les alcanza para pensarse intra e intersubjetivamente y los que enfrentan las nuevas reconstrucciones identitarias que promueven las adolescencias. Sólo si nos detenemos a pensar la complejidad y peculiaridad del ser infantes, niños/as, adolescentes o adultos hoy, podremos deconstruir y reconstruir paradigmas que permitan captar interjuegos entre sufrimiento psíquico, los recursos internos con los que se cuenta para elaborarlo, los que proporcionan los otros en ese espacio del nosotros y aquellos que provee la cultura, todos ellos activos a lo largo de la vida promoviendo nuevas inscripciones psíquicas.

Complejidad del diagnóstico y sus enlaces con las vicisitudes de la recomendación terapéutica

Desarrollar procesos diagnósticos diferenciales, que permitan un corrimiento de la patologización de la vida cotidiana, implica diferenciar entre dificultades que acaecen por déficits, conflictos o simplemente por reconstrucciones subjetivas en curso. Poner nuestra mirada en la historia vital

es uno de los recursos que permite co-pensar con los padres, cuidadores y el niño las complejas tramas en la que se asientan tanto dificultades como potencialidades. Tramas que se emplazan en caminos no lineales de construcciones y reconstrucciones con sus posibilidades y resistencias de cambio en los trayectos que se extienden entre; intersubjetividad primaria con sus motivaciones intrínsecas para comunicar y compartir significados con otros desde el nacimiento (relación persona-persona); intersubjetividad secundaria, donde surge la relación persona-persona-objeto con los primeros vestigios de terceridad, que habilita compartir experiencias mentales y emocionales que conlleva a sentirse sentido por otro, conocerse a través de ser conocido por otro que va construyendo el inconsciente bipersonal y, proceso intersubjetivo terciario donde florece la comprensión mental de pensamientos y emociones tanto de sí mismo como de los otros para reconocerse como sujeto, capaz de conocer, pensar, pensarse y saber que está pensando, en otras palabras la subjetividad propiamente dicha (Sadurní Brugue, 2008). Proponemos acompañar la reconstrucción de los trayectos vitales con la instrumentación del proceso diagnóstico-terapéutico modelizado (Taborda y Toranzo, 2017).

Esta instancia se desarrolla en dos momentos, el primero centrado en el niño y el segundo en las vicisitudes de la conflictiva parental. En ambos, los objetivos prioritarios son: a) comprender

como se configuró la problemática en la vida del niño; b) brindar un espacio en el que puedan emerger múltiples movimientos transferenciales y contratransferenciales; c) explorar convergencias y divergencias entre los motivos de consulta del niño y de los padres; d) construir la alianza terapéutica; e) delinear los elementos esenciales de la conflictiva padres e hijos que serán trabajados a lo largo de la intervención psicológica; f) indicar la modalidad terapéutica apropiada; g) delinear ejes interpretativos del material clínico psicoterapéutico.

Dada la extensión de este trabajo, omitimos referir las especificidades del diagnóstico sobre la parentalidad y nos centramos en la instancia inicial. En ella se trabaja con los padres el motivo de consulta e historia vital con la apoyatura de las técnicas complementarias Proyecciones relacionales gráficas-verbales e Historias Fotográficas, creadas por Taborda (2010). La consigna de la primera es: *“Cuéntenme dibujando cómo se sienten en la relación con el niño y realicen un relato”*. La instrumentación de esta consigna, tiene como propósito abrir un espacio donde el lenguaje verbal se integre al preverbal, los cuales, frecuentemente, adquieren un cariz catártico y defensivo. Recordemos que en un contexto transferencial, el gráfico constituye una escritura de imágenes que articula escrituras previas, marcas, restos que se activan por la regresión y que se manifiestan ante la consigna. El sostén y reverie del

