

**El dispositivo vincular psicoanalítico en la evaluación
para el certificado único de discapacidad con infancias:
Análisis de tramas vinculares de dos familias
consultantes en la ciudad de San Luis.**

Maestranda: María Florencia Terranova

Directora: Dra. María Laura Méndez

Co-Directora: Mgter. Alejandra Alfonso

a Néstor, Emilia y Rosario

Agradecimientos

*A mi esposo y a nuestras hijas, siempre;
a mi familia, de la que provengo y habito, por enseñarme la complejidad y la
riqueza que puede asumir el nosotros;
a María Cristina Rojas por su conocimiento generoso;
a María Laura Méndez y Alejandra Alfonso por el acompañamiento en la
búsqueda de transformación de la mirada clínica;
a los/as compañeros/as de cursada, que desde los lazos horizontales lo hicieron
posible;
al IUSaM por su calidad docente;
a mis queridas UNSL y SPM, por todo.*

Índice

1. Introducción.....	5
2. Problema y objeto de investigación.....	7
3. Estado de Arte.....	9
4. Preguntas de investigación.....	14
5. Objetivos.....	15
6. Material y método.....	16
Marco Teórico	
7.1. El dispositivo vincular en la evaluación para el certificado único de discapacidad (CUD): definiciones, paradojas y desafíos.....	17
7.2. Los procesos de subjetivación: las tramas vinculares y la discapacidad como dimensión.	21
7.3. Los procesos de subjetivación: desde el aparato psíquico Freudiano a la subjetividad vincular.....	24
7.4. Los procesos de subjetivación desde la Lógica del Dos	26
7.5. Sufrimiento vincular y familias con un hijo con discapacidad.....	31
7.6. Código, axiomática y procesos de patologización.....	34
7.7 El jugar en familia y creatividad vincular	36
Análisis de las tramas vinculares familiares	
8.1. La familia Pérez	
8.1.1 El jugar en familia de los Pérez: “aquí o allá”, “ni aquí, ni allá”, “por aquí, por allá, por todos lados”.	38
8.1.2. La Imposición como oportunidad vincular y subjetivante: “Benja vení, te toca”:.....	49
8.2. La familia López	
8.2.1. El Jugar en familia de los López: “Profundiando” la alteridad.....	56
8.3. La mirada vincular en la consulta para el CUD.....	66
8.3. 1. Resistencias a la vincularidad y CUD.....	66
8.3.2. Los vínculos con lugar para las discontinuidades: “No me encuentres rápido”.....	74
Conjeturas provisionarias.....	78
Bibliografía.....	85
Índice de viñetas y casos clínicos:	
Familia Perez:	
Viñeta 1.....	39
Viñeta 2.....	42
Viñeta 3.....	47

Familia López	
Viñeta 4.....	56
Viñeta 5.....	58
Tomás en familia.....	67
Juan desde la mirada de mamá.....	72
Susi desde su escondite.....	74
J, G y P detrás del árbol.....	83
Anexos	
Antecedentes Benjamín y hora de juego de la Familia Perez.....	90
Antecedentes Ana y hora de juego de la Familia López.....	97
Hasta pronto Susi	108

1. Introducción

El transitar la Maestría en Familia y Pareja del IUSAM me permitió ampliar y complejizar la comprensión de la clínica, en especial a partir de los aportes del pensamiento complejo y del modelo de “lo vincular”.

Lo anterior, junto al interés por las infancias en situación de discapacidad, me llevan a la construcción de este trabajo titulado *“El dispositivo vincular psicoanalítico en la evaluación para el certificado único de discapacidad con infancias: Análisis de tramas vinculares de dos familias consultantes en la ciudad de San Luis”*. Es así, que a través del dispositivo vincular se analizan tramas vinculares de dos familias que consultan para la tramitación del Certificado Único de Discapacidad (CUD) de uno de sus hijos.

La primera de estas, busca la renovación del CUD de la hija de nueve años, quien presenta una discapacidad intelectual leve; la segunda, una familia que consulta para tramitar el certificado por primera vez, del hijo de seis años quien presenta un trastorno generalizado del desarrollo. Como también se suman viñetas de otros casos clínicos, buscando enriquecer el análisis.

Son múltiples los fundamentos que alimentan este recorrido teórico/clínico, pero especialmente quiero destacar la concepción de subjetivación como emergente de los vínculos, o dicho de otro modo, el poder subjetivante de los vínculos y en consecuencia, el valor y la necesidad de analizarlos en el marco de estas

intervenciones. ¿Qué vínculos construyen las familias que consultan? ¿Cómo dar lugar a la complejidad en la consulta para el CUD? ¿Cómo habilitar sentidos e interrogantes sosteniendo preguntas, dudas, incertezas, allí donde las condiciones biológico/genéticas parecen “decirlo todo”? ¿Qué implicancias tiene entender los procesos de subjetivación desde la lógica de “lo vincular”? Estos interrogantes, actúan como disparadores para analizar el material clínico que presentaré a lo largo del trabajo, el cual se organiza en diferentes apartados que se interrelacionan constantemente.

Quiero remitir a una experiencia de lectura de mi infancia, cuando quedé fascinada por la colección “Elige tu propia aventura”¹ (Packard, 1979) en donde el lector era el protagonista de la historia, quedando comprometido en la toma de decisiones a lo largo del relato, debiendo optar entre múltiples recorridos con distintos desenlaces. Es así, que invito a quien opte por leer este trabajo a “Elegir su propia aventura”, dejándose llevar a partir del orden secuencial del escrito o armar su itinerario. Buscando desafiar la secuencialidad lineal que denuncia el pensamiento complejo, pero en especial considerando la idea de responsabilidad que destaca Puget (2015) en donde *“ir siendo sujeto, tiene algo de imposición y algo de elección, combinadas en una alquimia singular”* (P.140) y desde la responsabilidad de constituirnos con otro, los invito a recorrer este escrito.

¹En Argentina fueron publicados por Editorial Atlántida a partir de 1984.

2. Problema y objeto de investigación

Un motivo de consulta frecuente en la clínica con niños/as, es la solicitud de evaluación psicológica frente a presuntivos diagnósticos como el Trastorno del Espectro Autista, Discapacidad Intelectual, Trastorno Generalizado del Desarrollo, entre otros. En ocasiones, esta evaluación es solicitada como requisito para la tramitación del Certificado Único de Discapacidad (CUD).

No podemos ignorar, el creciente aumento de miradas con fuerte poder de alteración de la subjetivación, que hacen foco como causa única del malestar, en las conductas observables del niño/a “problema” y/o en las condiciones biológico genéticas, para finalmente, consagrar los reduccionismos patologizantes mediante la emisión del CUD. Frente a esto y en la medida que entendemos que los procesos de subjetivación son vinculares, a decir de Puget (2018) *“Cada vínculo...crea sus propios sujetos”* (p. 23) surge la necesidad de interrogarnos acerca de las producciones vinculares de estas familias, en las que el/la niño/a en situación de discapacidad es producto y productor del entramado vincular familiar del que forma parte, como de las condiciones naturculturales. A decir de M.C.Rojas (2022) la subjetividad *“...fluye encarnada, escindida, enactuada, es al mismo tiempo vincular y naturcultural”* (p.37) Siguiendo estas ideas, la pregunta problema que guía este trabajo refiere *¿Qué tramas vinculares construyen las familias de las infancias que consultan en el marco del psicodiagnóstico para el*

CUD? siendo el objeto de estudio *las tramas vinculares de las familias que consultan*. De esta manera, al incluir a las familias, se busca favorecer un análisis que destaque el carácter dinámico, complejo y multidimensional de los casos estudiados, así como promover la despatologización de las infancias.

3. Estado del Arte

Advertir la complejidad de los fenómenos estudiados, nos habilita al encuentro de las múltiples variables o dimensiones que coexisten en estos. Es así que cuando buscamos indagar antecedentes de investigaciones, orientados por el tema acerca *de las tramas vinculares de familias con un hijo/a con discapacidad, dentro del proceso de psicodiagnóstico para el CUD*, surgen trabajos que si bien no se interrogan exactamente frente a la misma situación, hacen foco en aristas de esta. De este modo, en la selección de antecedentes, se incluyen trabajos como: una investigación en la que se estudia la vincularidad de las familias con un hijo/a con discapacidad, guiados por la pregunta acerca de qué necesitan estas; una tesis doctoral en la que se revisa el enfoque clínico con niños/as con dificultades en el desarrollo, conceptualizando los procesos de subjetivación, promoviendo la inclusión de las familias, cuestionando los enfoques patologizadores; una tesis de grado en psicología, en la que estudian las tramas vinculares parentales frente a la llegada de un hijo con discapacidad; una tesis doctoral en la que la autora investiga los procesos de constitución subjetiva, con especial atención a la díada madre-hijo en lo relativo a los procesos de separación individuación, en casos de hijos con discapacidad motriz.

A continuación se desarrollan los mismos:

Primer antecedente

Un antecedente de investigación, es el desarrollado por Liliana Pantano, Blanca Nuñez y Alicia Arenaza (2012) llevada a cabo en el marco del Curso de posgrado en familia y discapacidad: Aspectos teórico clínicos de la Universidad Favaloro de Buenos Aires, en el que se interrogan acerca de ¿Qué necesitan las familias de personas con discapacidad? Esta investigación cualitativa relevó a 228 familias con presencia de al menos un miembro con discapacidad, en distintos lugares de Argentina y a 52 profesionales que trabajan con personas y familias con un miembro con discapacidad. El objetivo fundamental fue conocer qué experimentan las familias, buscando promover un campo de especialización para desarrollar respuesta a esas necesidades y favorecer los derechos de todos los miembros, con y sin discapacidad. Las autoras se interesan por el análisis de las tramas vinculares de las familias, como también por el contacto e interacción de estas con el contexto, lo que implica conocer las necesidades de manera amplia y no solamente las experimentadas por el miembro con discapacidad, con un enfoque que respeta los fenómenos emergentes. La información recogida desarrolla aspectos como: la presencia femenina en el cuidado familiar y la necesidad de cuidar al cuidador; la relación familia/profesionales: la necesidad de renovar y cualificar la formación profesional; familias con y sin miembros con discapacidad: necesidad de contar con recursos para la inclusión. La perspectiva del futuro familiar: la necesidad de planificar.

Este trabajo resulta un antecedente relevante ya que asume un abordaje de las familias con un hijo con discapacidad, desde una mirada compleja, interesándose

por el análisis de las tramas vinculares de las familias, retirando el foco de manera exclusiva de la persona con discapacidad.

Segundo antecedente:

La tesis doctoral en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos de María Alejandra Bolívar (2023) titulada “Estimulación temprana. Una clínica de los márgenes (Cartografías mestizas)”. En el trabajo, la autora, quien además de Estimuladora temprana es psicóloga y psicoanalista, busca revisitar la clínica de Estimulación Temprana a partir de los aportes del Esquizoanálisis de Deleuze y Guattari. Parte del análisis de dos grandes enfoques de abordajes clínicos, por un lado, aquellos de fuerte impronta rehabilitatoria, con sesgo positivista y por el otro, la denominada “modalidad clínica” proveniente de aportes del psicoanálisis. Introduce conceptos que habilitan el “devenir”, las “diferencias”, con una actitud clínica “mestiza” que evita los discursos totalizantes, para el análisis de casos clínicos de niños/as con problemáticas del desarrollo. Bolívar destaca los procesos de subjetivación como colectivos, procesuales y transindividuales y cuestiona los enfoques reduccionistas y los presupuestos biomédicos que clausuran el desarrollo de las infancias.

Este trabajo es un antecedente valioso en cuanto al enfoque clínico que propone, habilitando espacio para el devenir, las diferencias, las prácticas transversalizadas y las cartografías mestizas que evitan enfoques totalizantes, racionalistas y verticalistas. A su vez, nos provee herramientas para la comprensión de los procesos subjetivos como colectivos, procesuales, transindividuales, en especial

en relación a las infancias con dificultades en el desarrollo, evitando quedar obturados en los diagnósticos médicos y/o psicopatológicos.

Tercer antecedente:

Tesis de grado de la Licenciatura en Psicología de Eloísa González Persak, Universidad de la República, Facultad de Psicología, Uruguay (2016) titulada: “El nacimiento de un hijo con discapacidad. Aportes desde el Psicoanálisis para pensar la construcción de la parentalidad”. En el trabajo la autora se interesa por analizar el impacto de la llegada de un hijo con discapacidad en las figuras parentales y el trabajo psíquico que demanda. Busca explorar el plano intrasubjetivo como también desde el vínculo de pareja, entendiéndolo este último, como un espacio de construcción de la parentalidad. En consecuencia, se realizan aportes desde el psicoanálisis de las configuraciones vinculares, buscando pensar desde qué lugar de la trama vincular se espera al bebé que acaba de nacer. Estudia los efectos del estigma, los procesos de duelo, el impacto del nacimiento, la función materna.

Este trabajo es de valor como antecedente en cuanto al estudio de los vínculos en una familia con un miembro con discapacidad. Estudia los efectos y trabajos implicados en el vínculo parental frente al nacimiento de un hijo con discapacidad, con una mirada que habilita lugar a la complejidad del fenómeno estudiado y revaloriza el lugar del psicólogo con mirada en la interdisciplinariedad.

Cuarto antecedente

La tesis doctoral en psicología de Lucía Farias (Universidad del Salvador, USAL, 2024) “Parálisis cerebral y constitución subjetiva: Un estudio cualitativo sobre el vínculo materno: proceso de separación-individuación, dependencia - independencia”. La autora investiga los procesos de constitución subjetiva, con especial atención a la díada madre-hijo en lo relativo a los procesos de separación individuación. Farías analiza de qué manera se constituye el vínculo madre e hijo cuando nace un hijo con Parálisis cerebral y cuales son las condiciones que posibilitan la subjetivación-individuación y los procesos de autonomía en los jóvenes con discapacidad. A partir de una muestra de diez madres con hijos con parálisis cerebral, para luego contrastar con una muestra de tres expertos calificados.

Este trabajo resulta de un antecedente valioso, en tanto analiza complejidades de los procesos de subjetivación, desde los avatares del vínculo madre-hijo retomando conceptos de diferentes autores como Ricardo Rodulfo, Beatriz Janin, Blanca Nuñez, Margaret Mahler, para analizar el impacto del diagnóstico en el vínculo, entre otros.

4. Preguntas de investigación

¿Qué tramas vinculares construyen las familias que consultan?

¿Cómo dar lugar a la complejidad en la consulta para el CUD?

¿Cómo habilitar sentidos e interrogantes sosteniendo preguntas, dudas, incertezas, allí donde las condiciones biológico/genéticas parecen “decirlo todo”?

¿Qué implicancias tiene entender los procesos de subjetivación desde la lógica de “Lo Vincular” en la consulta para el CUD?

5. Objetivos:

5.1. Objetivo general:

Analizar tramas vinculares de las que emergen las subjetividades de las infancias que consultan para el Certificado Único de Discapacidad (CUD).

5.2. Objetivos específicos:

- Interpretar a través del dispositivo vincular psicoanalítico, tramas vinculares de dos familias que consultan, para la evaluación psicodiagnóstica en el marco del Certificado Único de Discapacidad en la Ciudad de San Luis.
- Intervenir en forma temprana y psicoprofiláctica con dos familias que transitan la situación de discapacidad de uno de sus hijos/as.
- Prevenir posibles situaciones de patologización de las infancias en los casos estudiados.

6. Material y Método

El presente trabajo es llevado a cabo a partir del análisis de dos casos de familias que llegan a la consulta para la evaluación de uno/a de sus hijos/as, como requisito para tramitar el CUD.

El material de análisis incluye una hora de juego familiar² por caso, a su vez que, se aportan datos de manera sintética. Como también se suman otras viñetas clínicas, buscando enriquecer el análisis.

El tipo de investigación llevada a cabo es cualitativa de enfoque interpretativo, con la intención de analizar las tramas vinculares familiares.

Se desarrolló con un diseño flexible, abierto a lo inesperado. Los datos producidos con este diseño flexible son descriptivos e interpretativos y a partir de la implementación del dispositivo vincular psicoanalítico se registraron durante una hora de sesión, las palabras y acciones del grupo familiar presente. El análisis de la información es de tipo cualitativo, intentando captar reflexivamente el significado de la acción.

² En anexos está la sesión completa de cada uno.

7. Marco teórico

7.1. El dispositivo vincular en la evaluación para el certificado único de discapacidad (CUD): definiciones, paradojas y desafíos.

¿De qué hablamos cuando nos referimos al certificado único de discapacidad (CUD)? El CUD es un documento creado por el Estado Argentino en el año 1981 mediante la Ley 22.431, para acreditar la discapacidad de una persona. Este documento es condición necesaria para que las personas que lo portan, puedan acceder a aquellas prestaciones, apoyos y beneficios que favorezcan la inclusión social, garantizando así sus derechos. El informe Psicológico es uno de los requisitos que se solicita para la acreditación de la Discapacidad Intelectual o Mental.

Mediante esta acreditación, se corre el riesgo de reafirmar a la discapacidad como exclusiva condición del sujeto y en esta línea A. Levin (2017) refiere que el CUD, es una certificación que exige considerar a los sujetos como discapacitados actuando como una política de discriminación positiva, para que luego puedan ser incluidos socialmente y accedan a los distintos beneficios, derechos y garantías comunes. Levin destaca que mediante el CUD, se individualiza la problemática y se invisibilizan las barreras que discapacitan al sujeto, sosteniendo que otorgar este certificado, sigue alimentando una mirada reduccionista que hace foco en el

individuo como fuente de situación. Para el autor *“Con estas políticas diferenciales se está legitimando una estructura socio-económica discapacitante en la medida que se invisibilizan las barreras sociales que hacen necesaria a la certificación para el cumplimiento de derechos comunes”* (2021, p. 16). El autor identifica una situación paradójica, allí donde el estado discrimina para incluir haciendo foco en el sujeto con poco lugar para la complejidad, pero entiende que esta certificación es necesaria dadas las condiciones del actual sistema de salud, ya que se compensa de manera transitoria la falta de accesibilidad plena, en tanto se trabaje en un Diseño Universal³ accesible a toda la población.

En esta línea y como psicoanalistas, tendremos la responsabilidad y el desafío, de aportar una mirada compleja acerca de las situaciones analizadas, en especial, cuando las condiciones biológico/genéticas están presentes en la causación de la discapacidad, como ocurre en los casos presentados en este trabajo.

Rojas (1999) destaca el uso del dispositivo familiar para ir al encuentro del niño con su problemática, con especial énfasis en los casos de niños/as con discapacidad o en los trastornos tempranos de la infancia, resaltando la importancia de identificar posibles problemáticas vinculares como una depresión materna; la disminución de las relaciones con el entorno, constituyendo un intenso

³ El diseño universal es un paradigma que dirige sus acciones al desarrollo de productos y entornos de fácil acceso para el mayor número de personas posible, sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial.

apego e indiscriminación; fractura en el vínculo conyugal; entre otros. El dispositivo vincular en la evaluación para el CUD, permite ahondar en las producciones vinculares, como condiciones de emergencia de las subjetividades, evitando analizar la situación de discapacidad, sólo desde la esfera orgánica e intrapsíquica del sujeto.

A su vez, hablar de Dispositivo, incluye y profundiza la noción de encuadre, que a decir de Belmes y Matus (2024) puede ser pensado como una “red de conexiones imprevisibles entre elementos singulares que podrían habilitar nuevas significaciones y que, a diferencia del encuadre, no lo precede, sino que es producto del vínculo analítico en transferencia” (p. 28) agregaría, como de los efectos de presencia.

