



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Instituto de Psicología Clínica
Trabajo Final de Grado: Monografía**

Duelo y desamparo en la infancia

Estudiante: Fiorella Benvenuto Haedo

Ci: 4.907.612-5

Docente tutor: Prof. Adj. Michel Dibarboure

Docente revisora: Prof. Adj. Margarita Fraga

Montevideo, Uruguay

Octubre, 2019

Para la redacción de esta monografía, se procuró utilizar un lenguaje inclusivo; optándose por utilizar el masculino genérico clásico, entendiendo que todas las menciones en tal género representan siempre a hombres y mujeres, evitando al mismo tiempo la sobrecarga en la lectura por el uso excesivo de marcar la existencia de ambos sexos.

RESUMEN

Desde los planteos freudianos acerca del duelo y del desamparo en la infancia, hasta las lecturas de autores psicoanalíticos contemporáneos, el presente trabajo aborda estas temáticas que se presentan como una problemática relevante en el contexto social actual. El duelo en la infancia por la muerte de una persona significativa del entorno inmediato adquiere peculiaridades propias que reactivan las huellas del desamparo originario, afectando los procesos de estructuración psíquica y de construcción de subjetividad. En este contexto, se interroga el papel que cumple la familia o los adultos de crianza favoreciendo u obstaculizando el duelo infantil, así como los efectos de la concomitancia del duelo con vulnerabilidades sociales o marcadas carencias en el sostén afectivo.

Se concluye con propuestas de intervención grupal mediadas por cuentos.

Palabras clave: infancia, duelo, desamparo, intervención

ÍNDICE

Introducción	4
¿Infancias o niñez?	5
La importancia del otro en la constitución psíquica y la construcción de subjetividad infantil	9
Disponibilidad del otro en las nuevas configuraciones familiares actuales	16
¿Qué acontece frente a una pérdida significativa en la infancia?	19
¿Cómo afectan las vivencias de amparo y desamparo en las pérdidas?	49
Conclusiones	54
Referencias bibliográficas	58

Introducción

La elección de la temática surge a partir de la práctica preprofesional “Intervenciones psicopedagógicas en Educación Inicial”, realizada en el marco de la Facultad de Psicología. En la misma, se trabajó con dos hermanos que sufrieron una muerte cercana y que además se encontraban en una situación de desamparo psicosocial. Por otro lado, convoca a la reflexión las situaciones recurrentes de significativas carencias en el sostén familiar y ambiental (pensando con Winnicott) que se presentan a diario desde la labor diaria en un Jardín de Infantes de Montevideo. De esta manera, se pretende abordar la noción de desamparo como concepto central relativo a la constitución del sujeto psíquico en psicoanálisis, temática que cobra especial relevancia en su articulación con los duelos en los contextos sociales que priman actualmente y donde la presencia parental se sustituye por dispositivos tecnológicos de la imagen.

La posibilidad de elaborar un duelo está estrechamente relacionada con los recursos simbólicos de un sujeto. El ingreso al lenguaje y a la simbolización involucra, entre otros aspectos, una incipiente y gradual representación psíquica del objeto ausente, esencial para la elaboración psíquica. De esta manera, se plantea que cuando una persona transita un duelo se tornan decisivos el sostén familiar durante el tiempo en el que transcurre el mismo y los vínculos primarios con las personas más significativas del niño. Resulta esto relevante, pues en el caso de que los adultos del entorno no le brinden al niño un sostén necesario, se podrían generar vivencias de desprotección, soledad, desamparo.

Las reacciones que puede tener un niño al vivenciar una pérdida significativa van a depender, también, del modo en que la familia y la sociedad le presente la muerte. En general, los niños suelen expresar su tristeza en el cuerpo y el comportamiento. Es por esto que los adultos deben estar atentos a cómo es este proceso, pues su inadecuada tramitación podría generar que se torne motivo de sufrimiento subjetivo sostenido en el tiempo.

En cuanto a su estructura y contenido, el trabajo comenzará conceptualizando la infancia como emergente de un contexto histórico determinado, diferenciándolo y relacionándolo con la noción de niñez. A partir de esto se desarrolla la importancia del otro en la constitución psíquica y la construcción de subjetividad, así como la disponibilidad del otro en las nuevas configuraciones familiares actuales. En tercer lugar, se analizan distintas conceptualizaciones sobre el duelo según diferentes autores psicoanalíticos para brindar aproximaciones sobre qué sucede frente a una pérdida significativa en la infancia, y cómo impactan en el destino

del duelo las representaciones acerca de la muerte que brindan los adultos a los niños. Por último, se articula el duelo con el desamparo, discriminándose un desamparo originario constitutivo y necesario para el surgimiento del sujeto, del desamparo desorganizante, producto de la ausencia de disponibilidad libidinal de un adulto que aloje simbólica y afectivamente al infante. Se concluye estableciendo un espacio de discusión en el que se reflexiona sobre estas temáticas en conjunto y se proponen estrategias de intervención mediadas por cuentos.

¿Infancias o niñez?

Se sostiene que la niñez es un estadio cronológico vinculado al desarrollo, mientras que la infancia es una categoría constitutiva de la subjetividad. De esta manera, Bleichmar aclara: “la niñez tiene que ver con una etapa definida por el desarrollo mientras que la infancia tiene que ver con los momentos constitutivos estructurales de la subjetividad infantil” (Bleichmar, 2001, p.1). La noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia. Su concepción depende del contexto cultural de la época: la denominación infancia no representa lo mismo ni es vivida de la misma manera en el transcurso del tiempo.

Se puntualiza que la palabra infancia, viene del latín *infans*, que significa “el que no habla”, basado en el verbo *for* (hablar, decir). De esta manera, *infantia* equivaldría a “incapacidad de hablar” (Kohan, 2007). Resulta importante esta puntualización ya que varios autores que se referencian en la monografía utilizan el término *infans* para referirse al niño en su fase anterior a la aparición de la palabra o al empleo de símbolos verbales. Más allá de esto, en la concepción moderna se construye una representación de la infancia en la cual el sujeto no existe como presente sino que se lo define por sus potencias futuras, basándose en la negatividad y en la ausencia. De esta manera, se la conceptualiza al compás de sus faltas, en términos de carencia de la capacidad del adulto para saber, pensar y vivir (Conde, 2015); esta concepción moderna de infancia no valoraría al infante por lo que es en el momento sino que queda determinado por las carencias y el devenir, del adulto en miniatura. Dicha concepción continúa teniendo peso actualmente, visualizándose en el discurso de los padres o incluso de educadoras al hablar sobre los niños en frente de ellos. Es ejemplo de esto lo escuchado frecuentemente en estas situaciones: “los niños no entienden porque son chicos”, “no hay que decirles”, “no se dan cuenta”.

Las infancias han ido variando a través de los años. Corea y Lewkowicz (2004) al hablar de variación hacen referencia a los modos de ser y actuar, reflejos de una construcción socio

histórica determinada: “En nuestra perspectiva la variación histórica es esencial, no de apariencia, de forma o de decorado, es constitutiva de los modos de ser, de hacer y de pensar (...) infancia y adolescencia son construcciones históricas que se configuran y se desplazan una y otra vez” (Corea y Lewkowicz, 2004, p.125-126). En cuanto a esto, Jaramillo (2007) presenta un breve recorrido sobre el concepto de infancia a través de la historia, evidenciando los cambios que ha tenido esta categoría. “En los años 354-430 hasta el Siglo IV se concibe al niño como dependiente ('los niños son un estorbo', 'los niños son un yugo')” (Jaramillo, 2007, p.111). Por otro lado, en el siglo XV se observa una concepción de infancia en la cual “los niños son malos de nacimiento”. Luego, durante el siglo XV, se lo define “como propiedad”, concibiendo al niño como necesitado del cuidado de alguien. En el Siglo XVI, se lo concibe como un ser humano inacabado, “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII se reconoce al infante “como un ángel”, con una condición innata de bondad e inocencia. Durante el siglo XVIII se lo concibe “como ser primitivo”, un ser pensado desde lo que le falta para ser alguien. Desde el siglo XX, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho”. Jaramillo explica que “la reinención” moderna de la infancia se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas y muy especialmente a través de Rousseau, quien advertía las características especiales de la infancia. “Son muy numerosos los autores que a partir de este siglo comprendieron que la infancia tiene formas particulares de ver, de entender y de sentir y que por ello debían existir formas específicas de educación y de instrucción” (Jaramillo, 2007, p.111).

En este sentido, se plantea que la visión moderna de una infancia caracterizada por su potencia futura (adulto en miniatura), la pasividad, ingenuidad, fragilidad, inocencia y bondad aún presente en los discursos de los adultos (incluso de padres y educadores) se contrapone con algunos acontecimientos sociales actuales. Así, se concuerda con Corea y Lewkowicz (1999) que plantean reflexionar sobre las mutaciones socioculturales que han hecho que la producción institucional de la infancia en términos tradicionales sea “hoy prácticamente imposible” (p.10). Esto lo fundamentan, por ejemplo, con la mirada cultural de lo que se escucha a diario en los medios de comunicación: crecimiento de las estadísticas sobre maltrato infantil; aumento alarmante de la venta de niños, etc. Estos ejemplos ponen en cuestión la noción tradicional de la fragilidad de la infancia; los postulados de protección y cuidado de la niñez empiezan a girar en el vacío. En el campo de la delincuencia irrumpe una novedad: la niñez asesina y el suicidio infantil. Tal irrupción, tan difícilmente asimilable, cuestiona la institución moderna de la infancia inocente, porque hace vacilar uno de los supuestos del discurso jurídico, el de la inimputabilidad del niño. Por otra parte, el consumo generalizado produce un tipo de subjetividad que hace difícil el establecimiento de la diferencia simbólica entre adultos y niños. La infancia concebida como etapa de latencia forjó

la imagen del niño como hombre o mujer del mañana. Pero, como consumidor, el niño es sujeto en actualidad; no en función de un futuro. Ahora las diferencias entre niñez, adolescencia y adultez se marcan según otro principio: consumidores o excluidos del sistema de consumo, según la lógica de las diferencias que impone el mercado (Corea y Lewkowicz, 1999, p.10-11).

En concordancia con esto, Conde (2015) explicita que “se acabó la infancia y se acabó la modernidad que la produjo” (p.45). De esta manera, el autor habla de una desinfantilización de la niñez, pues “convertido en sujeto de derechos, deja de ser mera promesa futura y pasa a ser un sujeto niño en acto, en presente, capaz de gozar de derechos integrales” (p.62). De todas maneras, el autor se interroga si por esta razón los niños están más amparados y propone pensar que no es posible garantizar derechos humanos universales mientras se vulneran otros derechos sociales en el orden nacional. Esto se explica porque estos se plantean derechos cosmopolitas que no aplican en la niñez individual: están enmarcados en una concepción neoliberal que no es la de las infancias de la minoridad (niños expósitos, abandonados, pobres). Así, el autor plantea: “se trata de un sujeto (presente y no promesa) que goza formalmente de derechos globales, pero que no sabe bien ni quién ni dónde se los garantizarán” (Conde, 2015, p.64). Por esto establece que el niño-individuo global del capitalismo actual es un niño que goza de *posderechos*, pues formalmente estaría en condiciones de acceder a ellos pero potencial o concretamente está en riesgo de *desengancharse* de los mismos y transitar modos de vida que reproducen condiciones del momento previo a la instauración de sus derechos. Con esta nueva conceptualización en la que los niños son reconocidos con sus derechos en su condición de existencia pero desconocidos en su condición de ejercicio, ocurre un debilitamiento de la protección social y el peligro de estar marchando hacia una heteronomía de los derechos humanos en la niñez, si es que naturalizamos como “pensamiento único” esta forma neoliberal de los derechos del niño y de la niña (Conde, 2015).

La concepción de infancias transita entre la familia, como primer agente socializador, y la escuela como segundo. Ambos cumplen un papel central en la consolidación y reproducción de esta categoría (Corea y Lewkowicz, 2004). “La Educación Infantil complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. Ha de ser punto de formación no sólo del niño, sino de la familia” (Sánchez, 1997).

El concepto de infancia fue modificado al entrar en juego la educación fuera del ámbito del hogar y la escolarización progresiva de la educación (Guerra, 2000). En esta línea, Corea y Lewkowicz (2004) plantean que al pensar la infancia lo hacemos siempre como institución:

ante todo un niño es hijo o alumno, sin ser una denominación desde el niño, sino desde la institución que lo produce como tal. “La superposición de hijo y alumno es lo que espontáneamente llamamos niño” (Corea y Lewkowicz, 2004, p.126). Las instituciones tienen un modelo ya hecho de lo que es pensar, están diseñadas para que los niños piensen en relación a normas que allí se imponen, y si el pensamiento de los niños transcurre por otros caminos, no es un pensamiento sino un problema. De esta manera, el autor advierte que se comienza a excluir la voz del niño, porque el niño es hijo sólo en relación con el padre, y es alumno en relación con el maestro; y en principio ese niño que es hijo, lo es porque todavía no es padre, y es alumno porque todavía no es maestro. Ese niño está afectado institucionalmente por un tiempo que es el del “todavía no”. Por esto, es la importancia de escuchar la voz del niño, no a través de alguno de los padres o de la maestra, sino que sean escuchados en su subjetividad infantil (Corea y Lewkowicz, 2004).