psicodiagnosticador puede promover investiduras inconscientes que se ligarán a otras representaciones, en este caso para configurar una imagen gráfica que procura hablar del sufrimiento que perturba el espacio psíquico relacional parental el cual, a su vez, alude/elude a la transmisión transgeneracional. Antes de concluir la primera entrevista, se solicita que busquen fotografías para reconstruir la historia vital del niño. Se aclara que pueden elegir las que ellos deseen, impresas o digitales. La segunda técnica, Historias Fotográficas, se adopta por considerar que las imágenes, de un modo u otro, retratan/inmortalizan aquellos momentos, relaciones, historias de encuentro con el niño que se temen olvidar (Taborda, 2010). Seleccionarlas convoca a recordar, a elegir cuales pueden resultar más elocuentes, cuales se quieren compartir y luego remirlas en compañía del psicodiagnosticador, cuales pueden promover nuevas asociaciones, narrativas, ligaduras y recuerdos relacionales tiernos y/o alegres en conjunción con las que refieren dificultades. En algunas oportunidades, ellas por sí mismas refieren una historia que difiere de la que se relata en el aquí y ahora. La técnica permite advertir la disposición de los padres para buscarlas, conversar sobre ellas fuera y dentro del consultorio, los lugares que reflejan, las personas retratadas, los pasajes que se muestran y los que quedan excluidos. Frente a lo cual, las intervenciones del

psicodiagnosticador son centralmente el reflejo, las preguntas que estimulen volver a mirar, acompañando nuevos enlaces y respetando lo que aún no puede pensarse. En el momento del recordar, hay una reinscripción de la antigua memoria, reestructuración que posibilita agregar elementos que no estuvieron en la situación original. El estímulo contemporáneo activa una red mnésica que organiza y provee significado a la actual experiencia perceptual (Bleichmar, H., 2015).

La secuencia del trabajo con el niño, desarrollado en esta primera instancia del abordaje diagnóstico, es: 1) escuchamos el motivo de consulta, las relaciones que va realizando acerca de su historia y los porqué de su sufrimiento; 2) verificamos signos de estructuración psíquica que nos haga suponer que puede dibujar; 3) cuando la simbolización gráfica es posible, implementamos la técnica Proyecciones gráficas-verbales del motivo de consulta a partir de la consigna: *“contame con un dibujo por qué venís a verme”*. Dibujo al que además de crearle un relato, exploramos junto al niño los detalles y las asociaciones que van surgiendo en conexión con lo que a él le sucede; 4) continuamos apoyándonos en técnicas lúdicas, proyectivas gráficas-verbales y, en caso necesario, psicométricas. La batería concluye con la técnica Proyecciones graficas-verbales de las fantasías de enfermedad y curación a partir de la siguiente consigna: *“Contame con un dibujo cómo puedo ayudarte”* y *“hablemos de este*

dibujo". Las producciones transmiten deseos, rechazos, propósitos, miedos, cuidados, pérdidas, interrupciones y vías de compensación. Los gráficos y escenas lúdicas son analizados a la manera del sueño para obtener asociaciones que posibiliten nuevas escrituras y la formulación de hipótesis acerca de las marcas relacionales constitutivas de la realidad psíquica. Este trabajo de simbolización, de transformación puesto en juego, condensa la histórica mediación del cuerpo propio conformado desde las vicisitudes diádicas iniciales hasta los pasajes de las leyes y mitos familiares a las múltiples legalidades. Paulatinamente, se va perfilando en cada uno de los actores de la situación clínica -padres, niños, profesional- el abordaje terapéutico adecuado y posible. Nuestro equipo de trabajo ha modelizado diversas alternativas que contemplan la interdependencia de los fenómenos clínicos observados con la adecuación de la intervención psicológica. El enfoque que desarrollamos considera que padres y niños con estructuras psicológicas y psicopatológicas muy diversas pueden beneficiarse de una modalidad terapéutica de grupos paralelos de padres e hijos. Aunque, tal como lo señala Torrás de Beà (1996), este abordaje como primera y/o única intervención psicológica, está contraindicado en pacientes borderline, psicóticos, con tendencias suicidas o duelos no elaborados. Por tal motivo, cuando se observa en los adultos duelos recientes o no elaborados, se indica tratamiento

