



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Licenciatura en Psicología

Trabajo final de grado

**El trabajo psíquico ante la pérdida en la infancia, la
posibilidad de simbolización en el trazo, un objeto mediador.**

Modalidad: Monografía.

Estudiante: Jeannette Bedolla Díaz

Cédula de identidad: 3.734.649-5

Docente tutor: Asist Mag. Psic Isabel Rodriguez

Revisor: Prof Adj.Mag.Psic Marcia Press

Montevideo, Uruguay

Fecha: 31/10/2025

A mi tutora, a quien elegí varias veces en mi tránsito, por su generosidad, por su saber y calidez.

A Juan Manuel, Guillermo y Lautaro, por enseñarme lo más significativo sobre la infancia.

A mi esposo, compañero fundamental en este tránsito.

A Edgardo, por incontables horas de estudio y sostén, que hoy nombro amistad.

Índice

Resumen	1
Introducción	2
Formas históricas del duelo en Occidente	3
Del inicio de la satisfacción al surgimiento del deseo	4
1.1 Primera vivencia de satisfacción	4
1.2 Alucinación como parte del proceso primario	5
1.3 Frustración como motor del deseo	6
1.4 Proceso secundario y prueba de realidad	6
La génesis de la actividad representativa, el proceso originario.....	7
¿Ligar o desligar?	8
Pérdida, duelo y trauma; una distinción necesaria	10
La simbolización	13
El yo frente al otro: una pregunta de alteridad	16
Hasta aquí “sí”, hasta allá “no”	18
La posibilidad de simbolización en el trabajo psíquico de pérdida en la infancia.....	20
Importancia de las figuras parentales en el proceso de duelo infantil	27
El trazo como objeto mediador en el proceso de simbolización del duelo	29
El trazo infantil.....	32
El arte como mediador del proceso de simbolización infantil.....	36
Reflexiones finales.....	39
Bibliografía.....	41

Resumen

El presente trabajo final de grado aborda las posibilidades de elaboración del trabajo de duelo en la infancia, entendiendo que esta etapa de tiempos lógicos está atravesada por múltiples pérdidas constitutivas, que intervienen en la conformación subjetiva. Se abordó el tema desde variadas conceptualizaciones psicoanalíticas, que aportan herramientas para pensar el modo en que un niño se enfrenta a la ausencia. Para ello, se parte desde los orígenes de la constitución del psiquismo, con el fin de comprender los requisitos psíquicos que posibiliten el trabajo de simbolización de una pérdida.

Así mismo, se tratarán las diferentes posiciones teóricas respecto a la importancia de las funciones parentales y el lugar que ocupan en el trabajo del duelo infantil. Finalmente, se propone el arte en la sesión analítica como mediador privilegiado en el trabajo de simbolización de la pérdida en niños, el cual podría favorecer el acceso y la reorganización de las representaciones psíquicas, integración yoica, con mayor espesor del preconscious y mayor trama simbólica.

Palabras clave: Simbolización, infancia, duelos.

Introducción

Este trabajo final de grado propone indagar los procesos de duelo en la infancia y su inscripción en lo simbólico con mediación del arte.

Se parte del postulado de que el duelo no es solo un fenómeno afectivo, sino también un proceso psíquico que implica la simbolización de la pérdida, con efectos subjetivos que se instalan de manera singular, en la estructura psíquica.

El abordaje se centra en cómo los niños transitan el duelo y las marcas que deja en su constitución psíquica, a partir de conceptos desarrollados por el psicoanálisis, especialmente en la obra de Freud y autores contemporáneos. Esta problemática se inscribe de forma pertinente en el campo de la Psicología, ya que implica la comprensión de procesos de subjetivación y de las condiciones simbólicas iniciales necesarias para elaborar una pérdida.

En lo personal, el interés parte del encuentro con relatos de duelos infantiles no dichos, no reconocidos, que me motivaron a explorar cómo la palabra (o su ausencia) puede marcar el devenir del deseo, así como potenciar los procesos de duelos posteriores en la vida adulta. Esta monografía busca recuperar algo de ese discurso no pronunciado, al que no llamaría silencio, apostando a la potencia transformadora de lo simbólico.

A partir de esto surgen algunas preguntas:

¿Bajo qué condiciones psíquicas puede el niño enfrentarse a una pérdida real? ¿Qué condiciones facilitan o dificultan la simbolización en el proceso de duelo infantil? ¿Qué hay detrás del trazo infantil y qué función cumple como mediador simbólico de la pérdida en los niños?

*"Sólo después que el objeto haya sido amado como un todo,
su pérdida puede ser sentida como total"*

M. Klein (1934).

Formas históricas del duelo en Occidente

En el libro "La muerte en Occidente" el historiador Ariès, analiza las transformaciones que históricamente el hombre ha tenido en relación a su actitud con la muerte, en cuanto a creencias rituales y formas. El primer tramo histórico lo sitúa en lo que él llama "la muerte domesticada", donde el moribundo espera la muerte en la cama y luego de ella se espera una ceremonia organizada y pública. Aquello que hasta el momento había sido privado, como la habitación donde falleció, ahora pasa a tomar un tinte público y las personas entran a despedirse. Era de importancia que la familia estuviese presente, y los amigos, así como también los niños.

El autor indica como característica que los niños formaban parte de "representación de la habitación de un moribundo", así como la simplicidad con que los ritos eran aceptados y celebrados, sin un carácter dramático. A pesar de toda esta aceptación y familiaridad del proceso de muerte, mantenían las tumbas en lugares apartados fuera de las ciudades, separando la vida de la muerte. Este periodo duró alrededor de mil años, luego de lo cual la muerte dejó de ser algo colectivo para decantar en lo que en el siglo XII el autor llama "la muerte personal". En este momento el papel de la iglesia es fundamental ya que según esta "Se juzga a cada hombre según el balance de su vida", la idea del juicio final hace pasar de un destino colectivo a un destino individual. La muerte adquiere entonces un tinte dramático, ya que se juzga lo que aconteció en la vida del difunto para decidir su destino.

En cuanto al duelo en la primera etapa, "La muerte de ese moribundo no causaba inquietud: le aguarda lo mismo a él que a todos los hombres; o al menos a todos los santos cristianos que están en paz con la Iglesia. Era un rito esencialmente colectivo." (Ariès, 2000, p.49) sin embargo en la segunda etapa marcada por el autor, el "juicio personal" generaba incertidumbre, duda, súplica y soledad.

A partir del siglo XVIII el hombre occidental, dramatiza la muerte, la exalta y le da mayor importancia a la muerte del otro que a la propia muerte. Es a partir del siglo XIX que se darán transformaciones en cuanto al culto a los muertos y a las tumbas, y también en relación a la visita de los cementerios. Sin embargo, Ariès sitúa el cambio más trascendental sobre el siglo XX en donde cambia el lugar de muerte, ya no se muere en la

casa propia, sino que se muere en hospitales en donde el papel del médico toma un rol protagónico ya que es él quien decide cuando la lucha por la vida está vencida.

En cuanto al rol del duelo, poco a poco ha desaparecido el rasgo prolongado y ostentoso de la muerte, las ceremonias “deben ser discretas y evitar todo pretexto a cualquier emoción” decantando en una prohibición de la manifestación de la misma. El autor señala que “el duelo solitario y retraído es el único recurso”. Los muertos ya no se visitan y la incineración es una forma de anular todo lo que queda de ese cuerpo. Ariès señala que no hay que confundir indiferencia ante el muerto con represión ante la pérdida.

Entre la vivencia de satisfacción y la vivencia de frustración, como motor del deseo

Para comprender cómo el psiquismo infantil puede afrontar el duelo desde el psicoanálisis, es fundamental explorar las bases de su organización y los mecanismos que se desarrollan desde las primeras experiencias de vida. La capacidad o no de lidiar con la pérdida se asienta en procesos psíquicos tempranos que permitirán al individuo distinguir entre la realidad interna y externa, tolerar el displacer reconociendo que el objeto perdido no puede recuperarse por voluntad propia, dando lugar a la simbolización.

Siguiendo a Freud (1895/1950) en su Proyecto de psicología, el modelo inicial del psiquismo se concibe a partir de conceptos neurofisiológicos y cuantitativos. El comienzo de la constitución del aparato psíquico se articula en torno a dos experiencias primordiales: la vivencia de satisfacción y la vivencia de frustración, que operan como fuerzas dinámicas en la génesis del deseo.

Primera vivencia de satisfacción

Freud (1895/1950) explica que, ante una tensión interna que exige ser resuelta (hambre, frío, etc.), la excitación en el organismo aumenta, produciendo displacer y generando la necesidad de descarga (Drang). Es decir, la pulsión impulsa al organismo a realizar alguna acción para aliviar el malestar, ya que este se rige por el principio de homeostasis.

Sin embargo, las descargas inmediatas de tipo “interno” (llanto, gestos, enrojecimiento, agitación) no alcanzan para resolver la causa: la tensión persiste. Freud indica que al comienzo un ser humano no puede realizar la cancelación del estímulo por sí mismo. Por eso, señala que dicha cancelación sólo es posible mediante una intervención externa de un otro, capaz de suprimir por un tiempo, en el interior del cuerpo, la acumulación de energía psíquica.

Esta primera interacción con un otro, marcará un antes y un después en la construcción del psiquismo. El llanto del bebé, que es una fuente de descarga, adquiere una función secundaria como fuente de entendimiento entre el niño y el otro primordial

(Verständigung/comunicación). “Berreo y pataleo que luego se transforma en “llamado” y esbozo de un primer lenguaje intencional” (Viñar, 1988). Es allí que el otro capta el estado del bebé y realiza la acción específica (alimentar, dar calor) que “cancela el estímulo endógeno” (p.363), generando la primera vivencia de satisfacción en el niño.

Cuando se produce este movimiento reflejo, no solo descarga tensión, sino que genera nuevas sensaciones en la piel, músculos, etc. Estas dejan una especie de huella o “imagen-movimiento” en las células “no pasaderas” (afectadas por resistencias psíquicas y retenedoras) que son portadoras de la memoria y probablemente también de los procesos psíquicos en general. (p.344).

A partir de ahí, se establece “una facilitación”: es decir, un camino más fácil de comunicación entre las neuronas que recibieron esas investiduras en el manto y las neuronas del núcleo. Esto es clave porque, aunque al inicio las neuronas estaban aisladas entre sí por resistencias, la repetición de excitaciones bajo el principio de simultaneidad permite que se formen asociaciones estables, y con esto la posibilidad del recuerdo.

Alucinación como parte del proceso primario

Freud (1895/1950), sitúa la alucinación como una manifestación del proceso primario, donde la reactivación de las huellas del deseo reproduce el efecto de una percepción real, donde es probable que primero se reanime la imagen-recuerdo del objeto. Pero si, a partir de ella, se intenta una acción refleja y no se obtiene el objeto, sucede la vivencia de frustración. En este sentido, Freud entiende al deseo como el principio que impulsa el funcionamiento del aparato psíquico. “Yo no dudo de que esta animación del deseo ha de producir inicialmente el mismo efecto que la percepción, a saber, una alucinación.”(p.364)

Esto marca el pasaje desde la satisfacción alucinatoria, a la prueba de realidad: el fracaso de la acción forzada por la alucinación enseña que hace falta el objeto efectivo.

El autor afirma que, la vivencia de satisfacción está íntimamente ligada al proceso primario, definido como “la investidura-deseo hasta la alucinación, el desarrollo total de displacer, que conlleva el gasto total de defensa” (p.372).

En el proceso primario, la energía fluye libremente y puede desplazarse sin resistencias de una representación a otra, rigiéndose por mecanismos como el desplazamiento, la condensación y el principio de placer (Laplanche y Pontalis, 1994, p.302).

Cabe señalar que no todas las vivencias provocan satisfacción, Freud indica que, cuando estímulos externos demasiado intensos (Q hipertróficas) superan las barreras protectoras a las que denomina “dispositivos-pantalla”, (cuya función es reducir la intensidad de los estímulos) en el sistema de percepción, se genera una experiencia displacer, de

dolor. Recordemos que el sistema tiende a evitar el aumento de la tensión de energía psíquica y mantener la homeostasis. El dolor es sentido como un exceso de energía que provoca displacer en el sistema, por tanto, el sistema tiende a la descarga de esa energía, al mismo tiempo que genera una facilitación entre esa urgencia de descarga y la imagen-recuerdo del objeto excitador de dolor.

Frustración como motor del deseo

Explica Freud (1895/1950), que la alucinación resulta insuficiente para la satisfacción de las necesidades fisiológicas, y el niño queda sujeto a lo que él denomina “el apremio de la vida”, por lo cual “el sistema de neuronas está forzado a resignar la originaria tendencia a la inercia, es decir, al nivel cero. Tiene que admitir un acopio de Qv para solventar las demandas de la acción específica” (p.341). En otros términos, el niño o “cachorro humano” debe aprender a tolerar el displacer (un exceso de energía psíquica), para poder buscar los medios de satisfacer sus necesidades vitales, llamando al otro.

Proceso secundario y prueba de realidad

Freud (1895/1950) sostiene que, el yo a través del proceso secundario inhibirá los procesos psíquicos primarios, destacando la represión como defensa. Esto permite “una valorización correcta de los signos de realidad objetiva”, es decir, inhibir las huellas alucinatorias y permitir el cumplimiento de deseo como meta, ya que es “la inhibición por el yo la que suministra un criterio para distinguir entre percepción y recuerdo.”

Esa incipiente psiquis, en su experiencia temprana con el otro, logrará esperar, no producirá “descarga” sin que antes aparezca el “signo de realidad objetiva” y a no extender más allá de un cierto límite la “investidura” de los recuerdos ligados al deseo. (p.371).

Freud al referirse al proceso secundario, destaca que es “posibilitado solamente por una buena investidura del yo” (p.372). Señalan Laplanche y Pontalis (1994): “la energía es primeramente «ligada» antes de fluir en forma controlada; las representaciones son catectizadas de una forma más estable, la satisfacción es aplazada, permitiendo así experiencias mentales que ponen a prueba las distintas vías de satisfacción posibles.”(p.302).