Para C. Rojas (2014) los dispositivos clínicos son múltiples y se suplementan, entendiendo que en su especificidad abren formas de subjetivación diferentes. A su vez la autora destaca la responsabilidad del analista en la elección de los mismos, agregando que *“La elección inicial de un determinado dispositivo de trabajo puede modificarse cuando los originales desarrollos de un proceso analítico así lo demanden, al haberse generado nuevas condiciones”* (Rojas, 2014, p. 60). Por lo anterior, la concepción de dispositivo, busca destacar el carácter de producción en situación en tanto *“construcción conjunta que se va modificando...producto de la trama vincular que se da en la situación analítica”*. (Carena, 2024, p.45)

La noción de dispositivo, destaca la implicación del analista, ya que este es objeto de transferencia pero *“también es sujeto del vínculo dando origen a conceptualizaciones como implicación e interferencia”* (Belmes, Matus, 2024, p.29). De esta manera, en el dispositivo, habrá lugar para la repetición transferencial, como también para la novedad.

Es así, que la noción de dispositivo oficia de recurso creativo y valioso frente a las demandas y problemáticas actuales que atraviesan las niñeces y adolescencias, configurando esto último a decir de Rojas (2022) una *“Clínica Psicoanalítica Compleja”* (p.13). Así la autora propone a través del dispositivo vincular, la complejización de la clínica con el objetivo de *“Conmover el posible sostén familiar inconsciente de las problemáticas del paciente designado a través de sesiones familiares, parentales, fraternas, de binomios u otros recortes vinculares”* (p.80) dirigiendo la mirada a las vinculaciones, refiriendo que *“La presencia efectiva de los otros-familiares permite al analista organizar en la escucha los encadenamientos significantes subjetivos”* (p. 82) . A su vez la autora propone una clínica *“situacional que habilite diagnósticos móviles...tomando al niño en el conjunto de sus circunstancias, subjetivas, vinculares, naturculturales”* (p. 78).

De este modo, será importante analizar a través del dispositivo vincular, las situaciones de discapacidad desde los entramados vinculares. Considerando el momento en que llegan familias angustiadas por la situación o posible situación de discapacidad de un niño/a, como un tiempo y espacio privilegiado para analizar y

reflexionar sobre aquellas condiciones vinculares de producción subjetiva, aportando una mirada que dé lugar a la complejidad, a las conjeturas diagnósticas, a las preguntas, evitando etiquetas diagnósticas rígidas, o evidenciando dificultades por fuera del paciente asignado, buscando contrarrestar las intervenciones biologicistas, unicasales y patologizadoras que corren riesgo de reafirmarse mediante la emisión del CUD.

7.2. Los procesos de subjetivación: las tramas vinculares familiares y la discapacidad como dimensión.

Desde una concepción moderna, la relación del sujeto con el mundo fue pensada como la interacción entre un sujeto cuyo psiquismo e inconsciente habitan una supuesta interioridad y el mundo familiar y social, como exterioridades. Estas relaciones entre entidades preconformadas, eran representadas al modo de círculos concéntricos⁴.

Para Rojas (2022) la metáfora de las redes nos permite comprender los procesos de subjetivación a partir de una gestación simultánea e indisociable, al modo de un entramado, con el mundo y los otros. De esta manera, las tramas vinculares dan cuenta del complejo tejido en el que fluyen los procesos de subjetivación. Así Rojas nos habla de un entramado “constitutivo, complejo, múltiple y diverso que

⁴ Uno de los referentes de esta idea, fue Urie Bronfenbrenner quien describió la Teoría Ecológica en dónde plantea la interacción del sujeto con una serie de sistemas que se superponen. (Ontosistema, microsistema, mesosistema, etc)

en sus pliegues deviene interioridad singular...(en donde)...el inconsciente deviene abierto y siempre productivo en actualidad” (p. 20) con lugar al cambio, a lo nuevo, a lo inesperado, a los desbordes. La autora señala, que diferentes dimensiones habitan y conforman el entramado de manera simultánea e indisociable, generando excesos productivos constantes entre unas y otras. A su vez entiende, que dentro del dispositivo vincular, estas dimensiones pueden ser pensadas como “*puntos de vista*” (p. 54) que como vectores inagotables, posibilitan el análisis de las tramas vinculares (Ejemplos de estas: la sexualidad como multiplicidad, los devenires de la filiación, el incesto, la violencia, el cuerpo...y más). Siguiendo estas ideas ¿Cómo podemos concebir a la discapacidad? las políticas públicas que sustentan el CUD definen a la discapacidad desde el Modelo Social⁵, y en esta línea Palacios (2008) la refiere como la resultante negativa entre la interacción de factores propios del sujeto (La condición física, mental, intelectual y/o sensorial) y las barreras actitudinales y materiales del entorno (Falta de accesibilidad urbana; escasas oportunidades de inserción laboral; discriminación social, entre otras). Esta concepción de discapacidad lleva implícita una noción de “*subjetividad*” como entidad constituida e independiente del entorno, que en interacción con este, produce discapacidad. ¿Podemos pensar una noción de discapacidad acorde a la idea de procesos de subjetivación? ¿Posible de alojar el

⁵ Este Modelo reconoce que mientras algunas personas tienen variaciones físicas, sensoriales, intelectuales o psicológicas que pueden causar limitaciones funcionales, es la sociedad la que oprime y discapacita en tanto no genere los apoyos necesarios, ni las condiciones de accesibilidad plena.

devenir constante en inmanencia y ser utilizada en la clínica vincular? Es así que considerar los procesos de subjetivación como emergente de las tramas vinculares, me lleva a proponer a la discapacidad como una dimensión de este entramado que, como tal, presenta las características de complejidad, sin principio ni fin, conformada de interioridad y exterioridad, con aspectos conscientes e inconscientes, uniendo presente y pasado, en un fluir que construye y transforma los procesos subjetivos. La discapacidad como dimensión, conforma, habita y fluye por el entramado, a la vez que dentro del dispositivo vincular, se configura como punto de vista para el análisis. Esta mirada propuesta, ilumina la tensión sostenida entre la condición orgánica, intelectual, factores naturculturales y las vinculaciones familiares, tensión que no pide resolución a favor de uno de los términos, por el contrario, en su sostenimiento augura apertura ¿Cómo fluye, transforma, obtura, se tensiona la productividad vincular, el lugar para la diferencia radical, las rivalidades, la sexualidad, el clima afectivo, la suplementación de los mecanismos de imposición e identificación, los procesos de subjetivación entre otros? El dispositivo vincular familiar se presenta como una alternativa apta y fértil en línea con estas ideas, su indicación y puesta en marcha supone una intervención en sí misma, una creación conjunta ad-hoc que permite alojar estas tensiones y “hacerlas trabajar”.

La idea de entramado, también nos permite hablar de familias tomando lo planteado por M.C. Rojas (2022) quien utiliza el término en su categoría gramatical

plural, para admitir la diversidad de configuraciones. La autora destaca que el estado de inmadurez y dependencia del bebé (y de las infancias), plantea la necesidad de al menos un vínculo con otro que posibilite sostener y regular, para sobrevivir e ir construyendo subjetividad, de este modo, define a las familias como “Situación vincular indispensable” (p. 43). Propone a su vez, pensar los lazos de parentesco desde un modelo rizomático, en donde se van construyendo al modo de tramas que se diversifican “se trata de relaciones entre términos no necesariamente consanguíneos, ni derivados de un tronco lineal; las funcionalidades y espacios singulares se van construyendo” (p.44). La autora destaca una noción de familia, surgida de al menos un vínculo, siempre para pensarla al modo de entramado, entretejido con otras instituciones, familias y el mundo naturcultural, desde donde se producen procesos, operatorias, desde la multiplicidad, una trama sin centro, sin lugares fijos.

7.3. Los procesos de subjetivación: del aparato psíquico Freudiano a la subjetividad vincular.

Concebir a los procesos de subjetivación como emergente de los vínculos, es en este trabajo, a partir de los aportes del modelo de “Lo vincular” propuesto por Berenstein y Puget (1997) en donde los autores destacan cómo los procesos de subjetivación se dan en inmanencia, en suplementación a los aportes del modelo psicoanalítico clásico planteado por Freud. Es así que comenzaré repasando cómo el psicoanálisis planteó en sus comienzos, una concepción de aparato

psíquico conformado a partir de la interacción de un sujeto con el contexto inmediato familiar, bajo el imperio de la conflictiva edípica, resultando a consecuencia tres instancias “Ello, yo y superYó”, a decir de Rojas (2022) *“...un aparato psíquico apenas en interacción con el mundo y los otros, separado aun del cuerpo carnal”* (p. 20).

Freud (1950 (1895)) postuló al deseo, como emergente de la recatectización de la primera huella mnémica de la vivencia de satisfacción, motorizando así un psiquismo que buscará la identidad de representación. Este modelo representacionista, entiende que se abrirá una búsqueda hacia lo idéntico. A su vez, el modelo freudiano identifica el relato de Edipo como estructurante único del psiquismo. Esta mirada estructural está caracterizada por un “pensamiento que busca lo idéntico, un elemento invariante que justifique las variaciones y donde el vacío tiene relación con la carencia”(A. Bolívar, 2023, p. 89).

Para Puget (2018) el modelo clásico era insuficiente para comprender los procesos de constitución subjetiva:

“Ya resultaba empobrecedor seguir pensando que todos los procesos de constitución subjetiva provenían de una lenta transformación de un estado inicial y primitivo: se trataba de concebir que cada uno se genera a su manera y, lo que es más, convivirán en un mismo tiempo y lugar. De ahí nació la idea de lógicas y espacios superpuestos conectados por discontinuidades que imposibilitan articulaciones armoniosas. Y, por supuesto, un nuevo vocabulario vincular” (p. 12).

Para Berenstein (2001), el psicoanálisis debió adaptar su teoría y práctica a las transformaciones que fueron surgiendo dentro del corpus mismo, buscando dar respuesta a la clínica. Así como en un comienzo el psicoanálisis de niños demandó una relectura y ampliación de la teoría y de la técnica, en donde por ejemplo, Melanie Klein (1929) desarrolló una construcción teórica original y una propuesta técnica a través del juego; el análisis de parejas y familias necesitó de esta revisión. A su vez, el autor destaca la riqueza de la teoría Freudiana, acerca del inconsciente y el mundo representacional que evolucionó hacia la concepción de mundo interno basado en las primeras experiencias infantiles.

Para Berenstein y Puget (1997) la teoría clásica centró su atención en el papel de la repetición de experiencias pasadas y de mecanismos mentales en el aquí y ahora de la sesión, con ausencia de lugar para lo nuevo y la constitución del sujeto determinada en forma exclusiva y de manera lineal, con origen en la infancia. Es a partir de estos cuestionamientos, que comienzan a desarrollar una metapsicología que incluya “la novedad” y de este modo producen un cambio epistemológico al que denominan la Lógica del Dos, en el que *“conviven dos lógicas”* (Puget, 2018, p. 23).

7.4. Los procesos de subjetivación desde la Lógica del Dos

Admitir el modelo de Lo vincular y la lógica del Dos en la evaluación para el CUD, es otorgar lugar a la productividad vincular y sus efectos subjetivantes, suplementando con los aportes de la teoría psicoanalítica clásica denominada la lógica del Uno.

Desde la Lógica del Dos, Puget (2018) afirma la existencia de dos territorios de constitución subjetiva que transitan en forma discontinua: el correspondiente a las identificaciones y movimientos pulsionales (Lógica del Uno); el que refiere a lo vincular, como un hacer entre dos o más, en dónde entran en juego la diferencia radical, alteridad y ajenidad, diferencias que crean espacios para las producciones originales (Lógica del dos). Desde el Dos, se alterna el mundo de las representaciones y el de las presentaciones, siendo que la representación *“Alude a aquello que ya estuvo y aparece en el hoy bajo un nuevo ropaje”* (Puget, 2018, p. 33) y la presentación como *“prácticas creadas en un puro presente”* (p. 33) como también cobra lugar los efectos de impresencia.

Este paradigma afirma, según Belmes y Matus (2024) que no todos los procesos de constitución subjetiva provienen de un solo estado inicial y primitivo dando lugar a nociones como el azar, la novedad y la incertidumbre.

El psicoanálisis vincular propuesto por Puget y Berenstein, destaca una mirada que considera la posibilidad subjetivante del vínculo afirmando que “Los sujetos se constituyen a partir del encuentro” (Bergagna, 2022, p. 164).

Para el modelo de lo vincular, “El encuentro con otro/s entonces, inicia un proceso de subjetivación propio de ese vínculo donde lo pasado se encontrará con lo actual y el adentro con el afuera”. (Bergagna, 2022, p. 164), de esta manera, el encuentro, lo actual, produce efectos subjetivantes. La lógica del Dos destaca la noción de presencia, en donde el otro desborda todo lo posible de ser representado, lo imprevisible, lo desconocido y lo diferente, genera un vacío y

estimula un hacer que genera subjetividad, como explica Bergagna (2022) sobre las ideas de Puget “Estar entre otros impone hacer algo con esa alteración que las presencias producen” (p. 164).

Desde esta lógica, siempre hay algo del otro que no puede ser asimilado, excede y se impone. Será entonces el motor de los vínculos la diferencia radical, esta diferencia que no permite anular al otro, no establece semejanzas, habilitando un vacío productivo.

Hablar de lógica del dos, nos remite a un concepto central para Puget y Berenstein (1997) que es el de vínculo. Este lo utilizaron para diferenciarlo de la relación de objeto, propia de la lógica del Uno, dando cuenta de un movimiento subjetivo que no alcanza a comprenderse desde el concepto de identificaciones, para dar paso a la idea de actividad vincular como una “operación del hacer entre” (Berenstein, 2007, p. 114) actividad que produce alteraciones en quienes participan. La noción de vínculo que proponen, destaca el hacer productivo que se genera en los encuentros entre dos o más sujetos, generando movimiento subjetivo para Puget (2018) el encuentro “Tiene siempre algo inédito e impensable previamente”(p.20,21) opuesto a pensar las relaciones desde la lógica de la transferencia y el poder de la repetición.

Lo ajeno es relativo a la presencia del otro que no se deja transformar en ausente y no se logra representar, en palabras de Berenstein (2001) “todo registro del otro que el sujeto no logra inscribir como propio, no obstante lo cual creyendo que es posible, ha de intentarlo hasta aceptar nunca del todo, que es inherente a la

ajenidad no ser incorporado al sujeto” (p.8) siendo esta paradoja, propia y constitutiva del vínculo.

La posibilidad de pensar la clínica desde lo vincular, admite la producción en el encuentro y para Puget (2018) la experiencia tiene “algo del tenor de una revelación” (p. 37). Para la autora, los efectos de presencia están dados por las condiciones de alteridad y ajenidad que modifican los posicionamientos singulares. Para Berenstein (2001) cada vínculo significativo deja marcas subjetivas “en cada vínculo significativo se genera sujeto y éste suplementa al sujeto constituído en la infancia”(p.6) expresando que lo infantil, no es el único origen, sino que la presencia produce efectos y marcas subjetivantes. Bajo el imperativo del juicio de presencia que regula “lo ajeno”, el sujeto debe decidir si esa presencia que desborda toda representación posible, puede pasar a ser ausente o hacer algo que lo modificará como sujeto. Esta relación con lo ajeno inaugura un nuevo funcionamiento ya que no se deja incorporar como perteneciente al yo, ni rechazar ubicando por fuera de este. La intolerancia a la presencia del otro y su anulación, es para el modelo, la psicosis.

Desde la Lógica del Dos los procesos de subjetivación se dan a partir de dos mecanismos constitutivos, el de identificación propuesto por la teoría clásica y el de Imposición como marcas que produce la irreductible ajenidad del otro y que derivan del trabajo vincular por los efectos de presencia.

La imposición central para esta teoría, es un mecanismo constitutivo del vínculo que para Berenstein (2001) “es la acción de un otro sobre el yo, o de este sobre

otro” (p.10) la considera “una acción constitutiva y como tal refiere a la obligatoriedad de incluir y hacer lugar a una marca proveniente de un nuevo significado en el vínculo entre dos sujetos” (p.10). La imposición también puede actuar como acción defensiva, en tanto los habitantes del vínculo no toleran que su subjetividad se modifique por pertenecer a esa relación, recurriendo a excesos de imposición que buscan anular la ajenidad. Para Berenstein (2001) el sujeto preexiste además que se constituye en las relaciones “En el vínculo, que podemos también llamar relación de sujeto, distinto de la relación de objeto, el sujeto no sólo preexiste sino que también se constituye en esa relación”. (p. 8). Destacando la presencia como cualidad del otro que incide en el sujeto, imponiendo una marca, ya que no se deja convertir en ausente y no permite inscribirse como objeto. Los sujetos del vínculo, ven alterado su yo a partir de la inscripción del otro, las resistencias trabajan en oposición a la ajenidad y a la vincularidad “para restablecer la individualidad y la semejanza...es una oposición a la inscripción del otro” (Berenstein, 2001, p.11)

Para Puget (2018) es necesario pensar considerando las discontinuidades entre las representaciones, las presentaciones y las impresencias. Puget afirma que la impresencia “no pasa por la palabra...no tiene opuestos...tampoco tiene inscripción...está siempre presente y es inmaterial...alude a un más allá de la presencia, más allá de la ausencia, semejante a la ajenidad absoluta” (p. 30) agregando “Lo impresente conecta con el vasto campo de lo silencioso, un más allá de lo pensable, e introduce la noción de los límites de lo representable” (p.

31), para la autora la impresencia refiere a lo imposible de asimilar, conocer, representar, que está presente en todo vínculo, junto a las representaciones en juego y los efectos de presencia.

La presencia del analista desde la lógica del Uno, es considerada bajo el efecto de aquellos deseos inconscientes del paciente, que se actualizan por repetición mediante la transferencia, al respecto H.Etchegoyen (2009) explica “Esta libido inconsciente, sustraída a la realidad, es la que provoca fundamentalmente (y a mi criterio exclusivamente) el fenómeno de la transferencia” (p.125). Pero para el modelo de Lo vincular, la transferencia “Hace límite o borde con la situación actual, la de las presencias, y a su renovado obstáculo prefiero llamarlo Interferencia” (Berenstein, 2007, p.177), de este modo el concepto de interferencia destaca los efectos de presencia del analista en la relación analítica.

7.5. Sufrimiento vincular y familias con un hijo con discapacidad

Freud (1929) postuló la existencia de tres fuentes de sufrimiento: el propio cuerpo, el vínculo y la naturaleza. Tomando los aportes de Gomel y Matus (2011), las autoras refieren como sufrimiento vincular “el producido en los sujetos por su pertenencia al mismo” (p.70) destacando que la pertenencia al vínculo es de por sí, origen de sufrimiento y plantean dos ejes para pensar el sufrimiento vincular: el procesamiento de la diferencia en tanto semejanza, alteridad y ajenidad y las “vicisitudes de la presencia de los sujetos del vínculo” (p.71). En cuanto al procesamiento de la diferencia, las autoras refieren a la semejanza, en tanto

complementariedad narcisista; a la alteridad, en tanto involucra el reconocimiento del otro como sujeto y no como objeto; y a la ajenidad, como aquello que remite a la diferencia en cuanto a lo imposible “lo imposible es una fracción constitutiva de lo que somos: lo ignoto del otro nos enfrenta una y otra vez a lo ignoto en nosotros mismos... ajenidad e imposible aluden a aquello que hace tope a toda idea de unicidad” (p. 69). La dimensión de ajenidad velada, produce el vínculo, por el contrario sin velamiento genera desligadura vincular, de este modo, los enlaces y desenlaces de estos tres aspectos definirán las formas de sufrimiento vincular. ¿Podemos pensar las discontinuidades de estos tres aspectos y sus efectos en las familias que consultan para el CUD? a partir de considerar por ejemplo ¿Qué espacio se habilita para la alteridad en los vínculos de estas familias? ¿Cómo se juega en las producciones vinculares, lo imposible del otro y de sí mismos? ¿Cómo se construyen los procesos subjetivos a partir de las semejanzas?