En concordancia con lo planteado se destaca la importancia de poder mirar-escuchar el discurso infantil (Casas de Pereda, 1999). Este consiste en el jugar-decir del niño (movimiento y voz, gesto y palabra), donde se vuelve primordial la presencia del otro: “si la palabra siempre se dirige a otro, el gesto —movimiento que se organiza como jugando— contiene (...) esa fuerza especial mayor que la palabra, que es la de convocar la presencia del deseo del otro” (Casas de Pereda, 1999, p.61). La reflexión sobre el discurso infantil conduce a la idea psicoanalítica del sujeto, y de esta manera, la escucha analítica quedará orientada hacia el sujeto del inconsciente.

El juego, como parte del discurso infantil, se constituye en verdadero trabajo de estructuración psíquica que conlleva la producción significativa en una modalidad corporal y lingüística a la vez. Es el carácter mismo polifacético del discurso infantil, que incluye el movimiento y la voz aun fuera del lenguaje articulado (Casas de Pereda, 1999, p. 63)

En este sentido, la autora plantea a la infancia como “proceso de estructura en acto”, donde existen grados diversos de simbolización que se manifiestan en el hacer-decir.

Desde este trabajo, se sostiene el concepto de infancia, a pesar de estar vinculado al que no tiene palabra, porque se lo vincula al niño como sujeto psíquico, el cual en lugar de considerarlo un ser pasivo, se lo valora con su propio discurso y subjetividad. Se opta por el plural infancias, pues si bien existen cualidades generales que pueden definir a la infancia, se la concibe como un período subjetivo y singular, donde no se transita siempre de la misma manera, sino que por el contrario, cada uno hace de este proceso algo propio. Se entienden las concepciones de las infancias como determinadas por la situación histórica (que afecta

en los modos de ser infante), y no meramente vinculada a un estado cronológico del desarrollo vital.

La importancia del otro en la constitución psíquica y la construcción de subjetividad infantil

Desde el psicoanálisis se remarca la sexualidad infantil como un componente fundamental en la constitución psíquica, considerándose uno de los principales descubrimientos de Freud. De esta manera, se considera que anteriormente se veía al niño ingenuo, donde la sexualidad comenzaba luego de la pubertad, existiendo una homologación entre sexualidad y genitalidad. Apuntalamiento, zona erógena y autoerotismo constituyen para Freud las tres características, íntimamente ligadas entre sí, que definen la sexualidad infantil. Freud (1905), explica “el descuido de lo infantil” (p.157), como la opinión popular en la cual no habría pulsión sexual en la infancia, pues la sexualidad se despertaría luego de la pubertad. Para Freud (1905) este no es un error cualquiera sino que tiene graves consecuencias y sería “el principal culpable de nuestra presente ignorancia acerca de las bases de la vida sexual” (p.157). De esta manera, se considera que el psicoanálisis acaba con el mito de la infancia inocente: en el lugar del niño puro, tenemos a un “perverso polimorfo” (Freud, 1905, p. 173), criatura de puro placer. En la primera edición de los Tres ensayos, Freud aún no admitía una organización erótica anterior a la pubertad. El niño se comporta de manera que, en el adulto, se considera perversa (voyeurismo, exhibicionismo, sadismo, etc.). De hecho, es más adecuado hablar de perversión polimorfa. El niño tiene una disposición bisexual en la que siente placer por todos los orificios del cuerpo. La sexualidad infantil surge por apuntalamiento de las pulsiones sexuales en las de autoconservación (primer teoría de las pulsiones). Freud descubre que hay un plus de placer más allá de la necesidad biológica (apuntalamiento): cuando ocurre el alivio de la tensión de la necesidad orgánica, el bebé, por ejemplo, chupetea solo. Así descubre el placer sexual, distinto al del genital adulto.

Posterior a esto, en base al planteo freudiano del apuntalamiento, Laplanche (2003-2006) desarrolla la teoría de la seducción generalizada. En esta intenta ir más allá de lo puramente circunstancial y describe la intervención del otro adulto con su inconsciente sexual como la fuerza que impulsa todas las escenas de seducción, siendo éste un hecho universal. La seducción comporta mensajes enigmáticos dirigidos por el adulto al niño, es lo que se halla en el corazón mismo de las otras “fantasías originarias” y, particularmente, es lo que aporta a la “escena primitiva” su carácter enigmático y traumatizante. De esta manera, Laplanche da gran relevancia y enfatiza el valor del deseo del adulto que acude con su propia sexualidad inconsciente a satisfacer los cuidados del niño. El adulto asiste con sus significantes enigmáticos, implantando el deseo y la prohibición al mismo tiempo, de manera totalmente

inconsciente en el encuentro con el bebé al satisfacer sus necesidades. A su vez, el bebé no es un ser pasivo sino que tiene un papel activo en la traducción de esos significantes que siempre es parcial.

La presencia del otro se vuelve importante en la estructuración psíquica y promueve, entre otras cosas, la transformación de los montajes sensorio-motrices del infante (propios del ámbito biológico) a las representaciones y afectos que caracterizan al psiquismo (Laplanche, 1992). Del mismo modo, se valora la “trascendencia de los mensajes enigmáticos que provienen de lo pulsional inconsciente del otro que instauran una situación traumática y sexual originaria que implanta los significantes enigmáticos como primera inscripción del vínculo originario” (Schkolnik, 2007, p.29). Así, las características de estos primeros encuentros con el otro serán fundamentales para favorecer o no las transformaciones que son los cimientos del trabajo de simbolización.

En consonancia con lo planteado, a partir de la conceptualización freudiana del desvalimiento, se plantea que el ser humano nace indefenso y necesita del otro en su perspectiva real (semejante auxiliador) y en la simbólica (funciones parentales y contexto social: otro imaginario y Otro simbólico) (Casas de Pereda, 1999). De esta manera, Casas de Pereda (1999) expresa:

El niño, indefensión mediante, no puede con la ausencia del semejante ni con dimensiones simbólicas de la castración. Atado a un imaginario consistente que lo sostiene, requiere del investimento libidinal del otro para vivir. Y allí la disponibilidad fantasmática, habilitada desde la desmentida estructural que crea el espacio del fantasma, sostiene mejor este periplo de subjetivación (p.183).

Resulta significativo el aporte de Casas de Pereda con su conceptualización de la desmentida estructural. De esta manera la autora propone pensar que ante la indefensión constitucional del cachorro humano, amenazado en su supervivencia e incapaz de sobrevivir sin auxilio ajeno, el incipiente psiquismo infantil debe instalar durante un tramo inicial de su estructuración psíquica una desmentida de la ausencia que requiere la presencia. La adquisición gradual y progresiva de recursos simbólicos, el desarrollo de la capacidad simbólica, requiere un trabajo psíquico sobre la ausencia (Casas de Pereda, 1999).

De esta manera la autora concibe a la simbolización como trabajo sobre la ausencia: ausencia en la realidad (nivel imaginario), ausencia como substrato a todo proceso de simbolización (representación de la ausencia) y ausencia como negativización (trabajo de lo negativo) (Casas de Pereda, 1999, p.173). Por ello, la indefensión constitucional del ser humano y la

precariedad del aparato psíquico que no dispone de recursos simbólicos elaborados, promueve un tiempo necesario de desmentida de la ausencia para calmar la angustia ante la amenaza de muerte (física y psíquica).

Retomando la noción de experiencia de satisfacción a través de la cual Freud da un rol sustancial al “otro auxiliador” (Freud, 1895, p.362) sin cuya “acción específica” no hay supervivencia posible a la indefensión y el desamparo originario, surge los inicios rudimentarios de la simbolización y la emergencia del lenguaje. Freud sostiene que para que el niño estructure su psiquismo a través de la incorporación de normas, lenguaje, cultura e ideales: “sobreviene bajo auxilio ajeno (...) una función secundaria, importante en extremo, del entendimiento o comunicación y así, el inicial desvalimiento del ser humano es la fuente primordial de todos los motivos morales” (Freud, 1895, p.363). Así, da cuenta de los avatares de la sexualidad y el narcisismo a través de los cuales los padres generan marcas en la vida psíquica desde el inicio.

Lacan parece ir más allá y descentra al sujeto de su propio origen, concibiéndolo sólo a partir de una exterioridad que lo constituye: la del deseo del otro. El niño es el rey en la mirada de amor de la madre, amor que lo marca, erotismo que ha impreso y seguirá imprimiendo efectos. Es la maravilla de sus padres, su “narcisismo redivivo” (Freud, S., 1914, p.88), ser que ya tiene nombre, género y un lugar prefigurado previo a nacer. Por esto, el *infans* es zambullido en un mundo desconocido pero prefigurado, en una estructura que le antecede y sostiene, que le delinea una forma previa desde el lenguaje, el nombre y el deseo del otro. A este encuentro con la imagen virtual y el placer del reconocimiento, Lacan lo conceptualiza como la constitución del Yo ideal, que anuda la dimensión del atravesamiento por la mirada de la madre: “el intercambio de las miradas, manifiesto en el hecho de que el niño se vuelva a aquel que de alguna manera lo asiste, aunque solo fuese por asistir a su juego” (Lacan, 1966, p.77).

A partir de estas conceptualizaciones de Lacan, Mirza (2011) plantea que es “la madre que lo mira mirarse y el niño que constate en su mirada ser objeto de su deseo, lo cual se vuelve el suyo propio” (p.104). A su vez, agrega que el deseo de la madre, lleva en sí la dimensión simbólica de su propia castración: todo lo que no es apresable para ninguno de los dos, una prohibición al incesto y la reintegración de su producto, que significaría la muerte y que es correlativa de la prohibición al niño de la unión con ella y el regreso al útero. Lleva en sí el Nombre del padre, la cultura y el lenguaje: el Ideal del Yo (Mirza, 2011).

El amor de la madre hace marca desde la sexualidad, desde la mirada, el tacto, la

voz. Se trata aquí de una escena en la que fluye un “dynamismo libidinal”, dice Lacan. Pulsión escópica de la madre que despierta la pulsión escópica de su hijo, al mismo tiempo que la acota, la limita, marca la represión y el niño se apodera y se identifica con ese ‘rasgo unario’ materno en el que se percibe su deseo de que él viva (Mirza, 2011, p. 105).

La *escena* que Lacan concibe entorno al espejo, parte de un acontecimiento real: el reconocimiento (cognitivo y afectivo) de sí mismo por parte del infans, “descubrimiento jubiloso y que anticipa una unicidad que no es tal aún” (Mirza, 2011, p.114). Esto está cargado de significación y de consecuencias y es portador de una efectividad crucial para el ulterior desarrollo de la vida psíquica. La “dramática” que se desarrolla frente al espejo es metáfora misma del movimiento que da origen al Yo, como incorporación de una observación de sí, constituyendo un Yo paranoico, imaginario y narcisista. Es un modelo que da cuenta de una forma de pensar el psiquismo y los orígenes del Yo de una forma radicalmente diferente a la de los planteos freudianos: afirmándose en la exterioridad y en el deseo del otro (Mirza, 2011).

Por otro lado, se vuelve esencial la presencia de un otro en la construcción de subjetividad infantil. Bleichmar (2008) sostiene la importancia del otro en el origen de la vida humana y propone pensar que la información genética es insuficiente para dar cuenta de la condición misma de la supervivencia inicial. El aprendizaje de la vida requiere la antecendencia del saber de un adulto respetado y amado sobre el saber del niño. Se enfatiza el valor de la transmisión de otro humano: “hay un proceso de humanización en la medida en que lo que circula es el amor. No se puede instaurar la ley, si quien la instaura no es respetado y amado” (Bleichmar, 2008, p.65). Se destaca la trascendencia de los primeros cuidados en el vínculo madre-bebé y las consecuencias que ello tendrá para el desarrollo psíquico del recién nacido.