Para Viñar (1988), lo verdaderamente relevante de la vivencia de satisfacción, es “la amarga frustración que exige o impone un desvío”. Esto se comprende porque el principio de realidad, al introducir una mediación frente al principio de placer, “desemboca en una (cierta) inadecuación: renuncia y nostalgia al Nirvana de la satisfacción original.” y “lo empuja a un movimiento interno de transformación de sí mismo y del mundo”. La frustración abre la posibilidad de la construcción del psiquismo, ya que con la misma se

genera el deseo, “sobre la base de la alucinación primitiva, es decir de un objeto cuya condición y función es de ser inaccesible.”

Esto es clave en un proceso de duelo, porque el psiquismo a través del proceso secundario, en un proceso que podríamos decir que es dinámico con el proceso primario, podrá paulatinamente, frente a una pérdida real, reconocer la ausencia del objeto y renunciar a su objeto de deseo, elaborando su ausencia a través de otras ligazones simbólicas, “es a buscar y construir” (Viñar, 1988).

La génesis de la actividad representativa, el proceso originario

Un aspecto fundamental en el trabajo psíquico de una pérdida es, en primer lugar, la capacidad de poder metabolizar la experiencia y darle representación psíquica, dando lugar al trabajo de simbolización. En ese sentido, la representación en sí misma constituye “un efecto estructural de la pérdida de objeto en sentido simbólico (desmentida de la ausencia), y por eso inicio, de la actividad del fantasma”. (Casas, 1999, p.167). Podríamos pensar que en la alternancia presencia-ausencia es que se configura la representación, y esta se produce porque existe el mecanismo de desmentida como forma de limitar el dolor y procesar el deseo.

Castoriadis-Aulagnier (2007), al referirse a la actividad de representación, postula el trabajo de metabolización de información (que entenderemos como experiencia), la cual compara con la metabolización de la actividad orgánica: así como una célula rechaza todo elemento heterogéneo respecto de su estructura o lo transforma en un material homogéneo a ella, la representación cumple una función análoga en el psiquismo. (p.23).

La autora tomando el proceso primario y secundario de Freud, describió un proceso psíquico previo, que sería el proceso originario. “Si bien todo pensable tiene un representante en el espacio de lo representable, inversamente, las representaciones originarias son precluidas del espacio que comprende lo primario-secundario.” (p.65). Dicho de otra forma, cualquier cosa que podamos “pensar” (ideas o conceptos) tiene su raíz en algo que fue primero “representable” como un “pictograma originario”. Pero, a la inversa, los pictogramas originarios (esas imágenes básicas, sensoriales, auditivas, olfativas) no se transforman directamente en fantasías de “lo primario” o ideas de “lo secundario”.

Los tres procesos, originario, primario y secundario, “no están presentes desde un primer momento en la actividad psíquica; se suceden temporalmente y su puesta en marcha es provocada por la necesidad que se le impone a la psique de conocer una propiedad del objeto exterior a ella” y, “la instauración de un nuevo proceso nunca implica el silenciamiento del anterior” (p.24). Podemos decir entonces, que el proceso originario es

donde los siguientes procesos se asientan, aunque opere fuera de la consciencia y fuera del lenguaje verbal.

En cuanto a las representaciones originadas en cada proceso: la autora señala que para el proceso originario será el pictograma; se basa en la “imagen de cosa-corporal” (p.16), la huella psíquica de la experiencia sensorial pura, ignorando el lenguaje. (ej. El contacto piel con piel, del mamar del bebé). Este encuentro tiene la particularidad de ignorar la dualidad que la compone, es una experiencia de fusión: “Lo representado se presenta ante la psique como presentación de ella misma; el agente representante considera a la representación como obra de su trabajo autónomo, contempla en ella al engendramiento de su propia imagen.” (p.43).

El proceso primario posibilitará la representación fantaseada comenzando a reconocer a un otro, (que será principalmente la madre), y el proceso secundario posibilitará la representación ideica o enunciado. (p.24).

El procesamiento secundario del afecto será fundamental para el trabajo de simbolización de una pérdida, ya que este proceso implica poder dar paso, desde el acto, al lenguaje. En el caso del duelo, el acto es la irrupción en el psiquismo de la pérdida real del objeto amado, el poder nombrarlo es darle curso simbólico, que permita ligar representaciones al afecto.

¿Ligar o desligar?

El trabajo psíquico de simbolización-inscripción da cuenta de un conflicto psíquico, en donde el deseo se encuentra limitado por pérdidas y también por prohibiciones a modo de defensas psíquicas, en donde participan narcisismo y sexualidad. (Casas, 1999, p.151). En el conflicto psíquico confluyen los cuatro destinos de la pulsión (Freud, 1915), que son transformación en lo contrario, vuelta sobre sí mismo y represión, sublimación. Casas, (1999), agrega a estos destinos la desmentida estructural, no como pulsión pero si como defensa.

Sopena (2001), señala que, el destino de las pulsiones está condicionado por la relación con el objeto, el grado de organización alcanzado entre las instancias psíquicas y las defensas puestas en juego. “Es a través de su discurrir por el aparato que la pulsión encontrará diques y podrá ser ligada por la creación de secuencias significantes, de manera que se articulará con el deseo y con Eros, ligándose a los objetos.” (p.4).

Sin embargo, no toda la energía pulsional logra ser tramitada de este modo: existe un resto que busca una satisfacción inmediata, total. Esta corriente desestructurada y desligada constituye lo que Freud denominará pulsión de muerte.

En relación a esto López de Caiafa y Kachinovsky (2012), indican que los procesos de simbolización y fantaseo son movidos por la angustia, que emana del accionar de la

pulsión de muerte y será experimentada bajo la forma de sensaciones corporales como malestar, urgencias o necesidades. El yo del niño, aún no integrado, registrará en su cuerpo procesos que posteriormente adquirirán otra expresión psíquica.

Klein jerarquiza la angustia en relación a la pulsión de muerte, pero sostiene que cuando el yo se inunda de esta última, recurre a ligazones con la pulsión de vida buscando huir, desplazar y simbolizar. (Klein, 1983).

Sopena cita a J. Florence (1976) para explicar cómo la escenificación de una vivencia penosa (la ausencia materna) a través de un juego como el Fort-dá, y la identificación del niño con la madre desaparecida, no pueden comprenderse sólo al servicio del principio del placer, ya que en el yo existe también “apetito de muerte, al lado de las pulsiones libidinosas narcisistas.”

El juego estaría entre pulsión de vida y pulsión de muerte, produciéndose una ligazón exitosa entre ambas, que consiste en la alianza del recuerdo de una impresión traumática, próxima de la muerte, con una dramatización metamorfoseadora, que transpone a la pulsión de muerte sobre un escenario psíquico y la liga con las pulsiones de vida mediante un trabajo de simbolización” (J. Florence, 1976, citada por Sopena, 2001).

Pulsión de vida y pulsión de muerte nunca se encuentran de una forma pura en el psiquismo, sino que se trata de una dinámica mezcla pulsional. El autor destaca que, esto no debe confundirse con una equivalencia simplista de ligazón como positivo y desligazón como negativo, ya que, si bien “la desligazón puede ser destructiva, y en casos extremos conducir a un desanudamiento de los vínculos del sujeto con el mundo y a la desorganización psíquica, también lo es que existen lazos letales, muy difíciles de deshacer” (p. 11).

De hecho, la desligazón puede ponerse al servicio de la vida, cuando permite al sujeto romper ataduras con objetos infantiles, posibilitando así su autonomía y la reapropiación de la libido. En el caso del duelo, uno de los principales objetivos del análisis es precisamente lograr la desligazón de la identificación narcisista con el objeto perdido.

La libido que es liberada “pieza por pieza” en el proceso de desligazón del duelo, no es liberada de forma brusca y con descarga inmediata, “sino que puede encauzarse a lo largo de las cadenas de representaciones, reforzando así los vínculos asociativos y favoreciendo el funcionamiento ligado del psiquismo.” (Sopena, 2001, p.11).

Pérdida, duelo y trauma, una distinción necesaria

Sí la constitución yoica se funda sobre la capacidad de tolerar el displacer y poder simbolizar, es en la infancia donde esta dinámica se irá instaurando con particular intensidad, en el vínculo estructurante primordial.

Las múltiples separaciones que un niño debe atravesar, las que implican pérdidas objetales, constitutivas del psiquismo, necesarias, indispensables para la apertura hacia la vida personal a partir de la estrechez de los vínculos primarios, serán estructurantes.

Sin embargo, son separaciones que implican modificaciones en la característica del vínculo (como el destete o la castración simbólica) pero no, la desaparición definitiva del objeto en la realidad. (Ihlenfeld, 1998).

Como se mencionó desde Viñar(1988), son momentos en los que el sujeto se confronta con la imposibilidad de una satisfacción, lo que inaugura la frustración como motor del deseo. Freud, en su Proyecto de psicología y en los Tres ensayos, ya señalaba cómo estas experiencias son decisivas para la instauración de la prueba de realidad.

Gil (1989), planteará desde la perspectiva Freudiana, como en las etapas pre-fálicas el ser humano se mueve en lo diverso y los distintos objetos de alguna manera son similares, o parecidos y por tanto pueden ser intercambiables (el pecho, un dedo etc) pero en la fase fálica se establece lo que Laplanche denomina “lógica fálica” en la que la ausencia-presencia se puede sustituir por tener o no tener (pene). Lo cual implica la introducción al pensamiento regido por la lógica aristotélica (principio de identidad, no contradicción y tercero excluido). Por tanto, un sujeto tiene o no tiene pene, es imposible que tenga y no tenga, y es imposible una posibilidad que no sea tener o no tener. (p.16).

El autor sostiene que “para que el niño establezca la creencia en la teoría (de la castración), algo del orden de la pérdida tiene que haber sido experimentado en él” (Gil, 1989, p. 27). En este sentido, otorga un valor significativo a las pérdidas que el niño ha atravesado con anterioridad, tales como el destete, el nacimiento y de manera especial, la pérdida de las heces. Respecto a estas últimas, Gil señala que son altamente valoradas por el niño, ya que en la etapa anal proporcionan el placer tanto de la expulsión como de la retención. Así, si algo propio de su cuerpo, como las heces, puede perderse, también podrían perderse otras partes de su cuerpo con valor erógeno. Las heces por otra parte, “en relación al pene, aparecen como una experiencia del propio cuerpo que se puede perder por separación pero voluntariamente” (p.28).

A diferencia del pecho de la madre, que en un primer momento el niño lo experimenta como algo indiscriminado respecto de sí mismo (Abraham), luego lo vive como creado por él

(Winnicott) y también atacado o destruido por él (Abraham y Klein). En este sentido el pecho puede “separarse de él”, o sea que puede sentirse “privado de él por voluntad de otro”.

En tal sentido, Klein (1921-1945/2008), afirmará que las satisfacciones y principalmente las frustraciones relacionadas a las primeras pérdidas darán lugar a mecanismos de proyección, introyección y sus variantes, al establecimiento del superyó y al surgimiento de objetos del mundo interno.

Casas (2015), indica que “Se vuelve necesaria una experiencia reiterada de la pérdida para organizar el objeto, cada vez, y por ende, el sujeto.” (p.29). Las pérdidas estructurales son constitutivas del psiquismo y se elaboran a través de mecanismos como la negación y la desmentida, siendo la capacidad de simbolizar la ausencia lo que permite el desarrollo y la diferenciación del sujeto.

Cuando esta simbolización falla, se pueden producir fallas estructurales que se manifiestan en la dificultad para procesar experiencias, o la repetición de elementos traumáticos no metabolizados y hasta desestructuración del yo.

La desmentida (*Verleugnung*), según Casas surge de la imposibilidad de tolerar la ausencia, ya que esta implica para el niño la muerte (física o psíquica). Es la defensa a lo que ella define como “negación discriminativa”, una modalidad que se presenta en el discurso materno hacia el niño desde el comienzo, “es puesta en escena por la madre en esos primeros juegos de «No está-está»” (p.28).

Gil (1989), en relación con la desmentida, sostiene que esta puede clasificarse en dos grandes subclases: la desmentida de la realidad (que se articula con el concepto de escisión del yo y resulta fundamental para comprender el mecanismo de la psicosis) la cual postula la existencia de una parte acorde con la realidad y otra con el deseo, y la desmentida de la castración. Esta última, a su vez, se divide en la desmentida como parte del curso del desarrollo psicosexual infantil, y la desmentida del perverso como mecanismo psicopatológico. La desmentida organiza en lo perceptivo la negación de la ausencia, manifestándose desde la primera alucinación mítica de satisfacción (como la del pecho ausente) o en las teorías sexuales infantiles que desmienten la ausencia del pene en la madre (no-castración, no-diferencia de sexos). Esta negación discriminativa se organiza en torno a pivotes estructurales como la ausencia, la muerte o la castración, los cuales anticipan un proceso de resignificaciones donde la simbolización adquiere relevancia.

El trabajo de duelo, por su parte, a diferencia de las pérdidas constitutivas del psiquismo, da cuenta de una pérdida contingente, la de un objeto previamente investido, cuya ausencia exige un trabajo psíquico de elaboración. Proceso mediante el cual la libido

retirada lentamente del objeto perdido se redistribuye, “como el cuerpo de una ameba a los pseudópodos que emite” (Freud, 1915-1917/1992, p.73).

Autores posteriores como Klein, Winnicott o Green han ampliado su comprensión en relación con la infancia, el vínculo con el objeto y los procesos de simbolización. Klein (1921-1945/2008) señala que, “sólo después que el objeto haya sido amado como un todo, su pérdida puede ser sentida como total” (p. 270). La integración del objeto, (pecho bueno y pecho malo) como un mismo objeto total amado. La pérdida del objeto activa la ansiedad y pondrá en marcha mecanismos de defensa: “cualquier experiencia que sugiera la pérdida del objeto amado real estimula también el temor de perder el internalizado”. Este proceso, de pérdida del objeto amado, estará determinado, por la vivencia del niño de haber fracasado (durante el destete y los períodos siguientes) en preservar su buen objeto internalizado y no haberlo poseído.