A su vez, si la pertenencia al vínculo implica sufrimiento ¿Podemos considerar que el nacimiento o la presencia de un hijo con discapacidad, es una situación susceptible de incrementar el trabajo y el sufrimiento vincular para todos los miembros de la familia? al respecto Nuñez (2015) destaca frecuentes conflictos vinculares en las familias con un hijo con discapacidad, tales como: División rígida de roles entre los miembros de la pareja; alto nivel de recriminaciones; intensos sentimientos de agobio y sobreexigencia; incomunicación y distancia; aislamiento en relación con el afuera; vínculo padres hijos con predominio de sentimientos de

culpa, vínculos acreedor-deudor con una deuda insalvable en el vínculo filial con el hijo con discapacidad; vínculo parental con ausencia de demandas (Con sentimientos de impotencia y desilusión, nada es pedido); vínculos con negación e idealización (El elegido de Dios, el especial); vínculos en dónde se anulan las diferencias sobre la base de la identificación con el hijo con discapacidad: vínculos distantes con el hijo sano, o sobreprotección; excesos de expectativas en el hijo sano; se nivela para abajo (Para disminuir la diferencia entre los hijos sanos y el hijo con discapacidad); no se favorece el desprendimiento de la familia; entre otros. Para la autora, las exigencias del vínculo filial con el hijo con discapacidad y la sobrecarga de las tareas parentales para con este, puede disminuir el intercambio vincular con otros, con la pareja, con otros hijos, como con el afuera. En el caso del vínculo conyugal, la autora expresa que con frecuencia, las parejas pueden asociar el daño del hijo, con temores y fantasías en torno al sexo, el hombre puede cuestionar su virilidad y en el caso de la mujer, el nacimiento del hijo testimonia que “tiene algo malo dentro” (p.189), en ocasiones afectando las relaciones sexuales. Considero pertinente mencionar estos habituales conflictos, para que, lejos de obturar el análisis de las tramas vinculares en su producción creativa y singular, se pueda advertir la posibilidad, de intensas demandas de trabajo vincular en familias con un hijo/a con discapacidad y en consecuencia, la posibilidad de incrementar el sufrimiento. Como también, destacar la validez y la importancia del dispositivo vincular psicoanalítico, en tanto espacio fértil para la productividad vincular.

7.6. Código, axiomática y procesos de patologización

La consideración hacia lo diferente se encuentra desde hace décadas, atravesada por los fenómenos de patologización, constituyendo una problemática contemporánea en tanto se ignora el carácter singular y complejo de los procesos de subjetivación, sosteniendo como centro, patrones rígidos de normalidad, se adjudican categorías diagnósticas contenidas en los manuales como el DSM V y se administran psicofármacos.

Son variadas las consecuencias que este fenómeno patologizador genera, tomando algunas de las descritas por G. Untoiglich (2009) podemos referir que se ignora la complejidad de los fenómenos que se estudian y se proponen explicaciones reduccionistas que entienden a la biología como única causa del malestar; se promueven intervenciones expulsivas que excluyen al sujeto y al problema; se proponen tratamientos farmacológicos sin mediar otras estrategias, por destacar solo algunas problemáticas. La patologización como fenómeno que daña y obstaculiza el desarrollo de las infancias, puede ser desarticulado cuando las formas de comprender y analizar el sufrimiento infantil, habilitan el espacio a la complejidad, entendiendo el proceso de psicodiagnóstico, como aquel que “tiene como objeto la construcción de un nuevo sentido al sufrimiento que niños/as y adolescentes muestran a través de sus conductas y que los adultos significan como no normal, en tanto no entran en lo esperado por ellos”. (Cristóforo y Muniz, 2023, p. 110)

Los factores naturculturales determinan las condiciones para que estos fenómenos se produzcan haciendo de las diferencias una patología. M.L. Méndez (2011) destaca que para Deleuze la diferencia es esencia de lo existente *“puede hablarse de una ontología en el pensamiento de Deleuze, en tanto no existe otro ser que la diferencia, y de esta manera es esencia de lo existente, existe porque difiere”* (p. 23). Si para Deleuze el diferir es condición ontológica del ser ¿Cómo se construyen las categorías diagnósticas rígidas que dejan por fuera lo singular? Según M.L. Méndez (2011) Deleuze refiere que el campo social crea códigos y está atravesado por flujos. Se constituye entonces el campo social, mediante el corte que los códigos realizan a los flujos y por la demarcación de la territorialización, siendo que ningún orden puede codificar todos los flujos, entendiendo al capitalismo como una axiomática que generó la descodificación y desterritorialización ya que, desde las lógicas de mercado se establecen categorías rígidas que nominan y clasifican, limitando y condicionando los procesos subjetivos. Las lógicas mercantilistas medicalizadoras y patologizadoras pueden ser entendidas como axiomáticas que al nomenciar a las infancias, dificultan los procesos subjetivos. Así, cuando los niños/as reciben un diagnóstico por ejemplo de TEA, quedan definidos desde “un orden a la manera de un cosmos definitivo” (Mendez, 2011, p. 54). Un orden totalitario y externo, codifica todos los flujos y establece categorías rígidas como TEA, TOD, TGD, TDAH y más, y cuando parece que los/las niños/as no encajan en la axiomática, los desbordes se incluyen en diagnósticos como TEA “Leve”. La sociedad teme al derrame de flujos

que a decir de M.L.Méndez (2011) “Los hacen escapar fuera de todo control y de toda delimitación territorial” (p.54). Así, la diversidad y singularidad de los procesos de subjetivación, queda obturada cuando entra en juego la axiomática patologizadora. ¿Cómo evitar quedar atrapados en axiomáticas que obturan los procesos de subjetivación de las infancias? ¿Cómo considerar las diferencias para la emisión del CUD? Podemos analizar el devenir de un niño/a como un corte de flujo, a través de códigos demarcados en una territorialización espacial y temporal en interacción con otros flujos, admitiendo la condición dinámica de devenir. De igual manera, admitir de forma transitoria y fluida la valoración de una posible situación de discapacidad entendida como *potencia* en tanto “estado de tensión real que pone en relación dos o más diferencias” (Mendez, 2011, p.24); como también al modo de un *Simulacro* como “integración de las diferencias mutuamente ligadas en un tiempo y espacio dado” (p.24), buscando resolver momentáneamente la tensión, logrando una estabilidad provisoria, evitando patologizar.

7.7. Jugar en familia y creatividad vincular

A. Alfonso (2019) plantea que el juego como tal, introduce una diferencia, en donde se dan movimientos subjetivos que demandan el salirse de la interioridad, para apropiarse de la situación que se va creando “al jugar, tocar, representar, interpretar mezclar, transformar crear, los seres humanos desplegamos la posibilidad y capacidad de liberarnos de los lugares asignados” (p.55) De este modo, propone entender cómo en el jugar se producen movimientos,

considerando el concepto de *Différance* para expresar “Un movimiento que genera diferencias, pero que no se inscribe en una temporalidad lineal de un antes y un después” (p. 35), en simultáneo con los efectos de *diferencia* en tanto alteridad. En esta línea, la capacidad lúdica, propia de los seres humanos, es una herramienta que dentro del dispositivo, posibilita trabajar y sostener las diferencias como espacio de producción vincular y subjetivante “el jugar da posibilidades de abrir espacios intersticiales...en medio de la noche oscura producida en las dificultades vinculares” (p.39), dando espacio el analista para el trabajo en suspenso y no saturado de interpretaciones, entendiendo que en el análisis se produce un vínculo nuevo.

Para la autora, el juego en tanto motor del vínculo, se nutre de los mecanismos del mundo interno, como de los efectos de presencia, con las consecuencias subjetivantes de ambos procesos, en un devenir constante donde se producen acontecimientos y destaca el juego, como posibilidad para la creatividad vincular. Estos aportes permiten durante la evaluación para el CUD abrir la oportunidad de analizar las tramas vinculares al estilo de ¿Cómo se produce el jugar en familia habilitando la posibilidad a la alteridad, el movimiento, a la creatividad vincular?

8. Análisis de las tramas vinculares familiares

8.1: La familia Pérez

8.1.1. El jugar en familia de los Pérez: “aquí o allá”; “ni aquí, ni allá”; “por aquí, por allá, por todos lados”.

Los excesos que toda presencia produce, pueden ser alojados cuando a través de la creatividad y productividad vincular, los habitantes del vínculo se modifican. Las transformaciones, como marcas de imposición, permiten sostener las vinculaciones, dando lugar a los conflictos, rivalidades, diferencias.

El vincularse admite para J. Puget (2015) un “hacer entre todos” (p. 22) y dentro del dispositivo vincular, A. Alfonso (2019) destaca al juego como modo privilegiado para la creación conjunta que habilita una diferencia “una producción específica en ese diálogo-juego entre dos, en el que hay que salir de uno mismo, de la propia subjetividad, con la necesidad de ir apropiándose de lo que va sucediendo y de saberse parte de ese vínculo” (p. 9). En las familias analizadas, se producen escenas y situaciones de juego con efectos subjetivantes. De este modo, podemos analizar la posibilidad de despliegue de las tramas vinculares a través de lo lúdico en la familia Pérez:

Viñeta 1: La familia Pérez: Benjamín⁶ (B, 6 años) con retraso global del desarrollo. Su mamá (M, 40 años), papá (P, 40 años), hermano (Ho⁷, 10 años) y la Hermana (Ha, 8 años).

Les propongo “Jugar en familia”.

La hermana y la madre están con unos muñecos en el diván. El padre y el Hermano, frente al escritorio con el juego de La Oca, cartas y hojas con lápices. Benjamin de pie mirando todo lo que está sobre el diván (caja con muñecos, maderitas, animales, autitos, masa).

Ha: (Sentada en el diván con su mamá, señala la caja con juguetes y muñecos y dice mirando al resto) “Juguemos a esto”

P: (En respuesta a Ha) “Ustedes jueguen ahí y nosotros acá (y mirando al Ho) ¿nosotros juguemos a la oca? querés?”

Benja se sienta en el diván entre la madre y la Ha, el padre le dice al Ho que lo inviten a Benja a jugar con ellos, ambos lo llaman

P: “Benja vení a jugar con nosotros” (El Ho también lo llama)

(Benja se pone de pie, abandona el juego con muñecas que estaba comenzando con la M y la Ha, y se dirige rapidito hacia el escritorio en donde juegan su papá y Ho. Benja (se muestra sonriente) tira los dados y se retira rapidito hacia el diván para volver a jugar con su M y Ha. El papá y Ho, mueven la ficha de Benja, acorde

⁶ En anexos se incluyen algunos datos de la biografía de Benjamín.

⁷ Debido a que se mencionan a lo largo del trabajo varios casos clínicos, elijo mencionar a los hermanos como Ho y a la hermana como Ha, para referir en tal caso, al Ho de Benja, o el Ho de Ana, simplificando el uso de nombres.

al número que este sacó. Luego tiran los dados el P y el Ho, cada uno respetando su turno y cuando llega nuevamente el turno de Benja, el padre dice:)

P: “Benja, vení, te toca a vos” (Con vos gruesa, firme, con cierta amorosidad)

(M y Ha juegan con las muñecas a cambiarles la ropa, Benja también tiene un muñeco varón y le intenta cambiar la ropa, requiere algo de ayuda.)

M: (señalando un muñeco y una muñeca, le dice a Benja) “Estos son mamá y papá”

P: “Benja te toca” (Benja deja rápidamente los muñecos y se dirige a tirar los dados en el escritorio, luego, vuelve con la madre y hermana al diván, el padre mueve la ficha de Benja acorde al número que este sacó. El Ho y P se ríen y comentan que Benja les va ganando).

(Benja, M y Ha juegan con los muñecos, la Ha organiza los espacios sobre el diván, armando una casa, Benja mueve los muñecos como sacudiéndolos y haciéndolos dar saltitos sobre el diván)

P: “Benja te toca”.

(Benja se acerca sonriente, tira los dados, y luego vuelve con la madre y Ha, está intentando vestir al muñeco, la madre lo ayuda y refiere:)

M: con las dos manos Benja (refiriendo que debe utilizar ambas manos para vestir al muñeco)

P: “Benja, te toca”

Este llamado se repite durante casi toda la hora, mientras dura el juego de la Oca, siendo que Benja irá de un juego a otro todo ese lapso, acudiendo al llamado del padre, para luego volver a jugar con los muñecos con M y Ha.

Frente a la propuesta de “Jugar en familia”, los Perez se dividen, quedando Benja en un deambular de un juego a otro. Si bien la Ha propone jugar con las muñecas todo juntos, el padre indica “Ustedes allá, nosotros acá” una propuesta vincular de **“aquí o allá”** parece reducir lo imposible que desborda y en donde Benja queda deambulando. Algo del “nosotros los Perez” aparece fragmentado, una escena de juego en donde se destacan los vínculos parentofiliales entre el Ho, Benja y el padre-la madre, Benja y la Ha. ¿Necesitan “dividir el juego” en un **“aquí o allá”** porque el nosotros produce desbordes y excesos que no logran tramitar? ¿Es acaso que el deambular denuncia esta fragmentación y en un **“ni aquí, ni allá”** nos habla de las dificultades familiares para que todos logren sentirse alojados? Es quizás que el trabajo que les demanda “jugar/vincularse en familia”, los excede y de esta manera arman equipos en un intento por reducir las diferencias, agrupándose a partir de las semejanzas. ¿Qué semejanzas y diferencias subyacen al “ustedes y nosotros”? a simple vista, una división entre varones-mujeres ¿Es necesario establecer categorías binarias porque es difícil armar un nosotros como multiplicidad? y quizás ¿Es preferible agruparse por sexo biológico, que por otras categorías del estilo capacitados vs discapacitados? La ajénidad como lo imposible del otro y de uno, parece necesitar formas concretas y categorías para poder transitar un jugar/vincularse en familia. Agruparse por semejanzas es una manera

de pertenecer, de lograr ser incluidos ¿Por temor a lo diferente, ignoto? ¿o la posibilidad de quedar atrapados en diferencias discapacitantes? ¿Las divisiones binarias del estilo “varón/mujer” “capacitados/discapacitados” dificultan el inscribir marcas de imposición y constituirse, a decir de Berenstein (2001) como un sujeto múltiple? ¿Benja siente que no encaja en las categorías establecidas y salta de un lugar a otro? ¿Cómo alojar diferencias sin establecer dicotomías? como también ¿Nos muestran por momentos, un estado de excitación familiar, un “estar en carrera” en el que las demandas los desbordan y saltan de un lado al otro? En esta estrategia de encasillar por semejanzas y disminuir las diferencias, corren riesgo de “perder el turno” otros vínculos posibles, como el vínculo conyugal, el vínculo padre/hija, el vínculo fraterno Benja/Ha/Ho y ¿El deambular nos habla de la necesidad de un devenir subjetivante sin categorías rígidas? quizás el jugar aquí y allá intenta habilitar la multiplicidad desafiando el binarismo, buscando promover una exploración conjunta como posibilidad de “patear el tablero”, habilitando un devenir fluido, complejo **“por aquí, por allá, por todos lados”**.

Viñeta 2:

(Benja juega con un muñeco estilo Ken en el diván con su madre y hermana, como también, participa en “El juego de la Oca” que realizan padre y hermano “Ho”)

Padre: (Llama a Benja para que tire el dado) “Benja te toca”

Benja: (Benja se para y va hasta el escritorio y tira el dado. Luego vuelve a jugar con la M y Ha.)

Hermano: (Luego de tirar los dados, avanza y se adelanta en el juego superando a Benja y dice riendo y festejando) “Tomá Benja, ahí tenés mi paliza”

(Benja en el diván juega con los muñecos).

Padre: “Benja, te toca.”

(Benja se acerca, tira el dado y se va).

Padre: (mirando al Ho) Nos va a ganar Benja.

(Se repite la escena de tirar los dados los tres (Padre, Hermano, Benja) hasta que al cabo de un momento, el Hermano llega a la meta y gana el juego).

Hermano: (Grita con entusiasmo, eufórico y ríe) ¡Gane! ahí tenés mi paliza Benja!

También podemos apreciar, que la estrategia de dividir, mediante mecanismos obsesivos, es la manera que quizás encuentran para contener los desbordes, vincularse y habilitar el juego. De esta manera pueden “pelearse” a través del juego de la Oca, dentro del dispositivo vincular. El jugar en sesión posibilitó para Ho ganar y “matar a Benja” o a Benja intentar quedarse con la ficha rosa que era de su hermano; dando espacio al vínculo fraterno, con alianzas y rivalidades. La creatividad vincular encuentra como espacio fértil a través del juego en sesión, la posibilidad de contener algo de los excesos y quizás logran correrse por un momento, de las dicotomías excluyentes discapacitados/capacitados, sanos/enfermos, que generan frustración y obstaculizan la productividad vincular. Nuñez (2015) refiere que uno de los frecuentes conflictos que presentan las familias de personas con discapacidad, es el exceso de culpa, dificultando el vínculo fraterno, las funciones parentofiliales como de emprender con éxito

diferentes actividades. Por su parte Puget (2018) diferencia culpa de responsabilidad, la primera de estas como propia de la lógica del Uno, en donde por ejemplo, tomando a Klein (1929) el sujeto bajo un clima cargado de ansiedad depresiva, integra al objeto y experimenta culpa por los ataques realizados, buscando reparar. Para Puget (2018), propio de la lógica del Dos, habitar los vínculos implica una responsabilidad “Se trata de hacerse responsable de un estar, de un hacer, de un habitar, de una situación” (p.140) en donde las elecciones ubican del lado de la responsabilidad y no de la culpa. Podemos pensar entonces si el clima familiar, la productividad vincular, favorecen la posibilidad de responsabilizarse por las propias acciones o decisiones en el habitar familiar y creo que algo de esto se ve favorecido cuando en la familia Perez, los adultos facilitan las interacciones entre los hermanos, estableciendo reglas claras, como también cuando el clima afectivo es amoroso.

El juego en sesión ofrece la oportunidad para el manejo de las diferencias, de este modo, y aunque a través de divisiones dicotómicas, los hermanos Perez encuentran la oportunidad de vincularse creativamente, entonces Benja tira el dado, y el hermano lee las reglas y mueve las fichas; de igual modo, Benja acepta y participa, encontrando ambos, la posibilidad de habitar lúdicamente el vínculo fraterno. Así mismo, Benja juega en el diván con la hermana, en donde también la madre oficia como facilitadora de la experiencia, guiando a Benja en sus necesidades, con espacio a la alteridad. El hermano de Benja al finalizar la sesión expresó: “Me gustó estar acá ¿Cuándo volvemos?”, frase que resonó en mí a

través de preguntas ¿Qué le gustó de estar acá? ¿Qué tiene de diferente estar acá o allá en familia? ¿Por qué le gusto? ¿Le gustó jugar/vincularse en familia acá? ¿Hay tiempos de juego en familia en casa? y si los hay ¿Qué diferencias encuentran entre estar acá? ¿El dispositivo? ¿Jugando en sesión? Para Puget (2018) los procesos subjetivos se desarrollan en forma discontinua, una de estas discontinuidades se establece a través de los diferentes espacios que habitamos generando cada uno marcas como "efectos de subjetividad inherentes a cada espacio" (p.36). Así, el hermano de Benja resalta esta discontinuidad cuando expresa su gusto por "estar acá" dejando planteada en forma implícita una diferencia con "estar allá" y conjeturando podemos ampliar "Me gustó estar acá, explorando a través del juego la oportunidad de vincularnos como familia", generando procesos de subjetivación diferentes que al jugar en casa, o en la escuela, etc. Y en este "Hacer juntos" algo se produce distinto ¿Cómo son ellos acá? ¿Cómo son allá? ¿Pueden ir siendo acá y allá en un hacer móvil, fluido?. Un estar acá, diferente a otros espacios, tiempos de juego y vínculos, en donde la posibilidad de creatividad vincular abre la oportunidad para la producción conjunta y de esta manera, el jugar/vincularse en sesión posibilita la emergencia de transformaciones, en tanto discontinuidad espacial, temporal.