El “otro”, además de ser indispensable para la satisfacción de las necesidades primarias, es imprescindible para la inscripción del sujeto en la cultura. Bleichmar (2008) ejemplifica esta condición de humanización a través de la perturbación de la función: comemos de una manera determinada, dormimos dentro de ciertas condiciones, etc, siendo el origen de la vida simbólica y social. A su vez, esto permite que se empiecen a establecer representaciones que no son puro reflejo de la realidad, sino que son creaciones y producciones de nuevas realidades, constituyendo la cultura. Así, la inteligencia se construye en una antecendencia de un otro (Bleichmar, 2008). En este sentido, para la autora lo que es universal en la constitución psíquica, es la asimetría y el hecho de que todas las culturas deben ejercer algún tipo de pauta que impida el cuerpo del niño como ámbito del goce adulto (Bleichmar, 2001). De todas formas, además del valor que tiene el adulto en la condición de asimetría que plantea

Bleichmar, se incorpora el valor del encuentro con pares en la subjetividad infantil: Schlemenson (2001) hace hincapié en las instituciones como productoras de subjetividad y valora la figura del adulto como ordenador psíquico importante que establece ritmos y significaciones; pero además de esto incorpora la importancia del encuentro con pares, donde se plantearían rivalidades. Toma el concepto de semejante que plantean Freud y Lacan y sostiene que entre el vínculo dual con la madre y el Complejo de Edipo, está el Complejo del Semejante. La experiencia con el semejante, tal como la describe Freud en el “Proyecto de psicología”, es la que constituye inauguralmente el reconocimiento del otro y la comprensión del sujeto en ciernes, para dar lugar a su constitución: aquella tan mentada “nueva acción psíquica” (Freud, 1914, p. 74) que permitiría la salida del encierro narcisista que imposibilita el encuentro con el objeto y el reconocimiento de la alteridad (Catelli, 2016). Se conceptualiza la alteridad como resultado de una oscilación permanente entre lo conocido y lo diferente (Bleichmar, 2001). Una ajenidad absoluta representaría una amenaza para el sujeto; lo idéntico en forma absoluta, a su vez, impediría el reconocimiento de la diferencia y por lo tanto del crecimiento. Entonces, la alteridad está articulada con el tiempo y la muerte y plantea la paradoja de la presencia-ausencia, en tanto la relación con el otro es relación con su ausencia, y esa ausencia a su vez marca su presencia.

En cuanto a esto, Hebe Tizio (2009) plantea que “el niño debe descubrir que no es un libro abierto para el Otro” (p.222). Por eso, dice la autora, hay un momento donde el niño cuenta mentiras al adulto para comprobar que puede engañarlo; esto significaría, entonces, que el adulto no es omnipotente. Este planteo se articula con la noción de mentalización que aporta Fonagy (1996). Este concepto implica que el niño descubre que su pensamiento no es adivinado por el otro. Con esto también desarrolla cierto reconocimiento de la alteridad y que hay una diferencia y una distancia entre el pensamiento de dos personas.

En estos primeros tiempos de constitución del yo, y por consiguiente de exterioridad y alteridad, se destaca primeramente la función de la mirada de la madre al oficiar de espejo, permitiendo que el bebé se vea reflejado. Esta mirada-espejo es para Winnicott distinta a la que describe Lacan (quien describe un proceso posterior a este) y lo que hace es permitir que el bebé tenga una experiencia de mutualidad, y sentir una conexión afectiva en su vínculo que es importante —sino vital— para ambos. De esta manera, el autor describe cómo entre los dos y cuatro meses del bebé llega un momento en el que la cara de su madre se convierte en todo y es fuertemente atractiva, particularmente porque despierta su interés el movimiento que se da dentro de un marco estable, sin tratarse solamente de visualizaciones (Winnicott, 1999). Anfusso (2014) explica que “paralelamente participa en juegos en los que se alternan los roles pasivos y activos de madre y bebé y empieza a darse en él un incipiente

reconocimiento de correlaciones” (Anfusso, 2014, p.53). Además, se plantea que para el bebé “sólo si miro y me reflejan existo”, empezando a reconocerse con un yo precario que depende del hecho de que me refleje el tú que empieza a darse cuenta que representa su madre. Así se genera una experiencia de mutualidad que implica mirar y ser mirado. Entonces, además del “yo” y del “tú” comienza a esbozarse una temprana y vaga noción de “nosotros”. Se instala así la posibilidad de que el sujeto desarrolle la “preocupación por el otro”, seguro relativo de la salud tanto individual como social. “La función de espejo del rostro materno se constituye en un nudo cardinal de la red conceptual de Winnicott, donde confluyen varios hilos muy destacables de su urdimbre teórica: (...) la dependencia, el desarrollo, la paradoja, lo transicional y el self” (Anfusso, 2014, p.54).

De esta manera, el niño comienza un proceso donde constituye la condición de exterioridad a partir de un pasaje por etapas iniciales de dependencia absoluta en las cuales el otro es un objeto subjetivo aún no diferenciado (Winnicott, 1963). El objeto transicional como primera posesión no yo resulta un ejemplo del trabajo psíquico que el niño necesita hacer para alcanzar el desarrollo emocional primitivo. Desde la no integración primaria hacia la integración de un yo, el bebé transita junto a su madre u otro por la experiencia paradójica de encontrarse con un objeto que siente que crea al mismo tiempo que se encuentra allí para ser descubierto. Los conceptos de ilusión, paradoja, objetos y fenómenos transicionales, así como el pasaje de la dependencia absoluta hacia la independencia relativa constituyen algunos de los valiosos aportes que Winnicott brinda para pensar las etapas primeras de constitución de un sujeto (Winnicott, 1963).

Se señala el valor constitutivo de la agresividad para el desarrollo emocional, en tanto de esta agresividad emerge la creatividad. Winnicott plantea que se involucran aspectos o dimensiones agresivas en la posibilidad de experimentar y hacer cosas en el mundo y que el niño para crear necesita destruir e incorporar. Esto se traslada a las fantasías inconscientes parricidas que pueden surgir luego en la adolescencia. La confrontación es lo que permitiría, dice el autor, que estas fantasías permanezcan a nivel inconsciente y no pasen al plano de la realidad. Además, en cuanto a la capacidad para las relaciones objetales, Winnicott (1960/1993a) explica que “el infante pasa de una relación con un objeto concebido subjetivamente a una relación con un objeto percibido objetivamente” (p.58). Este cambio está relacionado con la evolución del infante, que deja de estar fusionado con la madre y se separa de ella, o se relaciona con ella como algo separado y “no-yo”.

En la temprana constitución de la criatura humana, su supervivencia y subjetividad surgen entrelazadas en el seno de la vinculación con la madre. Esta se da en condiciones de

Violencia, tomando los conceptos de violencia primaria y violencia secundaria de Piera Aulagnier (1977). Esto refiere a que las palabras y los actos maternos, se anticipan a lo que el niño puede saber de ellos. De esta manera, el pecho materno es dado antes que el bebé sepa que lo espera. La palabra materna crea sentido y se anticipa en mucho a la capacidad del infante de reconocer su significación. De los efectos del encuentro entre el bebé y el pecho materno, surgen los primeros rudimentos de la actividad psíquica del infante. Piera Aulagnier llama a la madre la portavoz y plantea:

La madre posee el privilegio de ser para el *infans* el enunciante y el mediador privilegiado de un «discurso ambiental», del que le transmite, bajo una forma predigerida y premodelada por su propia psique, las conminaciones, las prohibiciones, y mediante el cual le indica los límites de lo posible y de lo lícito (p.33)

La madre (o quien cumpla su función) decide por el niño, le habla al niño y habla del niño. Es necesaria cierta atribución de sentido cuando el niño aún no puede expresarlo. Esta es la violencia primaria o necesaria. Pensamiento, elección o acción motivados en el deseo del que lo impone, pero que se apoyan en el reconocimiento de algo necesario para el niño y que muchas veces es en detrimento del placer. Implica un objetivo fundamental: la supervivencia biológica y la subjetivación; y ocurre en el encuentro, vínculo asimétrico en creación y progreso, donde el entorno familiar y la cultura no están ausentes, aunque en esta primera etapa su presencia esté dada a través de la psique materna.

Por otro lado la violencia secundaria se abre camino apoyándose en su predecesora, pero invade y deforma la organización psíquica temprana del bebé: “representa un exceso por lo general perjudicial y nunca necesario para el funcionamiento del Yo” (Aulagnier, 1977, p.34). En el primer caso, la violencia primaria aporta a la construcción del Yo; pero en el segundo, la violencia secundaria se ejerce contra el Yo, tanto si se trata de un conflicto entre distintos “Yoes” constituídos o precarios, pero también desde el discurso o modelo social, cuando su meta es oponerse a todo cambio en el modelo instituido. Las distintas formas de este poder intrusivo y excesivo incluyen la persuasión. Esta violencia secundaria puede ser tan amplia y penetrante, al punto de ser desconocida por sus propias víctimas, pues logra apropiarse abusivamente de los calificativos de necesaria y natural, llevando al sujeto individual a confundirlas con las prescripciones beneficiosas de la violencia primaria (Aulagnier, 1977, p.35).

Por su parte, Flechner (2013), plantea enmarcar lo materno en un espectro que incluye la maternidad en torno al objeto materno, sus funciones, sus locuras, sus transformaciones. Además, establece que lo materno como aspecto trasciende a la madre, pues no necesariamente se ancla en la figura madre o padre. Esto tiene que ver con funciones maternas, que tiene que ver con dar cobijo, con amparar y también con el “corte” que significaría ejercer algún tipo de prohibición o límite a la unión total. “La identificación primaria, intimidad fusional y la capacidad para separarse se encuentran en la matriz de lo materno” (Flechner, 2013, p.20). Laplanche y Pontalis (1967) plantean, desde Freud, que incluirían en lo materno la conjunción entre el hecho biológico de la concepción y del nacimiento y el hecho simbólico de la filiación entre el “acto salvaje” del coito y la existencia de la tríada madre-niño-padre. Flechner (2013) toma esto y plantea que “eso materno representaría lo pulsional, que genera un trabajo entre lo biológico y lo psíquico, lo extraño y lo familiar, entre el amor y el odio” (p.20).

En este orden, Guerra (2007) destaca la función del tercero y explicita que se necesitan tres, para que dos tengan la ilusión de ser uno. Luego de la importante unión madre-bebé debe aparecer un tercero sostenedor, lugar que muchas veces ejerce el padre, pero que puede ocuparlo cualquier otra persona, una institución, o tal vez un ideal. Así se puede pensar esta experiencia como una forma de continuidad simbólica, sostenido por la posición materna de ir gestando un pasaje desde el “estar presente interactuando libidinalmente con el bebé” a “estar ausente en presencia”, y de parte del bebé un repliegue autoerótico que abriría espacio para el fantaseo, la capacidad para estar a solas, el inicio del juego y el espacio transicional, conceptos winnicottianos que Guerra desarrolla (Guerra, 2015, p.141). Siguiendo a Freud, notamos que lo paterno es su potencia fálica, el padre edípico se impone, pero las transformaciones familiares, socioculturales y tecnológicas, entre otras, nos llevan a preguntarnos sobre el tipo de transformaciones que podrían estar operando en la función paterna.

Disponibilidad del otro en las nuevas configuraciones familiares actuales

La familia no puede ser pensada independientemente de los cambios culturales que han incidido en la modificación de dichas estructuras. Actualmente existen formas diferentes con las cuales se establecen otros nexos de ensamblaje que reemplazan a las antiguas formas familiares, tradicionales, de agrupamiento. Por esto se rescata la función que cumplen las personas más allá de la integración y organización de la familia (Bleichmar, 2008).

Hoy en día nos encontramos con diversos contextos familiares. El antiguo modelo de familia se ha ido perdiendo, y junto con esta pérdida, han ido surgiendo nuevas y diversas modalidades familiares. El ascenso protagónico de la mujer generó que no quedara sujeta únicamente a los cuidados, y tomara mayor participación en otros espacios que antes eran propios del hombre, como es el caso del ámbito laboral (Di Segni, 2002). Bleichmar (2008) plantea que el problema de la maternidad o de la parentalidad no se centra en el género (hombre o mujer) sino en cuanto a cómo se asumen los roles. No considera que la autoridad sea necesariamente paterna, pues la “ley del adulto” debe ser transmitida a los niños, tanto por hombres como por mujeres.

Se define a la familia en términos de una asimetría que determina la responsabilidad del adulto con respecto al niño (Bleichmar, 2008, p.45). De esta manera, Bleichmar (2008) plantea que hay familia en la medida en que hay dos generaciones con cierta estabilidad en el ejercicio de sus funciones. Con esto se refiere a que haya un “adulto capaz de cuidar a un niño y un niño capaz de ser cuidado por un adulto” (Bleichmar, 2008, p.2). Así, se estructuran los roles con la asimetría correspondiente en los que aquel que respalda o cuida del niño sea quien se siente responsable de la supervivencia, el desarrollo simbólico y la evitación del sufrimiento del respaldado. En cuanto a esto, agrega Bleichmar (2008), debe de establecerse una prohibición que será la de tomar el cuerpo del niño como objeto de goce del adulto; o en otras palabras la prohibición del incesto. Bleichmar (2008) señala que “el primer derecho que tiene el niño es a una asimetría protectora, no es la simetría con el adulto”, siendo esta una asimetría en saber y responsabilidad (p.47). De esta manera plantea que cuando un adulto pierde la capacidad de responsabilidad ante el niño, se genera un sentimiento de destitución inmenso. Lo esencial no reside en quienes sean los adultos responsables del cuidado del niño (padre, madre, abuelo...) sino que se cumplan los roles de protección y asimetría. Aclara que prioriza la responsabilidad de los padres, de las instituciones, más que el poder que puedan llegar a ejercer, pues esta asimetría se basa en las funciones de quien la ejerce, no en la autoridad o en el poder (Bleichmar, 2008). Casas de Pereda (1992) coincide en el valor de las funciones, asimetría y responsabilidad de quienes ejerzan el rol protector y señala que “la indefensión es la marca a fuego de la ontogenia que organiza las múltiples y sutiles redes donde el sujeto para acceder a su propio deseo, necesita ser deseado y sostenido metafóricamente y literalmente por sus padres” (Casas de Pereda, 1992, p.83).