Por tanto, se desprende de esta exposición que mientras las pérdidas estructurantes son universales y constitutivas del psiquismo, el duelo corresponde al trabajo psíquico singular del sujeto frente a la pérdida real de un objeto libidinizado previamente.

Aun así, no toda pérdida de objeto amado, aunque dolorosa, desplegará un trabajo de duelo. Esto puede suceder porque el yo del niño que ha sufrido la pérdida real, no ha alcanzado la posibilidad de diferenciación con un otro, o la representación de dicha pérdida, y la posibilidad de su simbolización. En ese caso, las vivencias traumáticas harán emerger formaciones del inconsciente, como síntomas u otros, pero el trabajo psíquico del duelo, propiamente dicho, tal vez no acontezca aquí.

Para pensar este punto recordaremos que para Freud en el comienzo de su teorización en sobre la vivencia traumática, señala como: la representación estará acompañada de un afecto que no logra ser descargado, no lograr inscripción en el psiquismo. Es por esta razón que ese afecto vehiculizado en el recuerdo, mediante asociaciones simbólicas, retornará en forma de síntoma. “Si la reacción es sofocada, el afecto permanece conectado con el recuerdo” (Freud y Breuer, 1893/1895/1992, p.34).

Más adelante, Freud señalará en relación a la vivencia traumática que, se trata de un aumento de excitación de la vida psíquica que fracasa en su elaboración por los medios que serían habituales. Esto produce que la homeostasis del sistema no se pueda mantener, al ser incapaz el sistema de tolerar la excitación. (Freud, 1916-1917).

La simbolización

Guerra (2014), considera al trabajo de simbolización como uno de aquellos procesos que permiten y sustentan el advenimiento de un sujeto. Especifica que el trabajo de simbolización se encuentra entrelazado con el proceso de acceso a las representaciones. “La re-presentación sería el trabajo psíquico de volver a hacer presente (a nivel intrapsíquico) el objeto de la pulsión cuando está ausente perceptivamente” (Guerra, 2014, p.74). Con esto podríamos inferir que, al simbolizar se posibilita la representación del deseo pulsional donde se juega dinámicamente el eje presencia-ausencia.

Un ejemplo pionero Freudiano sobre el trabajo de simbolización es observado en el juego del pequeño nieto Ernest: el juego del “fort-dá” (1919). La presencia-ausencia de la madre del pequeño es representada mediante un carretel y un hilo. Guerra (2014) dirá, “de alguna manera podríamos decir que el juego del fort-dá como experiencia simboliza el entrelazamiento de cuatro figuras fundamentales de la vida psíquica: el ritmo, la mirada, la palabra y el juego.” (p. 90). En otras palabras, encontramos el ritmo en cuanto a la repetición, un pasaje del objeto tangible a la representación palabra, el juego que enmarca la experiencia como algo unido al placer, y la mirada que inviste desde un otro, que habilita y participa. “Hilo o cuerda de la bobina que tenía también un hilo conductor de la mirada habilitante del abuelo” (p.90).

En este sentido, Guerra (2017), enfatiza en la comprensión del término símbolo tomando su etimología:

Symbolón quiere decir señal de reconocimiento; era un objeto partido en dos entre dos individuos. Cada individuo retenía una mitad. Luego de una larga ausencia uno de ellos presentaría su mitad y si se correspondía con la otra mitad que tenía el otro individuo, pondría en evidencia un vínculo entre los dos. (Di Cegli, 1987, citado en Guerra, 2017, p. 1).

Según M. Milner (1965, citado en Casas, 1993), el simbolismo se origina en una “ilusión de unidad” de raíz narcisista, que permite al niño sostener psíquicamente la experiencia de continuidad con el objeto. En este sentido, Milner afirma que “se podría pensar en la separación como causa de la primera idea de unión. Antes no hay idea de unión, hay solo unión” (Milner, 1965, citada en Casas, 1993). Esta ilusión no constituye un error, sino una condición estructurante que da sustento a la fantasía y posibilita las primeras

producciones simbólicas. En ella, el objeto es vivido como creado más que como perdido, lo que atenúa la vivencia de ausencia. La fantasía opera así como una realización imaginaria del deseo, y no como su satisfacción. Con el sostén del otro, esta ilusión puede transformarse progresivamente en simbolización. El riesgo aparece cuando la ilusión se fija como magia u omnipotencia, obturando el enigma. El trabajo psíquico implica entonces el pasaje de la ilusión a la desilusión, tránsito en el cual se inaugura el símbolo.

Casas (1999), dirá que si el símbolo pone en escena la imposible satisfacción del objeto natural, la simbolización por su parte habla de un trabajo psíquico inconsciente entre el deseo y la defensa psíquica. (p.150).

Guerra (2017), nos invita también a ubicar la re-presentación como un trabajo que lleva el aparato psíquico a través de interjuegos complejos como pueden ser presencia-ausencia, continuidad-discontinuidad, unión-separación, con el ambiente, con objetos y con el otro fundante. En este sentido, los procesos psíquicos tienen necesidad de ser materializados al menos transitoriamente, en una forma perceptible para recibir una forma de representación psíquica, una forma de autorrepresentación. (Roussillon, 2008, citado por Guerra, 2017, p.3).

El niño utiliza un lenguaje simbólico según Klein que es muy similar al de los sueños, en el cual él puede representar sus procesos internos, utilizando como mediadores juguetes y acciones. (Klein, 1921-1945/2008, p. 143).

Mediante el juego el niño consolida su capacidad de simbolizar, “El juego le sirve también al niño para actuar activamente lo que ha tenido que vivir pasivamente” (Freire de Garbarino, 2017, p.141).

Desde esta perspectiva, es importante tener en cuenta que en el trabajo de simbolización “se generan diversos niveles de abstracción” (Casas,1999, p.44) y recordando lo que Klein expresaba sobre el duelo y los objetos “buenos” internos, podemos reflexionar ahora en cómo el proceso de estructuración simbólica del ser humano “hace presente su indefensión (lado real).” (Guerra, 2017).

Roussillon (1991), destaca el papel simbolizante del objeto, porque su disponibilidad libidinal le permite ser usado en este “necesario trabajo de presencia-ausencia” que posibilita construir ausencia. El autor denomina ese vínculo como simbolización primaria, que promueve la transformación del signo de percepción en representación cosa, y la

simbolización secundaria vinculada a la traducción de la representación cosa a representación palabra. (como se citó en Schkolnik, 2007, p.29).

Así lo señala García (2007), esta capacidad de representar ausencia, de simbolizar, es clave para el acceso al lenguaje, “capacidad nominativa que nombra lo ausente”, es entonces que según la autora “Ya no se necesita de la cosa, ya no se requiere de la presencia del otro para ser.”; lo que nos habla de “sustitución signifiante” y armado de cadenas. (p.9). Ese pasaje señalado por Castoriadis-Aulagnier (2007) del proceso secundario donde destaca lo ideico, el enunciado (p.24).

Schkolnik(2007), propone a la simbolización como “el trabajo psíquico a partir de las vivencias que se dan en el encuentro-desencuentro con el otro”, y señala que, a través de los movimientos entre metáfora y metonimia a nivel de las representaciones, se constituyen cadenas, conformando lo que la autora asemeja a una malla que permite la circulación del afecto, en la cual siempre es posible la movilidad y la reestructuración.

La autora sostiene que, para que puedan producirse los cambios necesarios para el crecimiento psíquico (así como las ligazones y rupturas que posibilitan la apertura a nuevas conexiones), es imprescindible la simbolización, ya que esta brinda la ligazón libidinal necesaria para sostener esa malla psíquica.

Cuando existe algo que no es posible de ser simbolizado, será algo que en la malla no cambia. Esto sucede por por exceso de ligazón (lazos inamovibles entre representaciones) o por una desligazón excesiva que no habilita la resignificación. (p.28).

Según la autora, no es correcto hablar de ausencia representacional, dado que las marcas de lo percibido en el psiquismo al estar investidas por pulsión siempre constituyen alguna forma de representación. Sugiere que, lo que muchos califican como “irrepresentable” tendría que ver con representaciones que por sus “limitaciones en su traducción y resignificación, darían lugar a fallas de simbolización de distinto orden”. (p.36).

Winnicott (1971/2003), plantea que “Cuando se emplea el simbolismo el niño ya distingue con claridad entre la fantasía y los hechos, entre los objetos buenos internos y los externos, entre la creatividad primaria y la percepción.” (p.23).

Casas (2007), se refiere a “la simbolización en psicoanálisis es mucho más compleja que señalar el valor de un símbolo, ya que lo que está implicada en dicha simbolización psicoanalítica, es, la represión, primera, segunda... toda represión que como metáfora testimonia de un ‘no’ prohibidor de la muerte, ‘no reintegrarás tu producto’, del incesto.”, y agrega que la misma está “implicada en todos y cada una de las

Formaciones del Inconsciente: lapsus, acto fallido, sueño, síntoma, transferencia” (p.184).

El yo frente al otro: una pregunta de alteridad

Para Winnicott (1965/1981), madre y bebé forman al inicio una “unidad” que es más que la suma de sus partes: una unidad psicológica. En esta perspectiva, el desarrollo no se concibe como el simple pasaje de la psique infantil desde lo arcaico hacia la madurez, sino como el proceso mediante el cual esa unidad madre-bebé se va diferenciando hasta devenir mamá y bebé separados.

Es en este tránsito donde el autor sitúa la aparición de una zona intermedia de experiencia, ámbito fundamental para que el bebé pueda comenzar a separarse sin perder continuidad de ser. Winnicott observa “las riquísimas pautas que exhiben los bebés en su uso de su primera posesión del no-yo”, en la secuencia que “empieza con las primeras actividades de introducción del puño a la boca” y que más adelante “lleva al apego a un osito, una muñeca, un juguete blando o duro”. A este pasaje lo define como “la zona intermedia de experiencia entre el pulgar y el osito, entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto”. (Winnicott, 1971/2003, p. 18).

En este espacio se inscriben los objetos transicionales, cosas materiales que no forman parte del cuerpo del niño pero que aún no son reconocidas como completamente externas, y también los fenómenos transicionales, como “el parloteo del bebé” o la repetición de canciones antes de dormir. Ambos constituyen manifestaciones que sostienen esa franja intermedia entre la ilusión subjetiva y el progresivo reconocimiento de la realidad.

El alivio de la tensión entre el mundo interno y la realidad exterior se hace posible justamente gracias a esta zona intermedia, donde la ilusión cumple un papel esencial: permite que el bebé transite gradualmente desde el estado de unidad con la madre hacia la vivencia de una relación con ella como figura separada. En este ámbito, donde lo subjetivo y lo objetivamente percibido aún no se distinguen plenamente, se inaugura el pasaje de la dependencia absoluta de su madre a formas iniciales de independencia, constituyendo así el sostén necesario para que el niño comience a relacionarse con el mundo que lo rodea (Winnicott, 1971/2003, p.19).

En una línea diferente pero complementaria, Piaget (1954), sitúa el surgimiento del primer “objeto” para el niño en el ámbito del desarrollo sensoriomotriz. Para el autor, la noción de objeto permanente se construye paralelamente a la organización del campo espacial. Durante los primeros meses de vida del niño, el objeto “no existe más allá de la acción, y solo la acción le confiere sus cualidades constantes” y se reduce a una extensión de la actividad sensoriomotriz del niño, de modo que su presencia depende estrictamente

de las impresiones inmediatas ligadas al acto. En este nivel de “solipsismo práctico” (p.94), el bebé no concibe el objeto como algo independiente, del mismo modo que carece aún de un espacio constituido: así como el objeto se confunde con las sensaciones, el espacio tampoco existe más allá de respuestas elementales como la percepción de la luz. el espacio se construye “al mismo tiempo que los objetos”, a medida que el niño aprende a conservarlos más allá de su presencia inmediata. Será hacia los 12 a 18 meses cuando logre concebir el objeto como una sustancia permanente, independiente de su acción. Este logro inaugura la posibilidad de tolerar su ausencia, ya que puede ser evocado internamente. Así, el niño comienza a situarse “como un objeto entre otros objetos” dentro de un espacio que deja de ser exclusivamente egocéntrico para volverse representado. En este sentido, la construcción del objeto permanente constituye un paso esencial para afrontar la pérdida: el objeto sigue existiendo, aunque no esté.

Laplanche (1968), destaca el rol del otro, fundante y fundamental para promover o no las transformaciones que se encuentran en la base del trabajo de simbolización. Subraya la importancia de los mensajes enigmáticos que emanan del inconsciente pulsional del otro, los cuales fundan una situación originaria de carácter traumático y sexual, en esta primera inscripción del vínculo originario quedan instalados los “significantes enigmáticos”. (como se citó en Schkolnik, 2007, p.29).

En relación a estos significantes enigmáticos Rodríguez Da Silveira (2021), indica que, el efecto de la curiosidad acerca de sus orígenes genera en el niño un deseo de investigar y comprender. “Lo conduce a elaborar lo que Freud conceptualiza como teorías sexuales infantiles, mediante las cuales intenta dar respuesta a enigmas que lo afectan; por ejemplo, saber cómo fue gestado o cómo llegó un hermanito.” (p.117).

Ponce de León (2017), indica que para que el sujeto logre identificarse con un otro y la noción de que el otro es otro, necesita la incorporación psíquica de lo semejante y lo diferente, adquirir alteridad, lo cual será una tarea dolorosa para el niño. La autora utiliza la metáfora de un andamio para referirse a esta construcción de lo diferente, los cuales se irán armando en forma progresiva desde la parentalidad, y esto dará “soporte a los registros de mayor complejidad, como son los de sexualización” (p.72).