Los Perez encuentran a través de las categorías dicotómicas, un modo obsesivo de relacionarse, en donde los vínculos no se restringen en un sólo sentido (Por ejemplo Benja-mamá), como destaca Nuñez (2015) cuando las familias producen

la sobrecarga de demandas parentales sobre uno de los miembros y se aíslan de su relación con el afuera.

El juego favorece la oportunidad para el despliegue de funciones parentofiliales, y así, el padre le explica a Benja que la ficha color rosa es del hermano y no de él, estableciendo límites, normas, acuerdos. Destacando lo planteado por Nuñez (2015) en relación a una posible ausencia de demandas parentales para con el hijo con discapacidad, al estilo ese hijo que nada puede, nada entiende, “dejenlo hacer”, con las consecuencias subjetivantes que esto conlleva, como en el devenir de los vínculos familiares y extrafamiliares⁸. También podemos observar cómo la función de corte que establece el padre cuando le refiere a Benja que su ficha es la azul, está acompañada de afecto y por ende, por funciones de sostén. De igual manera, esta posibilidad de circulación de los afectos a través del juego, la podemos observar cuando la hermana aprovecha la situación de juego con la madre para referirle “Te quiero mami”.

La Hermana de Benja (Ha, 8 años) presenta dificultades en la lectura y escritura, motivo por el que desde la escuela le realizaron ciertas adecuaciones en las actividades y al igual que Benja tiene un PPI⁹. Si bien asiste a sesiones de fonoaudiología por dificultades en la producción oral de algunos fonemas, se

⁸ Frecuentemente, la falta de ejercicio de funciones parentales de corte y regulación, dificulta una verdadera inclusión.

⁹ PPI: proyecto pedagógico individual para la inclusión. Se diseña en el ámbito educativo con la intención de pautar estrategias y objetivos, acorde a las necesidades del estudiante. En general se realiza para estudiantes que presentan importantes dificultades para trabajar y ser evaluado sin estas adecuaciones.

demuestra como una niña inteligente ¿Están atrapados en un trama vincular que conforma categorías rígidas, en donde las diferencias se entienden como discapacidad o se desdibujan? ¿Habrá lugar para la alteridad sin necesidad de ser “discapacitado/a”? ¿Queda Benja como exclusivo portador de las diferencias y las necesidades? ¿Estará presente el temor a habilitar otras diferencias, en tanto estas se equiparan con lo discapacitante, invalidante? Las diferencias no logran asociarse a la multiplicidad de un devenir, sino a lo dicotómico “Sanos/enfermos, capacitados/discapacitados” y desde los binarismos, quedan por fuera singularidades que no alcanzan el rango de discapacidad, o vínculos, que desde la dicotomía “enfermos-prioritarios- necesitan que los ayuden” vs. “sanos-no prioritarios-ellos pueden solos” no logran ser vistos y alojados. ¿Puede haber poco espacio para el vínculo conyugal?

También podemos observar, que a través del juego en inmanencia, surge una posible demanda:

Viñeta 3:

Padre: (tomando una de las fichas del juego de la Oca, le dice a Ho) “¿Son ositos viste?”

Ho: sí, nada que ver con los gansos, se deben haber perdido las fichas

P: (mirando a Ho) re buena la idea de ponerle ositos, seguramente Florencia lo arregló y puso esas fichas, como hacemos en casa con los juegos, cuando se nos pierde algo.

Ho: (asiente con la cabeza)

P: (Mirando a Ho) ¿Jugamos a las cartas?

Ho: a la casita robada

(Comienzan el juego y unos minutos después)

Ho: (Le dice al padre, mientras le roba el mazo) ¡Tomá esto!

Para el modelo de lo vincular, la presencia del analista no sólo se entiende desde la transferencia y la contratransferencia, sino también desde los efectos de presencia. Estos últimos, constituyen el fenómeno de interferencia, que en la sesión cobra mayor notoriedad cuando refieren que “*seguramente Florencia arregló los ositos... como hacemos en casa*” de este modo ¿Manifiestan la confianza en que podamos crear entre todos, modos de jugar/vincularse? Ya que al igual que en el juego de la Oca ¿El recorrido/vida está lleno de sorpresas y desafíos que intentan sortear? y en el camino ¿Perdieron la posibilidad de alojar lo singular? ¿Intentan que los ayude a crear nuevos recorridos? ¿Qué “casita” les robaron? ¿Necesitan construir una casita que los aloje a todos, sin divisiones rígidas? Es posible que los cambios sufridos como familia, por ejemplo a partir del nacimiento de Benja, implican demandas de un trabajo vincular intenso, colmado de incertidumbre, angustias, miedos, pérdidas, generando una transformación radical en los vínculos de forma intempestiva y violenta, al modo de un robo. Y quizás, de manera lúdica, pueden alojar estas transformaciones, como expresar el pedido de ayuda.

La madre de Benja reflexiona acerca de sus expectativas con Benja y el reciente ingreso del niño a primer grado, refiriendo : “*Estoy muy exigente con Benja*” y “*Las*

maestras nos dijeron que está agresivo". Benja se presenta con sus tiempos, ritmos, aprendizajes, posibilidades, cuerpo, lenguaje, denunciando su presencia y excesos, pero parece que en ese momento, hay poco lugar para alojar la alteridad y ¿Las diferencias no pueden ser toleradas? ¿Podemos pensar que las características de Benja están a distancia de lo que adultos imaginan o esperan? ¿Las exigencias maternas reclaman que Benja pueda coincidir con sus representaciones y permanezca en el aula como otros niños de seis años? ¿Es quizás que cuando Benja rechaza estar en primer grado y "se pone agresivo" está buscando impugnar la subjetividad instituida adulta, desde la que es soñado, imaginado, anulado? ¿Tiene Benja que recurrir a la agresividad para denunciar las condiciones de una vincularidad que no están acorde a sus necesidades y lograr ser tenido en cuenta? ¿Al igual que cuando deambula y se resiste a las dicotomías, denunciando la necesidad familiar de no quedar encasillados o excluidos? ¿Las "exigencias" de normalidad/salud atraviesan la trama vincular familiar de los Perez y condicionan la fluidez y espontaneidad vincular?

8.1.2. La Imposición como oportunidad vincular y subjetivante: "Benja vení, te toca"

Para el modelo de "Lo vincular" los procesos de subjetivación, se producen de forma discontinua a partir de mecanismos de identificación, como también a través de efectos de imposición. La *imposición* implica una marca como consecuencia de hacer lugar a los excesos que toda presencia produce *"es la acción de un otro"*

sobre el yo, o de este sobre otro” (Berenstein, 2001, p.10) de este modo la imposición produce efectos subjetivantes y posibilita el vínculo. A su vez Berenstein (2007) destaca que la imposición lleva implícita la noción de *poder* en su acepción de verbo y la refiere en tanto *“conjunto de las acciones y la experiencia emocional que se constituyen en una situación entre un sujeto y otros u otros , donde la imposición lleva como condición necesaria a modificar el cuerpo y la subjetividad”* (p. 83). Por el contrario, destaca que la imposición asociada a la acepción de *poder* en tanto sustantivo, opera como sinónimo de violencia y caracteriza a la imposición como exceso. La imposición como exceso funciona como mecanismo de destitución del otro, del vínculo y de las diferencias; ocurre en tanto los habitantes del vínculo no toleran que su subjetividad se modifique por pertenecer a esa relación y recurren a estos excesos como acción defensiva.

Es entonces para Berenstein (2007), que la Imposición puede cobrar efectos desubjetivantes, cuando opera en exceso, así refiere, “debiéramos hacerle un lugar y diferenciar la imposición subjetivante de su exceso, que podemos caracterizar como imposición desubjetivante y del cual el autoritarismo es una de sus expresiones” (p. 82). Considerando estas ideas, me interesa analizar las características de los vínculos en el jugar en familia de los Perez y cómo durante gran parte de la sesión, se repite la situación en la que el padre llama a Benjamín para que tire el dado y así el niño oscila entre la escena de juego con la mamá y la hermana y la del papá con el hermano ¿Este llamado respeta las elecciones,

tiempos, deseos singulares de Benjamín? Si bien provoca la interrupción del juego del niño con la madre y la hermana, Benja se demuestra contento y entusiasmado cada vez que se dirige a tirar el dado, hasta que en un determinado momento expresa “Oh” frente al llamado, situación que desencadena la pregunta de la madre “Con quién querés jugar?”. El llamado del padre suena con fuerza, decisión y amorosidad, al modo de una voz que le indica qué hacer, y si bien a partir de divisiones rígidas ¿Sostiene y favorece el juego y los vínculos? “Benja vení, te toca”, al igual que el hermano quien mueve la ficha de Benja cuando este se ha ido. Si bien podemos observar cierta insistencia por parte del padre hacia Benja cuando lo llama y le indica “Vení te toca...move así...ahora hace esto” ¿Es acaso que el padre insiste con sus marcas para posibilitar el “jugar en familia”? como de igual modo ¿La trama vincular familiar actúa como sostén, vacío y posibilidad de producción subjetivante de todos los involucrados? Cuando el padre lo llama a jugar con insistencia, para luego recordarle qué hacer o moviendo la ficha por él ¿Podríamos entenderlo como una insistencia en las marcas de imposición, que buscan favorecer y sostener la productividad vincular familiar? ¿Podemos pensar que mediante esta acción sostiene el vínculo y colabora para que haya un “jugar/vincularse en familia”, “jugar entre hermanos”, “Jugar Benja, hermanos, padres”? ¿Y si en la familia de Benja por momentos, la presencia del otro requiere cierta insistencia en las marcas de imposición que posibilite el sostenimiento del vínculo? ¿Es una hipótesis que sostiene la familia? Esta actitud persistente y firme por parte del padre, se desliza entre sutiles matices entre el “elegir por el otro”

(Vení, dejá lo que estás haciendo y juga) y “ayudarlo a hacer” (Vení que te toca, esto se hace así). Podemos ver aquí una escena en que si bien, el padre insiste con sus marcas, no es al modo de imposición en exceso que con violencia busca anular al otro sino, que preserva un espacio de vacío para la producción singular y posibilita, un jugar aquí y allá, con las consecuencias subjetivantes de esto. De igual manera la madre lo acompaña en el juego con los muñecos y cuando Benja necesita ayuda, ella lo orienta con sugerencias del estilo “Con las dos manos Benja”, posibilitando que el niño realice las acciones a su ritmo.

En estos intercambios todos se modifican para pertenecer al vínculo, ya que por ejemplo, el grupo acepta y se adapta para poder jugar en familia, entonces Benja necesita que su hermano mueva el dado y entienda las normas por él, como también Benja acepta jugar a aquello que elige su padre y hermano aunque sea un juego reglado como La Oca.

En este caso, las marcas no ocurren al estilo de la imposición defensiva, ya que podemos observar que la insistencia busca sostener las vinculaciones, dejándose a su vez modificar por los excesos que el encuentro produce. Pueden jugar, en tanto las directivas e insistencias son utilizadas para promover las vinculaciones. Podemos pensar que a través de la insistencia en las marcas de imposición, cómo a través de las divisiones en categorías dicotómicas, logran constituir vínculos y marcas subjetivantes. ¿Qué pasaría si no insisten? ¿Pueden todos jugar a las muñecas, o a un juego que esté a la medida de los intereses lúdicos de Benja? En la sesión observada, el padre plantea un juego que se encuentra al alcance

cognitivo y emocional del hermano mayor y de manera creativa, lograron incluir a Benja. En el caso de esta familia, los entreviste cuando Benja tenía 3 años, en esa ocasión también se armaron dos grupos de juego en donde la mamá y la Ha estaban por un lado, el papá y el Ho por otro y Benja deambulaba y casi no interactuó con ninguno, y si bien era pequeño y tenía edad de deambular, no interactuaron con él, por el contrario en esta ocasión, en donde además Benja presenta otras posibilidades de desarrollo y maduración, la familia encuentra un modo de incluir a Benja.

Así observamos que a través de dividir el juego “uds. ahí, nosotros acá” y con insistencia en las marcas de imposición, algo del vacío productivo está presente a través del jugar en sesión, que a decir de Alfonso (2019) el jugar posibilita “abrir las puertas a la creatividad vincular” (p. 98) en donde por ejemplo, el vínculo/juego de la Oca es posible a pesar de que Benja no lee y no comprende las reglas, o que su lenguaje no le permite entablar diálogos fluidos como los que establecen la Ha y la madre, pero igualmente se comunican; o cómo los adultos se adaptan para poder jugar con los niños y de este modo la familia encuentra la manera de hacer lugar a las diferencias, modificándose subjetivamente en el encuentro, generando vínculos significativos.

Esto reafirma la cualidad de apuntalamiento vincular y subjetivante de la Imposición, que en esta familia por momentos, se presenta con cierta insistencia e intensidad para sostener las vinculaciones, como los procesos de subjetivación implicados para favorecerlos, ampliarlos, profundizarlos.

Asimismo, desde los aportes de la lógica del Uno, observamos los modelos identificatorios que se ofrecen cuando el padre llama a Benja y lo invita a jugar “¿Con los varones?”, de igual manera cuando la hermana señala la caja con muñecas, el padre le responde “Uds. jueguen ahí (la madre y ella) y nosotros acá (Padre, hermano y Benja)”. La madre tomando los muñecos también refiere: “Estos son mamá y papá”. Padre y madre expresan a través del juego “Deseo que seas como yo” y frente a esto el niño dirá “Deseo ser como tú”, así Benja sosteniendo un muñeco varón expresa “Cho, cho, papi” manifestando “Yo, soy como papi”, como también expresa rivalidades edípicas “Yo soy papi” (Y mami es mía).

Por su parte la imposición inscribe una marca que expresa “Eres sujeto de esta relación porque perteneces a ella” (Berenstein, 2004, p.31). De esta manera los mecanismos de identificación e imposición, posibilitan los procesos de subjetivación, procesos que Berenstein (2004) reafirma que son con y desde el otro “establecen una suplementación de su yo-sujeto constituido en la infancia e instituido nuevamente como sujeto de la relación: es sujeto del vínculo” (p. 30-31) constituyendo un sujeto múltiple, a partir de la pertenencia a diferentes vínculos, como un yo escindido producto de las identificaciones.

Luego del proceso de psicodiagnóstico en el que se incluyera el dispositivo vincular, me reuní con la mamá y el papá de Benja. Conversamos sobre las exigencias para con Benja y la agresividad que posiblemente significaba para él, ser forzado a demandas que lo exceden y cómo a nivel familiar también ¿El estar

exigidos como padres y familia a alcanzar ciertos parámetros de salud/normalidad dejando poco lugar para vincularse desde lo espontáneo, imprevisto, fluído, el “jugar por jugar”? las divisiones algo rígidas que habían logrado para organizarse como familia, en donde se destacan las funciones parento filiales como prioritarias para sanar, cuidar, enseñar, preparar para el futuro y de este modo ¿Algunos vínculos quedan por fuera? ¿La espontaneidad y productividad vincular están condicionadas? ¿Cómo se desarrollan los procesos de subjetivación desde las dicotomías excluyentes? ¿Cómo influye en el desarrollo de Benja el poco lugar para las diferencias en tanto multiplicidad?. Los padres manifestaron no encontrar espacio para la pareja y sentirse constantemente exigidos y demandados. Les ofrecí continuar con sesiones vinculares, buscando habilitar la posibilidad del espacio para la multiplicidad, en donde las diferencias no requieran divisiones rígidas, y los excesos puedan ser tolerados, generando un encuentro vincular fluído que promueva un jugar/vincularse entre todos.

8.2. La familia López

8.2.1. El Jugar en familia de los López: “Profundiando” la alteridad.

Para Berenstein (2001) la resistencia a la vincularidad “se opone a dar lugar a una presencia indicada por la ajenidad del otro” (p.11) Cuando la imposición opera en exceso y actúa de modo defensivo, busca anular la alteridad, dificultando la posibilidad al devenir subjetivante del vínculo con otros. Pero Berenstein (2007) refiere que “Eso irreductible del otro aparece en la vida vincular como fisuras en la idealización de lo uno...” (p.123) de esta manera, pueden presentarse esfuerzos por *impugnar la subjetividad instituida* con la que pretenden instalarse en la relación.

Al respecto quiero tomar la siguiente viñeta:

Viñeta 4:

Familia López: Ana¹⁰ (A, 7 años) con Discapacidad intelectual leve. Mamá (M, 26 años) Padrastro (P, 32 años) Hermano (Ho, 4 años)

(M y A tomando a las muñecas que están en la casita)

A: mirá cómo se doblan las muñecas (Dice mientras les dobla las piernas por las rodillas)

M: se doblan para que no las rompan, como haces vos, que rompes todas las muñecas...hagamos dibujos?

¹⁰ En anexos se incluyen algunos datos de la biografía de Ana.

(El padre y el hermano juegan con un tren, hablan muy bajito, lo hacen andar por el suelo)

M: (Le señala al padre las muñecas acostadas en la casita y riendo dice) las de este lado volvieron de la joda!

(P el padre responde con una mueca de sonrisa formal)

(M y A se incorporan, dejan el juego con muñecas en la casita y se acercan al escritorio para dibujar, en ese momento, el Ho deja el tren y se acerca a jugar a la casita, el papá lo mira desde el diván)

Hermano: (Mirando al padre) ¿Querés jugar conmigo? (El padre se acerca a la casita y exploran la casita, ahora padraastro y Ho juegan en la casita)

A: (Mirando a la madre, ambas sentadas en el escritorio) ¿Qué hacemos?

M: un círculo

(Ana copia (Figura 1), lo que su madre dibuja (Figura 2 ,)

M: (Indicando a Ana) dibuja un gato, primero el círculo, ahora los ojos...(le va dictando parte por parte mientras ella misma lo realiza)

A: (Dibuja, parece contenta, canta bajito algo en inglés? no logro entender lo q dice)

M: (Continúa indicando a Ana con tono de crítica) ahora las patitas, no es un chancho, es un gato, esa cola es medio rara...te salió un gato medio raro...ahora vamos a hacer un arbolito

A: (mirando a su mamá) ¿Le pongo acá marrón?

M: (respondiendo a Ana) sí y le vamos a hacer unas manzanas

A: ¿Cómo son?

M: redonditas



Figura 1



Figura 2

Viñeta 5:

(Mientras realizan M y A otro dibujo (Figura 3): *Ana pide dibujar el número 2 y la madre realiza un gran cisne amarillo, para que Ana lo copie (Figura 4)*

Recordándole a Ana que el número 2 es similar a un cisne. Pero Ana comienza a dibujar a la madre en el agua ahogándose (Figura 5)

Ana: (Mientras dibuja una figura humana en el agua y mirando a la madre): Es tu mano, tu cuerpo...