La familia juega un papel importante en el desarrollo del infante y en la incorporación del individuo a la sociedad y la cultura. De esta manera, Winnicott (1957) plantea que la familia protege al niño del mundo pero que “poco a poco el mundo se cuele dentro” (Davis y Wallbridge, 1981, p. 155). Esta gradual introducción del ambiente, dice Winnicott, es el

mejor camino para que el niño se relacione con el mundo, y continúa el modelo de la introducción a la realidad exterior, operada por la madre (Davis y Wallbridge, 1981). Winnicott (1966) entiende que una de las funciones principales de la familia para el desarrollo emocional del infante y el niño pequeño es la de proveer de “un lapso dentro del cual constantes experiencias de vínculo se puedan utilizar en el desarrollo de áreas intermedias en que fenómenos transicionales o de juego lleguen a establecerse en ese niño en particular” (p. 157). De esta manera plantea que no sólo cada hijo contribuye a crear la familia por medio de sus expectativas y su aporte personal, sino que por sí mismo la crea imaginativamente, por lo que habría tantas familias como hijos. Cuando el hijo tuvo tiempo de crear y recrear a la familia en el juego, predeterminando que se haya asimilado a su realidad interior, entonces está en condiciones de utilizar a la familia en su función de camino que lleva a establecer vínculos con grupos sociales más amplios: “El individuo en el curso de su crecimiento emocional pasa de la dependencia a la independencia, y en condiciones de salud conserva la capacidad de hacer repetidos viajes hacia atrás y hacia adelante, de uno a lo otro” (Winnicott, 1960/1993a, p. 58).

Respecto a la estructuración del narcisismo, Freud (1914) plantea que los padres depositan en el niño sus propios ideales. Freud (1921) describió distintos modos de identificación: la identificación primaria, como forma original de ligadura con otra persona; las identificaciones secundarias, que se producen como correlato del Complejo de Edipo y dan lugar a la fundación del superyó; e identificaciones que se producen en masas colectivas que implican mimesis, (descritas en Psicología de las masas y análisis del yo que a la vez son similares a las descritas en la Histeria). Las identificaciones son parciales, en tanto son a rasgos del objeto, es decir son aspectos que se toman del objeto por identificación y se hacen propios, pero que no son idénticos al objeto. Las identificaciones cumplen un rol protagónico en la conformación de la identidad, en las primeras etapas de estructuración psíquica, en el sepultamiento del complejo de edipo (que se va al fundamento porque genera estructura), en el comienzo de la adolescencia y en la configuración de nuevos lazos objetales exogámicos.

En cuanto a la manera en que el otro está disponible para el niño en la actualidad y cómo el niño llega a construir una representación interna estable de sus padres, podemos pensar los aspectos relativos y múltiples que abarcan las nociones de ausencia y presencia. En diversas configuraciones familiares se encuentran la presencia y la ausencia de figuras significativas como madre o padre, así como la incorporación de otros referentes adultos que cumplen funciones parentales. La ausencia en el cumplimiento de funciones parentales puede coincidir con la carencia de madre y padre concreto, así como pueden estando presentes, ausentarse de múltiples maneras y en diferentes medidas. Diversas experiencias en este sentido incidirán

en las identificaciones y en la estructuración de una presencia interna confiable y estable de la madre y/o del padre o quien cumpla sus funciones como figuras de sostén. Las fallas tienen una dimensión ineludible y en ese sentido podemos pensar que hay duelos conectados a las pérdidas y fallas inevitables y duelos vinculados a los procesos del desarrollo.

¿Qué acontece frente a una pérdida significativa en la infancia?

Según las concepciones de los autores psicoanalíticos clásicos se considera relevante diferenciar distintas posiciones acerca de la conceptualización del duelo.

Freud define al duelo como “la reacción ante la pérdida de un ser amado o de una abstracción equivalente: la patria, la libertad, el ideal, etc” (Freud, 1917, p.148). Freud se pregunta sobre el dolor del duelo e introduce la noción de “trabajo de duelo” como un proceso a superar en el tiempo luego de cierto trabajo de elaboración psíquica, con las representaciones del objeto perdido y de los conflictos generados por la ambivalencia de sentimientos con respecto al mismo (Freud, 1917). El duelo se presenta como

una desazón profundamente dolida, la pérdida de 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 (Freud, 1917, p.242).

Solamente faltaría en el duelo “la perturbación del sentimiento de sí” (Freud, 1917, p.242), propia de la melancolía. Estas características mencionadas van a producir “inhibición y angostamiento del yo” (Freud, 1917, p.242) en el sujeto, que se explica en términos de la economía libidinal, propia de un proceso normal a superar en el tiempo, luego de un arduo trabajo que consiste en el retiro de la libido colocada en el objeto perdido y posterior capacidad de volver a invertir libidinalmente otros objetos. Este trabajo de duelo se inicia por la exigencia de la prueba de realidad: “la prueba de realidad ha mostrado que el objeto amado ya no existe y dicta la exigencia de retirar toda la libido de los lazos que la aferran a ese objeto” (Freud, 1917, p.149). De la posibilidad de volver a ligar la libido a nuevos objetos, depende que el duelo se considere “normal” o “patológico” (Freud, 1917).

Por otro lado, Klein (1940) subraya la importancia de los procesos de identificación del duelo al describir una fase de desarrollo normal en el niño: la posición depresiva, duelo precoz en el que se despliega una problemática que se reactivará con cada experiencia de duelo. De esta manera, trata el trabajo de duelo como determinante en la constitución del psiquismo: “el niño pasa por estados mentales comparables al duelo del adulto y estos tempranos duelos se reviven posteriormente en la vida, cuando se experimenta algo penoso” (Klein, 1940, p.347). Hace referencia a procesos mentales tempranos con los que describe a la posición depresiva infantil considerada central para el desarrollo: “la evolución normal del individuo y de su capacidad de amor parecen basarse ampliamente en el grado en el cual el yo temprano logró elaborar y superar esa posición decisiva” (Klein, 1940, p.295). Toda pérdida posterior va a reactivar la culpa y la angustia infantil de la posición depresiva, así como los mecanismos reparatorios puestos en juego para la elaboración de la pérdida. Agrega que “en el duelo de un sujeto, la pena por la pérdida real de la persona amada está en gran parte aumentada (...) por las fantasías inconscientes de haber perdido también los objetos ‘buenos’ internos” (Klein, 1940, p. 347). Identifica el final del duelo cuando el individuo “reinstala dentro de él sus objetos de amor perdidos reales y al mismo tiempo sus primeros objetos amados (...) sus padres buenos, a quienes, cuando ocurrió la pérdida real, sintió también en peligro de perderlos” (Klein, 1940, p.362). La reconstrucción del orden logrado en la infancia con la estabilización de los objetos internos, luego de la reactivación del caos, implica la superación del duelo. De esta manera, a diferencia de Freud, la autora no habla de sustitución, sino de reparación y creatividad en la modificación obligada del mundo interno y externo que acarrea el procesamiento de la pérdida.

Bowlby, de acuerdo a su conceptualización en el marco de la teoría del apego, plantea que “el término duelo se emplea para denominar una serie amplia de procesos psicológicos que se ponen en marcha debido a la pérdida de la persona amada” (Bowlby, 1983, p.40). Este proceso psicológico conlleva a que el individuo experimente dolor, ira, tristeza, ansiedad de separación, desesperanza, entre otras sensaciones. Más allá de esto, en algunas situaciones, puede darse una imposibilidad en la realización del trabajo de duelo, producto de las vivencias en relación al objeto perdido y a la ruptura de la continuidad o estabilidad psíquica que instala la muerte de forma omnipresente en el psiquismo.

Bowlby (1968,1969 citado en Tizón, 2013) además propone fases del duelo por la muerte de un familiar o allegado, resumiéndolos en la triada de la aflicción y protesta, la desesperanza y el desapego. Estos, dice Bowlby, son prácticamente equivalentes en

adultos y niños. De esta manera, establece que la primer fase es de incredulidad y embotamiento de la sensibilidad; siendo éste un primer momento de impacto y crisis. Puede durar entre algunas horas hasta una semana, y se puede interrumpir por momentos de pena o cólera. Se caracteriza por el aturdimiento, la negación y la no aceptación. En esta primera fase las reacciones serían de desorientación, confusión y ansiedad y propone la tarea de aceptar la realidad de la pérdida. La segunda fase sería la añoranza, anhelo y búsqueda de la figura perdida. Suele durar desde meses a años y se caracteriza por la protesta, ira y resentimiento de mantener la unión con el ser querido y los supuestos causantes de la pérdida; aunque el niño puede reaccionar contra él y sus sustitutos. La tercer fase sería de desorganización y desesperanza, donde la realidad de la pérdida comienza a ser asumida, la persona en duelo parece apática y retraída y podría incluso padecer insomnio y sensación de que la vida ha perdido sentido. Por último, la cuarta, sería la fase de elaboración o desapego. En ésta podría recuperarse a nivel emocional, cognitivo y relacional, internalizando la imagen de la persona perdida; o, por otro lado inhibirse total o sectorialmente y evolucionar hacia la psicopatología (Tizón, 2013, p.141).

Sekaer, C y Katz, S (1986) sugirieron el término “duelo infantil” para denotar el proceso por el cual los niños pueden encarar una pérdida y continuar con “normalidad” el desarrollo. La noción de duelo infantil enfatiza las diferencias con el duelo adulto, mientras que al mismo tiempo destaca que la desinvestidura, la identificación, la prueba de la realidad, la comprensión cognitiva de la muerte, y otros aspectos del duelo adulto pueden ocurrir, pero de una manera específica en los niños. En los niños hay un largo proceso en el enriquecimiento simbólico junto a los procesos de descentramiento y puede oscilar en mayor medida que un adulto entre el reconocimiento de la realidad y la desmentida. En los niños pequeños la fantasía y realidad aún no están tan deslindadas, lo que dificulta el reconocimiento y la aceptación de que la persona perdida no va a volver.

Por otro lado, Lacan toma distancia de estos planteos, pues para él no hay repetición, no hay sustitución del objeto, no hay posibilidad de reemplazo: “el objeto de deseo es un objeto fundamentalmente perdido, un objeto imposible” (Allouch, 1996, p.307). Considera al duelo como función subjetivante. De este modo, es un efecto ante la ausencia de significante, tras lo traumático de la muerte; existe un cambio en la relación con el objeto, y este cambio impregnado por lo traumático de la muerte, es ilustrado por Lacan como un “agujero en lo real”. El agujero en lo real va a perturbar el universo de los significantes y apelará a un

orden en el registro de lo simbólico, colocando al sujeto en una posición de privación con respecto a la falta:

El agujero en lo real (...) que provoca el duelo (...) se halla, por esa misma función, en esa relación que es la inversa a la *Verwerfung*. Por lo mismo que “lo que es rechazado” del simbólico reaparece en el real (...) el agujero de la pérdida en el real...ofrece el sitio donde se proyecta ese significante faltante (...) Ese significante que ustedes no pueden pagar más que con su carne y con su sangre, ese significante que es, esencialmente, el falo bajo el velo (Lacan, 2014/1959, p.242).

Si lo real es lo imposible (aquello a lo que no se puede acceder sino es a través de lo simbólico) se debe hallar tras la muerte una nueva envoltura en lo simbólico para eso que quedó carente de significante; se debe recomponer la cadena significativa. Como resultante, no se espera una vuelta a un estado anterior o un estado normal, sino que es esperable que este cambio en la relación con el objeto, genere cambios también en el sujeto (Singer, 1999). En ese sentido, dice Lacan, el duelo no es sólo el agujero en lo real (perder a alguien) sino que el sujeto perderá además un “pequeño trozo de sí” (Allouch, 1996, p.307). El sujeto deberá convocar en ese lugar algún ser fálico para poder sacrificarlo; “hay duelo si sólo si ha sido efectivo el sacrificio” (Allouch, 1996, p.307). El sacrificio del duelo será frente a otros, se marca la necesidad de ritual que debe contener toda pérdida. En este sentido Lacan se pregunta: “¿Qué son los ritos funerarios? No hay nada que pueda colmar de significantes ese agujero en el real, sino es la totalidad del significante, el trabajo se efectúa a nivel del Logos (...) del grupo, de la comunidad” (Lacan, 2014/1959, p. 243). Lacan mostrará en el Seminario VI lo que va a denominar “función de duelo” en cómo el dolor por la pérdida de Ofelia activa en Hamlet el levantamiento de la procrastinación y su reposicionamiento como sujeto deseante.