En este sentido, Ponce de León plantea el concepto de “función diferenciadora parental”, apoyado en la diferencia yo/no-yo como proceso fundamental en la estructuración del psiquismo. Este concepto alude a la acción de marcar diferencias y permitir su inscripción psíquica y vincular, abriendo así el camino hacia el reconocimiento de la alteridad. Este

proceso será fundamental cuando el niño se enfrente al trabajo de simbolización de pérdidas, ya que este resultará imposible cuando el sujeto aún no logra la diferenciación.

Si bien esta función incluye la función de corte (entendida como prohibición y ruptura del anhelo de fusión), mantiene una estrecha relación con lo simbólico, lo más significativo es que deja “inscripciones preparatorias de efectos de corte” (p.72), imprescindibles para la simbolización de futuras pérdidas.

Glocher (2016), habla de una “función tercera” que abre un espacio simbólico entre los sujetos y permite “el reconocimiento del otro y de los otros”. Enfatiza también el lugar de la cultura como ese padre simbólico encargado de rescatar al hijo retenido por su madre en un “abrazo mortífero”. La misma es independiente de quien la ejerza, no es un rol exclusivo de la paternidad ya que según Glocher “la maternidad implica un sujeto deseante y simbolizante a la vez, con capacidades de ejercer operatorias de separación y corte necesarias” (p.35).

Con respecto a la función tercera Guerra (2014), subraya que puede ser la de un padre interiorizado, como función paterna, en la mente de la madre. (p.77). Separación de un otro, separación del mundo interno y el externo, separación de lo propio y de lo ajeno.

García (2007), refiere que varios autores definen a la simbolización como “la posibilidad de terciarización”, ya que “en el símbolo existe: el elemento presente, aquel al cual remite, y un tercero que permite su interpretación, lo triádico del juego” En esta línea, lo simbolizado siempre es lo ausente, la pérdida de la cosa. Esta pérdida que mueve al aparato psíquico a representar representa “el logro de una representación como triunfo sobre la ausencia” (p.9).

En esta línea Green (1983, como se citó en Schkolnik, 2007), plantea la idea de “una construcción de la ausencia de la madre, en presencia de ella, alucinación negativa de la madre como estructura escuadradora del yo para habilitar el trabajo de simbolización y subjetivación. Al borrarse como objeto primario de fusión la madre habilita el investimento de otros objetos”

Hasta aquí “sí”, hasta allá “no”

Según Casas (1999), en la estructuración psíquica del sujeto, la discriminación (separación) sujeto-objeto necesaria para la simbolización, depende de la función del “no”, que en el psicoanálisis se plantea de tres formas: *La negación discriminativa, el “no” de la prohibición, y la negación.*

La “negación discriminativa” según la autora “es puesta en escena por la madre” cuando le enseña al niño sus juegos de presencia-ausencia; “¿No está? Acá estaaaa!!” autorizando con esto la emergencia de un deseo porque algo esté, o no esté. Esto dejará huella en la estructuración psíquica del niño, quien a través de estos juegos compartidos percibidos como placenteros se encuentra con el deseo de la madre “de que el niño sea, de que el niño viva”. (p.117).

Por otra parte, jugar con la ausencia, es colocar el “no”, la negación, la negatividad en un lugar de reconocimiento y hacerlo tolerable. (p.140). La ausencia que no puede ser mediatizada, es inabarcable y por tanto intolerable para el niño. En este juego está presente el gesto, la mirada y también lo que Freud llamaba “la imagen sonora, el extremo sensible de la palabra”, donde según Casas “lo pulsional es vehiculizado por la fonación”, cuyas inflexiones en el tono de voz de la madre, vehiculizan el deseo inconsciente de la misma. (p.138).

Pero hay algo más significativo, en este “jugar con la ausencia” existe la espera, la posibilidad de que lo catastrófico de la ausencia no se materialice en algo permanente, y tenga lugar la latencia que está atravesada por la tolerancia.

Esta última, está relacionada con una vivencia fundamental en el psiquismo del niño; la confianza. Es la capacidad de tolerar lo que le permite al niño confiar en otro, abriendo la posibilidad de la independencia de la relación con el objeto y de carencia del pegoteo simbiótico que elimina la posibilidad de relación entre dos. (p.141). La defensa inmediata a esta negación discriminativa, es: la desmentida. Esta “da cuenta de los límites del aparato psíquico para enfrentar la simbolización de la ausencia, y es un paso donde se organiza, en lo perceptivo, la negación de la ausencia” (p.118).

Por una parte, está desmentida aprendida como “disponible” con el juego ausencia presencia materno, se evidencia en el objeto transicional que hará las veces de función materna de aliviar angustia, en el amigo imaginario, y en las teorías sexuales infantiles que desmienten diferencia de sexos. Por otra parte, será la función paterna de corte entre madre y bebé, quien pondrá los ejes para la utilización adecuada o excesiva de la desmentida del hijo. (p.157).

El “no” de la prohibición, parte de un límite que viene de lo externo; “no lloré bebe”. Este límite es una “autorización simbólica a expulsar lo displacentero” pero también da un límite al placer. Puesta en escena de la prohibición del incesto, de los límites de lo aceptado, y organizativo de los diques del Superyo, que tendrá como defensa en este caso: la

represión. Cuando este “no” adquiere consistencia discriminativa, la desmentida se desvanece, porque ya no es necesario colocar un objeto en el lugar de la ausencia y por tanto el duelo por la pérdida se vuelve eficaz. (p.145).

En relación a este “no” como límite que estructura el psiquismo del niño, al mismo tiempo vehiculiza según Casas las propias estructuras edípicas parentales y su(s) historia(s). Enfatiza Casas, que la represión desencadenada por el “no” de la prohibición, no podrá evitar “el retorno de lo reprimido” que se manifestará en “la negación”.

“*La negación*” es el “sustituto intelectual de la represión” y en la estructuración psíquica del niño es una operación de pérdida y sustitución. El “no” que aparecerá en lo verbal es precedido del gesto (movimiento con la cabeza, y mirada) en los primeros meses de vida del bebé y que “actualizará un nivel cada vez mayor de abstracción del trabajo de lo negativo, del trabajo sobre la pérdida” (Casas, 1999, p.124).

La posibilidad de simbolización en trabajo psíquico de pérdida en la infancia

El duelo, tal como lo plantea Freud, (1915-1917/1992), es la "reacción frente a la pérdida real del objeto de amor" o de una abstracción que lo represente (...). Frente a una pérdida, según el autor, algunos pacientes desarrollan un trabajo de duelo y otros, una melancolía. Freud no considera patológico al primero; aunque reconoce que el mundo exterior del paciente se vuelve “pobre y vacío”, confía en que, con el paso del tiempo, este se supera. Por ello, sostiene que no es oportuno —e incluso puede ser perjudicial— perturbar dicho proceso. Por otro lado, menciona que la melancolía sería una forma patológica de duelo.

En cuanto a las características del duelo, Freud (1915-1917/1992) indica: “la pérdida del interés por el mundo exterior —en todo lo que no recuerde al muerto—, la pérdida de la capacidad de escoger algún nuevo objeto de amor —en reemplazo, se diría, del llorado—, el extrañamiento respecto de cualquier trabajo productivo que no tenga relación con la memoria del muerto.” (p. 242).

Freud señala que, el duelo no es inconsciente y que implica un trabajo psíquico del yo: el examen de realidad muestra que el objeto amado ya no existe, y por tanto, exige retirar la libido que estaba investida en ese objeto. Sin embargo, frente a esta exigencia, aparece una resistencia, ya que el paciente no puede resignar fácilmente a una posición libidinal, ni siquiera cuando vislumbra un posible sustituto para ese amor. Por ello, Freud sostiene que esta operación se lleva a cabo “pieza por pieza, con un gran gasto de tiempo y energía de investidura” (p. 243), mientras el objeto de amor sigue presente en el aparato psíquico del paciente. En este proceso, “cada uno de los recuerdos y cada una de las expectativas en

que la libido se anudaba al objeto son clausurados, sobre investidos, y en ellos se consuma el desistimiento de la libido.” (p. 243).

Ihlenfeld (1998), señala en su texto sobre los duelos en la infancia que, Freud no habló directamente del duelo en los niños, hizo referencias a la separación del objeto. Esta autora indica que, podemos encontrar algunas señales de lo que Freud entendería que sucede en el psiquismo de los niños en relación a separaciones transitorias o en la muerte de alguno de sus padres.

Por ejemplo, en una situación el pequeño Ernest,

(...) grita la noche anterior al día en que su padre debe partir al frente, con violentos sollozos: Papá! Papá! Bebi! Esto sólo puede significar, papá y bebi permanecen juntos mientras que con los llantos reconoce la inminencia de su partida. El niño estaba entonces bien capacitado para expresar el concepto de separación” (Freud, 1900, citado por Ihlenfeld, 1998).

Por otra parte, el mismo niño a la edad de 5 años y 9 meses pierde a su madre en una epidemia de neumonía gripal. Freud expresa que el pequeño no mostró duelo alguno por la muerte de su madre.

Otro aporte freudiano sobre el trabajo de duelo en niños aparece en su texto *Fetichismo* (Freud, 1927, citado por Ihlenfeld, 1998), donde analiza el caso de dos jóvenes que, a los dos y a los diez años de vida respectivamente, presentaban elementos característicos que dieran cuenta de la muerte de su padre. Es decir, su yo “escotomizó” (mecanismo de ceguera inconsciente) ese acontecimiento tan significativo. Freud se sorprende al descubrir que, a pesar de ello, ninguno de los dos desarrolló una psicosis, pues hasta ese momento sostenía en su teoría que negar un aspecto sustancial de la realidad debía conducir inevitablemente a la psicosis.

Esto lo llevó a reflexionar sobre la posibilidad de que, en los niños, la situación fuera distinta que en los adultos, ya que el aparato psíquico infantil aún no está plenamente desarrollado y puede “permitirse” defensas que, en la vida adulta, acarrearían consecuencias mucho más graves.

Más adelante, Freud concluye que aquellos jóvenes no habían borrado por completo la muerte del padre: una parte de su vida psíquica la negaba —al modo del fetichismo, donde se desconoce la castración femenina—, mientras que otra parte sí la reconocía. Es

decir, conviven dos corrientes psíquicas opuestas: una decía “mi padre sigue vivo” (acorde al deseo) y otra decía “mi padre está muerto” (acorde a la realidad).

Ihlenfeld (1998), sostiene que, tanto en el caso del pequeño Ernest como en el de los dos jóvenes, el dolor generado por la ausencia del objeto perdido se encuentra ligado a experiencias de desvalimiento, debilidad yoica e indefensión, lo que remite a la angustia primaria. Para el yo aún no integrado, la pérdida de ese objeto que funciona como sostén resulta insoportable, motivo por el cual recurre a defensas psíquicas duraderas y, al mismo tiempo, a la desmentida. Este último concepto, introducido por Freud inicialmente para explicar la castración, según la autora, abarca también otros modos de desconocimiento de la realidad.

Pelento (1998), indica que existe una “fuerza motriz que sirve para asegurar la distinción entre lo externo y lo interno sino también la fuerza que ayuda a modificar el mundo interno, los deseos y las expectativas.”, que es la prueba de realidad, en el caso de los niños se encuentra en un proceso de integración yoica así como de su estructura psíquica. Es esta prueba de realidad la que desata el proceso de duelo, pero exige “el cumplimiento de dos condiciones: la satisfacción real de ciertas necesidades del bebé y su libidinización y la pérdida transitoria posterior del objeto. Si el objeto está presente, la prueba de realidad no es necesaria.”

Entonces, según la autora: “Es la ausencia del objeto la que hace nacer la prueba de realidad.” y destaca que es la palabra del adulto la que la constituye y la mantiene cuando le informan al niño lo sucedido. Pelento señala que, si la prueba de realidad conduce al adulto a cargo del niño al desinvertimiento de la realidad externa (lo que al inicio se acompañará con el hiperinvertimiento del objeto en el mundo interno), al niño no le será posible descatectizar, desinvertir, ni al objeto externo, ni a ese objeto interno especialmente investido, dando lugar a un duelo patológico. Pelento afirma que será sustancial, para definir la posibilidad de transitar el duelo, el peso que adquiera el “mecanismo de renegación (...), el cual es facilitado cuando se le niega al niño información”

Klein sostiene que,

“Hay una conexión entre el juicio de realidad en el duelo normal y los procesos mentales tempranos. Creo que el niño pasa por estados mentales comparables al duelo del adulto y que son estos tempranos duelos los que se reviven posteriormente en la vida, cuando se experimenta algo penoso” (Klein, 1921-1945/2008), p. 347).

Con esto podemos entender que, según el modo en que se den esos procesos mentales, se reeditarán, y constituirán la base afectiva en que experimentará los duelos en el tránsito a la adultez. Al respecto postula como “el niño experimenta sentimientos depresivos que llegan a su culminación antes, durante y después del destete” y define este estado mental como “posición depresiva”. Indica que “el dolor y la preocupación por la pérdida temida de los ‘objetos buenos’, es la fuente más profunda de los conflictos dolorosos en la situación edípica” y afirma que “así se edifica un mundo interno en la mente inconsciente del niño, correspondiendo a las experiencias reales y a las experiencias del mundo exterior, aunque alterado por sus propias fantasías e impulsos” (p. 347).

Por otra parte, afirma que para que el niño pueda lograr un proceso de integración y organización en la neurosis infantil, requiere necesariamente pasar por este proceso en donde “se expresan las primeras posiciones depresivas, se elaboran y gradualmente se superan”. Asimismo, la autora refiere que la relación con el mundo exterior depende en gran medida del “éxito logrado en la lucha contra el caos interior (la posición depresiva) y en haber establecido con seguridad objetos ‘buenos’ internos” (p. 350). El logro en este caso es la percepción de “objeto total” de sus primeros cuidadores. Que ha llegado a percibir que la «buena madre» y la «madre» son una sola y misma persona, aunque con capacidades y actitudes variables. En este sentido “El duelo difiere de la depresión sólo en que tiene un fin y un objetivo: la recuperación o reparación de los «objetos internos dañados».