M: (mirando el dibujo que hace Ana, le dice a esta) ¿Voy a nadar sola yo? dibujalo a G (Su pareja, padrastro de Ana) para que me salve porque estoy gritando...(dándose vuelta, mira a la pareja y mostrando el dibujo de Ana, con tono de humor:) mirá lo que hizo la basura"

Ana: (sonríe, dibuja al padrastro y le dice a la madre) "vos no tenes flotador" ...voy a dibujar a B (hermano) ahogándose

M: ¿Ese círculo? ¿Tu hermano ahogándose? (Figura 6)

Ana: (se dibuja en un bote junto al padre de crianza, (Figura 7) y le dice a la madre) Estoy en el barco con G (padraastro) yo no me ahogo

M: (viendo el dibujo del hermano en el agua y en tono jocoso) “qué basura”

Ana: (Mirando a la madre pregunta)¿soy amable?

Madre: no, lo hiciste ahogar a tu hermano ¿Qué vas a ser amable?

(Ana luego de esta frase de su mamá, agrega y remarca en color rojo, flotadores para la madre y para el hermano. Luego incluirá al hermano en el bote salvavida junto a ella y el padraastro) (figura 7)

(Ahora dibujan en el reverso de la hoja):

Madre: (le pregunta a Ana en relación al dibujo que la niña hizo de ella ahogándose, a la vez que dibuja a Ana ahogándose y gritando y expresa:) ¿Cómo pudiste hacerme esto? (Figuras 8 y 9)

Ana: (Mirando al padraastro) G, la mami me está profundiendo en el agua

Madre: vos basura me hiciste ahogándome...¿Quién te va a salvar?

Ana: la susi (no sé quién es)

Madre: (Mirando a Ana, mientras la dibuja a Ana ahogándose, le dibuja la boca abierta y expresa:) estás gritando

Ana: (sobre el dibujo que hizo su madre sobre ella, gritando y ahogándose, ahora Ana pinta de negro todo el interior de la boca ... mientras dibuja y de manera jocosa dice): “hice la boca más negra”...“help please now...help G”

Ana: voy a ahogar a la K (Perrita?)...el G tiene barba

Madre: tenés que lavar la pileta (?)



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7

Durante la sesión de la familia López, Ana dibuja junto a su mamá y en todo momento pregunta ¿Cómo lo hago? Es la madre quien propone dibujar un gato y va guiando con indicaciones para que Ana copie ¿Poniendo en evidencia el poco lugar para la productividad vincular? Ana intenta reproducir las imágenes (Figuras 1 y 2) y al no lograr hacerlas idénticas al modelo, recibe expresiones de la madre

en tono descalificativo y hasta burlesco “*no es un chancho, es un gato...te salió medio raro...esa cola...*” En esos momentos, la productividad vincular encuentra poco lugar, el vacío y la diferencia como posibilidad, es negada. Podemos pensar en los excesos de imposición que dejan poco lugar a la vincularidad como tal, a la creatividad en inmanencia. A su vez, cuando Ana realiza producciones espontáneas y singulares (Figuras 5,6,7) su madre la califica de “basura”. Es quizás que las expresiones de Ana, en tanto denuncian su ajenidad no son toleradas y ¿Son recibidas como basura? ¿La madre recurre a excesos de marcas sobre Ana porque entiende que produce basura?. La presencia con su ajenidad irreductible, pierden batalla frente a las idealizaciones del mundo interno y en consecuencia las producciones singulares no alcanzan, son desechos, basura ¿Efecto de discapacidad?. Cuando Ana dibuja a la madre ahogándose, quizás intenta en palabras de Berenstein (2004) impugnar la subjetividad instituida ¿Para dejar de ser ahogada?. A su vez, cuando pide dibujar el número dos ¿En un intento por habilitar el vacío productivo del *entre* y evitar quedar indiscriminados en lo uno representacional? El dos como sinónimo de plural, de discriminación que desde los aportes de la lógica del Dos, habilita el espacio a la multiplicidad, a la alteridad, a la ajenidad y las diferencias, en el que la productividad vincular permite que se modifiquen subjetivamente todos los involucrados, generando un verdadero encuentro. ¿Ana denuncia a gritos las formas vinculares que intentan anular las diferencias y ahogar cualquier expresión de alteridad? El espacio de juego en sesión, ofrece la oportunidad de realizar esta denuncia, pero en la

escena, no se establecen vínculos con lugar al vacío productivo, para configurarse como algo diferente al mundo interno adulto, por el contrario, la madre dibuja a Ana ahogándose (Figuras 8 y 9). Por su parte el padrastro, aparece como una figura que aloja y sostiene, expresado a través del dibujo en los salvavidas y en el juego con el hermano cuando lo acompaña a recorrer la casita de muñecas. En la sesión se demuestra calmo, sereno, acompañando el juego de Ho, con pequeñas intervenciones como “ordena la casita como te guste”, esperando que Ho lo invite a jugar y sea éste el que proponga a qué, pero no interviene entre Ana y su mamá. ¿Pueden salvarse unos ahogando a otros? ¿O es acaso que todos los procesos de subjetivación se alteran, cuando la ajenidad y la alteridad se desdibujan? ¿Hundiendo la alteridad, se hunden como familia? Ya que Ana puede ser hablada, pensada, dirigida por el otro, pero también, ese otro cuidador, pierde su condición singular cuando queda atrapado por las necesidades, demandas, características del otro.



Figura 8

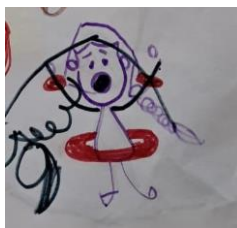


Figura 9

Cuando Ana observa este dibujo y le dice al padrastro *“La mami me está profundiendo en el agua”*, si bien el término “profundiendo” no existe, podemos analizarlo como un acrónimo compuesto por el adjetivo profundo y el verbo hundir, este último en su conjugación como gerundio. El adjetivo profundo implica *que tiene el fondo muy distante de la boca o el borde de la cavidad*; otra acepción: *difícil de penetrar o comprender*; otra acepción en lenguaje poéticocomo sinónimo de *infierno*. El verbo hundir como *sumir, meter en lo ondo* y como sinónimos: *abrumar, oprimir, abatir, confundir, destruir, arruinar, fundir*.

Pero también lo podemos entender como acrónimo compuesto por los verbos profundizar como acción de *“Penetrar profundamente en algo”* y fundir¹¹ con sus acepciones como *derretir y licuar, estropear, reducir* y que en sus desusos implica hundir. O también lo podemos pensar como la transformación del adjetivo profundo en una acción del estilo *“Me está sumergiendo en la profundidad”*.

Vemos así las posibles combinatorias de términos y acepciones que nos permiten analizar el término *profundiendo* como lo referido por F. Urman (2021) acerca de

¹¹ tr. Derretir y licuar los metales, los minerales u otros cuerpos sólidos. U. t. c. intr. y c. prnl.
tr. Estropear un aparato o un dispositivo eléctrico. U. t. c. prnl.
tr. Reducir a una sola dos o más cosas diferentes. U. t. c. prnl.
tr. coloq. Gastar, despilfarrar.
tr. Cinem. y TV. Mezclar los últimos momentos de una imagen o sonido con los primeros de otra secuencia.
tr. desus. hundir (|| sumir). Era u. t. c. prnl.
tr. desus. hundir (|| abrumar, oprimir, abatir).
tr. desus. hundir (|| confundir, vencer con razones).
tr. desus. hundir (|| destruir, arruinar).
prnl. Dicho de diversos intereses, ideas o partidos: unirse.
prnl. coloq. Arg. Arruinarse, hundirse.
prnl. Arg. Dicho de un motor o de un vehículo: Quedar inservible.
prnl. Cuba y Ec. Dicho de una persona: Alterársele las facultades mentales.

“delfinario” en un material de J. Moreno en tanto *“una situación metafórica compartida que centre en inmanencia una problemática construida por el conjunto”* (Moreno, citado en Urman, 2021, p. 61). Así profundiendo expresa ¿Una denuncia acerca de las características y dificultades vinculares familiares? ¿Exclama que la alteridad se hunde en lo profundo? ¿Intenta poner en aviso sobre las resistencias a la vincularidad, en donde se hunden, tomando distancia, desoyendo las expresiones singulares, vivencias y necesidades? o cómo por momentos ¿Se sienten abrumados, oprimidos con directivas que socavan la espontaneidad o se descalifican?.

Para I. Berenstein (2004) lo ajeno se regula por el juicio de presencia y el dolor que provoca lo ajeno puede generar tres destinos posibles: el rechazo y que el otro pase a ser ausente (No está); o desaparezca como ajeno (Indiscriminarse); o movilizar el vínculo. Cuando se anulan las diferencias tratándolas como desechos ¿Estamos frente a una falla en el juicio de presencia? ¿Es acaso que las diferencias hieren aspectos narcisistas, generan dolor y en consecuencia se intenta hacer desaparecer la ajenidad en el vínculo? El hermano de Ana de cinco años, quiere escribir los números y como es esperable para un niño de su edad, algunos de estos los realiza “en espejo”, siendo señalado por la madre como errores y lejos de recibir elogios, recibe críticas. De esta manera durante el jugar en familia de los López, se manifiesta el ahogo a la alteridad, profundiendo las diferencias, configurando formas vinculares impenetrables y sin lugar a lo ignoto, se funden, se indiscriminan. La posibilidad de lo lúdico en el dispositivo vincular,

habilitó la denuncia en inmanencia de una posible situación de abuso que podía estar sufriendo la pequeña ¿Algo del orden de lo no dicho, imposible de nominar, está silenciado, hundido? ¿El ahogo a la alteridad lleva a los López a lo profundo y desde ahí Ana no puede relacionarse, estudiar, jugar? El dispositivo vincular, se ofrece como una alternativa fértil para alojar lo singular, generando vacíos productivos y en la familia López generó la posibilidad que nuevos sentidos salieran a flote ¿Podrán alojarlos? Luego del proceso de psicodiagnóstico en el que se incluyera el dispositivo vincular, conversé con la mamá y el padrastro de Ana, intentando habilitar sentidos que fueran más allá de las condiciones biológicas de la niña. Buscando destacar la angustia y el malestar que expresaba Ana ¿A partir de una posible situación de abuso? destacando la necesidad de alojar en la trama vincular a lo singular, con los tiempos y particularidades de cada uno y específicamente en relación a Ana y el CUD, la necesidad de que ella pueda ser alojada con sus tiempos, ritmos, necesidades, entendiendo que no todo lo que le ocurra, estará exclusivamente determinada por la discapacidad intelectual.

8.3. La mirada vincular en la consulta para el CUD.

8.3. 1. Resistencias a la vincularidad y CUD

La consideración hacia lo diferente se encuentra desde hace décadas, condicionada por los fenómenos de patologización, en especial, en el marco de la consulta para el CUD. La patologización se presenta cuando se ignora el carácter singular y complejo de los procesos de subjetivación y se equiparan con categorías diagnósticas. Estas categorías muchas veces, se presentan como definiciones absolutas estableciendo como centro patrones de normalidad y en consecuencia, encasillando las diferencias como trastornos. Desde una mirada vincular, los fenómenos de patologización cobran fuerza, cuando las resistencias a la vincularidad promueven la búsqueda incesante de un diagnóstico y/o un certificado de discapacidad. Al respecto, quiero sumar una viñeta sobre la consulta por un niño a quien llamaré Tomás, considerando que este caso ejemplifica recorridos y desenlaces que se reiteran en la clínica con infancias.

Tomás (10 años) es derivado por las docentes de cuarto grado, ya que se mostraba intranquilo en el aula, impulsivo con compañeros, con bajo rendimiento y las maestras presumían que el niño tenía TEA o TDAH o TOD y que necesitaba medicación, como tramitar el CUD.

Durante el transcurso de las sesiones, Tomás se mostraba como un niño creativo, muy inteligente y perceptivo, con el que podía estar jugando a un juego de mesa

durante 50 minutos sin que se levantara de la silla, en estrecha comunicación conmigo, atento y de muy buen humor.

Extracto de sesión de juego con la familia de Tomás: Tomás (10), Mamá (30), papá (31), Hermano (Ho, 2)

Viñeta 6:

Tomás: (Se dirige a la madre mientras amasa con plastilina) ¿Sabés qué voy a hacer? el gato bochinchero

Madre: el auto bochinchero se llama

T: (Canta y ríe, creando su propia versión de la canción, en una actitud como sabiendo que la canción es sobre el auto y no sobre el gato) “el gatito se pasea...”

M: “no es el gato, es el auto bochinchero” (Mientras amasa una figura con plastilina, les dice al padre y a Tomás) “no les voy a mostra por burlistas”

T: (Mirando lo que amasa su madre) ¿Qué es eso? ¿Un velador? (Tomás le pega a la producción que hizo la madre y continúa amasando).

M: (Mirando a Tomás) ¡no arruines mis artes!

Padre: (Mirando lo que amasa Tomás y en tono de burla) ¿qué es eso... un micrófono?

T: (En respuesta al padre) un gato bochinchero...o mejor hago a Godzilla

M: mi honguito... “termine”

(Se ríen todos fuerte de la producción de la madre, parecen risas forzadas)

T: “voy a hacerle la boca” (en relación a Godzilla)

*P: (Ríe de modo burlesco mirando lo que Tomás está haciendo) ¿Qué es eso?
parece una lombriz solitaria...*

M: (ríe de modo burlesco en relación a la producción de T) parece una anguila

*T: (ríe) ¡sí parece una anguila! jajajajaja (risa fuerte, sobre lo que él mismo ha
creado, los tres se ríen fuerte)*

Durante la sesión familiar, se desdibujan las diferencias y los padres de Tomás adoptan una actitud cual hermanos que rivalizan y de modo burlesco descalifican las producciones del niño. La familia transitaba problemas de salud del hermano menor de Tomás, situación que no lograban alojar (Me entero de esto porque tienen que programar una cirugía del pequeño y me piden un cambio de horario). Durante la sesión familiar, se demostraron excitados, con risas forzadas y chistes burlescos (Actitud que Tomás no manifestó en las horas de juego) en donde se desdibujaron las diferencias etarias, los lugares y se presentaron como “Hermanitos que juegan y pelean”. Puget (2018) refiere que en la lógica del Dos, también se incluye una concepción estructural que da cuenta de los lugares en la familia, lugares factibles de ser ocupados, independientemente de quien los asuma, con cierto grado de fijeza que “Imponen una determinada manera de pensar y actuar” (p. 22). ¿Quién asume las funciones de corte y sostén? Por momentos Tomás asume funciones parento filiales, e interrumpe el juego para preguntar por su hermano que deambula en el consultorio ¿Tiene hambre? ¿Dónde está? en especial cuando ambos padres permanecen con un juego de mesa durante largo tiempo, sin mostrar registro del pequeño. Es posible que el

jugar en familia “bochinero”, expresa un estado de perplejidad frente al nacimiento del hijo más pequeño con problemas de salud, situación que como acontecimiento, en tanto “hecho nuevo del cual se puede decir que no tiene lugar ni representación previa” (Berenstein, 2004, p. 105) generó un descoloque y dificultades para sostener un “nosotros” alojando las transformaciones. A su vez, las fallas en las funciones parentofiliales de sostén, diferenciación y contención, por momentos lo ubican en un lugar de adulto que lo excede y que dificulta su aprendizaje. Emergente de un entramado vincular familiar caracterizado por la perplejidad, el desborde, la indiscriminación, tampoco parece encontrar en la institución escolar vínculos capaces de alojarlo en sus necesidades para avanzar en los aprendizajes. Una familia perpleja, que no logra alojar y contener y que con modos burlescos descalifica las producciones singulares, en tanto expresiones de alteridad. Tomás propone la canción alternativa de “El gato bochinero”, manifestando la creatividad que puede desplegar a través del espacio lúdico, aunque su madre lo corrige y le recuerda que la canción trata sobre un auto, dejando en evidencia, dificultades para el desarrollo de la creatividad vincular que hacen de obstáculo para las transformaciones. Tomás expresa a través de la figura del antihéroe Japonés Godzilla¹² el lugar de quien “genera y salva del caos” generando “caos” en la escuela, preocupando a padres y maestros pero ¿Intenta

¹² Godzilla es una de las referencias más populares de la cultura japonesa del siglo XX, descrito como un enorme dinosaurio mutante, quien **genera** y **salva** del caos a Japón y el mundo, muchas veces considerado como antihéroe.

impugnar las subjetividades instituidas que no permiten alojar la novedad y producir transformaciones? Tomás queda atrapado en entramados que se resisten a la vincularidad y lo caracterizan como TDAH, TEA, TOD, TGD, malo, bochinchero. Luego del proceso psicodiagnóstico, les expliqué a los padres mi apreciación sobre la situación familiar, escolar y el lugar de Tomás, recomendando sesiones familiares. A su vez, realicé un informe para las docentes, destacando las potencialidades del niño, como las dificultades y el estado de perplejidad que se manifestaba a través del comportamiento “bochinchero” en la escuela (Sin mayores detalles sobre esto); descartando los supuestos trastornos, ofreciendo reunirme con las docentes. Pero a los pocos días de esta devolución, la madre me informa que las maestras insistieron con la consulta neurológica refiriendo “Tenemos otro niño con tratamiento neurológico y le va muy bien”, situación que derivó en la consulta con un neurólogo y el consecuente diagnóstico de Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), con administración de medicación y CUD.

De este modo observamos cómo Tomás no logra ser escuchado (ni la analista). Los intentos por impugnar la subjetividad instituida, no logran ser alojados. Las impugnaciones al modo de “Bochinche en la escuela”, buscan conmover las subjetividades de padres y docentes. Por el contrario, los adultos desde las resistencias a la vincularidad tratan de hacer coincidir a Tomás con el mundo representacional interno a través de categorías diagnósticas, con medicación y emisión del CUD. La emisión del CUD en este caso, actuó con fuerte poder de

alteración de los procesos de subjetivación al no haber lugar en los vínculos (Ni familiares, ni escolares) para las expresiones de alteridad y ajenidad. Por el contrario, padres, maestros y neurólogo, sostienen representaciones rígidas y evitan la oportunidad de ensayar a través de la productividad vincular, modos posibles de transitar los conflictos. Y al igual que Tomás, muchos niños/as reciben un diagnóstico de “discapacidad” a partir de recorridos similares, con las consecuencias en los procesos de subjetivación.

En la misma línea, podemos ver cómo en la familia López, se presentan dificultades para alojar lo singular y si bien la renovación del CUD era pertinente, la patologización corría riesgo de hacerse presente en tanto todo lo que le ocurre a Ana, pueda quedar silenciado con el diagnóstico de discapacidad intelectual. Por el contrario, habilitar una mirada desde “el entre”, ofrece la oportunidad de que la niña pueda ser pensada desde su singularidad, como desde la vincularidad y las discontinuidades de las que forma parte. Cuando le expliqué estas distinciones a la mamá y padrastro de Ana, algo pudieron escuchar.

La familia de Benja por su parte, considera al CUD como “un recurso”, refiriendo: “Benja es mucho más que un diagnóstico”, entendiendo que Benja excede y desborda la posibilidad de ser nominado dentro de un cuadro psicopatológico y dando lugar a los efectos de impresencia, pueden tolerar lo imposible que como discontinuidad está presente en todo vínculo. A su vez, aunque con categorías dicotómicas, logran dar lugar a las diferencias y a la productividad vincular a través del “jugar en familia”, condiciones que nos permiten pensar que frente a la

consulta para el CUD, esta posibilidad vincular, favorece la posibilidad familiar de tejer recorridos, cuestionar diagnósticos rígidos, atravesar crisis y conflictos, enfrentar desafíos propios del vivir en familia, como el plus¹³ de trabajo vincular que implica la situación de discapacidad de uno de los hijos.