Para Winnicott (1979) cuando el niño alcanza los dos años de edad se han producido ya algunos acontecimientos que lo prepararían para enfrentarse a la(s) pérdida(s). Pensando en términos de duelo, es fundamental tener en cuenta cómo el niño ha transitado los procesos de desilusión en relación a la experimentación de la omnipotencia y la construcción de la noción de exterioridad. Un niño en duelo está inmerso en un ambiente que a su vez, también está atravesado por una pérdida. Muchas veces el niño percibe la angustia del otro y de esa forma intenta protegerlo. La omnipotencia que caracteriza el funcionamiento psíquico de un niño pequeño suele producir en ocasiones que el niño experimente la pérdida de alguien querido como si hubiera sido causada por él (Winnicott, 1979).

Aulagnier (1984) establece que hay un tipo de sufrimiento que está ligado al investimento preservado del objeto y a la pérdida. El sufrimiento neurótico permite trabajar analíticamente, ya que se repite en la relación transferencial. Es el trabajo del duelo del que hablaba Freud, pues está ligado al desinvestmento de un objeto para poder recuperar la libido y ponerla al servicio de otro investimento. El otro tipo de sufrimiento se encuentra especialmente en la psicosis y en depresiones graves: deja en la vida psíquica un agujero, un borramiento de toda huella de que un objeto había sido investido. "Pensar, invertir, sufrir: los dos primeros verbos designan las dos funciones sin las cuales el yo no podría devenir ni preservar su lugar sobre la escena psíquica: el tercero, el precio que deberá pagar para lograrlo" (Aulagnier, 1984, p. 2-3).

En otro orden, Alizade (1996) plantea que al hablar sobre la muerte, siempre está en juego el sentido de la vida y que, "en cuanto a la muerte ajena, siempre constituyó un espejo donde uno miraba la muerte del otro y en ese espejo aprehendía vivencialmente en forma parcial que también era mortal aún en los casos de negación extrema (...) la muerte ajena es muerte propia proyectada y provoca curiosidad" (Alizade, 1996, p.30). M. Alizade (1996) plantea "cuando de morir se trata, todo el sistema narcisista se ve conmocionado (...) El yo se enfrenta al cuerpo, ese extraño al yo, ese poderoso limitador. Frente al espejo (espejo de azogue pero también espejo en el rostro del semejante), el narcisismo enraizado en el cuerpo se desmorona" (p.126).

Teniendo en cuenta esto, se considera que la reflexión psicoanalítica actual sobre el niño y sus duelos tiene varios vértices, pues no gira solamente alrededor de la conceptualización de la muerte. Además de esto, está implicado el trabajo del aparato psíquico frente a las pérdidas, la angustia y la cualidad del dolor, el montaje defensivo utilizado para aplazar un saber que los enfrenta a los límites del existir y los espacios simbólicos a través de los cuales se abren vías de elaboración de la ausencia.

La infancia se caracteriza por las múltiples separaciones que un niño debe atravesar, que implican pérdidas objetales a la vez que empuje al desarrollo individual. La vida misma está plagada de pérdidas, algo siempre se pierde. A modo de ejemplo, Freud ofrece un lugar a pérdidas ineludibles como el destete, la separación del niño de las heces con el control de esfínteres, la llegada de un hermanito como pérdida en la exclusividad del amor parental, como experiencias precursoras de la angustia de castración; concepto que ocupará un lugar central en la tramitación de la conflictiva edípica, que dará lugar a la instauración del yo y el superyó en la estructuración psíquica. Klein remitió los duelos a los primeros meses de vida

del niño. Para la autora, existiría un duelo originario, por el pecho materno y por la madre, dañados en la fantasía a causa del sadismo de fuente pulsional (Posición Depresiva). Para Lacan, la declinación del complejo de Edipo debe leerse como un duelo: ante la salida última de sus anhelos edípicos, y en nombre de una exigencia narcisista, el fantasma es esa construcción imaginaria con la cual el sujeto va a responder, es decir que va a identificarse con algo que representará para él esa falta en el plano imaginario (Chemama y Vandermersch, 2004). De esta manera, existen pérdidas que Ihlenfeld (1998) describe como “naturales, necesarias, indispensables para la apertura hacia la vida personal a partir de la estrechez de los vínculos primarios” (p.88). En cuanto a estas separaciones, Freud refiere a la angustia por la que atraviesa todo ser humano frente a la pérdida del objeto amado y por otro lado también las vincula con la problemática de la castración y de la situación edípica. Así expresa que el pequeño frente a la ausencia de la madre registra dos peligros: el de la pérdida del objeto con la añoranza que esto le despierta y el de desvalimiento (Ihlenfeld, 1998).

En este sentido es que hablamos de duelos “estructurantes” del psiquismo u originarios, ineludibles como procesos psíquicos inherentes a la simbolización que implica los procesos de duelo como pérdida, trabajo sobre la ausencia. Para Casas de Pereda (1999) la simbolización implica tanto pérdida como sustitución (de objetos y zonas libidinales), y los efectos de sentido estarán en estrecha relación con la dinámica defensiva ante el conflicto. En otras palabras, estas pérdidas producen nuevos sentidos, pues de otra manera no sería posible la sustitución y la resignificación; el sujeto de deseo busca objetos sustitutos de satisfacción libidinal.

De todas formas, a pesar de haber autores que equiparan separación y duelo (como Klein y Bowlby) existen otros que enfatizan la diferencia en el trabajo psíquico puesto en juego frente a una pérdida de un ser significativo frente a otras en las que el objeto permanece con vida (Ihlenfeld, 1998). El duelo reactivo a un acontecimiento que irrumpe desde la realidad vivencial, como es la pérdida de una persona significativa, expone al psiquismo a otra complejidad: en general, estas separaciones implican más que modificaciones en la característica del vínculo, implican la desaparición definitiva del objeto en la realidad. En este sentido, la infancia no queda indemne al infortunio de pérdidas por muertes de seres queridos cercanos. Se plantea la muerte de una persona significativa en la infancia como un evento disruptivo, pues se entiende como un concepto relacional que implica una situación con la capacidad potencial de irrumpir en el psiquismo y producir reacciones que alteren su capacidad integradora y de elaboración (Ihlenfeld, 1998).

Ihlenfeld (1998) plantea que cuando un niño se enfrenta a la muerte de algunos de sus padres (aunque no sea habitual) la conmoción suele ser particularmente intensa, pues “con su psiquismo en formación los necesita como soporte narcisista, como sostén identificador, como figuras receptivas a sus movimientos pulsionales” (p.40), y agrega que frente a la ausencia de la madre “el pequeño se siente sometido a una situación de peligro y la angustia demuestra ser producto del desvalimiento” (p.41). De esta manera se puede pensar también qué sucede cuando el duelo irrumpe en situaciones vivenciales de desamparo social, en donde no hay adultos que sostengan afectivamente al niño. En el caso de que los adultos del entorno no le brinden al niño un sostén necesario, se podrían generar vivencias traumáticas. En cuanto a esto, es importante tener en cuenta que un evento fáctico disruptivo con alto potencial traumático (Benyakar, 2016) no se califica como traumático a priori, pues lo traumático es un rasgo propio de lo psíquico (no de lo fáctico). En términos económicos, el traumatismo se caracteriza por un aflujo de excitaciones excesivo, en relación con la tolerancia del sujeto y su capacidad de controlar y elaborar psíquicamente dichas excitaciones. En este sentido, el sujeto es incapaz de responder adecuadamente ante el acontecimiento vivenciado con tanta intensidad.

Ihlenfeld (1998) establece que el duelo va unido al tiempo de elaboración y al espacio de la simbolización. Así, un niño puede quedar “trabado” si los adultos que lo sostienen no le ofrecen representaciones que le permitan trabajar mentalmente con la pérdida. “La representación constituye en sí misma un efecto estructural de la pérdida del objeto en un sentido simbólico (desmentida de la ausencia), y por eso inicio, entonces, de la actividad del fantasma” (Casas de Pereda, 1999, p.167). Las representaciones son vehiculizadas con las palabras referidas a la experiencia vivida, lo que le permitirá la modificación paulatina de las identificaciones con el objeto perdido. El destino de las identificaciones marca el trabajo del duelo, y es fundamental que con la subjetivación de la pérdida, las identificaciones puedan desplazarse para lograr ser expresado como contenido simbólico y que pueda continuar abriendo nuevas vías de elaboración. Además, dependerá de la complejidad simbólica de los padres la oferta simbólica que tendrá el niño.

Al pensar acerca de la dimensión sociocultural que tiene el concepto de muerte en un niño y su asimilación, no hay respuestas generales y únicas acerca del significado de la vida y la muerte. Becvar (2001) entiende importante considerar cómo es concebida la muerte en la familia y comunidad donde el niño se encuentre, ya que la significación que le dé el adulto junto a las respuestas que se le brinden, irán construyendo el concepto de vida y muerte que éste repetirá e irá elaborando a lo largo de su existencia. Se considera esto importante, pues además de la importancia del sostén familiar, el duelo del niño va a ser en función al de la

familia, y para esto el niño tiene que, por ejemplo, poder preguntar, y así la familia poder tolerarlo.

Se plantea que, si bien el duelo se vive como una experiencia individual, psicológica, psicosocial y psicobiológica, es también una realidad colectiva. De esta manera, Tizón (2007) plantea que en esta experiencia se regulan las relaciones de la humanidad frente a la pérdida y, ante todo, con la más trastornadora de las pérdidas: la muerte. Por eso la dimensión social del duelo resulta una consideración ineluctable. “Ni tenemos vivencias de muerte, ni nos atrevemos a tenerlas. Y eso es lo que enseñamos y dejamos enseñar a nuestros hijos” (Tizón, 2007, p.37). Desde la perspectiva psicoanalítica Tizón plantea que “los duelos afectan más a los niños, y pueden incluso generar vulnerabilidades posteriores porque inciden en un ser cuyas defensas, cuyo Yo, no está completamente desarrollado e integrado” (Tizón, 2007, p.217).

El psiquiatra-psicoanalista indica que para apoyar al niño en duelo se han de tener en cuenta ciertos principios (Tizón, 2013): los niños no reaccionan del mismo modo que los adultos, su vida psicológica es débil racionalmente, se sienten desolados (pero no pueden mantenerse afligidos largo tiempo) tienden a expresar su pena más con el cuerpo y el comportamiento que con las palabras y expresan su aflicción fundamentalmente en sus casas y/o en la escuela. Desde esta perspectiva se considera muy importante mantener la atención en cómo está marchando el niño en la escuela, pues suele ser un lugar de manifestación clara de los indicadores patológicos. Además, se reafirma la importancia de llevar a cabo entrevistas conjuntas con el niño y su progenitor más cercano o familiares (Tizón, 2013).

En cuanto a esto Donzino (2003) toma a Freud y también plantea que el trabajo del duelo es realizable con la condición precisa de que la categoría de objeto ausente se haya simbolizado. Por lo tanto, dice Donzino, un niño que ha sufrido una pérdida y que no disponga de la capacidad simbólica que le permita una representación psíquica que sitúe al objeto como externo a él, vivirá la pérdida como una ausencia infinita. “El trabajo de simbolización atañe entre otras cosas a un trabajo de acceso a la representación” (Guerra, 2014, p.74). De esta manera, dice Guerra, “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). El símbolo como la presencia de la ausencia y la simbolización que implica “pasar del cuerpo real al símbolo distinguiendo fantasía de realidad, dando lugar al fantasma y al pensamiento” (Casas de Pereda, 1999, p. 488), serán entonces algunas de las condiciones para la elaboración de un duelo y a través del dibujo, la palabra, los actos, el juego, etc., se desarrollará la producción simbólica.

A su vez, la adquisición del lenguaje instala la posibilidad de poder ligar las representaciones, permitiendo con el despliegue lúdico nombrar la ausencia. El dominio del lenguaje y la simbolización posibilitarán a través del juego, más que reproducir activamente lo que sufrió pasivamente, recrear la elaboración de la relación con el objeto perdido. De este modo, no hay nada significativo en la estructuración del niño que no sea puesto en escena en el jugar.

Existen distintas visiones acerca de la función de la pérdida en el aparato psíquico. De esta manera, para varios autores americanos la pérdida de objeto es accidental, mientras que para otros autores (ingleses, franceses) la pérdida es estructural (Pelento, 1998). De esta manera, se plantea que considerar la pérdida como estructural posibilita admitir la posibilidad de elaborar el duelo -aunque de forma rudimentaria- en una época más temprana, cuando se han elaborado las categorías de presencia y ausencia. Es así que plantea modificar la pregunta de “¿a qué edad un niño puede tolerar una pérdida?” por otra que tenga en cuenta el momento de estructuración al que ha llegado el niño en el momento de la pérdida.