Siguiendo esta línea Kleiniana (1921-1945/2008), la importancia de establecer objetos internos “buenos”, en el contexto del trabajo del duelo, será en relación a que “el mayor peligro para el sujeto”, será: “el retorno del odio hacia la persona amada perdida dirigido contra sí mismo” (p. 356). Klein, en este sentido, enfatiza en el lugar que tiene la imagen positiva del objeto perdido en el proceso de duelo, ya que “el sujeto en duelo se alivia recordando la bondad y buenas cualidades de la persona perdida y esto en parte debido a la tranquilización que experimenta al conservar su objeto de amor idealizado” (p. 357).

La autora ejemplifica un duelo en donde el sujeto se dedica a ordenar su casa, apartando los objetos pertenecientes al fallecido y desechando los restantes. Klein señala que con este accionar el sujeto intenta “inconscientemente, restaurarlo y mantenerlo seguro dentro de sí, arrojando fuera lo que le pareció indiferente o aún más, hostil, es decir, los objetos malos, peligrosos, excrementos y malos sentimientos.” (p.357). A diferencia de Freud que consideraba que el objeto amado podía ser sustituido, en el caso de Klein tenemos el proceso de pérdida en forma de “una dependencia que se transforma en un incentivo para lograr la reparación y la conservación del objeto” de forma creativa en su mundo interior, a raíz de la pérdida en el mundo exterior. (p.362).

Winnicott (1954/1990), al abordar la angustia de separación como reacción ante una pérdida, establece una relación entre el destete, la aflicción, el duelo y la depresión. Por tanto, el autor indica que al trabajar con niños deprivados se debe partir de la idea de que “la enfermedad no deriva de la pérdida en sí, sino de que esa pérdida haya ocurrido en una etapa del desarrollo emocional del niño o bebé en que éste no podía reaccionar con madurez. El yo inmaduro es incapaz de experimentar el duelo.” (p.90).

En cuanto al proceso del duelo sugiere que, actúa un mecanismo por el cual el individuo que ha sufrido la pérdida de un objeto lo introyecta y lo odia dentro de sí mismo. Es por esta razón que según el autor, lo muerto del objeto introyectado varía de un momento a otro existiendo una ambivalencia que dependerá de si predomina el odio o el amor.

Winnicott señala como impedimento para que se pueda elaborar el duelo, el no haber alcanzado una etapa de madurez, que el individuo tenga una actitud que le impida experimentar la tristeza o una falta de comprensión intelectual como sucede en el caso de los niños cuando se les niega hablar del tema. En este último caso el autor indica que solo un mínimo de información del tema le posibilita transitar el duelo, en caso contrario caerá en confusión. (p.90).

Winnicott (1986/2011), en referencia a los estados depresivos del duelo manifiesta que “La depresión, por terrible que sea, debe respetarse como prueba de integración personal.” (p.42). Por tanto, podemos indicar que el autor considera favorable para el sujeto que se manifieste la depresión en un proceso de duelo, en ese sentido la considera como “el germen de la recuperación”. Este es el punto “luminoso” en psicopatología, vincula la depresión con el sentimiento de culpa (la capacidad de sentir culpa es señal de un desarrollo saludable) y con el proceso de duelo.” (p.85).

Encuentra que la principal causa de la depresión es el encuentro de la “destrutividad, y de las ideas destructivas que acompañan al amor. Estas experiencias requieren una reevaluación interna, y lo que percibimos como depresión es esa reevaluación.” (p.90). Por esto el autor manifiesta que no tiene sentido intentar alegrar al deprimido, y entiende que solo la recuperación espontánea es la que resulta satisfactoria para el sujeto.

El autor también sugiere que, al salir de una depresión el sujeto puede, en ocasiones, resultar más fuerte. Esto depende de si la depresión se transita sin “impurezas”, y se refiere a fallas en la organización yoica, ideas delirantes de persecución, síntomas hipocondríacos o defensas maniacas.

A. Freud (1927), indica que el niño “está muy lejos del desprendimiento de los primeros objetos amados, subsistiendo el amor objetal, las identificaciones sólo se

establecen lenta y parcialmente”. Es por esto que, el miedo a la pérdida del amor es presentado como un motor fundamental en el proceso de represión del niño.

Por ejemplo, el aprendizaje de los hábitos de higiene en el niño pequeño no se sostiene únicamente por sí mismo, sino por el amor o la autoridad de la figura parental que lo guía. Cuando esta falta (ya sea por ausencia o cambio), el progreso desaparece y el niño retrocede, mostrando que la internalización depende de la presencia y el vínculo con esa figura.

La autora señala que, si el niño pierde a sus figuras parentales, principalmente durante el período de latencia (ya sea por una separación de cualquier tipo, o porque estas se vean desvalorizadas en su mirada, por ejemplo debido a una enfermedad mental o a un acto delictivo), y nadie ocupa este lugar como figura materna/paterna sustituta, corre el riesgo de que también se debilite y desvalore su superyó, que en ese momento se encuentra en construcción. En consecuencia, podría quedar sin una fuerza interna capaz de contrarrestar sus impulsos instintivos que buscan satisfacción. (p.71)

Bowlby (2022), concibe el duelo como “todos los procesos psicológicos, conscientes e inconscientes, que una pérdida pone en marcha” (p.41). Emplea el término duelo para englobar toda la complejidad de respuestas psíquicas que la pérdida de un otro provoca.

Citando a Miller (1971), Bowlby plantea que existe un amplio consenso clínico en cuanto a que las pérdidas sufridas durante la infancia suelen dar lugar a respuestas que, con frecuencia, siguen un curso patológico. Es decir, los efectos del duelo infantil tienden a ser más persistentes o desadaptativos, si no son adecuadamente elaborados. El autor explica un duelo sano para el niño, citando a A.Freud, como el esfuerzo exitoso de un individuo por aceptar que se produjo un cambio en su exterior, realizar la correspondiente reorganización interna de representaciones y quizás reorientar su conducta de apego (p.41).

Bowlby enfatiza que, las respuestas del niño ante una pérdida dependen en gran medida de las condiciones prevalecientes en su familia al momento de la pérdida y luego de ella, como lo planteaba Pelento. En el sentido de que, los niños y los adolescentes son más sensibles que los adultos a las condiciones que preceden, rodean y siguen a una pérdida. Específicamente en niños menores de cuatro años, por una parte el autor refiere que “siempre que no se los desaliente en hacer preguntas, las reacciones de los niños muy pequeños, incluso de no más de dos años y medio, no son muy diferentes de las respuestas de niños mayores” (p.398) y por otra parte, “el patrón de respuesta está muy influido por las experiencias que los niños tuvieron con sus padres antes de verificarse la pérdida (p.403).

El autor también destaca que “cuidar a un niño dolorido es una tarea pesada e ingrata” y que muchas veces quien se encuentra a cargo puede impacientarse o irritarse

(p.404)., pero también resalta que las dificultades que atraviesan los niños tras la pérdida de uno de sus padres, están directamente relacionadas con los efectos que dicha pérdida provoca en la conducta del padre sobreviviente hacia ellos (p.302)..

Ahora bien, para Donzino (2003), no en toda pérdida vamos a encontrarnos con un duelo. El mismo es un trabajo, un proceso simbólico, intrapsíquico, lento y doloroso desprendimiento de un objeto catectizado, que supone un reordenamiento representacional. Se basa en las ideas freudianas, señalando que en la infancia el yo y el examen de realidad están aún en desarrollo, lo que condiciona el modo de elaborar pérdidas.

La función materna es estructurante para el psiquismo desde los primeros meses, actuando como barrera protectora y fuente de satisfacción pulsional, mientras que la función paterna protege y regula esa diada. Ambas son funciones estructurantes: ofrecen seguridad, transmiten significados, normas y valores, son modelo para las identificaciones del niño. La manera en que los adultos abordan la muerte (ya sea con palabras, silencios o negaciones) tiene efectos determinantes en el psiquismo infantil.

En relación con lo anterior Aberastury (1973, citada por Donzino 2003), plantea que muchos padres evitan hablar al niño sobre la muerte pensando que así lo protegen del sufrimiento. Sin embargo, en realidad proyectan en el niño sus propios aspectos infantiles y desvalidos frente a la pérdida. El silencio o las explicaciones falsas, obligan al niño a realizar un doble esfuerzo psíquico: percibe que algo ocurrió, pero debe negar esa percepción para ajustarse al relato mentiroso. Esto activa un mecanismo de renegación, ya mencionado, parte inicial normal del duelo, pero que puede volverse patológico si es sostenido por los propios adultos. En una segunda etapa, el niño elabora fantasías de reencuentro con el ser perdido, que implican cierto reconocimiento de la pérdida. Estas fantasías, en algún momento se confrontan con la prueba de realidad, pueden abrir paso a una elaboración psíquica más saludable.

Continuando con este planteo, Donzino sostiene que los duelos en la infancia no suelen manifestarse de la misma manera que en los adultos. En este sentido, señala: “No es por lo general la tristeza ni el abatimiento moral lo que observamos clínicamente, sino lo que se ha denominado equivalentes depresivos. Ellos comprometen fundamentalmente al cuerpo del niño y se presentan, en correspondencia con lo temprano de la pérdida”. (p.50). Estas manifestaciones, sin embargo, no deben entenderse como la única modalidad posible de tramitación del duelo infantil, ya que el niño puede también experimentar tristeza, extrañar el lazo perdido y verse afectado por la ausencia de modos diversos, acordes a su nivel de constitución psíquica.

Para que un niño pueda elaborar un duelo sin consecuencias patológicas tendríamos que problematizar si el niño puede o no habitar el trabajo de duelo, dejarse afectar por la ausencia del ser querido y acceder a vías de elaboración simbólica, proceso que se encuentra estrechamente condicionado por las respuestas y sostén ofrecidos por el entorno (lo cual desarrollaré en el próximo apartado).

Donzino subraya la necesidad de atender el nivel de constitución psíquica y plantea tres condiciones fundamentales para el trabajo del duelo en los niños: la aceptación de la pérdida como irreversible; la no identificación con la causa de la muerte, evitando vivencias de culpa o responsabilidad; y que la pérdida actual no reactive duelos anteriores no elaborados, los cuales podrían interferir en el trabajo psíquico presente. El niño podrá cumplir con las tres condiciones para elaborar un duelo solo cuando haya desarrollado ciertas capacidades psíquicas: lenguaje, la posibilidad de juego, simbolización del objeto como ausente, distinción entre lo animado e inanimado, comprensión del tiempo (pasado, presente y futuro) y de relaciones causa-efecto. Solo a partir de este momento puede hablarse de un duelo en sentido estricto. Antes de alcanzar este nivel, la pérdida no se elabora como duelo, sino que se vive como un abandono o queda inscripta como vacío.

Importancia de las figuras parentales en el trabajo psíquico de pérdida infantil

Las figuras parentales ocupan un lugar central en el proceso de duelo infantil, en esta línea Tizon (2009) plantea que, el duelo afecta más a los niños que a los adultos y puede dejar vulnerabilidades posteriores, esto lo sustenta indicando que el yo del niño no está completamente desarrollado e integrado con las distintas instancias psíquicas como para atravesar este proceso. En esta línea el autor señala que el niño no tiene desarrolladas sus “estrategias de afrontamiento”.

Como lo entiende Tizón, el niño necesita de los objetos del mundo exterior para mantener coherencia y estabilidad en su mundo interno, por lo que la ausencia de un objeto exterior significativo para el niño puede desatar lo que él denomina “terremoto de su mundo interno”.

Otra causa de que estos objetos externos sean tan significativos para el mundo interno del niño lo relaciona con la menor relación con los objetos sustitutos, “simbólicamente representativos de los objetos nucleares” Por otra parte, el autor señala que el mundo interno y las capacidades psíquicas de los niños no son tan rígidas como las de los adultos, lo que les favorece el tránsito por el duelo, siempre que cuenten con una adecuada contención y ayuda por parte del adulto. En ese caso, el duelo a largo plazo afectará en menor medida al niño. (p.219)

Es la madre según Schlemenson (2001), quien “transmite estabilidad y genera atractivos de orden libidinal.” (p.17). Se transforma en una fuente de placer para el niño en cuanto satisface sus necesidades, adquiriendo una función constitutiva del psiquismo infantil. Winnicott (1971/2003), llamará a estas condiciones “ambiente facilitador” y será la cualidad de ese diálogo entre el niño y su madre el que definirá un curso normal o patológico en la integración de la psiquis infantil

Desde la perspectiva de Rotenberg (2017), no existe posibilidad para el duelo infantil si los adultos que actúan como sostén se encuentran devastados psicológicamente, ya que en ese caso el niño que necesita la mirada subjetivante adulta, queda recibiendo una mirada que “devuelve la presencia de la ausencia, donde el idealizado es el objeto perdido”. Para la autora “el verdadero trabajo de elaboración se da cuando tiene lugar la intimidad compartida”. Es decir, adquieren importancia “los procesos intrapsíquicos e intersubjetivos en la modulación del afecto”. La autora se refiere a la “investidura de añoranza” freudiana como añoranza de “estar con el otro, no al lado de...” en el sentido de mundos afectivos compartidos, pero también refiere al otro que ha quedado con vida, no solo al muerto. Con añoranza se referirá a una vivencia particular, construida entre el niño y ese otro que ya no está, la cual no necesariamente puede ser puesta en palabras por el niño para que el adulto lo comprenda. En ese sentido, Rotenberg pone de relieve la importancia de la contención, así como también el mantener viva la memoria, no como acumulación de recuerdos, sino como vivencia que permite posibles elaboraciones a nivel simbólico. Para la autora existe un borramiento de fronteras externas entre el yo y el otro cuando puede darse una interioridad compartida, tanto con el muerto como con el otro que queda con vida, lo cual permite expresar emociones y la posibilidad de “pensar el mundo perdido que tenía con el otro, que ya nunca volverá a estar”

A través de viñetas clínicas, Rotenberg muestra cómo, por medio de los dibujos infantiles, se expresa un conocimiento inconsciente del niño sobre temas que los adultos mantenían en secreto, en este caso sobre la pérdida. Esta ocultación obstaculiza el desarrollo emocional del niño e impide que comprenda lo que sucede. Como consecuencia, se daña la confianza en el vínculo y “cada uno queda solo con su dolor”, lo que favorece el desarrollo de síntomas psicosomáticos y patologías emocionales en el niño

Desde otro ángulo Guillen y Guillen (2013), pone el énfasis en el rol de los adultos en el acompañamiento de los niños en el proceso de duelo. Indica que el apoyo debe ser social y afectivo, lo que funcionará como defensa externa para la elaboración. Unido a la resiliencia del niño, esto podría garantizar la reparación de la pérdida. “En la fase de readaptación al medio tras la ausencia del objeto, se necesita mucha más ayuda externa

que en el caso de los adultos. Frecuentemente estas readaptaciones dejan marcas caracteriales“ (p. 498). Asimismo, señala que aquellos niños que han transitado por pérdidas significativas son más propensos a desarrollar trastornos psiquiátricos en la infancia, como ya fue planteado por otros autores (Pelento, Bowlby, Rotenberg, Donzino).