La impresencia denuncia aquella condición de la existencia de los otros y de uno, que excede la capacidad de conocer, entender, comprender, pero cuando el fenómeno de patologización como rasgos epocales opera y las resistencias a la vincularidad no ceden ¿Algo de este imposible es negado y se recurre a un ingenuo simplismo que intenta reducir al otro a un diagnóstico? Una madre refiere: *“No me gusta el psicólogo de mi hijo, todo lo explica desde el TEA. Si Juan hace esto, es porque los chicos con TEA son así... si hace aquello, es porque el TEA provoca esto... ¡mi hijo no es solamente eso...también le pasan cosas!”*. El psicólogo mencionado, niega la posibilidad de habitar un vínculo con oportunidad para la novedad, lo imprevisible, la incertidumbre y en consecuencia cree saber y conocer todo sobre Juan y lo reduce a su trastorno. Por el contrario, la madre de Juan entiende que su hijo es mucho más que una categoría diagnóstica, al que le *“pasan cosas”* y agregaría: que necesitan ser escuchadas sin etiquetas.

Podemos entender que la patologización está presente y obtura los procesos de subjetivación, cuando Tomás está inquieto en el aula, producto de tramas

¹³ Este tema se desarrolla en el apartado teórico sobre Sufrimiento vincular y familias con un hijo con discapacidad.

vinculares que no logran alojar lo nuevo e incierto (entre otras cuestiones) y es silenciado con el diagnóstico de TDAH y medicado. O en el caso de los López, cuando las tramas vinculares familiares no logran dar lugar a las diferencias y el diagnóstico de Discapacidad intelectual leve amenaza con “Hundir” todo lo singular de la vida de esta niña y del grupo familiar, entendiendo que todo lo que ocurre, es a causa de la discapacidad intelectual. O en el caso de Juan, cuando desde el vínculo con su terapeuta, todo se explica desde el trastorno.

Si el valor está en la experiencia, como oportunidad de genuino encuentro vincular ¿Cuánta oportunidad para el encuentro enigmático, creativo habilitan las familias que consultan? ¿Cuánto lugar a lo incierto propio y ajeno se tolera? “la experiencia crea una nueva oscuridad y, por su cualidad ansiógena determina formas de pensamiento tendientes a transformar lo enigmático en datos concretos” (Puget, 2018, p.38) Podemos pensar que en oportunidades, esta intolerancia a lo incierto necesita un diagnóstico que logre dar forma concreta y acote el sufrimiento, como también, la búsqueda de una certificación de discapacidad, puede estar denunciando la imposibilidad de tolerar verdaderas experiencias vinculares a través de las que sería posible dar lugar al encuentro con el otro (Y con uno) en tanto diferente y enigmático.

Para Puget (2018), habitar un vínculo implica “hacerse responsable de un estar, de un hacer, de un habitar una situación...hacerlo depende de una elección” (p.140) Y quizás patologizar, es un modo de encerrar al otro en un diagnóstico evitando la responsabilidad de vincularse a partir de las diferencias.

8.3.2. Los vínculos con lugar para las discontinuidades: “No me encuentres rápido”

La posibilidad de favorecer procesos de subjetivación dando lugar a las discontinuidades temporales, de discursos, con lugar a las diferencias, es uno de los grandes desafíos de nuestra tarea como psicoanalistas, en especial cuando se presentan demandas de evaluación que buscan confirmar la presencia de trastornos, como en el caso de Tomás, o como en el caso de “Susi”:

Susi¹⁴ (5 años) es derivada por el jardín para realizar un psicodiagnóstico, las docentes sospechan que tiene TEA o quizás TOD, ya que a decir de estas, Susi no se relaciona con todos los compañeros, es selectiva en sus relaciones, deambula por la sala, quiere jugar constantemente y se opone a realizar la mayoría de las propuestas que demandan concentración y se vinculan con hábitos escolares que los preparan para primer grado como: utilizar el cuaderno, copiar la fecha, permanecer sentada por 50 minutos.

Durante la primera hora de juego, dibuja algo que en principio parece un niño o una niña, pero luego se convierte en una especie de conejo y hace varios de estos, parece una figura aprendida, caricaturesca, poco espontánea.

¹⁴ Invito a leer en anexos, “Hasta pronto Susi”

Si bien es de esperar que una niña de cinco años se demuestre inquieta, y se interese por el juego, o que no se relacione con todos sus compañeros (¿Quién sí? en especial los niños que transitaron sus primeros vínculos en pandemia y post pandemia) se observaba por momentos absorta en el juego, algo desconectada. Sugiero el inicio de análisis y los padres de Susi, están de acuerdo, las docentes no insisten con derivaciones y diagnósticos y al cabo de unos meses de sesiones:

Susi se sienta a pintar con témpera y me invita a que la acompañe, toma un pincel para ella y otro para mí y realiza cuatro producciones en cuatro hojas. Comienza dibujando un enorme corazón; luego se dibuja ella con un compañerito tomados de la mano y me explica que con José antes se peleaban pero ahora son amigos; en otra hoja realiza un garabato y finalmente me pide que dibuje un tiburón pero rápidamente me explica cómo hacerlo y lo dibuja ella misma, con aletas y dientes; a continuación se esconde debajo del escritorio y me pide que la busque, pero que no la encuentre rápido. Mientras la busco, recorro los dibujos que están secándose sobre el diván y refiero ¿Dónde estará Susi? ¿Se habrá convertido en este corazón enorme lleno de amor? ¿O acaso estará en este dibujo tomada de la mano con José, que ahora juegan juntos en la escuela? ¿O se habrá convertido en este tiburón con dientes, que quiere morder a todos y se enoja y no quiere que le digan qué hacer, ni que le pidan muchas cosas porque se cansa? (Susi suelta una carcajada mientras continúa debajo del escritorio) ¿O se habrá convertido en este dibujo enredado, es que ni ella por momentos sabe qué le pasa?, Susi ríe,

permanece debajo del escritorio por varios minutos y al cabo de un rato sale y me asusta “Buu! acá estoy Doctora Florencia”.

A través de sus dibujos nos muestra un devenir subjetivante, la posibilidad de ser alojada en vínculos con lugar para las diferencias, a partir de la creación conjunta entre Susi, analista, familia y escuela de un “Entre”, con lugar para movimientos transformadores. Sus producciones de conejos en serie, estarían denunciando la rigidez de los vínculos, en la que sólo era posible habitar en tanto adoptara formas preestablecidas cual conejita en serie con TEA, TOD, TGD.

Les planteé a la familia y a las docentes, que más importante que un diagnóstico, era trabajar con Susi sobre lo que le estaba pasando. La familia y la escuela aceptaron el desafío, dieron tiempo y lugar al proceso, tolerando incertidumbres, poniendo en puntos suspensivos al diagnóstico, para pensarlo de manera situacional, temporal, móvil, situación que no ocurrió en el caso de Tomás. Y de esta manera, surge la apertura a zonas enigmáticas, intentando cuestionar aquello que está establecido y produce sufrimiento, generando la posibilidad de conmovir tramas sólidas de sentido determinadas por ejemplo, a partir de diagnósticos cuando obturan el devenir subjetivante y la productividad vincular. Buscando construcciones diagnósticas que a decir de Rubiños Fejerman (2014) eviten las observaciones sobrecodificadoras y cosificantes, destacando las diferencias en tanto movimiento, discontinuidad, con atención a lo micro, a lo imperceptible, como opuesto a las grandes categorías. La posibilidad de pensar en situación, sin centro, en inmanencia, busca alojar lo singular y diferente, en un devenir constante

de transformación. Pensar sin centro, nos recuerda Abadi (2014), va a requerir por parte del analista, de disponibilidad *“para alojar lo que se vaya presentando sin darle un conocimiento de antemano”* (p. 6). Buscando recuperar una mirada clínica *desde los márgenes*, que pueda habilitar la multiplicidad de sentidos. Recordando que “El hacer productivo de una experiencia analítica suele surgir de la oscuridad de los relatos, no de su excesiva claridad, pero sobre todo, de los efectos de presente o de los efectos de discontinuidad” (J.Puget; 2018, p.38) y es quizás gran parte de la tarea como psicoanalistas en la consulta para el CUD, evitar la búsqueda de hiperclaridad y certeza que obtura, con la importancia que destaca Bolívar (2023) de poner en tensión un pensamiento paradójico en forma constante. Complejizando la clínica a través del dispositivo vincular, como espacio de contención para las familias que transitan por una experiencia compleja y dolorosa, habilitando discontinuidades, generando vacíos productivos que a través de dibujos, palabras, juegos, favorezcan movimientos subjetivantes, generando lugar para el encuentro sin apuro, como también para el *“No me encuentres”*.

9. Conjeturas provisorias

La construcción de este trabajo comienza quién sabe cuándo, pero toma forma más concreta, a partir de los encuentros con la querida María Cristina Rojas, quien se entusiasma con la temática y junto a quién delineamos el plan de tesis, alcanzando a trabajar parte del material clínico del caso *Tomás*. Luego de la inesperada partida de María Cristina, tuve la fortuna de que María Laura Méndez y Alejandra Alfonso aceptaran recibir a esta tesista y su trabajo en “adopción”.

En la construcción de este trabajo no faltaron largas conversaciones sobre experiencias en el ámbito de la discapacidad, los efectos de las miradas clínicas patologizadoras, como la necesidad de revisar concepciones clásicas sobre la constitución de la subjetividad o a decir de María Laura Méndez (2011) Procesos de subjetivación. Es así, que en las “conjeturas provisorias”, busco incluir algunos interrogantes que fueron surgiendo y que me han permitido profundizar conocimientos, diferenciar modelos teóricos abordados en la maestría, abrir nuevas preguntas y avanzar en el análisis del material clínico.

Una consulta frecuente en la clínica con niños/as, es la evaluación para la tramitación del certificado único de discapacidad (CUD). Entender que los procesos de subjetivación son vinculares, emergentes de complejos entramados familiares, naturculturales, en oportunidades habitados por la situación de discapacidad, como por los fenómenos de patologización, entre otros, configura a decir de Rojas (2022) una “Clínica psicoanalítica compleja” (p.13).

El modelo de “Lo vincular” propuesto por I. Berenstein y J. Puget, permite analizar las tramas vinculares, desde las discontinuidades, en donde se juegan la ajenidad, las diferencias, las representaciones, los efectos de presencia, impresencia, espacios, tiempos, lo esperado, lo imprevisible. Así, la llegada de un hijo con discapacidad o el momento del diagnóstico, puede ser pensada como acontecimiento en tanto “hecho nuevo...que no tiene lugar ni representación previa...es posible que ocurra y a la vez no es posible aprehenderlo hasta después de producido” (Berenstein, 2004:105). Este hecho nuevo, agrega un plus al hacer productivo que demanda toda relación, en donde es necesario poner tope al mundo representacional interno, para dar lugar a las diferencias. Podemos entender que las familias que consultan para el CUD, se encuentran frente a altas exigencias de trabajo vincular, en donde el dispositivo vincular, se presenta como un espacio apto para alojar lo singular como multiplicidad y generar transformaciones ¿Cuánta oportunidad para el encuentro enigmático, creativo habilitan las familias que consultan? ¿Cuánto lugar a lo incierto propio y ajeno se tolera? ¿Cómo intervenir generando preguntas, conmoviendo tramas sólidas de sentido, ahí donde las condiciones biológicas parecen “Decirlo todo”?

Y de esta manera podemos analizar cómo la familia Pérez juega y se vincula, dando espacio a las diferencias a partir de la creación de categorías del estilo “varones/mujeres”, “Sanos/enfermos”, “capacitados/discapacitados”. Una trama que favorece los vínculos estableciendo dicotomías, pero también encasilla en lugares con poco espacio para lo singular y por momentos excluye. Y si bien al

dividirse y agruparse por semejanzas, encuentran la oportunidad para el encuentro, se tensiona la productividad vincular, quedando por fuera la oportunidad de jugar/vincularse subjetivándose desde la multiplicidad. ¿Algunos vínculos son marginados? ¿La espontaneidad y productividad vincular están restringidas? ¿Cómo se desarrollan los procesos de subjetivación desde las dicotomías excluyentes? y puntualmente ¿Cómo influye en el desarrollo de Benja el poco lugar para las diferencias en tanto multiplicidad?

Por su parte la familia López “profunde” las diferencias, lo ignoto y diverso no puede ser alojado. La alteridad es considerada “basura” o efecto de discapacidad, dificultando las vinculaciones. ¿Algo del orden de lo no dicho, imposible de nominar, está silenciado, hundido? ¿El ahogo a la alteridad lleva a los López a lo profundo y pone en riesgo las vinculaciones? ¿Cómo se juegan los procesos de subjetivación cuando hay poco lugar para las diferencias? ¿Desde el fondo, Ana no puede relacionarse, estudiar, jugar? Habilitar estas preguntas, permite advertir una trama vincular con serias dificultades para promover procesos de subjetivación con lugar a la complejidad, a la multiplicidad, como la oportunidad de que Ana emerja y pueda ser escuchada por fuera de la discapacidad intelectual.

Podemos considerar que el hacer productivo que se despliega en el jugar/vincularse, se verá facilitado por la creatividad vincular de las familias. A su vez esta creatividad, puede favorecer la posibilidad familiar de tejer recorridos, cuestionar diagnósticos rígidos, atravesar crisis y conflictos, enfrentar desafíos

propios del vivir en familia, como el plus de trabajo vincular que implica la situación de discapacidad de uno de los hijos.

De igual manera, poder alojar las diferencias, habilita encuentros productivos, por el contrario, en oportunidades la intolerancia frente a lo incierto, necesita un diagnóstico que de forma concreta y acote el sufrimiento. De este modo, podemos observar que la búsqueda de una certificación de discapacidad, puede estar denunciando la imposibilidad de tolerar verdaderas experiencias vinculares a través de las que sería posible dar lugar al encuentro con el otro (Y con uno) en tanto diferente y enigmático. El dispositivo vincular se presenta como oportunidad para favorecer la creatividad vincular, el lugar para las diferencias, el hacer productivo de las familias, como de dar lectura a las impugnaciones a la subjetividad adulta, que buscan expresarse en el bochinche de Tomás, la agresividad de Benja, los ahogos de Ana ¿Podrán los adultos destotalizarse y apreciar los intentos de impugnación a la subjetividad, como algo saludable, señales de irreductible ajenidad? ¿Podremos en la consulta para el CUD proponer recorridos con lugar para alojar la singularidad y las diferencias?

¿Cuál será nuestra tarea como psicoanalistas? ¿Hay una tarea distintiva en la evaluación para el CUD? o es acaso que en toda tarea como psicoanalistas nos encontramos frente a situaciones en donde las infancias y sus familias transitan por un momento crucial, bisagra, en dónde nuestras intervenciones pueden actuar como oportunidad para favorecer un desarrollo subjetivante, o, por el contrario, abrir la puerta a diagnósticos reduccionistas, rígidos. ¿Se requiere una mirada

diferente, especial durante la hora de juego con un niño/a que presente un síndrome, dificultades en el habla, parálisis? ¿Habría que pensar diferente a una familia con un hijo con discapacidad? ¿Existirán especiales requerimientos técnicos? y en relación a esto ¿No es acaso el dispositivo un concepto creativo y flexible que nos habilita como en toda consulta a cartografiar recorridos? Creo que en este tipo de intervenciones, que demandan el diálogo con lo jurídico, gubernamental, escolar, entre otros, no debemos evitar habilitarnos como psicoanalistas, y poner en juego nuestras herramientas, sosteniendo la tarea de abrir preguntas, generar construcciones diagnósticas que a decir de Rubiños Fejerman (2014) eviten las observaciones sobrecodificadoras y cosificantes, destacando las diferencias en tanto movimiento, discontinuidad, con atención a lo micro, a lo imperceptible, sumaría, con especial cuidado, cuando las condiciones biológico genéticas están presentes en la causación de la discapacidad y se corra el riesgo, de analizar todo desde lo orgánico e intrapsíquico. Buscando evidenciar los intentos de impugnación como expresiones de saludable alteridad, que pueden quedar silenciadas como efecto de discapacidad. Considerando lo planteado por A.Bolívar (2023) quien destaca la importancia de favorecer una mirada en los padres, que se desplace desde la patología, hacia el encuentro del hijo como sujeto de deseo y con esta finalidad, propone un modo clínico que se sostenga en las paradojas y desde la paradoja entre olvidar y recordar el diagnóstico, se afirme en el “Y” *“Propio de una disyunción inclusiva”* (p. 60). Esta mirada paradójal, viendo al niño como sujeto de deseo, también es necesario habilitarla en las

familias, docentes y demás profesionales que intervienen y que van a influir en la vida de las infancias y de sus familias. Sabiendo la responsabilidad que nos convoca como habitantes del vínculo, a partir de considerar el lugar del analista bajo los efectos de interferencia y no sólo de transferencia y desde ahí poder pensar nuestras intervenciones, sugerencias, conjeturas diagnósticas. ¿Una mirada desde la “Lógica del Uno” puede alimentar reduccionismos en la consulta para el CUD? Asimismo, será sustancial, ofrecer el dispositivo como espacio de contención para las familias que transitan por esta experiencia compleja y dolorosa.

Y para dar un cierre a este escrito, evoco un recuerdo de mis tiempos de maestra en la escuela especial, cuando una tarde jugaba en el patio con tres alumnos con síndrome de Down. J, G y P se escondían detrás de un árbol tan finito, que ni un cuis podría camuflarse, pero ellos sabían esto y yo también. Cuando pasaba buscándolos, jugaba a no verlos, evitando enfocar la mirada en ellos, observando por los costados, sosteniendo juntos la posibilidad lúdica que nos daba esa tarde de primavera. Ellos disfrutaban e intentaban contener la risa al igual que yo, hasta que el más inquieto me decía “Aquí, tuda¹⁵, aquí” y muertos de risa, saltaban al costado del árbol con el saltito del Chapulín Colorado y corrían a marcar “Piedra libre” frente a mi hollywoodense sorpresa y asombro y de este modo, generábamos la posibilidad de vincularnos y subjetivarnos en el encuentro. Traigo

¹⁵ “Tuda”: pelotuda. Definición: Que actúa con poco entendimiento. Asociado con la idea de actuar sin estrategia, con ingenuidad o torpeza.

este recuerdo como metáfora, para resaltar la necesidad de habilitar el dispositivo vincular en la consulta para el CUD, generando un *entre* productivo, con una mirada *desde los márgenes*, evitando cantar piedra libre a Susi, Ana, Benja, Juan, Tomás, a las infancias, dándoles (y dándonos), tiempo y oportunidad para volver a esconderse y de este modo, poder seguir jugando.

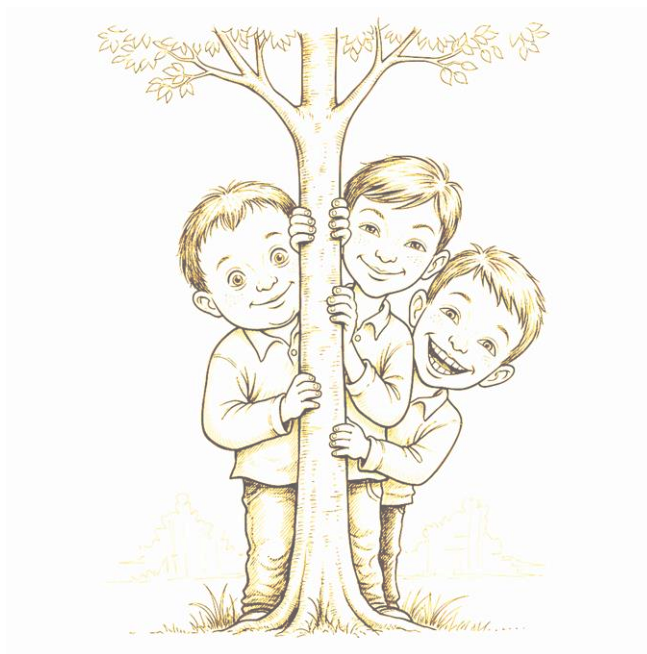


Figura 11¹⁶: Niños jugando a esconderse, de una seño “que se hace la tuda” y juega a no encontrarlos.