individual. Asimismo, los estados altamente angustiosos que obstaculizan el trabajo centralizado en el rol parental y las dificultades con el manejo de la impulsividad, con cierta capacidad para parar y escuchar, requieren combinar psicoterapia de grupo con tratamiento individual, a cargo de otro terapeuta. Sin dejar de lado la posibilidad de otras derivaciones necesarias, por ejemplo frente a la presencia de maltrato infantil, se trabaja conjuntamente con los programas de asistencia específicos con los que cuenta la institución universitaria pública donde prestamos servicios. En la población asistida, una contraindicación específica y frecuente para iniciar el tratamiento del niño, es la presencia de secretos familiares sobre su origen e identidad. En estos casos, se cuida que sean los padres los encargados de informarle al hijo sobre esta situación. Destacamos la importancia de que el profesional se sustraiga de establecer alianzas con aspectos inmaduros o patológicos de los padres que lleven al acting contratransferencial y se convierta en un informante que pone en jaque el indeclinable lugar parental. En estos casos, se propone en una primera instancia, incorporar a los padres al grupo terapéutico, para trabajar específicamente sobre las causas y consecuencias conscientes e inconscientes de dicho secreto. Luego de que el mismo es revelado, consideramos que se reúnen las condiciones para iniciar un primer tramo de psicoterapia individual para su elaboración.

Por otra parte, cuando las dificultades del niño se centran en carencias tempranas, que requieren ser especialmente atendidas, porque expresan déficits en la constitución psíquica, se indica tratamiento psicoterapéutico individual para el niño. En los primeros momentos nuestra labor terapéutica procura establecer enlaces entre la descarga motora o la inhibición y/o las alternancias entre una y otra. Así como también, los afectos, los estados de tensión, sus necesidades de fusión y las percepciones. Estos enlaces se promueven a través de verbalizaciones descriptivas de diversas acciones y secuencias lúdicas. Estamos especialmente atentos a la comunicación, generalmente no verbal, de las necesidades de narcisización y de cuidar la norma básica: no dañarse a sí mismo, ni al terapeuta, ni romper las pertenencias de este último, ayudando a transformar la agresión o la inhibición, en intercambios verbales y lúdicos. Sólo cuando el niño paulatinamente comienza a establecer estos enlaces y los circuitos compulsivos comienzan a ceder, inaugurando nuevas posibilidades de discriminación y de pensar, instrumentamos la interpretación de las representaciones inconscientes, para luego arribar a la propuesta del tratamiento grupal.

En lo habitual, las sesiones individuales con el niño tienen una frecuencia semanal de cuarenta y cinco minutos. Para los padres se dispone del tratamiento grupal combinado con entrevistas individuales periódicas. Con frecuencia, hemos tenido que focalizar el trabajo en temáticas tales como la introducción

de pautas constitutivas del proceso de separación, en pos de establecer las discriminaciones necesarias y promover la renuncia al autoerotismo, entre ellas por ejemplo: el uso de la mamera y chupete, que suele extenderse más allá de los 6 años; el colecho; la privacidad en la higiene y desnudez personal de los adultos y el niño. Centralmente, diferenciar ternura de sobreexcitación; entre límites que introducen la prohibición de aspectos sadomasoquistas expresados en conductas violentas, entre otros y, de este modo procurar construir la necesaria relación asimétrica filial.

El eje de las diferentes modalidades propuestas, remite a una concepción de la constitución psíquica y subjetiva, que guía las intervenciones del equipo de terapeutas. En la mente del analista están siempre presente los sinuosos y complejos procesos que giran en torno a las necesidades de fusión/ separación, discriminación yo/no yo, interno/ externo, conocido/ desconocido, privado/ público que habitan la vida íntima de las identificaciones proyectivas, de padres e hijos. Lo hasta aquí señalado, tiene la intención de ampliar nuestra mirada, para pensar los niños con sus historias particulares, que discurren en contextos familiares, sociales, epocales que los constituyen en únicos.