El autor identifica como elementos clave en la representación de la muerte en los niños la insensibilidad, la irreversibilidad, la universalidad y las angustias asociadas a la evocación de la muerte, tanto ajena como propia.

En este sentido, indica que en los primeros años (0 a 2) predomina la ansiedad de separación, aunque no exista una comprensión cognitiva de la muerte; los niños son sensibles a los cambios y a las emociones de los cuidadores. Entre los 3 y 5 años, la muerte se percibe como temporal y reversible, y por su egocentrismo pueden verla como castigo o resultado de sus deseos. En la edad escolar entienden la muerte como real, irreversible e insensible, aunque aún no en su universalidad. Finalmente, hacia los 11 años comienzan a comprender su propia muerte, mostrando interés por lo biológico y lo ritual, lo que puede generarles gran angustia. (p.496).

El trazo como mediador en el proceso de simbolización del duelo

"En determinadas circunstancias, una obra de arte también puede llegar a lugares de la mente donde se almacenan experiencias emocionales muy remotas de nuestra historia personal, aún no representadas, por lo tanto, registradas pero no codificadas, no simbolizadas, que encuentran simbolización en la obra de arte."

(Magherini 2002, citada por Barone et al., 2019)

Podríamos comprender un objeto “mediador” según Potel (2003), como aquello que se sitúa en un espacio “entre” intermediario, testigo de la relación existente entre dos o más personas. (p.17).

De acuerdo con A.Brun (2009), los «objetos mediadores» o «intermediarios», en un sentido amplio, actúan como elementos que intermedian en la percepción y en las sensorialidades del objeto, del Otro y de los demás; por lo tanto, median también en la relación sujeto-objeto (p. 17).

Brun plantea que, estos objetos funcionan como un puente para llegar a pacientes graves, sobre todo niños, a través de la sensorialidad. Operan como un elemento amortiguador frente a lo insoportable que puede resultar el contacto directo entre el sujeto y el objeto, o entre el self y los otros.

Aporta una segunda hipótesis, “el encuentro con la materialidad del marco y de los materiales disponibles es el que reactivará experiencias sensoriales primitivas, que jamás

han podido ser convertidas en imágenes o en palabras y que remiten a experiencias agonísticas.” Con esto podemos inferir que, las vivencias relacionadas a la indefensión de los primeros tiempos podrían ser puestas en escena, así como aquellos eventos que no han podido ser representados y por ende simbolizados.

Brun afirma que, “Freud no propuso un psicoanálisis del arte, que consistiría en reducir el contenido de la obra a las teorías psicoanalíticas, sino que se preguntó por el proceso creador de la obra de arte; desde esta perspectiva freudiana, es como si la obra creará al creador.” (p.47). De forma análoga, las mediaciones artísticas en la clínica desencadenan nuevas formas de representar, reactivando procesos simbolizantes, así mientras el paciente produce un objeto, se produce a sí mismo.

En relación con el lugar del psicólogo frente a la creación del paciente, Green (1992, como se citó en Brun, 2009, p. 48), señaló que “la interpretación del inconsciente de un texto sólo era posible porque el analista se convertía en el analizado del texto”. A partir de esto, Brun señala la importancia de que el psicólogo se cuestione “la naturaleza de su emoción ante la contemplación de las producciones de su paciente”. Valorar el efecto contratransferencial de la obra, así como el efecto que produce en el paciente su propia creación, permitirá la comprensión del modo en qué, “la obra se convierte en el soporte de los lazos transferenciales y contratransferenciales.” (p.48).

Winnicott, aportará el concepto de “mediación” el cual remite inicialmente al vínculo madre-hijo y, posteriormente, al objeto transicional, concebido como un intermediario entre la psique del sujeto y la realidad perceptiva, materializado en un objeto específico. Así, el arte se constituye en un objeto transicional que permite la externalización y elaboración de los movimientos pulsionales, facilitando su inscripción. El autor considera significativo el rol del entorno y la realidad externa en la constitución del sujeto, es por esto que considera el papel de la ilusión como puente entre lo interno y externo del sujeto para la creación simbólica. (Winnicott, 1971/2003).

En consonancia con esta idea, Milner subraya la necesidad de un medium (intermediario) entre la realidad exterior del sujeto y su realidad interior (Milner, 1950, como se citó en Brun, 2009). Define este “medium” como una sustancia de interposición que permite que las impresiones se transmitan a los sentidos del sujeto, y lo complementa destacando su carácter “maleable”, ya que a través de él el sujeto puede dar forma a su fantasía.

Roussillon al retomar el concepto “médium maleable” de Milner, problematiza la indiferenciación de mundo interno y mundo externo en el niño, aportando esencialmente que “los objetos externos son de hecho objetos internos no controlables, partes de él que escapan a su control omnipotente” (Roussillon, 1991, como se citó en Brun, 2009, p.55).

Brun (2021), subraya la especificidad central de las mediaciones terapéuticas referidas a la psicoterapia psicoanalítica es el modo particular en que se despliega la transferencia. Brun retoma el concepto de medium maleable de Milner, señalando que este designa “tanto al material, la materia en su concreción, como al terapeuta que presenta el medium”, de modo que “el objeto mediador representa siempre al terapeuta”. La transferencia no se dirige únicamente a una persona, sino que se organiza como una “constelación transferencial”: transferencia sobre el medium maleable, transferencia hacia el encuadre y transferencia hacia el grupo de los otros pacientes. Desde esta perspectiva, el objeto mediador “no es terapéutico en sí mismo”, sino que su valor depende del encuadre y del dispositivo en el que se inscribe.

Brun enfatiza, además, que la transferencia es inseparable de la asociatividad, pero que en las mediaciones terapéuticas esta adquiere modalidades específicas. Junto a las asociaciones verbales del paciente en relación con su producción y a las cadenas asociativas grupales, estos dispositivos proponen una asociatividad no verbal, ligada al cuerpo y al acto. Es como si, dice Brun, se le dijera al paciente “¡Asocia con sus manos!”. El terapeuta debe entonces estar especialmente atento a la gestualidad, a las mímicas, a las posturas corporales, a los desplazamientos en la sala, a la elección de materiales, instrumentos y técnicas, así como a la dinámica sensorio-motriz que se despliega durante todo el proceso de producción. Más que la obra final, lo esencial es seguir “todo el proceso de la producción en sí” y la forma en que las distintas dimensiones sensoriales y motrices se articulan o se disocian a lo largo del tiempo.

El punto de partida de estos procesos es el encuentro con la sensorialidad del medium, con “una materia a manipular”, cuya función es la de actuar como “atractor sensorial” que permite la transferencia de experiencias primitivas sobre el objeto mediador. La autora indica que, “el medium reactualiza experiencias arcaicas, a menudo catastróficas, vinculadas a los estados del cuerpo y a las sensaciones, especialmente en pacientes con patologías graves como las psicosis o los autismos”. En estos casos, Brun observa que los pacientes “cuentan a través de sus gestos, a través de su trabajo con el medium, su historia, su vida psíquica, sus terrores primitivos”, vividos muchas veces antes de la adquisición del lenguaje verbal.

De este modo, los dispositivos de mediación terapéutica permiten iniciar procesos de simbolización específicos al poner en juego la senso-motricidad del paciente en la confrontación con un medio sensorial, y la transferencia sobre el medium maleable, en su doble dimensión de material y de terapeuta, se configura como una reactivación de “la primera relación del niño con el objeto”. En el caso del duelo infantil, este tipo de abordaje resulta potencialmente favorecedor, en tanto posibilita la expresión y elaboración de experiencias de pérdida que aún no cuentan con suficientes recursos simbólicos, facilitando la constitución y reparación de los objetos internos en un encuadre que sostiene y contiene el trabajo psíquico del niño.

El trazo infantil

Luego de definir el concepto de objeto mediador, resulta pertinente centrarse en el trazo como una de sus variantes. A.Stern (2020), afirma que la primera expresión del trazo infantil es el garabato y el punto, los cuales pertenecen a la “formulación”, la cual define como un sistema autónomo y universal (independiente del lugar, del clima o de la cultura en que se halle inserto el sujeto), una manifestación natural que funciona bajo sus propias leyes.

A partir del garabato (al que denomina torbellino) y del punto, el niño llega, mediante su evolución, a la figura redonda: un trazo cerrado con un adentro y un afuera, que ahora puede ser reconocido por el niño. Según Klein (1946), es mediante ese adentro-afuera, interno-externo, introyección-proyección es que se irá construyendo su mundo interno y sus relaciones con objetos.

Desde Winnicott (1971/2003), esta forma redonda podríamos verla como un intento de integración de la unidad, “con una membrana limitante, y un exterior y un interior, (...) una realidad interna, un mundo interior que puede ser rico o pobre, encontrarse en paz o en estado de guerra.” (p.19).

Para Stern, con respecto al acontecimiento de esta figura redonda “es tan importante que la huella que lo perpetúa necesita ser repetida, una y otra vez”, repetición que continuará no sólo en esa hoja de papel, sino también en las siguientes.

De esta forma, nos encontramos con hojas repletas de círculos y puntos, lo que, según Stern, obedece a una doble necesidad: repetir la figura redonda y dar lugar a un fenómeno que denomina ‘multiplicación’ (p.26). Esta repetición, “multiplicación”, de un adentro-afuera podría ser el intento de un ordenamiento de representaciones, intento de integración del objeto con cualidades buenas y malas, ambivalente y necesario para el yo. (Klein, 1946).

Según Donzino (2002), estaríamos en presencia de lo que Tosquelles llama un “cuerpo magma”, entendiendo estas repeticiones como representaciones de un “cuerpo psíquico” que se encuentra fusionado con el de la madre. Este autor entendía que, cuando el niño repite este conjunto de círculos expresa “micro síntesis”, “unificaciones que el bebé fue haciendo en base a cada una de las experiencias sensoriales en el contacto con la mamá”

Podríamos pensar que esta repetición constituye en sí misma la acción en el gesto, un ‘movimiento dado a ver’ (Lacan, 1977, citado por Casas, 1999), que crea al sujeto en el mundo y al mundo para el sujeto, en tanto lo representa; y es así como la acción se inscribe en la cultura (Casas, 1999).

La figura redonda como emergente del desarrollo psíquico es un ejemplo de lo que Casas (1999), define como ese “gesto (que) considerado aisladamente no tendría la estructura proposicional de una frase, aunque sea a menudo señal (o índice), o aun expresión icónica de aquello que significa” (p.43).

El torbellino y el punto, toma aquello que no encuentra palabra y razón, para darle voz desde el gesto. Casas indica que, “El gesto, como parte del lenguaje, es testimonio del sujeto dividido. Materia prima imaginaria en la que debemos “leer” o “escuchar” otro discurso, otra escena, la del inconsciente.” (p.30).

Por otra parte, Stern plantea que, el punteado (que acompaña al torbellino), surge como resultado de un golpeteo impulsivo, en el que la energía impresa en el gesto se consume más rápidamente que en los torbellinos. En este sentido, podríamos pensarlo como pulsión, “subsidiaria de la división de las instancias y del trabajo psíquico inconsciente.” (Casas, 1999, p.277) en busca de objeto.

Del punteado se pasa a la raya: “el mismo gesto que se repite, hasta haber producido una multiplicación de rayas, más o menos largas, más o menos rectas”, generalmente trazadas de arriba hacia abajo. La predominancia de lo alto sobre lo bajo la explica Stern a partir de la experiencia uterina: el feto descubre los límites del espacio no con los pies, sino mediante el contacto de la cabeza contra la pared y es al final de su vida prenatal cuando experimenta la estrechez de un espacio que lo oprime. Al respecto Donzino (2002), dirá que, el modo en que el niño distribuye el espacio gráfico nos dará una idea de como “organiza su espacio psíquico”

Según Katz et al.,(2001), “el garabato representa el sostén dado por las funciones paterna y materna. Paterna como el papel que apoya a la materna en tanto línea que va al

encuentro de otra línea, el hijo, que a su vez la está esperando para enlazarse a ella.” (p.956).

De la evolución de la figura redonda trazada por el niño nace la figura gota, donde el trazado al regresar a su comienzo pasa por encima de él formando una cruz. La evolución gráfica lleva a que tanto la gota como el círculo se transformen en el triángulo y el cuadrado. A este proceso se suman las figuras radiales (semejantes a la representación de un sol), que como afirma Stern “nacen un día, cuando el niño pequeño había hecho tantas y tantas figuras redondas” (Stern, p.35). Stern señala que, la “evolución no es selectiva”; cuando aparece una nueva figura, “no sustituye a la que le ha precedido”, sino que se rige por un principio de “Conservación o Permanencia de la Formulación”, siempre en “constante evolución” (p.31). En palabras de Winnicott (1971/2003), sería la conservación de “perdurable en lo efímero” (p.187).