¹⁶ Imágen creada con IA.

Bibliografía

Abadi, G. y Borensztein, L. (2014, noviembre). Pensando sin centro: una apuesta a lo indeterminado. *Psicoanalistas dialogando. El Psicoanálisis*. Recuperado de <https://www.elpsicoanalisis.org.ar/nota/pensando-sin-centro-una-apuesta-a-lo-indeterminado-psicoanalistas-dialogando-gloria-abadi-y-laura-borensztein/>

Alfonso, A. (2019). El jugar: un nuevo modo de abrir puertas. Inmanencia y creatividad Vincular [Tesis de maestría, Instituto Universitario de Salud Mental]. IUSaM.

Belmes, D., & Matus, S. (2024). *Aproximaciones al psicoanálisis vincular: Un recorrido posible*. Ediciones Conjunto.

Berenstein, I. (2001). El vínculo y el otro. *Psicoanálisis*, 23(1), 9–32.

Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otro(s): Ajenidad, presencia, interferencia*. Paidós.

Berenstein, I. (2007). *Del ser al hacer: Curso sobre vincularidad*. Paidós.

Berenstein, I., & Puget, J. (1997). *Lo vincular: Clínica y técnica psicoanalítica*. Paidós.

Bergagna, M. (2022). Lo vincular: Algunas ideas de Janine Puget. *Psicoanálisis*, 44 (1), 163–170.

Bolívar, M. A. (2023). *Estimulación temprana. Una clínica de los márgenes (Cartografías Mestizas)*. Fundación La Hendija.

Borensztein, L. (2024). Babel, semejanza y diferencia. Algunas consideraciones sobre los términos en las teorías y la clínica vincular. En G. Abadi (Comp.), *Movimientos y dislocaciones en psicoanálisis vincular* (pp. 25–38). Lugar Editorial.

Carena, I. (2024) Dispositivo psicoanalítico y situación analítica desde la perspectiva vincular. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, 35 (1), 34–48.

https://www.controversiasonline.org.ar/wp-content/uploads/3505_CARENA.pdf

Cristóforo, A., & Muniz, A. (2023). Diagnóstico psicológico: su sentido y sus efectos en contexto de patologización. *Controversias en Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, 32 (1), 102-111.

<https://www.controversiasonline.org.ar/wp-content/uploads/32-CRISTOFO.pdf>

Etchegoyen, H. R. (2009). *Los fundamentos de la técnica psicoanalítica* (3ª ed.). Amorrortu.

Farias, L. (2024). *Parálisis Cerebral Y Constitución Subjetiva*. Letra Viva.

Freud, S. (2004). Proyecto de psicología. En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas* (Vol. 1, pp. 362-364). Amorrortu. (Trabajo original publicado 1950)

Freud, S. (2006). El malestar en la cultura. En J. L. Etcheverry (Traduc.), *Obras completas* (Vol. 21, pp. 57-140). Amorrortu. (Trabajo original publicado 1930)

Freud, S. (2012). El yo y el Superyo . En J. L. Etcheverry (Traduc.),

Obras completas (Vol. 19, pp. 30-40). Amorrortu. (Trabajo original publicado 1923)

Gomel, S. (2020). *Familias, parejas, analistas. La escena clínica*. Editorial Lugar.

Gomel, S., & Matus, S. (2011). *Conjeturas psicopatológicas: Clínica psicoanalítica de familia y pareja*. Psicolibro ediciones.

Gonzalez Persak, L. (2016). *El nacimiento de un hijo con discapacidad. Aportes desde el Psicoanálisis para pensar la construcción de la parentalidad, en un abordaje integral* [Tesis de grado]. Universidad de la República.
https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/trabajos_finales/archivos/tfg_elois_gonzalez.pdf

Klein, M. (1987). La personificación en el juego de los niños. En *Obras completas de Melanie Klein* (Vol. 1). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1929).

Levin, A. (2021). El certificado único de discapacidad en la Argentina: historia de una política de discriminación positiva a la luz del análisis del sistema de salud. *Revista Pasajes*, 13 (1) 1–19.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/170961/CONICET_Digital_Nro.faf4d0c1-9440-49b1-9d09-2ad03d7f847e_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Mauer, S., et al. (2024). *Clínica psicoanalítica vincular*. Editorial Letra Viva.

Méndez, M. L. (2011). Procesos de subjetivación. Ensayos entre antropología y educación. Editorial La Hendija.

Méndez, M. L. (2024). A, el sobreviviente. Una historia desprolija. En G. Abadi (Comp.), *Movimientos y dislocaciones en psicoanálisis vincular* (pp. 89–97). Lugar Editorial.

Núñez, B. (2007). *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*. Lugar Editorial.

Palacios, A. (2009). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones CERMI.

https://isfd112-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/EL_MODELO_SOCIAL_DE_DISCAPACIDAD.pdf

Pantano, L., & Otros. (2012). *¿Qué necesitan las familias de personas con discapacidad? Investigación, reflexiones y propuestas*. Lugar Editorial.

Poder Legislativo Nacional. (1981). Ley N° 22.431: Sistema de protección integral de las personas discapacitadas. *Boletín Oficial de la República Argentina*.

Puget, J. (2018). *Subjetivación discontinua y psicoanálisis: Incertidumbre y certezas*. Editorial Lugar.

Rojas, C. (1999). Perspectivas vinculares en psicoanálisis de niños. *Revista de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares*, 22 (2), 129–151.

Rojas, C. (2014). Clínica psicoanalítica y dispositivos múltiples. En APdeBA (Comp.), *XXXVI Simposio Anual APdeBA Siglo XXI Herramientas y dispositivos del psicoanálisis* (pp. 56–62). APdeBA.

Rojas, C. (2022). *Familias, infancias, adolescencias. Una clínica más allá de la piel*. Editorial Entreideas.

Rubiños Fejerman, P. (2014). *Abordaje en psicoanálisis vincular. Niños y adolescentes con trastornos neurológicos*. Lugar Editorial.

Urman, F. (2021). *Un sentido particular y específico del ir jugando y dibujando en la clínica vincular* [Tesis de maestría, Instituto Universitario de Salud Mental]. IUSAM.

Untoiglich, G. (2009). ¿Cómo se constituye la subjetividad en tiempos de modernidad líquida? Encrucijadas de la escuela y la clínica actual. En A. Taborda & G. Leoz (Comps.), *Configuraciones actuales de la psicología educativa. Desde la clínica individual hacia una clínica en extensión* (pp. 53-63). Nueva Editorial Universitaria.

Anexos

Antecedentes Benjamín Pérez:

Durante el parto la madre sufre hipertensión, Benja nace con 8 meses de gestación y debe permanecer en incubadora. Al año sufre una convulsión febril, presenta demoras en el desarrollo, con una hipotonía que le dificulta las adquisiciones, logra la marcha cerca de los dos años.

Conozco a la familia cuando Benja está por cumplir 3 años, la fonoaudióloga les sugería tramitar el CUD para que cuando ingresara al jardín al año siguiente y requiriera Maestra de apoyo. Al momento asistía a terapia fonoaudiológica y de psicomotricidad, cubiertas por el plan básico de la obra social familiar. Benja presentaba un trastorno en el lenguaje, casi no producía palabras, aunque sí comprendía conversaciones sencillas. Buscaba constantemente la interacción con otros, no presentaba conductas con estereotipias, ni balanceos. Se apreciaba el disfrute del juego. Las adquisiciones lo ubicaban en un rango de entre 2 y 3 años. En esa ocasión, los invito a reevaluar al cabo de algunos meses, la posibilidad del CUD.

Los padres están de acuerdo, pero vuelven cuando Benja acaba de cumplir 6 años, y habiendo ingresado a primer grado. En ese momento, Benja no logra permanecer en el aula y requiere un acompañamiento de la maestra de apoyo. Me comentan que transitó el jardín de infantes sin Maestra de apoyo, logrando interactuar y participar dentro de sus tiempos.

Hora de juego de la familia Perez

Mamá (M), Papá (P), Benjamín 6 años(B), Hermano 10 (Ho), Hermana 8 (Ha)
Les propongo “Jugar en familia”

La Ha señala la caja con muñecos y dice al resto: “Juguemos a esto” (Sentada en el diván con su mamá) el padre y el Ho están sentados en las sillas frente al escritorio, Benjamin de pie mirando todo lo que está sobre el diván (caja con muñecos, maderitas, animales, autitos, masa).

P: vos jugá ahí (le dice a Ha) y (Mirando al Ho) ¿nosotros juguemos a la oca? querés?)

B se sienta en el diván entre la madre y la Ha, el padre le dice al Ho que lo inviten a B a jugar con ellos, ambos lo llaman

P: “Benja vení a jugar con nosotros” (El Ho también lo llama)

B se pone de pie, abandona el juego con muñecas que estaba comenzando con la M y la Ha, y se dirige rapidito hacia el escritorio en donde juegan su papá y Ho. B Tira los dados y se retira rapidito hacia el diván para volver a jugar con su M y Ha. El papá y Ho, mueven la ficha de B, acorde al número que este saco. Luego tiran los dados el P y el Ho, cada uno respetando su turno y cuando llega nuevamente el turno de B, el padre dice:

p: (Mientras juegan a la oca) “B, vení, te toca a vos”

M y Ha juegan con las muñecas a cambiarles la ropa, B también tiene un muñeco varón y le intenta cambiar la ropa, requiere algo de ayuda.

M: señalando un muñeco y una muñeca “Estos son mamá y papá”

P: “Benja te toca” (Dice con voz fuerte, B deja rápidamente los muñecos y se dirige a tirar los dados en el escritorio, y se vuelve con la madre y hermana al diván, el padre mueve la ficha de B, acorde al número que este sacó. El Ho y P se ríen de que Benja les va ganando.

Benja, M y Ha juegan con los muñecos, la Ha organiza los espacios como una casita, Benja mueve los muñecos como sacudiéndose o haciéndolos dar saltitos sobre el diván)

P: Benja te toca.

(B se acerca, tira los dados, y luego vuelve con la madre y Ha, está intentando vestir al muñeco, la madre lo ayuda y refiere:

M: con las dos manos Benja (refiriendo que debe utilizar ambas manos para vestir al muñeco)

Ha: (viste a una de las muñecas y se la muestra desde el diván al padre diciéndole) “Mirá cómo le queda”

P: (contestándole a Ha) ¿Vos la vestiste así? me encanta.

P: Benja te toca a vos

M: (Dice la madre en relación a la ropa de B) ¿A ver el pantalón Benja?(La madre le ajusta el cinturón a Benja, se le había caído un poco, Benja se va con el P y Ho a tirar el dado, tira y se vuelve al diván. El P mueve la ficha de Benja, cuentan juntos P y Ho los lugares que B debe avanzar.

Ho: (expresa mirando al padre) Benja nos va a ganar.

P: Benja te toca

B: Oh, (va hasta el padre y tira los dados).

(P y Ho Ambos Se ríen)

P: “encima tira un seis”

M: ¿Dónde querés jugar Benja? ¿Con mamá o papá?

B: (Benja se para y va hasta el escritorio y tira el dado. Luego vuelve a jugar con la M y Ha.)

Ho: (Luego de tirar los dados, avanza y se adelanta en el juego superando a Benja y dice riendo y festejando) “Tomá Benja, ahí tenés mi paliza”
(Benja en el diván juega con los muñecos).

P: Benja, te toca. (Benja se acerca, tira el dado y se va).

P: (mirando al Ho) Nos va a ganar Benja.

(Se repite la escena de tirar los dados los tres (P, Ho, B) hasta que al cabo de un momento, el Ho llega a la meta y gana el juego).

Ho: gane! ahí tenés mi paliza Benja! (Se ríe)

P: ¿A ver quien sale segundo? (el padre vuelve a tirar los dados, esta vez por Benja y por él, sale segundo Benja y tercero el padre)

Ho: jugamos de nuevo?

P: bueno...Benja vas a seguir jugando con nosotros?

B: (De espaldas al padre, de pie, mirando los muñecos en el diván) "Chi"

P: entonces vení, hagamos piedra, papel o tijera para ver quién sale primero. (Los tres hacen piedra, papel o tijera. Benja sabe jugar este juego, cuando dicen "Piedra, papel o tijera" Benja dice: "Tichera". Le toca comenzar al padre, cuando le toca a Benja, tira y se va al diván.

Ho: (Mirando al padre, señala las fichas de la Oca que tiene distintos colores, son como ositos) ¿Me prestás el rosita? es lindo el rosita.

P: sí es lindo...los anteojos de la licenciada son rosa (Ambos levantan la mirada, me miran que estoy sentada del otro lado del escritorio pero a una distancia de un metro aproximadamente, sigo con la mirada en el cuaderno de notas, apenas los miro inexpresivamente y ambos sonríen y siguen jugando)

B: (Toma la masa que está en la caja): "Macha"

M: la masa ¿Querés jugar con la masa?

P: Benja te toca (Benja va a tirar el dado)

M: (Manejando la muñeca y diciéndole a la muñeca de la Ha) ¿Hija vamos a comprar el pan?

Ha: Bueno

B: (tomando un muñeco) Cho, cho "papi" (Participa en el juego de la familia que desarrollan M y Ha)

Ho: (Le da la ficha a Benja para que él la mueva) "Tomá Benja"

B: (Mirando al Ho) "Rocha"

Ho: no, no, vos sos el azul, yo soy el rosa.

B: cho rocha

P: (Mirando a Benja) no, no amor, Ho es el rosa

B: (tomando la ficha que el Ho le da, que es de color azul) Pa ¿tu?

P: si, vos sos el azul.

Ha: (con la plastilina hace una bolita y la aplasta) Es un helado de bombón
¿Quieren helado de bombón?

B: cho, bombón

M y Ha: (La madre le dice a Benja, en relación a las muñecas) Tenés que llevarlas a la plaza. (Ahora las muñecas van de paseo a la plaza, Benja mueve los muñecos).

P: (Le muestra el dado a Benja y le pregunta cuánto le ha tocado. Benja no responde y el padre le responde) Cuatro

B: (repite) tato. (B Cayó en una casilla en la que le toca perder un turno.

Sosteniendo el muñeco de varón dice) “Cho, cho, papi”

Ha: (Mientras juegan y mirando a la madre y dándole un beso.) “te quiero mami”.

M: (Mirando a la Ha y a Benja en relación a los muñecos: Me podes ayudar así los bañamos y los acostamos a dormir. Benja colabora en bañar a los muñecos).

P: Benja te toca

B: Cho? son tato?

P: no Benja son cinco, así (Le indica a Benja mostrando 5 dedos)

Ho: (mueve la ficha de Benja, contando los casilleros) “Tomá Benja, perdiste dos turnos!”

Ha: (Dice a la madre en relación a los muñecos) Los nenes están en la playa

B: Cho, cho, plancha

M: Vamos a la playa.

P: Benja te toca (Benja va, tira el dado y vuelve)

B: (mirando los muñecos dice) A mimi?

M: sí Benja, ponelos a dormir (Benja acuesta a los muñecos a dormir).

P: Benja te toca. (Benja va, tira el dado y vuelve)

M: Benja hacele un collar con plastilina (B intenta amasar para hacer un collar).

P: mirando al Ho, gana y dice “Yo primero, vos segundo, Benja tercero”. “¿Querés que guardemos?”

Ho: si

P: (tomando una de las fichas del juego de la oca, le dice a Ho) “¿Son ositos viste?”

Ho: sí, nada que ver con los gansos, se deben haber perdido las fichas

P: (mirando a Ho) Re buena la idea de ponerle ositos, seguramente Florencia lo arregló y puso esas fichas, como hacemos en casa con los juegos, cuando se nos pierde algo.

Ho: (asiente con la cabeza)

P: (Mirando a Ho) ¿Jugamos a las cartas?

Ho: a la casita robada

Ha: (Moviendo a la muñeca y haciendo la voz de esta, en diálogo con otra muñeca) Te vas a bañar? (Les ha hecho carteras y pulseras en plastilina a las muñecas)

M: ya estamos en la playa

(Benja mueve y acuesta su muñeco)

Ho: (Le dice al padre, mientras le roba el mazo) ¡Tomá esto!

Ho: tengo sed papá (dice bajito)

P: ahora voy a buscar al auto...mucha sed?

Ho: si

P: ahora voy a buscar (Siguen jugando)

B: (Mirando a la madre, le muestra el muñeco) "Mami, ta"

La Ha amasa pulseras en plastilina, también pone a lavar la ropa.

M: señalando una caja de juegos le dice a la Ha "ahí tenés otro juego".

Ha: (mientras amasa) "me gusta este".

(Los muñecos están acostados desnudos, les están lavando la ropa)

B: (Se sienta entre la mamá y la Ha. moviendo el muñeco dice) "hola"

Ha: hola

B: nene

P y Ho juegan a la casita robada.

T: estamos en la hora

Los niños comienzan a guardar, Benja también guarda cuando su mamá le dice que es hora de irse y deben guardar.

M: (Mirando a Benja) “decile chau a las cosas”

Ho: (Mientras guarda y mirando al padre) Me gusto estar acá ¿Cuándo volvemos?

P: no sé si haga falta...

M: (me comenta) “ya conseguimos la maestra de apoyo y tenemos que ir a firmar el PPI (Proyecto Pedagógico para la Inclusión).

También me comenta que la hermana tiene PPI, ya que aún le cuesta leer con fluidez y esto le dificulta las tareas (está en 3er. grado)

Nos despedimos...

Antecedentes Ana López

Ana nace con una afección cardíaca que requiere cirugía, transita por un estado crítico hasta que llegan al diagnóstico y se le realiza la cirugía al mes de nacer. Su mamá tiene 17 años al momento de dar a luz, el papá biológico 20. Al momento de la evaluación, los padres están separados. Ana tiene un contacto esporádico con el padre. Convive con la madre, padrastro y hermano por parte de madre.

Asiste a la escuela primaria común, en donde se le realizan adecuaciones curriculares significativas. Tiene una amiga, le cuesta relacionarse con el resto de los compañeros. En oportunidades se encierra en la habitación y se demuestra de mal humor, en especial cuando regresa de la casa de unos tíos.

Hora de juego familia López

Ingresan Padrastro, Madre, hermano (5), Ana (9)

Hermano: Ana querés jugar?

Ana: sí

(Se coloca con una sillita frente a la casita de muñecas, dándole la espalda al padre, al hermano y a la madre)

Madre: ¿por qué no hacemos una granja?

(el Hermano elige unos autitos de un estante cercano y el padre le alcanza uno)

M: pueden hacer una granja

Ana: (Mirando a la analista) "Se cerró la puerta" (Haciendo referencia a una de las ventanas de la casita de muñecas)

Padre: queremos hacer un caminito acá (el niño juega con el padre, las maderitas y los autitos)

(Ma se sienta al lado de Ana frente a la casita, el padre continúa jugando con el niño)

M: (Pregunta a Ana en relación a los muñecos dentro de la casita) ¿Están haciendo pijamada?... podes hacer como tu pieza, como quieres que la hagamos cuando hagamos la casa.