Marrone (2001) refiere que ya Bowlby aportó un modelo evolutivo interactivo, alternativo al freudiano basado en las fases de la libido y, al kleiniano que gira en torno a las posiciones esquizo-paranoide y depresiva, posible de ser aplicado para

sustentar abordajes terapéuticos. Acuñó el término vías evolutivas y señaló que la personalidad humana es una estructura que se desarrolla incesantemente a lo largo de una u otra vía, entre una serie de distintas alternativas. Las diversas vías comienzan conjuntamente, desde la concepción se tiene acceso a un amplio abanico de trayectos potenciales y puede transitar a lo largo de cualquiera de ellos. A partir de ahí, la elección del camino estará determinada por la interacción entre el individuo y el ambiente. La psicopatología se ve, no como el resultado de fijaciones o regresiones, sino como resultado de que el individuo haya tomado una vía por debajo del desarrollo óptimo, justo al comienzo o en algún punto durante el transcurso de la infancia, niñez o la adolescencia como consecuencia de privación, maltrato, trauma o pérdida.

En síntesis, los abordajes propuestos ponen de relieve que el diagnóstico en la vida de una persona nunca resulta neutro: es terapéutico o iatrogénico. El proceso psicodiagnóstico puede constituirse en una herramienta terapéutica, en la medida que brinde un continente para pensar, en forma incipiente, nuevos enlaces sobre la problemática por la que se consulta. Además, configura el sustrato de la especificidad de las recomendaciones terapéuticas y guía la dinámica de las interpretaciones del material clínico para concretar las diversas acciones terapéuticas. A tal efecto, la sistematización de los hitos evolutivos señalados se constituye en el

telón de fondo que guía los trayectos del abordaje propuesto.

Referencias Bibliográficas

ALVARÉZ, P. Y CANTÚ, G. (2012). Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica. *Anuario de Investigaciones*, XVIII, 153-160

AMMANITI, M. Y TRENTINI, C. (2011). Cómo el Nuevo Conocimiento sobre Ser Padres Revela las Implicaciones Neurobiológicas de la Intersubjetividad: Síntesis Conceptual de Investigaciones Recientes. *Clinica e Investigación Relacional*, 5 (1), 60-84.

ÁVILA ESPADA, A. (2014). The intersubjective: A core concept for psychoanalysis. *International Forum of Psychoanalysis*, 25(3), 186-190. doi:10.1080/0803706X.2014.967813.

BALAGUER PRESTES, R. (2015) *La práctica psicoanalítica en el universo digital. Psicoanálisis para un mundo líquido*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc

BENJAMIN, J. (1996). *Los lazos de amor: psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Madrid, España: Paidós Ibérica

BLEICHMAR, H. (1997). *Avances en Psicoterapia psicoanalítica: Hacia una técnica de intervenciones específicas*. Madrid, España: Paidós Ibérica.

BLEICHMAR, H. (2001). El cambio terapéutico a la luz de los conocimientos actuales sobre

la memoria y los múltiples procesamientos inconscientes. *Aperturas Psicoanalíticas. Revista internacional de Psicoanálisis*, 009. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=178&a>

BLEICHMAR, H. (2015). Vivir en la interfase para no quedar atrapado en mundos fragmentarios. *Aperturas Psicoanalíticas. Revista internacional de Psicoanálisis*, 50. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=905&a=Vivir-en-la-interfase-para-no-quedar-atrapado-en-mundos-fragmentarios>

BLEICHMAR, S. (2016). *Vergüenza, culpa, pudor. Relaciones entre la psicopatología, la ética y la sexualidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

BOWLBY, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Madrid, España: Paidós

BRAUER, J., XIAO, Y., POULAIN, T., FRIEDERICI, A., Y SCHIRMER, A. (2016). Frecuencia de tacto materno predice actividad y conectividad del cerebro en desarrollo social. *Corteza Cerebral*, 26(8), 3544-3552. doi: [10.1093/cercor/bhw137](https://doi.org/10.1093/cercor/bhw137)

BRAZELTON, T. Y CRAMER, B. (1993). *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona, España: Paidós Ibérica

CODERCH, J. Y PLAZA ESPINOSA, A. (2016). *Emoción y Relaciones Humanas: El Psicoanálisis Relacional como Terapéutica Social*. México, México: Ágora Relacional.