Luquet (1978) subraya que podría pensarse que el niño dibuja ante todo para divertirse, y que esta actividad constituye para él un juego, una “finalidad sin fin” (p. 4). Pero si el dibujo es, para el niño, un juego ¿qué es entonces aquello que puede representar? El autor señala que, aunque deben considerarse las singularidades de cada caso, “puede tomarse como regla general que el niño representa en sus dibujos todo cuanto forma parte de su experiencia y de cuanto es ofrecido a su percepción” (p.9). Surge entonces la pregunta inevitable: ¿de dónde provienen esas experiencias y percepciones que nutren su dibujo? En este punto, Luquet sostiene que la expresión gráfica infantil “está condicionada por el medio en el que vive” (p. 9), subrayando así la influencia del entorno en aquello que el niño escoge representar pero aun así, “es difícil determinar los móviles o razones, a menudo inconscientes, que han inclinado al niño a hacer precisamente el dibujo que ha ejecutado” (p.10).

¿Cómo se va configurando la influencia del entorno en el trazo infantil? Para el autor el dibujo infantil no es un producto cerrado, sino un proceso en el que la significación se va elaborando. Señala que, si bien el niño posiblemente comienza a dibujar guiado por una intención inicial (una idea que anticipa lo que desea representar), esa intención no garantiza una correspondencia estricta entre lo pensado y lo finalmente dicho sobre el dibujo. La interpretación que el niño otorga a su producción puede surgir tanto de la idea previa que lo impulsó a dibujar como de las asociaciones que emergen en el transcurso del acto gráfico. Lo relevante es que la interpretación puede que no constituya simplemente una “descripción” del dibujo, sino talvez una prolongación de las representaciones psíquicas que se activan durante la ejecución. En la mayoría de los casos, la idea inicial se mantiene y orienta la denominación posterior; sin embargo, Luquet destaca un fenómeno significativo:

el niño puede modificar en el camino aquello que pretendía expresar. Es decir, la intención primitiva puede ser desplazada y sustituida por otra significación que emerge en el proceso mismo del trazo. Este hallazgo sigue enfatizando el carácter dinámico y no lineal de la simbolización infantil. La representación gráfica no responde a un modelo estable (al menos no rígido y fijo), sino que podría transformarse a medida que el niño dibuja, revelando la movilidad de sus formaciones imaginarias. Así, el dibujo podría pensarse como un espacio donde la intención, la interpretación y la creación se influyen mutuamente, permitiendo observar la variabilidad del pensamiento infantil y la forma en que el niño reorganiza continuamente sus contenidos psíquicos mientras produce. (p.21).

Según Calmels (2014), en relación con el trazo, la pintura, el dibujo y la escritura, enfatiza que el desarrollo sigue un orden: primero surge la pintura, luego el trazo y, finalmente, la escritura alfabética. De esta forma, según el autor, las distintas producciones gráficas se despliegan temporalmente en la vida del niño. Posiblemente con variaciones singulares en cada caso. La pintura la vincula con la mancha, mientras que el dibujo y la escritura lo remite a la línea. El autor señala que, en los inicios, el niño grafica utilizando elementos dispares sobre soportes igualmente variados: una mancha puede convertirse en motivo de grafía. A partir de esta poligrafía inicial, el niño escolarizado tiende luego a orientarse hacia el predominio de las grafías alfabéticas. (p.23)

En relación a esta afirmación podríamos preguntarnos ¿De qué modo se vinculan la pintura y el trazo en el espacio para el niño? Calmels indica que, la pintura nos reencuentra con las primeras manchas impresas en el cuerpo de niño. La mancha es forma; el dibujo es figura. La pintura se vale del cuerpo de la mancha, mientras que el dibujo se configura a partir de los espacios que separan la línea. La mancha une, expande, invade, rellena; la línea separa, corta, bordea, divide, introduce discontinuidad. La mancha hace presente el espacio, mientras que la línea lo inventa. Ambas producen imágenes visuales. La mancha, por su modo de ocupar, llena el fondo; la línea, por su modo de marcar, crea el vacío. (p.25)

Sin embargo Calmels señala que, no toda marca puede definirse como trazo. El autor entiende el trazo como lo entendía Kandinsky, como continuidad de varias líneas, por lo que no responde a un impulso único ni a una marca casual. La línea trae consigo una presencia que acontece al mismo tiempo que el movimiento de la mano, una presencia que además permanece en el tiempo. Por una parte, la marca del lápiz refleja con precisión el gesto: da testimonio de lo ocurrido y revela los movimientos que la produjeron; temblores, detenciones o torsiones. La huella entonces no solo registra el movimiento, sino también el modo e intensidad afectiva. El desplazamiento de la mano y la impresión que deja en el papel suceden a la par, componiendo una acción aprendida y modificable. El trazo permite

anticiparse y ajustar la línea que vendrá después. Por otra parte, el trazo no solo genera espacio, sino también tiempo. Produce espacio cuando interviene en la textura del papel y rompe su neutralidad, haciendo visible aquello que permanecía indiferenciado. Una línea es siempre algo más que una simple línea: abre zonas que el blanco uniforme del papel mantenía invisibles. El trazo crea espacios laterales, del mismo modo que la línea del horizonte hace aparecer el cielo. (p.26)

Calmels plantea que, para que el trazo gráfico resulte eficaz, el niño debe atravesar distintos aprendizajes. En una primera etapa, distingue el pasaje de la mano de descarga a la mano de deslizamiento. El autor llama "línea de descarga" a aquella que surge cuando el niño, al intentar graficar, empuja con fuerza hacia abajo, apoyando de forma intensa el lápiz. En esa acción, la mano vuelca tensiones y una búsqueda de profundidad: la línea de descarga avanza más hacia abajo que hacia los costados, rasga el papel y lo perfora. En contraste, el deslizamiento corresponde a la línea aérea, la que crea un intervalo entre el cuerpo y el papel que permite que el lápiz fluya. Para que la línea pueda participar en la escritura de las palabras, debe haber adquirido previamente cierta capacidad de deslizamiento. El garabato cumple aquí una función fundamental: libera la mano y favorece la regulación del tono muscular, convirtiéndolo en un ejercicio inicial que enseña a la mano el movimiento del deslizamiento. (p.67)

El autor sugiere que "la detención del movimiento no es producto de la voluntad; el niño no levanta intencionalmente el lápiz del papel" (p.69). El niño entonces debe aprender a frenar la línea, inhibiendo el movimiento, desviando o interrumpiendo el contacto del lápiz con el papel siendo este un recurso de separación.

El arte como mediador del proceso de simbolización infantil de la pérdida real

Freud basaba su interés en el contenido de la obra artística, por sobre las cualidades técnicas o formales de la misma. En ese sentido, se llamaba a sí mismo "profano en cuestión de arte". (Freud, 1913-1914/1991 p.217). Es decir, Freud considera los conflictos inconscientes del artista como la verdadera fuente del arte y no la técnica utilizada, ponderaba el "llegar realmente a una profunda comprensión de la vida anímica del sujeto investigado" (Freud, 1910).

En *Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci*, *El Moisés de Miguel Ángel*, *Un recuerdo infantil de Goethe en Poesía y Verdad*, *Dostoievski y el parricidio*, Freud hará un recorrido en relación al arte, quizás desde una perspectiva de análisis biográfico, centrándose en los mecanismos psíquicos del artista y el espectador.

Para Freud, con el arte;

Se propone el apaciguamiento de deseos no tramitados, y ello en primer término, desde luego, en el propio artista creador y, en segundo, en su lector o espectador. Las fuerzas pulsionales del arte son los mismos conflictos que empujan a la neurosis a otros individuos y han movido a la sociedad a edificar sus instituciones. (Freud, 1921-1945/2008, p.189).

Según Freud, con el trazo se estaría buscando en primer lugar la auto liberación, lo mismo le sucederá a quien observe la obra, en conexión con los mismos deseos retenidos.

Para que ese trazo, tan personal y cargado de pulsión que Freud compara a un sueño diurno pase a la categoría de “obra de arte”, debe darse como una fundición de las siguientes condiciones: mitigar lo chocante de esos deseos, ocultar su origen personal y cumplir ciertas reglas de belleza estética que “soborne a los demás” mediante el placer. En esa fundición el artista hace de su obra “copia fiel de la representación de su fantasía y, después, sabe anudar a esta figuración de su fantasía inconsciente una ganancia de placer tan grande que en virtud de ella las represiones son doblegadas y canceladas, al menos temporariamente.” (Freud, 1916-1917, p.343).

En el caso de los niños, no podemos hablar de creadores de “obras de arte” en el sentido que indica Freud, pero sí de un artista que mediante el trazo posee “un reino intermedio entre la realidad que deniega los deseos, y el mundo de fantasía que los cumple, un ámbito en el cual, por así decir, han permanecido en vigor los afanes de omnipotencia de la humanidad primitiva.” (Freud, 1913-1914/1991, p.189).

Para Freud, (1916/1917), el artista, y en nuestro caso “pequeño artista” es ante todo un “introvertido” con “necesidades pulsionales hiperintensas” al cual le faltan medios para alcanzar estas satisfacciones. (p.342). Aun así, este no permite la renuncia pulsional que el principio de realidad exige, da curso libre a través de la fantasía de sus deseos tanto eróticos como de ambición. Esto “sólo puede alcanzarlo porque los otros hombres sienten la misma insatisfacción que él con esa renuncia real exigida” (Freud, 1911-1913/1991, p.229).

Es entonces que el artista puede “expresar mediante creaciones sus mociones anímicas, escondidas para él mismo, y esas creaciones conmueven poderosamente a los otros, a los ajenos al artista, sin que atinen a indicar de dónde proviene ese efecto conmovedor.” (Freud, 1910, p.100). Afirma Freud que el psicoanálisis puede rastrear las

exteriorizaciones y limitaciones del artista aunque no esclarezca su condición de artista como tal. (p.126).

El niño es un artista en cuanto “crea un mundo de fantasía al que toma muy en serio, vale decir, lo dota de grandes montos de afecto, al tiempo que lo separa tajantemente de la realidad efectiva.” (Freud, 1906-1908/1992, p.128). De este modo, el trazo del pequeño artista asume una función continente de pulsiones sexuales indispensable para el reordenamiento de las representaciones psíquicas, proporcionando una continuidad psíquica mediada por la metáfora, que posibilita la renuncia al odio como parte esencial del trabajo de duelo (Freud, 1915-1917/1992), incluso frente a la discontinuidad que impone la pérdida.

Según Casas (1999), el desarrollo estructural del psiquismo infantil requiere de movimiento y de objetos para representar sentidos, pero la presencia del otro es fundamental para lograr una articulación de estos (p.42).

Este reconocimiento del otro como testigo del gesto y del trazo del niño (función de la mirada del otro, que inviste desde la habilitación de su propia mirada y la atención psíquica, Guerra, 2014) nos permite pensar en cómo se despliega la función simbólica en contextos de pérdida.

En el trabajo psíquico a partir de una pérdida, el trazo ya no solo responde a la necesidad de exploración del mundo y juego, sino que se enfrenta a la ausencia, adquiere otra densidad: el niño confronta tanto la pérdida de un objeto libidinal (el ser querido ausente), como la necesidad de reorganizar sus representaciones internas. En ese sentido, Casas señala la función del arte como espacio que da lugar a lo “no abarcable” y que a su vez nos determina. (p.165). En este contexto, el gesto “prefigura la articulación de lo real y, para que ello resulte posible, convocan al otro en esa dimensión tan peculiar que es casi la de obligar al deseo del otro a hacerse presente” (Casas, 1999, p.42). Lo real, entonces, se manifiesta como aquello que no encuentra representación, exponiendo al niño a su propia indefensión y al desafío de dar sentido a la ausencia, convocando al deseo del otro mediante el gesto.

Brun (2009), refiere al proceso histórico de los mediadores artísticos en psicoanálisis con niños, indicando que el dibujo como mediador fue el pionero, desarrollado por A.Freud y Klein. Este tipo de mediación resultaba esencial para “compensar la ausencia de asociaciones verbales y ofrecer un soporte que facilite la expresión de la actividad fantaseadora.” (p.50). La autora sostiene que mientras para A.Freud el dibujo era utilizado

por los niños como medio de comunicación, para Klein el mismo era utilizado como medio reparatorio que permite sublimar pulsiones destructivas.

En contraposición de esta definición del mediador artístico como compensatorio de la palabra, Casas sostiene que no debemos pensar al trazo generador de imagen como algo que precede a la palabra, ya que esto sería una ilusión evolutiva, siendo que el inconsciente no evoluciona sino que “cambia, moviliza, articula y desarticula representaciones” (p.114). Existe un movimiento, un interjuego entre palabra e imagen “cuya relación será el objeto de la simbolización”

Reflexiones finales:

Al enfrentarse con una pérdida real de objeto amado, el niño podrá o no realizar el trabajo de simbolización de esa pérdida, dependiendo de varios factores: la etapa constitutiva de su psiquismo, el grado de desarrollo libidinal alcanzado, el modo en que haya transitado anteriores pérdidas, las defensas psíquicas que haya elaborado, y el discurso presente en las figuras de sostén con las que cuente.

Desde edad temprana, el niño, contará con un mediador natural en la reorganización de sus representaciones, el trazo como gesto. En este trabajo me he preguntado, ¿qué hay detrás de lo enigmático en el trazo infantil? Quizás el trazo desde el mismo garabato o punto, sea para el niño, un movimiento de la pulsión en búsqueda de objeto: tal vez son intentos de realización de deseos insatisfechos, acotados por prohibiciones. Inicialmente los primeros círculos, sean una forma dar cuenta de una división de mundo interno y externo, en donde le es esencial preservar los objetos buenos internalizados y la integración yoica.