Una consulta recibida frecuentemente es el cómo compartir la información de la muerte a un niño. Sobre esto, se considera que el decir en palabras simples lo que sucedió, sin atiborrar al niño con explicaciones, va a devenir la prueba de realidad. Esto es de suma importancia ya que es la prueba de realidad la que desata el proceso de duelo y para esto tiene una función significativa el aporte familiar en la constitución y el mantenimiento de la misma. Posteriormente la prueba de realidad constituirá una “fuerza motriz” (Pelento, 1998, p.32) que servirá para asegurar la distinción entre lo externo y lo interno y ayudará a modificar también el mundo interno, los deseos y las expectativas. En cuanto a esto la autora explicita que “es la ausencia del objeto la que hace nacer la prueba de realidad, y la que instala (...) una especie de frontera entre la realidad interna y la realidad externa” (Pelento, 1998, p.32).

Franco (2018) plantea que podría pensarse la etapa del desamparo inicial del ser humano como una etapa de la vida “amparada” en la ignorancia del destino mortal, siendo la única etapa en la que no se tiene la idea de la muerte, y, por tanto, tampoco se tiene la angustia generada por dicha idea. El niño al descubrir la realidad de muerte hace uso de mecanismos intentando recuperar cierta ignorancia. La autora plantea que la desmentida cotidiana de la muerte es el mecanismo que permite organizar la vida para un “después de este momento”, proyectar un futuro y actuar en pro de ese proyecto (Franco, 2018, p. 146). “La resistencia a saber de la muerte opera también a nivel individual y colectivo como velo que permite eludir el contacto con los horrores que produce la sociedad de nuestro tiempo” (Franco, 2018, p.148).

El duelo que el niño pueda hacer va a estar en estrecha relación con el que viva la familia. Sobre esto, Tizón (2009) plantea que:

Las ideas de los niños sobre la muerte en buena parte dependen de las tradiciones culturales de sus familias y medio social. Si el medio social y/o familiar tiende a la negación, disociación, desvinculación de la realidad de la muerte, los niños encuentran más dificultades cognitivas (y, por supuesto, afectivas) para encarar las diferentes facetas de la misma (p.249).

En nuestra cultura es frecuente la pretensión de evitar el sufrimiento del niño, utilizando muchas veces representaciones compensatorias como por ejemplo “el abuelo se fue pero está con nosotros”, o eludiendo la palabra muerte. De esta manera sucede que le dicen al niño que la persona “ha ido al cielo”, le muestran una estrellita, o le dicen que lo está cuidando o mirando desde el cielo. Un problema puede suscitarse porque niño en ciertas etapas puede asimilar estas explicaciones en sentido literal (Tizón, 2009, p. 239). De hecho, desde los estadios que plantea Piaget se entiende que hay momentos (como en la etapa sensorio-motora, en la pre-operacional y todavía seguramente en la de operaciones concretas) en los que el niño no comprende estas representaciones que se utilizan con la intención de facilitar la tramitación del hecho. En el registro concreto del niño la separación entre un concepto abstracto como lo es el alma o espíritu de la representación del cuerpo no siempre es posible. Eso obtura el procesamiento de esas representaciones ofrecidas por los adultos y, junto con el nivel concreto aún del pensamiento del niño pequeño, puede conducir a representaciones que no favorecen la tramitación de la pérdida, sino que quedan más del lado de la desmentida o la negación de la pérdida. Por otro lado, si bien la pregunta existencial sobre la muerte es probable que aparezca antes (4 años) podemos pensar que actualmente los niños tienen procesamientos anteriores por las características del mundo presente, y es muy posible que distintos aspectos vinculados a cuestiones emocionales puedan permitir al niño acceder mucho antes a niveles de simbolización, lo que más les cuesta es aceptar la “no reversibilidad”. El pensamiento egocéntrico propio de los primeros tiempos de vida del niño y el registro inicialmente concreto del niño dificulta el acceso a esta noción abstracta.

En cuanto a esto se plantean dos ejemplos distintos en los que se dice que la persona muerta se ha ido al cielo, vivenciados desde la labor en un Jardín de Infantes: el primero corresponde a una niña de 3 años de edad, que planteaba una y otra vez traer una escalera para ir a buscar al cielo a su abuela y se preguntaba “¿por qué no baja para mi cumpleaños?”; y por otro lado un niño de 4 años de edad que desarrolló una angustia muy importante frente a las

tormentas eléctricas, y la razón explicitada era que lastimaban a su abuelo.

En cuanto a estos mitos y creencias religiosas, Tizón plantea que en el caso de que la familia no tenga profundamente integradas dichas creencias “...el niño percibe desde el principio una discrepancia entre lo que se le dice y piensa en la familia. Eso complica la elaboración de los procesos de duelo, añadiéndole nuevas dificultades, tanto cognitivas, como, sobre todo, emocionales” (Tizón, 2009, p. 239). Esto, a su vez, no colabora con la confianza, importante en los referentes afectivos para un sostén narcisista.

Casas de Pereda explicita “la desmentida da cuenta de los límites entorno a la simbolización de la ausencia” (Casas de Pereda, 1999, p. 490). Si bien la desmentida muchas veces es necesaria -cuanto más pequeños más- para tolerar la ausencia, son situaciones distintas las que ocurren a menudo en las que los propios adultos intentan alejar a los niños de la realidad de la muerte, promoviendo la desmentida y obturando la posibilidad de sustitución y tolerancia de la ausencia. En consonancia con esto, Pelento (1998) señala que el mecanismo de renegación (otro modo de defensa que plantea Freud en el que el sujeto rehúsa reconocer la realidad de una percepción traumatizante) también tiene ineludiblemente fuerza en los niños cuando se enfrentan a la muerte, pero este mecanismo se facilita cuando se le niega al niño la información. En este sentido, Pelento (1998) plantea que:

en los duelos más tempranos el adecuado posicionamiento simbólico de los adultos a cargo del niño puede actuar impidiendo que esa conmoción desmorone categorías ya adquiridas o altere su construcción. Ese posicionamiento no tiene un carácter abstracto sino que supone sostener ciertas manifestaciones de inquietud o desborde emocional y pulsional visible a veces en alteraciones pasajeras de conducta, por ejemplo en el incremento de demandas o en ciertos trastornos de sus funciones corporales (trastornos de sueño, de alimentación o indisposiciones físicas transitorias) (p.34)

Los niños suelen manifestar los conflictos y angustias a través de las vías de expresión habituales. El juego es el área primordial en el cual expresan su mundo interno, así como distintos aspectos de la vida cotidiana que giran entorno a funciones corporales como la alimentación, el desprendimiento de contenidos de su cuerpo, el sueño y el comportamiento. Estas suelen ser aquellas áreas en las que los niños canalizan o manifiestan sus temores, deseos y angustias. En este sentido, Casas de Pereda plantea que a diferencia de los adultos que se los percibe angustiados, los niños no siempre lo dicen, sino que lo actúan a través del movimiento: “la angustia es movimiento, un niño angustiado se mueve (...) se masturba, se desborda en gestos, actos o síntomas” (1999, p.35).

Ihlenfeld (1998) plantea que la angustia del niño ante la pérdida de un ser amado sostenedor “se hace intolerable para el yo inmaduro, no autónomo, llevándolo entonces a la utilización de severos y persistentes recursos defensivos” (p.42). En cuanto a esto, Freud plantea que frente a una realidad intolerable para el yo surge, a veces, la “coexistencia de dos actitudes psíquicas frente a la misma. Una de ellas la tiene en cuenta, la otra la niega y la sustituye por una producción de deseo manteniéndose las dos actitudes sin influirse recíprocamente” (p.43). Esta función implica a su vez, la desmentida (*Verleugnung*), concepto que Freud comienza a usar en relación al reconocimiento de la castración pero que constituye a su vez, un prototipo de otros desconocimientos de la realidad. Estos mecanismos no son raros en la vida infantil, sino que tienen que ver con tiempos necesarios para el reconocimiento de aspectos provenientes del mundo externo que se hacen insostenibles para el yo. De esta manera, la renegación y la escisión pueden ser necesarias para la elaboración de lo sucedido y en todo duelo se ponen en juego (Pelento, 1995; Ihlenfeld, 1998). De todas formas, cuando no ha habido condiciones adecuadas para su encausamiento o la pérdida ha sido muy temprana estos mecanismos pueden “actualizarse reiteradamente en distintos contextos del existir del niño constituyendo una brecha yoica que se transforme en obstáculo para su integración psíquica” (Ihlenfeld, 1998, p.43).

Casas de Pereda (2007) desarrolla bases conceptuales que se anudan en torno a pérdida y sustitución, donde muerte y castración son articuladores imprescindibles y señala que la simbolización implica tanto la pérdida como la sustitución. De esta manera, postula la existencia de defensas que actúan frente a la pérdida:

(...) las defensas binarias como la vuelta sobre sí mismo, transformación en lo contrario y desmentida actúan en torno a la pérdida ‘suspendiéndola’, trasladándola, mientras la represión y sublimación como defensas triádicas habilitan una tarea consistente de sustitución (p.181)

En las primeras (defensas binarias) prima lo perceptivo y la imagen, que cubre la ausencia con la productividad imaginaria. Un claro ejemplo de esto desarrollado por Casas de Pereda (1999) es el del compañero imaginario. Este puede aparecer en duelos diversos (separaciones o pérdidas, mudanzas, nacimientos de hermanos, divorcio, situaciones de frustración), emerge en momentos de soledad y acompaña y ayuda a desmentir la muerte o los peligros de la castración. Por otro lado, en las defensas triádicas actúa la prohibición (trabajo de la represión): “...la pérdida remite a la dialéctica presencia-ausencia e involucra a la desmentida, mientras que la prohibición remite a la represión (primaria y secundaria)...”

(p.335). El ser humano marcado por el conflicto y el deseo, bascula entre la desmentida y la represión, produciendo sentidos en la subjetividad o en el síntoma.

Con el fin de ejemplificar esto, se plantea el ejemplo vivenciado en la práctica preprofesional de la Facultad de Psicología. En este, a dos hermanos mellizos de 6 años de edad se les cuenta en conjunto sobre el asesinato del hermano mayor y han pasado por la misma realidad en cuanto al acontecimiento. Sin embargo, la realidad psíquica de cada uno es distinta, pues en el momento en el que cumple un mes de la muerte del hermano, uno de ellos comenta que “está en el cielo y nos mira”; sin embargo el otro comenta siempre que el hermano está en “la casa de la tía”. Pasado un tiempo, se visualiza en uno de ellos conductas persecutorias, que fueron vinculadas a la abstracción de la explicación brindada.

¿Cómo afectan las vivencias de amparo y desamparo en las pérdidas?

¿Qué sucede con el niño cuando no encuentra en las figuras adultas un referente que cumpla una función de sostén, protección y favorezca la simbolización? ¿Qué pasa cuando el duelo ocurre en el desamparo y no hay un adulto que acompañe el proceso y brinde representaciones de lo sucedido? Ante tales interrogantes es que resulta imprescindible aclarar las nociones de amparo y desamparo y poder pensar cómo se manifiesta el desamparo en la infancia, cuáles pueden ser sus causas, y qué consecuencias puede ocasionar en la elaboración de un duelo.

Se acoge el término amparo como una forma integral de cuidado que implica lo físico y lo psicológico. Winnicott (1959/1991) nos ofrece una descripción concreta de lo que es amparo e indica que

protege de la agresión fisiológica (...) toma en cuenta la sensibilidad periférica del infante; toma en cuenta la sensibilidad dérmica del infante —el tacto, la temperatura, la sensibilidad auditiva, la sensibilidad visual, la sensibilidad a la caída (...) incluye la totalidad de la rutina del cuidado a lo largo del día y la noche (...) no es idéntico en dos infantes cualesquiera, porque forma parte del infante y no hay ningún par de infantes que sean iguales (...) sigue los pequeños cambios cotidianos, tanto físicos como psicológicos, propios del crecimiento y desarrollo del infante (Winnicott, 1960/1993b, p.63).

Así, el amparo se presenta como la base para lo que luego deviene en el ser que se vivencia a sí mismo: desde el mismo momento en que se inicia la vida, es necesario que un amparo

firme sea un rasgo del ambiente para que la vida pueda realmente continuar. Tiene su comienzo en “la provisión fisiológica que caracteriza al estado prenatal” (Winnicott, 1981, p. 56) y es continuación de ella. La función del amparo en términos psicológicos es proveer de apoyo yoico, en particular en el estadio de la dependencia absoluta, con anterioridad a que se afirme la integración del yo: “La aptitud de la madre para identificarse con su bebé la asiste en el desempeño de la función resumida por Winnicott con el término amparo” (Davis y Wallbridge, 1981, p.118). Tanto el establecimiento de la integración del yo como el desarrollo del allegamiento yoico se apoyan en la existencia de un amparo lo bastante bueno. De todas formas, aunque en la teoría de Winnicott la “fase de amparo” es equivalente al estadio de fusión o de dependencia absoluta, el apoyo yoico sigue siendo una necesidad del niño, del adolescente y del adulto cada vez que la confusión o que la desintegración amenazan a causa de una situación difícil (Davis y Wallbridge, 1981).