DAHER, C. Y TABORDA, A. (2013). Jardines Maternales: Los primeros pasos en el proceso

de separación. *SEYPYNA. Cuadernos de Psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente: Revista de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 55, 55-61.

DE AGUIAR, S.; SANTELICES, M. Y PÉREZ, J. (2009). Apego, Sensibilidad Paterna y Patrón de Interacción del Padre con su Primer Bebé. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 1(18), 51-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921800005>

DEL VALLE ECHEGARAY, E. (1990). M. Klein: la teoría instintiva y la fantasía inconsciente. *Actualidad Psicológica*, (169)XV, 101-112.

DIO BLEICHMAR, E. (2005). La sexualidad femenina de la niña a la mujer. España: Paidós.

DOLTÓ, F. (2000). *Las etapas de la infancia. Nacimiento, alimentación, juego, escuela*. Barcelona, España: Paidós

FERNANDEZ, A. (2000). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión. Fontao, M., Taborda, A., Toranzo E., Mergenthaler, K. y Ross, T. (2011). Gruppenprozesse in einer Fokalthherapie mit Müttern: Eine Pilotstudie über den psychodynamischen Ansatz zu psychotherapeutischen Parallelgruppen von Eltern und Kindern in Argentinien. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 47(1) 38-52.

FREIDIN, F. Y CALZETTA, J. (2016). *Niños insuficientemente sostenidos: consideraciones sobre accidentes en la niñez*. Trabajo presentado en el VIII Congreso internacional

de investigación y práctica profesional en psicología, XXIII Jornada de Investigación y XII encuentro de investigadores en psicología, Buenos Aires, Argentina.

GRIMALT, L. Y HERESI, E. (2012). Estilos de apego y representaciones maternas durante el embarazo. *Revista chilena de pediatría*, 83(3), 239-246. doi.org/10.4067/S0370-41062012000300005

JANIN, B. (2015). El sufrimiento psíquico en niños. Psicopatología Infantil y constitución subjetiva. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

JOHNSTON, A.N.B. Y ROGERS, L.J. (1998). Right hemisphere involvement in imprinting memory as revealed by glutamate treatment. *Pharmacology, Biochemist & Behavior*, 60, 863-871.

LANZA CASTELLI, G. (2011) Mentalización: aspectos teóricos y clínicos. *Psicologia.com*. 2011; 15:76. <http://hdl.handle.net/10401/4934>

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 27045. Ministerio de Educación, República Argentina, 2014.

LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL N° 26657. Ministerio de Salud, República Argentina, 2013.

MARRONE, M. (2001). *La Teoría del Apego. Un enfoque actual*. Madrid, España: Editorial Psimática.

MORENO, J. (1966). *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. México, México: Fondo de la

cultura económica.

NIERI, L. (2012). Sentimientos del padre actual en la etapa perinatal. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 999-1022. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2012/epi123l.pdf>

ODENT, M. (2002). El nacimiento y los orígenes de la violencia. *Revista Obstare*, 7, 46-50.

PERNER, J (1991). Understanding the Representational Mind. Cambridge, MA, MIT Press.

RANK, O. (1924/1991). *El trauma del nacimiento*. Barcelona, España: Paidós.

RODULFO, R. (2013). Cinco instancias de Subjetivación en la infancia y niñez contemporáneas. En A. Taborda y G. Leoz (Comps.) *La Psicología Educativa en el contexto de la clínica socioeducativa*. San Luis, Argentina. Nueva Editorial Universitaria.

ROLLA, E. (1971). *Elementos de Psicología y Psicopatología Psicoanalítica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.