El niño, desde su indefensión estructurante, podría ir buscando mediante el arte arreglárselas con la ausencia, en ese sentido desde el nacimiento es “entrenado” en cuestión de pérdidas que van constituyendo su psiquismo, jugando con ellas es que hace “tolerable” el no saber (Casas, 1999, p.141).

En este sentido, podría pensarse que, “el perverso polimorfo” es el niño que juega a ser héroe, poeta o artista, y el gesto de su trazo convoca las caricias, las miradas y las palabras que remiten a las huellas de su primer objeto de amor. Con ellas, teje el hilo secreto que habrá de repetir, una y otra vez, en los objetos con los que se encuentre.

En la sesión analítica de un niño que está atravesando un proceso de pérdida real, podría utilizarse el arte como mediador: el gesto, el trazo que le es propio por naturaleza. En dicho espacio, se buscará el trabajo simbólico del pequeño artista, “prestando palabra” con la ilusión de que se comience a mostrar algo de lo no ligado psíquicamente. Que vaya

emergiendo, apareciendo, haciendo lugar algo de aquello que aún no llegó a la consciencia de forma secundaria para el niño, favoreciendo así la posibilidad de tramitación psíquica, de elaboración artesanal y singular, bajo la forma de despliegue artístico en transferencia.

Será importante, en este sentido, prestar palabras especialmente para aquellos elementos que en el dibujo infantil “se van repitiendo a lo largo de las producciones gráficas, sin darles sentido” (Donzino, 2002).

“La imagen cifra y el psicoanálisis des-cifra, y ese desciframiento que tiene lugar en la sesión analítica es muy complejo.” (Catz et al., 2001, p.958). En este sentido, el contenido inconsciente no se expresa de forma directa, sino que funciona como un “cifrado”, algo que permanece fuera de la palabra. El psicoanálisis, por su parte, busca el despliegue del contenido inconsciente acercándolo hacia la consciencia mediante asociaciones y transferencia. Según Donzino (2002), “hay dibujos que permiten ser hablados, tienen valor de mensaje. Este mensaje a descifrar es un trabajo a realizar a lo largo de las entrevistas”.

En el caso del trabajo de duelo mediado por el arte, las palabras en sesión podrían desplegar una función de sostén, que posibilitaría la desarticulación del mecanismo de desmentida (Casas), o de renegación (Pelento), si estuviese presente.

En sesión analítica el gesto del niño “dado a ver” podría no ser “una obra de arte” desde la definición trabajada por Freud, pero sí desde posicionar el arte en el lugar de obra artesanal de dos. Ese intento de reordenamiento representacional, pulsional, será firmado por ambos, se construirá en el encuentro-desencuentro del niño y el psicólogo. Este, no será neutral, pero mantendrá la abstinencia suficiente ante el movimiento pulsional de ambos, decantando en una devolución co-construida.

Sí el niño está en proceso de duelo, será fundamental un ambiente facilitador, la función materna de sostén y una función tercera de corte, posibilitadoras de la simbolización. Ante las fallas simbólicas, la sesión analítica mediada por el arte tendrá la ilusión de investir la función transferencial, posibilitando otros escenarios y figuraciones para los procesos de duelo.

Será la mirada del adulto hacia el niño la que reafirma la presencia; y aunque no toque su lápiz, sostiene y acompaña el gesto de quien bajo la continuidad de su trazo, busca el reencuentro.

Bibliografía

- Aberastury, A. (1973). La percepción de la muerte en los niños. *Revista de Psicoanálisis*, 30(34), 689-702. <https://es.scribd.com/document/735236236/REVAPA19733034p0689-Aberastury>
- Ariès, P. (2000). *Historia de la muerte en Occidente: De la Edad Media hasta nuestros días*. El Acantilado.
- Barone, M., Lanza, A., Cupini, A., Damicis, M., Marroni, F., y Massimi, S. (2019). El objeto Dixit en la práctica clínica: Una herramienta analógica al servicio de la co-construcción. *Eco Mente*, 42(2), 172–215. <https://doi.org/10.1712/3308.32786>
- Bleichmar, S. (2002). Inteligencia, pensamiento, simbolización. *Cuestiones de infancia*, 6, 77-97. <https://dspace.uces.edu.ar/jspui/handle/123456789/298>
- Bowlby, J. (2022). *El apego y la pérdida -3: La pérdida*. Paidós. Psicología profunda.
- Brun, A. (2009). *Mediaciones terapéuticas y psicosis infantil*. Herder.
- Brun, A. (2021). Mediaciones terapéuticas y clínicas de las fronteras y del extremo. En A. Kachinovsky, M. Dibarboure, D. Camparo Avila (Comp.). *Mediaciones y mediadores terapéuticos para una clínica de fronteras* (pp.198-205). Entreideas.
- Calmels, D. (2014). *El cuerpo en la escritura*. Biblos
- Castoriadis-Aulagnier, P. (2007). *La violencia de la interpretación: Del pictograma al enunciado*. Amorrotu.
- Casas de Pereda, M. (1993). Ilusión, creencia y verdad. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 78, 1-18. <https://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719937802.pdf>
- Casas de Pereda, M. (2007). Simbolización, una puesta en escena inconsciente. *Revista Uruguaya De Psicoanálisis*, 104, 180-186. <https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/1644>
- Casas de Pereda, M. (2015). Estructuración psíquica. *Revista Uruguaya De Psicoanálisis*, 120, 24-38. <https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/264>

- Casas de Pereda, M. (2018). El desamparo del desamor. A propósito de la depresión en la infancia. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 127, 11-24. <https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201812702.pdf>
- Casas de Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización: Producción de sujeto psíquico*. Paidós.
- Catz de Katz, H., Flores, M., y Katz de Lanzillotta, S. (2001). A partir de un garabato : La importancia del desarrollo de la técnica del garabato de Winnicott y la aplicación a la conducta terapéutica en el contexto sociocultural actual. *Revista de Psicoanálisis*. 58(04), 953-963
https://www.apa.org.ar/_apa/download/REVAPA20015804p0953Catz.pdf
- Correa, V., Luksenburg, I., Malmierca, X., Martínez, S., y Natalevich, P. (2023). *Aportes del psicoanálisis a la clínica actual*. Universidad de la República, Comisión Sectorial de Educación Permanente.
- Donzino, G. (Octubre de 2002). Clase2: El dibujo, su valor diagnóstico en psicoanálisis con niños. En D. Soubiate (Moderador), *El grafismo y su relación con lo inconsciente: Su interés en la práctica psicoanalítica con niños*. Programa de Seminarios por Internet. Fortdá
- Donzino, G. (2003). Duelos en la infancia: Características, estructura y condiciones de posibilidad. *Cuestiones de infancia*, 7, 39-57.
[https://dspace.uces.edu.ar/jspui/bitstream/123456789/282/1/Duelos en la infancia.pdf](https://dspace.uces.edu.ar/jspui/bitstream/123456789/282/1/Duelos%20en%20la%20infancia.pdf)
- Freire de Garbarino, M. (2017). La entrevista de juego. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (124), 137-173.
<https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/165/138>
- Freud, S. y Breuer, J. (1992). Estudios sobre la histeria. Sobre el mecanismo psíquico de fenómenos histéricos: comunicación preliminar (Breuer y Freud). En L. López (Trad.) *Obras Completas* (Vol. 2, pp. 27-44). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1893-1895)
- Freud, S. (1950). Proyecto de psicología. En Etcheverry, J. L. (trad.), *Obras completas* (vol. I pp.362-372). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1895).

- Freud, S. (1992). El delirio y los sueños en la «Gradiva» de W. Jensen y otras obras. El creador literario y el fantaseo. En J. L. Etcheverry (Trad.). *Obras completas* (Vol. 9, pp. 127-136). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1906-1908)
- Freud, S. (1910). Cinco conferencias sobre psicoanálisis. Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci y otras obras. Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. En L. López (Trad.). *Obras Completas* (Vol. 11, pp. 53-127). Amorrortu.
- Freud, S. (1911-1913). Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente (schreber). Trabajos sobre la clínica psicoanalítica y otras obras. En J. L. Etcheverry (Trad.). *Obras Completas* (Vol. 12, pp.216-231) Amorrortu
- Freud, S. (1991). Tótem y tabú y otras obras. El interés para la ciencia del arte. En J. L. Etcheverry (Trad.). *Obras Completas* (Vol. 13, pp.189-190). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913-1914)
- Freud, S. (1991). Tótem y tabú y otras obras. El Moisés de Miguel Ángel. En J. L. Etcheverry (Trad.). *Obras Completas* (Vol. 13, pp. 213-244). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1913-1914)
- Freud, S. (1992). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico Trabajos sobre metapsicología y otras obras. Duelo y melancolía. En J. L. Etcheverry (Trad.). *Obras completas* (Vol. 14, pp. 235-255). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914-1916).
- Freud, S. (1992). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico Trabajos sobre metapsicología y otras obras. Pulsiones y destinos de pulsión. En J. L. Etcheverry (Trad.). *Obras completas* (Vol. 14, pp. 105-134). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914-1916).
- Freud, S. (1916 [1917]). Conferencias de introducción al psicoanálisis (Parte III). 18 conferencia. La fijación al trauma, lo inconsciente. En J. L. Etcheverry (Trad.). *Obras Completas*, (Vol. 16, pp.250-261). Amorrortu.
- Freud, S. (1916 [1917]). Conferencias de introducción al psicoanálisis (Parte III). 23 conferencia. Los caminos de la formación de síntoma. En J. L. Etcheverry (Trad.). *Obras Completas*, (Vol. 16, pp.324-343). Amorrortu.
- Freud, A. (1927). *Psicoanálisis del niño*. Paidós.

- García, S. (2007). Reflexiones sobre la simbolización en psicoanálisis: entre el signo y la pulsión. *Revista Uruguaya De Psicoanálisis*, 104, 7-22.
<https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/1617>
- Gil, D., y Porras, L. (1989). *La castración. Freud-Klein-Lacan*. EPPAL.
- Gloer Fiorini, L. (2016) La nostalgia del padre: ¿función paterna o función tercera? En P. Alkolombre y C. Sé Holovko (comp.), *Parentalidades y género* (pp.31-38). Letra Viva.
- Guillen Guillen, E., Gordillo, M., Gordillo, G., Ruiz, I., & Gordillo T. (2013). Crecer con la pérdida: El duelo en la infancia y adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 493-498.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173033.pdf>
- Guerra, V. (2014). Ritmo, mirada, palabra y juego: Hilos que danzan en el proceso de simbolización. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (119), 74-97.
<http://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201411907.pdf>
- Guerra, V. (2017). Simbolização e objetos na vida psíquica: Os objetos tutores. *Jornal de Psicanálise*, 50(92), 267–286.
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v50n92/v50n92a21.pdf>
- Ihlenfeld de Arim, S. (1998). Duelos en la infancia. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (88), 1-17. <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719988803.pdf>
- Klein, M. (1983), La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo. *Contribuciones al Psicoanálisis*, Paidós. (Trabajo original publicado en 1930).
- Klein, M. (2008). *Amor, culpa, reparación y otros trabajos*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1921-1945).
- Laplanche, J., y Pontalis, J.-B. (1994). *Diccionario de psicoanálisis* (E. Berenguer, Trad.). Paidós.
- López de Caiafa, C. y Kachinovsky, A. (2012). Pensar y aprender: Una mirada psicoanalítica. En A. Kachinovsky. (comp), *Enigmas del saber. Historia de aprendices*. (pp.57-77). Universidad de la República.
- Luquet, G. (1977/1978). *El dibujo infantil*. Médica y técnica.

- Pelento, M. L. (1998). Duelos en la infancia. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, (88), 24-38.
<https://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719988802.pdf>
- Piaget, J. (1954). *La construcción de la realidad en el niño*. Nueva Visión
- Ponce de León, E. (2017). Función diferenciadora parental: Matriz de la alteridad y de la diferencia sexual. *Revista Uruguaya De Psicoanálisis*, 125, 69-82.
<https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/185/158>
- Potel, C. (2003). *El cuerpo y el agua*. Akal.
- Rodríguez da Silveira, M. (2021). Exploraciones literarias: En el bosque de la vida. *Informatio. Revista Del Instituto De Información De La Facultad De Información Y Comunicación*, 26(2), 112-131.
<https://informatio.fic.edu.uy/index.php/informatio/article/view/361/376>
- Rotenberg, E. (2017). El duelo en los niños: La pérdida de la intimidad. *Revista de psicoanálisis*, 74(1), 41–58.
- Schkolnik, F. (2007). El trabajo de simbolización Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista Uruguaya De Psicoanálisis*, 104, 23-39.
<https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/1618/1402>
- Schlemenson, S. (2001). El diagnóstico psicopedagógico. En S. Schlemenson (comp.), *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. (pp.15-40). Paidós.
- Sopena C. (2001). Pulsión de muerte y sexualidad. *Revista Uruguaya De Psicoanálisis*, 94, 113-125. <https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/1466/1270>
- Stern, A. (2020). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión: Iniciación a otra mirada sobre el trazo*. Samaruc.
- Tizón, J. (2009). Pérdida, pena, duelo: Vivencias, investigación y asistencia. Paidós-Fundación Vidal i Barraquer.
- Viñar, M. (1988). *Hilflosigkeit, alucinar y pensar, alternativas al desamparo; una lectura de la experiencia de satisfacción. (1988)*. *Revista Uruguaya De Psicoanálisis*, 67, 81-94.
- Wasserman, M. (2003). Pensando en jugar. *Ford da. Revista de psicoanálisis con niños*. (6)
<https://www.fort-da.org/fort-da6/waserman.htm>

Winnicott, D. W. (1990). *Deprivación y delincuencia*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1954).

Winnicott, D. (1981). *El proceso de maduración en el niño*. Laia. (Trabajo original publicado en 1965).

Winnicott, D. (2003). *Realidad y juego*. Gedisa. (Trabajo original publicado en 1971).

Winnicott, D. (2011). *El hogar, nuestro punto de partida: Ensayos de un psicoanalista* (6.^a reimp.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1986).