En concordancia con esto, Casas de Pereda (1988) también define lo que es amparo y plantea que:

“implica otro que rodea y remite a todo aquello del orden de la realidad efectiva que protege de las fuerzas exteriores, del posible daño (...) implica en el orden de la vivencia (fantasía) la necesidad expresa de un afecto, del compromiso libidinal del otro en esa función de cuidado y protección” (p.11).

Desamparo queda así muy próximo (así como en su etimología) a desamor (Casas de Pereda, 1988).

En contraposición con esto, se plantea el desamparo desde dos vértices: el desamparo originario o inicial con el que llegamos al mundo como desamparo constitutivo o como potencial organizador del psiquismo, y el desamparo de la vulnerabilidad humana (propio de lo social). Se pretende distinguir el desamparo estructurante, imprescindible para que se constituya un sujeto, del desamparo que desestructura y dificulta un armado psíquico.

Se mencionaba anteriormente que la información genética o lo biológico es insuficiente para la vida (Bleichmar, 2008), además de desarrollar la importancia de un otro para la constitución del psiquismo. Es así que se afirma que la necesidad de ser amparados es inherente a la condición humana. Desde un comienzo, aún antes del nacimiento, se vuelve necesario el amparo biológico dentro del vientre materno y del cultural fuera en el entorno. El lactante depende totalmente de otra persona para la satisfacción de sus necesidades y se halla impotente para realizar la acción específica adecuada para poner fin a la tensión interna (Laplanche y Pontalis, 1967). En este sentido, el cachorro humano nace en una situación de

extrema fragilidad, tanto que si no es asistido por otro (el cual Freud llama individuo experimentado) muere. Además de esto necesita un sostén emocional: que se satisfagan no solamente las necesidades biológicas o corporales sino también las afectivas. Esto influye de manera decisiva en la estructuración del psiquismo, destinado a constituirse enteramente en la relación con el otro. En palabras de Viñar (1988) el desamparo descrito tiene “carácter inaugural” que funda al sujeto en su precariedad psíquica originaria. De esta manera, se denomina desamparo estructurante al que nos “obliga” a constituirnos como sujetos.

Todos los enfoques psicoanalíticos coincidirían en la importancia de este estado de dependencia absoluta y el valor del otro en el funcionamiento psíquico, además de suponer que cómo se transite y resuelva esta dependencia originaria será determinante en la estructura psicopatológica. Sin embargo, no siempre se remarca la importancia del lenguaje y la simbolización como la más trascendente condición de amparo de la especie. Esto abarca las posibilidades de quienes ejercen funciones primarias. Sin ese recurso, el cachorro humano permanecería en una dependencia de un otro. En palabras de Peskin (2018), “la capacidad de lograr autonomía apoyados en la capacidad de simbolizar y lograr el lenguaje es lo que termina dando el mayor amparo” (p.43). Es por esto que, a su vez, la socialización, lograda también gracias a la simbolización y el lenguaje, es imprescindible para la realización como sujetos (Peskin, 2018). En este sentido podríamos hablar de un amparo de la presencia-ausencia simbólica, en el que se aporte un colchón simbólico, retomando la idea planteada anteriormente de que la presencia y la ausencia son conceptos relativos, pues se puede estar aparentemente muy presente, pero estar ausente.

Dentro de lo traumático estructural, García (2018), menciona que este desamparo proviene de la asimetría radical, situación antropológica fundamental que se desarrolló anteriormente en el trabajo sobre la importancia y necesidad del otro para vivir, recibir estímulos, adquirir marcha, lenguaje, valores y libidinización que constituye al sujeto deseante, con sus anhelos, sus fantasías y sus frustraciones. En esta perspectiva queda planteada la sexualidad que viene desde el otro y que de algún modo es creada y recreada por el infante. Lo que creía poseer es sólo una ilusión, surge frustración, vivencia de indefensión, angustia, pero al mismo tiempo se abre el terreno de la esperanza, de la búsqueda, motor vital que lleva a aceptar sustituciones, desplazamientos abriendo a la simbolización y a la constante resignificación, que permite la alteridad (García, 2008).

Este desamparo deja marcas, huellas tempranas que se ligan unas a otras (Janin, 2015). En este sentido,

la noción de desamparo originario que nos deja huellas indelebles quedó

elevada a la categoría de concepto. Los desequilibrios homeostáticos del bebé y su insuficiencia para resolverlos se manifiestan bajo la forma del llanto que los adultos que lo rodean suelen interpretar como llamadas de auxilio. Freud designó acción específica, a esta tarea que los adultos llevan a cabo en esas circunstancias. Pero al mismo tiempo que los que cumplen la función de maternaje aportan lo necesario para la resolución de las necesidades biológicas, inyectan su sexualidad en esa cría de hombre que aún es tan sólo un proyecto de sujeto. Y no podemos olvidar que al inyectar la sexualidad se inyecta también la dimensión de la muerte. Es decir la inscripción de la existencia de un final. (Rodríguez Rendo, s/f, p.4).

Dentro de la teoría de la angustia, el estado de desamparo se convierte en el prototipo de la situación traumática. Deja marca y vuelve.

En cuanto al desamparo estructurante que se está intentando describir están implicados los pares inseparables presencia y ausencia. Son condición para que el *infans* pueda sustituir lo que le falta, siempre con precariedad, tolerando el límite, renunciando a la omnipotencia, haciendo el duelo por lo perdido para siempre, pero buscando nuevas formas de transcripción. Esto implicaría lo traumático estructural y violencia primaria imprescindible: el otro auxiliador no “es”, no “está” todo lo que la omnipotencia y el desvalimiento del bebé “necesitaría”. Además, en ese encuentro está también presente la erotización del cuerpo del *infans* por parte del adulto, erogeneidad necesaria, pero siempre que incluya el reconocimiento de que es otro. Se subraya que, con frecuencia, se evidencian excesos de parte del adulto, con una erotización-posesión y/o carencias faltas de libidinización, que marcan seriamente la estructura.

Por otro lado, se plantea un desamparo desestructurante, que no obedece sólo a motivos socio-económicos, sino que abarca todos los sectores sociales. García (2018) establece este otro desamparo es el que obliga al psicólogo a repensar los problemas y refiere a los acontecimientos que pueden configurar “duelos imposibles de tramitar y obligan a defensas primarias, a identificaciones alienantes o, peor aún, a forclusiones” (p. 26). Teniendo en cuenta esto, dice la autora, se deben de considerar con sumo cuidado las “situaciones arrasadoras de la estructura psíquica” como pueden ser torturas, pérdidas dramáticas, campos de exterminio, migraciones, marginalidad, entre otros. Si bien no hay traumas a descubrir en los orígenes (pues el trauma es del orden de lo psíquico y no de lo fáctico y no hay una relación causal y lineal con el sufrimiento del sujeto), son eventos del orden de lo fáctico disruptivo con alto potencial traumático. Como muestra la carta 52 de Freud, hay diversas formas de transcripción.

Por otro lado, Bleichmar (1993) plantea que, si todo transcurre adecuadamente, la madre se encargará de los cuidados físicos y psíquicos de su hijo a través de una apropiación deseante, implantando así lo pulsional, pero a través de la ligazón psíquica, contemplando la capacidad metabolizadora y evitando el desborde excitatorio que podría constituirse en traumático. Pero, ¿qué sucede cuando no existen figuras maternantes o paternantes que amparen y cobijen en el desvalimiento inicial? Desde Winnicott entendemos que el niño tolera fallas moderadas de la madre, de hecho si no existieran fallas y hubiera una adaptación excesiva que superara la de los primeros tiempos de dependencia absoluta se anularía el gesto espontáneo y la emergencia de la subjetividad del niño. Pero también el camino a la patología en Winnicott se abre cuando las fallas son excesivas, es decir, si no hay una adaptación sensible a las necesidades primarias físicas y psíquicas. Al no tener figuras de sostén (en términos winnicottianos *handing* y *holding*) que lo amparen y cobijen en su desvalimiento inicial el cachorro humano queda sumergido en un desamparo desestructurante y sucumbe a mecanismos como pueden ser escisiones o el autosostén forzoso. En estos casos, se visualiza el desvalimiento como experiencia, déficit en historia libidinal e identificatoria.

De esta manera se cuestiona cómo quedan interpeladas las funciones parentales en relación al acotamiento de la pulsión. Casas de Pereda (1999) plantea que “la indefensión es la marca a fuego de la ontogenia que organiza las múltiples y sutiles redes donde el sujeto, para acceder a su propio deseo, necesita ser deseado y sostenido metafórica y literalmente por sus padres” (p. 113). En las prácticas de crianza pertenecientes a la actual sociedad de consumo y del hiper estímulo, se presenta una demanda corriente en referencia a las dificultades con los llamados “límites”. La confusión entre darle cierta libertad al niño y no ponerle límites es algo corriente. El inconveniente radica en que no frustrar al niño para evitar que sufra lo deja desamparado frente al apremio de sus propios deseos. Frente al desborde pulsional, el *desdibujamiento* de lo permitido y lo prohibido puede causar marcas significativas en el entramado narcisista que signan la estructuración psíquica. Así como la falta de investidura de los padres —esencial para poner en marcha el deseo, motor de la vida psíquica— puede ser devastadora, las formas que toma en ocasiones “*his majesty the baby*” (siguiendo a Freud) también lo son (Platero et al, s/f). En este sentido, Casas de Pereda (1999) dice que es necesario que lo quieran vivo, pues el “no” al placer, queda ligado a los riesgos de la vida diaria, su transgresión conlleva riesgo de muerte, en última instancia, de muerte del deseo parental (que viva, que no sea objeto de goce transgresor de la prohibición del incesto). Fallas demasiado intensas y/o reiteradas en el acotamiento de las pulsiones por parte de los padres producen efectos potencialmente traumáticos también. Cuando el niño pierde flexibilidad, puede costarle disfrutar, aceptar alternativas y realizar transacciones en

los vínculos para jugar y/o estar con otro (Platero et al, s/f).

En otros casos, como son sectores de exclusión social, los progenitores se encuentran muchas veces ellos mismos desamparados, con necesidades elementales desprovistas, deprimidos y con fallas narcisistas, por lo que se ve limitada la posibilidad de constituirse en objetos adecuados de contención para el advenimiento de sus hijos. Martinez (2018) trabaja sobre la pobreza y el desamparo y señala que la vulnerabilidad y la desafiliación provocada por el escaso sostén social impactan sobre las capacidades del sujeto para constituirse como tal. En cuanto a esto, Martinez plantea: “si la familia, en virtud de la vulnerabilidad psicosociocultural, no está en condiciones de brindar el sostén necesario, el entorno y los eventos disruptivos que caracterizan la pobreza condicionarán el desarrollo de las habilidades básicas para el aprendizaje” (2018, p.153).

Por último, la relación entre duelo y desamparo es muy próxima. Se comprende al duelo como algo que hace conectar al sujeto con las angustias originarias y aspectos de fragilidad y desvalimiento que todos, aunque seamos adultos, tenemos. En el duelo cualquier persona se ve conmocionada, sacudida y de alguna manera, experimenta angustias intensas. Esto lo conecta con el desamparo porque el desamparo es en última instancia el riesgo de muerte. De esta manera, cuando una persona vive una pérdida de un ser significativo en su vida, se angustia y esa angustia remite a los aspectos primarios más desvalidos de su psiquismo. De esta manera, cualquier situación de duelo remitirá en la experiencia a otros duelos, sea por las pérdidas de otras personas queridas o por pérdidas que también han sido vividas con angustia.

Conclusiones

La noción psicoanalítica del desamparo apunta a una condición universal: el ser humano nace desvalido. Esta condición de desvalimiento le impide bastarse a sí mismo, requiriendo de otro. Así, ese otro adquiere prioridad en psicoanálisis, necesitándolo tanto en su perspectiva real (semejante auxiliador) como en la simbólica (funciones parentales y contexto social: otro imaginario y Otro simbólico) (Casas de Pereda, 1999). El otro, además de satisfacer las necesidades orgánicas, satisface desde el punto de vista de lo libidinal (apuntalamiento) con un plus de placer relacionado con las satisfacciones de las necesidades primarias. Todo duelo necesariamente reactiva -remueve, resignifica y carga- las huellas de este desamparo tempranamente vivido, siendo por esto que hay angustia y sufrimiento.

Hay otra dimensión constitutiva del ser humano que tiene que ver con la vulnerabilidad y un

desamparo propio de lo social y las situaciones vividas. Éstas son problemáticas mundiales de vulnerabilidad social que dejan al sujeto desvalido en menores condiciones para su salud psíquica, porque la vulnerabilidad social también incide en el desarrollo y en la constitución psíquica. Son ejemplos muy actuales las migraciones y el desarraigo que eso conlleva junto al esfuerzo psíquico que tiene que hacer una persona para vivir y crear lazos en la situación de adversidad y soledad.