SADURNÍ BRUGUE, M. Y PEREZ BURRIEL, M. (2016). Outlining the windows of achievement of intersubjective milestones in typically developing toddlers. *Infant Mental Health Journal*, 37(4), 356–371 doi: 10.1002/imhj.21576

SADURNÍ BRUGUE, M. (2008). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Cataluña, España: UOC

SCHORE, A. (2008). Una perspectiva neuropsicoanalítica del cerebro /mente/

cuerpo en psicoterapia. Perspectiva neuropsicoanalítica. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 144-168. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/126/Una_perspectiva_neuropsicoanal%C3%ADtica.pdf?sequence=1

SPITZ, R. (1965). *El Primer Año de Vida. Un Estudio Psicoanalítico de Desarrollo Normal y Anormal de Relaciones de Objeto*. Nueva York: Prensa de Universidades Internacional.

STERN, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. México - Buenos Aires: Paidós.

STERN, D.; BRUSCHWEILER-STERN, N. Y FREELAND, A. (1999). *El nacimiento de una madre: Cómo la experiencia de la maternidad te cambia la vida para siempre*. Buenos Aires - Madrid: Paidós Ibérica.

TABORDA, A. (2009) Prevención y diagnóstico en el ámbito del trabajo en red con instituciones escolares. En A. Taborda y G. Leoz (Comps.) *Configuraciones actuales de la psicología educacional. Desde la clínica individual hacia una clínica en extensión*. 203-238. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.

TABORDA, A. (2010). Trabajo con imágenes en proceso diagnóstico de niños. *SEPYPNA. Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente: Revista de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 49, 173-185

TABORDA, A. Y DÍAZ, D. (2011). ¿Estamos frente a un incremento del trastorno de déficit

atencional o a criterios de sobrepatologización de la infancia? En A. Taborda y G. Leoz (Comps.) *Extensiones Clínicas en Psicología Educacional*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.

TABORDA, A., DÍAZ, D., ABRAHAM, M., Y TORANZO, E. (2008). Abordaje psicoterapéutico psicoanalítico. Aportes empíricos para la revisión crítica del diagnóstico de Déficit Atencional y su tratamiento. *Dispositivos en Salud Mental. Aportes de la Psicología* (pp. 81-101). Buenos Aires, Argentina: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

TABORDA, A., Y TORANZO, E. (2002). Del diagnóstico individual al tratamiento grupal de grupos paralelos de hijos y de padres. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 33-34, 219-238.

TABORDA, A., Y TORANZO, E. (2005). Psicoterapia psicoanalítica de grupos paralelos de padres- hijos: una modalidad diagnóstica para padres. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y el adolescente*, 6, 19-26.

TABORDA, A. Y TORANZO, E. (2009). Estudio piloto comparativo de dos abordajes psicoterapéuticos psicoanalíticos. *Memorias Psicología y sociedad contemporánea: Cambios culturales*, 114-116. Buenos Aires, Argentina: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

TABORDA, A. Y TORANZO, E. (2017). *Psicoanálisis relacional de las dificultades*

atencionales. *Diagnóstico y Psicoterapia de niños y padres*. San Luis; Argentina: Nueva Editorial Universitaria. Disponible en <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2017/04/Psicoanalisis.pdf>

TABORDA, A., TORANZO, E., ROSS, T., MERGENTHALER, E., Y FONTAO, M. I. (2010). Foco, interacción y patrones verbales en grupo de padres. Primeros resultados de un estudio piloto. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVII, 49-55.

TORRAS DE BEÀ, E. (1996). Modalidades terapéuticas en la asistencia a niños y adolescentes: la dinámica subyacente. *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 21-22, 83-104

TREVARTHEN, C. (1990). Growth and education of the hemispheres. En C. Trevarthen (Ed.), *Brain Circuits and Functions of the Mind*. Cambridge, UK: Cambridge University.

WINNICOTT, D. (1971). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

WINNICOTT, D. (1992). *El hogar nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

WINNICOTT, D. (1998). *Acerca de los niños*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.