De esta manera se considera que no son casos aislados, sino que es una temática relevante en el contexto social actual. En cuanto a esto, se propone pensar cómo trabajar en estas situaciones en las que se pueden combinar el duelo por un acontecimiento que irrumpe en la realidad vivencial con vulnerabilidades sociales (como son los casos de la práctica pre-profesional en contexto social carente) o con situaciones en las que en principio no habría vulnerabilidad social pero sí hay necesidades básicas insatisfechas o en las cuales la presencia parental se sustituye por dispositivos tecnológicos de la imagen.

En estas situaciones, uno de los principales inconvenientes observados en las diferentes estrategias de intervención es el acceso a consultas de orientación psicoanalítica: los segmentos sociales carentes y conflictivos usualmente no se benefician por esta cobertura. Sumado a esto, cuando logran acceder a ello, suele ocurrir el ausentismo: los padres no pueden llevar a los niños a las consultas o se visualizan severas carencias socio-económica-simbólicas.

Se toma prestado un modelo de intervención clínica desarrollado en el ámbito de la educación pública para dar respuesta a los niños en riesgo de fracaso escolar. Dicho dispositivo de intervención psicoanalítica se basa en la utilización de los cuentos infantiles como objetos intermediarios para el psiquismo (Kachinovsky, 2016), en aquellos niños que presentan dificultades en los procesos de simbolización. Siendo el duelo debido a la pérdida de un ser querido un factor que pone en jaque los procesos de simbolización (trabajo de elaboración psíquica ante la ausencia), más aún en cuando ocurren en contextos de desamparo social, proponer trabajar en grupos heterogéneos respecto a las conflictivas, mediados por el cuento, en el ámbito escolar, asegura una necesaria continuidad existencial y transferencial.

Desarrollar la práctica psicoanalítica en un ámbito no específico como es la escuela constituye un desafío, pues se genera una posición de extranjería para el psicólogo que, alejado de su hábitat, requiere un ámbito de interlocución para soportar que su identidad pueda ponerse en jaque (Kachinovsky, 2018). Esto implica también defender el encuadre y espacio de trabajo del profesional, que puede ser interrumpido por los demás actores institucionales, por

ejemplo, al entrar y salir de los salones donde se realiza la intervención, sin percibir que con ello se obstruye la realización de los mismos. Por otro lado, a pesar de que en múltiples ocasiones se puede ver dificultado el intercambio con los padres que pueden no lograr asistir a las entrevistas pautadas, se produce un apoyo y un intercambio con las maestras, quienes conocen la realidad e historia de los niños, y portan también un saber sobre sus tareas.

Se propone la intervención en pequeños grupos mediados por estrategias de la psicopedagogía clínica, con el cuento como mediador simbólico, pero además planteando otras narrativas, juegos y formas de expresión como dibujos, dramatizaciones, títeres -entre otros- que promuevan la narración, el diálogo entre pares y permita la inclusión de procesamientos psíquicos novedosos a través de las producciones imaginativas y los procesos reflexivos. Se coincide con Casas de Pereda (1999) al plantear que el ámbito del cuento “está poblado de esta realidad psíquica que necesita desmentir los límites: la ausencia, la muerte o las diferencias. Es el ámbito de las creencias y de la ilusión” (p.76).

Estimular la narración oral también es forma de favorecer la producción simbólica y la elaboración de aspectos que inciden en el desempeño escolar de niños y niñas. De esta manera, se intenta facilitar la elaboración de las distintas situaciones-problemas encontradas en la singularidad de cada niño. A la hora de analizar lo que sucede en la producción del taller se deben de tener en cuenta conceptos como los de autoría de pensamiento de Alicia Fernández, analizando la discriminación con el otro y la creación de narrativas propias en los procesos descritos por Piaget de asimilación y acomodación (Fernández, 2010), además de conceptos como los de subjetividad, construcción de la alteridad y procesos imaginativos y reflexivos. El intercambio entre pares y la confrontación de sus narrativas preponderantes implica “considerar el debate narrativo como una oportunidad para movilizar posiciones subjetivas rígidas; el debate narrativo incrementa los procesos representativos y por consiguiente mayores oportunidades para el enriquecimiento simbólico de un sujeto” (Dibarboure, 2015, p. 73).

En estas situaciones toman relevancia los planteos de Kachinovsky (2016) que conceptualiza al cuento como objeto intermediario para el psiquismo:

En situaciones de especial dramatismo, los objetos intermediarios pueden inaugurar circuitos de tramitación del dolor. La elección del cuento como objeto intermediario, promotor de sustituciones simbólicas, se funda en su carácter de nexo entre espacios y procesos heterogéneos o discontinuos, así como en su eventual protección de la intimidad (p.36).

Concretamente el taller clínico narrativo es un dispositivo teórico-metodológico que se apoya en la psicopedagogía clínica en donde “la trama narrativa permite desplazar en otros las experiencias dramáticas y conmocionantes; tratada como externa, aunque en el plano de las representaciones es próxima e interna, constituye una producción simbólica que establece nuevas ligazones y sustituciones anteriormente inexistentes” (Dibarboure, 2015, p.68). En los talleres clínico narrativos, Dibarboure (2015) no visualiza como obstáculo que la transferencia se encuentre atravesada por la presencia de la Institución Escolar, sino que plantea que “se constituye en una fortaleza (potencia) que convoca procesos de comprensión lectora y permite trabajar analíticamente las dificultades ante el conocer y el saber (operacionalización de la comprensión lectora para el trabajo dinámico psicoanalítico a partir de la misma)” (p.23).

Referencias bibliográficas

- Alizade, A.M. (1996). *Clínica con la muerte*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Anfusso, A. (2014). Miro y me reflejan, luego existo. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 119, 50-56.
- Allouch, J. (1996). *Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca*. Buenos Aires: El Cuenco del Plata.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1984). Condenado a invertir. *Revista de Psicoanálisis*, 41(2/3), 283-306.
- Becvar, D. (2001). *In the presence of grief*. New York: The Guilford Press.
- Benyakar, M. (2006). *Lo disruptivo y lo traumático: vicisitudes de un abordaje clínico*. Buenos Aires: Nueva Editorial Universitaria. Recuperado de <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Disruptivo-traumatico.pdf>
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconciente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (octubre, 2001). *La infancia y la adolescencia ya no son las mismas. Qué se conserva hoy de la infancia que conocimos*. Conferencia pronunciada en el marco del Curso “La niñez y la adolescencia ya no son las mismas - Lo que todavía no se dijo”, organizada por el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num3/autores-bleichmar-infancia-adolescencia.php>
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bowlby, J. (1983). *El apego y la pérdida: Vol. 3: La pérdida*. Buenos Aires: Paidós.
- Casas de Pereda, M. (1992). Estructuración psíquica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 76, 83-94.
- Casas de Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización. Producción de sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidós.
- Casas de Pereda, M. (2007). Simbolización, una puesta en escena inconsciente. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 104, 180-186.
- Catelli, J. E. (setiembre, 2016). *El prójimo y el semejante en el cuerpo: de la constitución al aparato psíquico*. Trabajo presentado en el XXXI Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis: “Cuerpo”, organizado por la Federación Psicoanalítica de América Latina, Cartagena de Indias, Colombia. Recuperado de <http://www.fepal.org/wp-content/uploads/289.F.pdf>
- Chemama R. y Vanderersch, B. (2004). *Diccionario del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

- Davis M. y Wallbridge, D. (1981). *Límite y espacio. Introducción a la obra de D. W. Winnicott*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dibarboure, M. (2015). *La narrativa infantil como estrategia de intervención en niños con restricciones simbólicas: el taller clínico con cuentos en el ámbito escolar* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7560/1/Dibarboure%2C%20Michel.pdf>
- Donzino, G. (2003). Duelos en la Infancia: características, estructura y condiciones de posibilidad. *Revista Cuestiones de la Infancia*, 7, 39-57. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/176486298/Duelos-en-La-Infancia>
- Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiz*. Montevideo: Nueva Visión.
- Flechner, S. (2013). Violencia materna. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 117, 19-33. Recuperado de https://issuu.com/mpeirano/docs/rup_117_web_entera
- Fonagy, P. (1996). Jugando con la realidad II. El desarrollo de la realidad psíquica desde una perspectiva teórica. *Libro Anual de Psicoanálisis*, 12, 65-86.
- Franco, G. (2018). Cubrir el desamparo. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 127, 143-150.
- García, S. (2018). Desamparo <<Acontecimiento>> y repetición. Aprés coup en transferencia. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 127, 25-36.
- Guerra, V. (2000). Sobre los vínculos padres-hijo en el fin de siglo y sus posibles repercusiones en el desarrollo del niño. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 91, 138-159. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/2000/1688724720009109.pdf>
- Guerra, V. (2014). Ritmo, mirada, palabra y juego: hilos que danzan en el proceso de simbolización. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 119, 74-97.
- Guerra, V. (2015). El ritmo y la ley materna en la subjetivación y en la clínica in-fantil. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 120, 133-152.
- Ihlenfeld de Arim, S. (1998). Duelos en la Infancia. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 88, 39-54. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719988803.pdf>
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de Infancia. *Revista Zona Próxima*, 8, 108-123. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1687/1096>
- Kachinovsky (2016). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. *Investigaciones en Psicología*, 21(1), 35-44. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/ano21_1/kachinovsky.pdf
- Kachinovsky, A. (2018). *Una investigación en psicoanálisis sobre el teorizar infantil*. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/sites/default/files/una-investigacion-en-psicoanalisis-sobre-el-teorizar-infantil.pdf>

- Klein, M (1964). El duelo y su relación con los estados maníacos depresivos. En *Contribuciones al Psicoanálisis* (pp. 279-301). Buenos Aires: Hormé. (Trabajo original publicado en 1940).
- Klein, M. (1989). *Amor, culpa y reparación, y otros trabajos*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1921-1945)
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Lacan, J. (2014). *Seminario 6: el deseo y su interpretación*. Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1958-1959)
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1967). *Diccionario de psicoanálisis*. Madrid: Labor.
- Laplanche, J.B (1992). *La prioridad del otro*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. (2006). El género, el sexo, lo sexual. *Alter: revista de psicoanálisis*, 2, 1-15. Recuperado de <https://revistaalter.com/revista/el-genero-el-sexo-lo-sexual-2/937/>
- Laplanche, J. (2011). *Vida y muerte en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez, S. (2018). Pobreza y desamparo: Efectos en el funcionamiento psíquico. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 127, 151-173.
- Mirza, N. (2011). La dramática del espejo. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 112, 100-115.
- Pelento, M. L. (1998). Duelos en la infancia. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 88, 24-39.
- Platero, I., Rodriguez da Silveira, M.A, Triñanes, G. (s/f). *Tiempos del cuerpo*. Recuperado de http://congresoapu2016.gegamultimedios.net/cv/t29_web_tiempos_del_cuerpo_con_normas_rup.pdf
- Peskin, L. (2018). ¿Qué nos ampara?. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 127, 37-45.
- Rodriguez Rendo, M.C. (s/f). *No sin el otro: El desamparo psíquico*. Recuperado de http://mcarmenrodriguezrendo.com/pdf/No_sin_el_otro.pdf
- Schlemenson, S. (2001). *Niños que no aprenden*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Singer, F. (1999). El duelo: ¿Qué modelización?. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 2(1), 129-140. Recuperado de http://www.fundamentalpsychopathology.org/uploads/files/revistas/volume02/n1/el_duelo_que_modelizacion.pdf
- Tizio, H. (2009). Saber leer, aprender a leer. *Educação em Revista Belo Horizonte*, 25(1), 219-227.
- Tizón, J. L. (2007). *Psicoanalisis, procesos de duelo y psicosis*. Barcelona: Herder.
- Tizón García, J. (2013). *Perdida, pena, duelo, vivencias, investigación y asistencias*. Barcelona: Paidós.

- Viñar, M. (1988). Hilflosigkeit, alucinar y pensar, alternativas al desamparo: Una lectura de la experiencia de satisfacción. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 67, 81-94. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1980/1688724719886706.pdf>
- Winnicott, D. W. (1986). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Hormé. (Trabajo original publicado en 1957)
- Winnicott, D. W. (1958). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D.W. (1991). El destino del objeto transicional. En *Exploraciones psicoanalíticas I*. (pp. 72-78). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1959)
- Winnicott, D. (1993a). El desarrollo de la capacidad para la preocupación por el otro. En *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador* (pp. 95-108). Buenos Aires, Paidós. (Trabajo original publicado en 1963).
- Winnicott, D. (1993b). La teoría de la relación entre progenitores-infante. En *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador* (pp. 47-73). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1960).
- Winnicott, D. (1979). *El proceso de maduración en el niño*. Buenos Aires: Laia. (Trabajo original publicado en 1965)
- Winnicott, D. (1984). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.
- Winnicott, D. (1999). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1971)