A: yo quisiera estos juguetes

M: ¿querés una casita de muñecas?

A: siiii

M: bueno vas a tener tu espacio

(El papá y el hermano hacen torres, hablan bajito)

M: ¡Qué buenas botas que tiene! (en relación a una muñeca), Este es el papi, este es el tío (tomando un muñeco morocho para el primero y uno rubio para el segundo), se ríe, “Este viene de visita” (en relación al tío)

A: no má, así no va...el cepillo, el shampoo, el perfume va acá

M: Es una casa, se puede armar de cualquier forma...parece que el baño está ocupado

A: Necesita privacidad

M: que el papá haga la comida, así sí o sí aprende a cocinar (Se ríe y mira al padre, como enviando una indirecta)

A: ¿Qué hiciste?

M: se cayó un platito

(Padre e hijo cuentan las piezas de la torre que están armando)

A: ¿Qué es esto?

M: una radio...bañala a la nena, ya no hay lugar en la cama (puso varios muñecos en las camas, ya que hay solo dos camas)

A: unos ositos de peluche (hay unos ositos sobre el techo de la casa) los toma, los abraza

M: (mirando al hijo y al padre) qué están haciendo?

Hermano: un corral

A: (Mientras la madre se ha girado a ver qué hace el niño y el padre, A me mira y dice en relación a un peluche) “Mirá el perrito”...

Analista: qué lindo

A: mirá mamá el perrito (intenta recuperar la atención de la madre)

Niño: el león quiere entrar (Todos los animales están dentro de un corral cerrado, el león espera para entrar, fuera del corral)

M: (le dice a A) buscá a una muñeca más, traé a la tía

A: No quiero traer a la tía

(M y A le cambian la ropa a las muñecas)

M: no hay lavados, lavalas ahí (señala vanitory)

Hermano: hacemos una torre (le dice al padre)

(Desarman P y hermano el corral y guardan los animales para hacer una torre)

M: (mirando a A, en relación a las muñecas) están muy vestidas, para salir de joda

A: (le levanta la pollera a una muñeca y se lo muestra a la madre haciendo la voz a la muñeca:) mirá mi colitis.

M: cochina

(A tira a las muñecas, se caen, la madre muñeca se cae)

M: ¿por qué la matás a cada rato? (En relación a la muñeca madre)

A: porque sí

(Observan juntas a la muñeca rubia)

M: (Mirando a Ana) ¿Así rubio querés que me tiña?

A: si

M: pero me lo voy a teñir de rojo

A: mirá cómo se doblan las muñecas (Dice mientras les dobla las piernas por las rodillas)

M: se doblan para que no las rompan, como haces vos, que rompes todas las muñecas...hagamos dibujos?

(Ahora el padre y el hermano juegan con un tren, hablan muy bajito, lo hacen andar por el suelo)

M: (le señala las muñecas en la casita acostadas al padre y riendo dice) las de este lado volvieron de la joda!

(P el padre responde con una mueca de sonrisa)

(My A se incorporan y se acercan al escritorio para dibujar, en ese momento, el niño se acerca a jugar a la casita, el papá lo mira desde el diván)

A: (Mirando a la madre) ¿Qué hacemos?

M: un círculo

(Padre y niño exploran la casita: abajo tenes para cocinar)

Hermano: (Mirando al padre) Querés jugar conmigo? (El padre se acerca a la casita)

(Ana copia lo que su madre dibuja)

M: (Indicándole a Ana) dibuja un gato, primero el círculo, ahora los ojos...(así le va dictando parte por parte)

A: (Parece contenta, canta bajito algo en inglés? no logro entender lo q dice)

M: (Continúa indicando a Ana) ahora las patitas, no es un chancho, es un gato, esa cola es medio rara...te salio un gato medio raro...ahora vamos a hacer un arbolito

A: ¿Le pongo acá marrón?

M: y le vamos a hacer unas manzanas

A: ¿cómo son?

M: redonditas

A (dibuja circulos rojos en el árbol)

M: muy bien! ...es un arte abstracto...cómo es?

A: astactro (ríe como dándose cuenta que no le sale la palabra)

(Siguen jugando el papá y el niño en la casa. El papá mira de lejos la escena de M y A dibujando)

M: ahora te enseño a hacer una rosa, ahora el pétalo

A: así? y qué falta mami?

M: esto acá

(El hermano y el padre juegan con los autitos)

M: ¿Qué te pasó Gonzalo chiquito?

Hermano: (Mirando a la madre) quiero hacer los números hasta 10

Ana: (de espaldas al hermano, dibujando con la madre sobre el escritorio) quiero hacer los números hasta el 10.

M: y bueno hacelos

A: ¿Me ayudás mami?

(La madre se levanta de la silla para que el hermano se siente a escribir, el niño se sienta. el niño comienza a escribir los números, la madre lo observa por encima del hombro, Ana también comienza a hacer los números)

M: Los hiciste en espejo (mirando los números del niño) Vos también Ana, (les marca una cruz en el costado izquierdo de ambas hojas) empezá por acá, vos también.

A: pero eso dice que está mal (en referencia a la cruz)

M: es para que empieces por acá.

(Ana comienza a escribir el 1 y 2 en espejo y la madre le coloca los números en la parte superior de la hoja para que los utilice como guía y los copie debajo, además le realiza como casilleros para que le ordene el lugar en dónde escribir los números y no olvide copiar ninguno. También le escribe al niño los números en la parte superior de la hoja, pero sin los casilleros, el niño los copia debajo, algunos en espejo. El padre mientras, ordena los juguetes que quedaron en el suelo, los guarda).

A: qué difícil (dice en relación a los números de 1 a 10)

M: no es difícil, te olvidaste todos los números

(Ana mientras escribe los números mira de reojo lo que hace el hermano)

Hermano: "listo ma"

M: (mirando la hoja del niño, cuenta y controla que estén todos) mmm más o menos el niño se para y se va a jugar con el padre.

M: (mirando a Ana) ¿querés escribir tu nombre?

A: sí, en otra hoja

M: no, ahí alcanza

(Ana hace algunas letras de su nombre en la hoja "listo")

M: (Mirando al hermano que tiene uno de los muñecos) “Está todo chetado?”

Hermano: (Mirando en respuesta a la madre) “vos dejame”

(Hermano y padre juegan en la casita)

Padre: (Al hermano) fijate cómo querés tu pieza, si querés un escritorio, cómo querés...(luego el padre jugando dicen “hace calor” en la casita y cierran las ventanas) siguen ordenando la casita

(M y A ahora quieren hacer el número dos)

M: ¿no te acordás que era como un patito? la madre le dibuja un dos grande que de a poco lo van transformando en un pato

(Padre y niño juegan en la casita, los muñecos saltan y se tiran desde el piso de arriba, el niño juega asomando los muñecos desde la ventana de abajo hacia adentro...luego le pregunta al padre)

Hermano: ¿cómo querés tu pieza? (el padre acomoda los muebles y le explica, no alcanzo a ver bien, luego siguen jugando con los muñecos que saltan desde el primer piso y ambos se ríen.

Hermano: (Abriendo un cajoncito dice al padre): ¿querés ver qué hay adentro?

Padre: no hay nada

(Ana sigue las indicaciones de su mamá para dibujar el pato/dos)

M: dibujemos el arcoiris ¿Cuántos colores tiene?

A: ay ma me manchaste con verde! (dice Ana porque tiene una mano manchada con verde)

M: ¿Yo te manche? si te manchaste sola...voy a hacer una cama...nunca hicimos un dibujo tan grande

A: es el día de pepa, no le gusta estar con Nina...(dibuja figuras) son gatitos

M: me parece que los gatitos no van en el agua...se van a ahogar...(mirando al niño) qué pasa contame

Hermano: no, porque no

Ana: (Mientras dibuja una figura humana en el agua y mirando a la madre): Es tu mano, tu cuerpo...

(El hermano juega en la casita con el padre y le pega a la muñeca)

Madre: (mirando el dibujo que hace Ana, le dice a esta) Voy a nadar sola yo?
dibujalo a Gastón (padre de crianza de Ana) para que me salve porque estoy
gritando...dándose vuelta, mira a la pareja y mostrando el dibujo de Ana le dice:
mirá lo que hizo la basura (con tono de humor)

(Ana sonríe, dibuja al padre de crianza: "vos no tenes flotador" le dice a la madre

Madre: ese círculo? el B (perro) ahogándose?

Ana: (se dibuja en un bote junto al padre de crianza) Estoy en el barco con Gastón
yo no me ahogo (le dice a la madre) Dibuja al hermano en el agua

Madre: qué basura (en tono jocoso)

Ana: ¿soy amable?

Madre: no, lo hiciste ahogar a tu hermano qué vas a ser amable?

Ana: (sigue dibujando) tengo muchos hermanitos...te hago a vos mami pero sin
gritar...ma acá no vas a gritar, estás al lado de Gastón y te está salvando...acá vos
mami sos fantasma y te hago este piercing y el anillo en la nariz (la madre tiene
piercing y tatuajes) y el anillo en la nariz

Madre: me voy a hacer pelo rojo ¿Me vas a hacer pelo rojo? (se refiere en el dibujo)
(Ana le pinta el pelo de rojo)

Ana: Voy a dibujar a B (hermano) ahogándose

Madre: cómo pudiste hacerme esto?(le pregunta a Ana en relación al dibujo de ella
ahogándose?)

Ana: Gastón la mami me está profundiendo en el agua (la madre la dibuja a Ana
ahogándose y gritando)

Madre: vos basura me hiciste ahogándome...quién te va a salvar?

Ana: la susi (no sé quién es)

Madre: estás gritando

Ana: hice la boca más negra (sobre el dibujo que hizo la madre de Ana gritando y
ahogándose, Ana pinta de negro todo el interior de la boca ... mientras dibuja y de
manera jocosa dice): "help please now, Help Gastón"

Ana: voy a ahogar a la K (Perrita?)...el Gastón tiene barba

Madre: tenés que lavar la pileta

Ana: (dibuja en el tarro de lápices que es de cartón)

Madre: (Mirando a Ana le dice): No le hiciste el bigote

(El padre y el niño juegan atrás, no veo a qué)

(Madre e hija continúan dibujando en la hoja)

Ana:(mientras revuelve las fibras de la lata): “acá hay una que no tiene tapa”

Madre: (toma una fibra y dibuja la inicial del nombre de Ana) es dorado

Ana: (mientras mira cómo su mamá dibuja la inicial del nombre de Ana) “es amarillo?”

Madre: es brillante...querés unos así para la escuela? con brillitos?

Ana: (pinta con la fibra amarilla/dorada y dice): “es dorado”

(El padre y el hermano) juegan en el suelo con los autitos.

Padre: (le dice al niño): Vas a hacer una pista de carrera?

Hermano: (mientras juega con los muñecos y los autos): El bebe va a morir

Madre: ¿Me querés alcanzar el celeste?

Ana: no sé

Madre: cómo no sé? me lo querés alcanzar o no me lo querés alcanzar?

Analista: estamos en la hora

El padre guarda los juguetes, Ana y su mamá guardan los lápices

Madre: (mirando a Ana) ¿querés ir a comer?

Ana: quiero comer en el campo con el Gastón

Madre: querés ir al campo?

Ana: sí quiero comer en el campo, quiero ir al aljibe

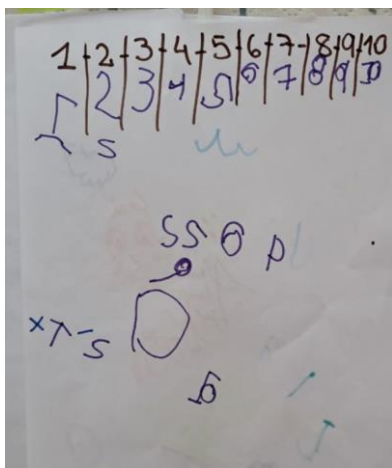
Madre: no sé si tiene más agua

Padre: sí, tiene más agua

Ana y la madre se abrazan contentas

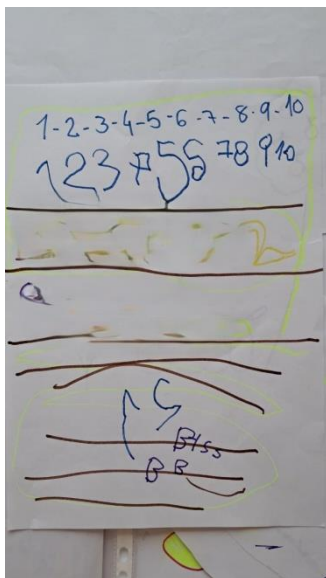
Dibujos:

Dibujo de Ana (fig 1)



(fig 1)

Dibujo del hermano de Ana, se borró el nombre real de Ana, el hermano quiere escribirlo y la madre se lo escribe y el niño lo copia debajo (fig 2)



(fig 2)

La madre realiza este dibujo del gato y le va indicando a Ana para que lo copie paso a paso mientras lo realiza: (Fig 3)



(fig 3)

El siguiente es la copia que hizo Ana sobre el gato de la madre: (Figura 4)



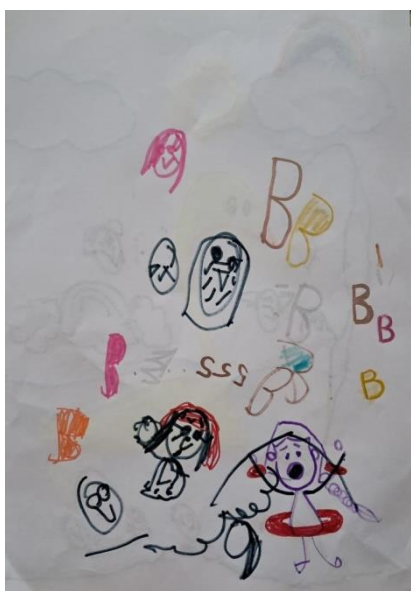
(Figura 4)

Este dibujo lo comienza la madre dibujando un gran cisne para que Ana realice el número 2: (Figura 5)



(fig 5)

A continuación el reverso de la hoja anterior: (Fig 6)



(fig 6)

“Hasta pronto Susi”

En la última sesión antes del receso de invierno, su mamá me avisa que Susi no vendrá más refiriendo: “se nos complica traerla”, entrevista mediante, aceptan traerla dos sesiones para poder despedirnos, a continuación la última sesión:

Susi (7 años) entra y tira los chocolates sobre el escritorio:

S: esto es para vos

Analista: ¡Qué rico! muchas gracias!

S: ¡Comelos!

A: si gracias, ¿compartimos? ¿Cuál quieres vos? ... (mientras comemos los chocolates) ... qué ricos chocolates, esto va a endulzar un poco nuestra despedida

S: sí... ¿Por qué nos tenemos que despedir? (se muestra eufórica)

A: tus papás no te pueden traer más, yo quiero que vengas, pero no te pueden traer (comemos chocolate, creo que las dos saboreamos el chocolate que sus padres compraron, con la ambivalencia de disfrutar el sabor de algo tan rico, sin claudicar en el enojo por la interrupción de nuestra relación y mientras endulzamos lo amargo de nuestra separación imprevista, le digo) ... Bueno, pero en estos dos años, nosotras jugamos mucho juntas y vos creciste un montón

S: sí yo crecí mucho, mirá ahora estoy más alta (sonríe mientras mira fijo los chocolates sobre el escritorio y me mira y dice) ... ¡Me gusta tu pantalón! (“Te quiero Florencia”)

A: Gracias, a mi me encantan tus zapatillas nuevas, qué lindas (“Yo también Susi)
...te propongo algo, no nos despedamos para siempre, nos despedimos por ahora y
cuando te puedan traer, te espero para seguir jugando

S: bueno...

(comemos dos chocolatitos cada una, Susi quiere seguir pelando otro),

A: nos va a hacer mal a la panza si comemos todos de una vez, ¿Querés que
repartimos los que quedan y los comemos otro día? (Quizás le pido que los
chocolates prolonguen nuestro momento juntas y que la posibilidad de endulzar la
despedida, no se vea arruinada de manera maníaca por un atracón)

S: sí, me lo voy a guardar en el bolsillo para que no lo vean ni mi mamá, ni mi papá
(Los guarda en un bolsillo del buzo ¿En un intento por preservar nuestro encuentro,
evitando la posibilidad de que puedan quitarle el chocolate, interrumpiendo otra vez
nuestra relación?)

Juega a los zombies, los muñecos persiguen, muerden, se transforman, ella es
mordida y me piden que la cure, ¿Mostrando la percepción sobre el tratamiento y la
posibilidad de ser “curada” del efecto zombie del que estaba presa? ¿Que la salve
de los padres que interrumpen? ¿Me cuenta el miedo que tiene a volver a
transformarse en zombie cuando no asista a sesión?

S: ¡Me mordieron! ¡Me voy a morir ¡Salvame doctora Florencia!

A: (Hago un pase mágico como ella me indica): ¡Salvada! no te vas a morir, vas a
estar bien...

S: (Juega con tres jirafas, la mayor (el padre) se despide de la mediana (madre) y la chiquita (hija) le dice al padre:) “Te vas a morir”... “te vas para siempre, no te vayas”

A: Nosotras nos dejamos de ver, pero no nos morimos,

S: yo me voy a morir cuando sea muy viejita

A: claro, pero ahora nos dejamos de ver pero yo estoy acá y cuando te puedan traer, te espero y seguimos jugando

S: sí ya sé, si necesito me van a traer... ¡Pero yo necesito! (Nos miramos, no puedo ni quiero decir nada frente a tanta coherencia...continúa jugando con las jirafas, ahora en un clima cargado de ansiedades depresivas)

S: mi papá se enamoró de otra señora y se fue y se separaron

A: ¿Tus papás están separados? (Digo con gran sorpresa)

S: no, hace mucho, ahora no

A: ahh (¿Respondo con alivio?)

S: yo era chiquita

Susi me muestra que acepta la idea de que las separaciones no son lo mismo que la muerte, sus padres se separaron, pero se volvieron a encontrar, al igual que puede ocurrir entre nosotras.

(Jugamos un rato más...)

A: estamos en la hora...¿Querés llevarte alguno de los juguetes de tu caja?

S: síii...(se va al armario y elige un juego de dibujar ropa de chicas y me dice) mirá tiene reglas, yo lo sé jugar

A: Claro que sí, creciste y ahora sabes jugar con reglas, pero ese es de todos los chicos que vienen, tenes que elegir algo de tu caja, ese juego va a estar acá para otro día seguir jugando... ¿Alguna de las muñecas? (Le ofrezco una de las muñecas de su caja, hay dos muñecas y uno varón, además de niños)

S: ¿Pero ellos también se tienen que separar?

A: ¿Quieres llevarte a los tres? (Digo con resistencia, me cuesta mucho dejar de ver a Adrien, Clou y Marinette con los que pasamos juntos tantas tardes)

S: Siii... ¿Los tengo que cuidar? ¿Y si se me pierden? (Dice algo exaltada)

A: No te preocupes, a veces los juguetes se pueden romper o perder... pero acá yo voy a estar y si te pueden traer, seguimos jugando

S: sí, ya sé...

A: Hasta pronto Susi (me acerco a saludarla, me agacho y nos damos un abrazo, ella me abraza, la abrazo) Salimos al pasillo, está el padre

Padre: ¿Te despediste de la doctora?

S: si (me mira y se acerca y nos volvemos a abrazar)

Se van, cuando entro al consultorio, veo su botella de agua sobre el diván y bajo las escaleras rápido, en la puerta la encuentro y le doy la botella ¿Quiso dejarme algo? ¿Quiso dejar algo de su presencia en mí, como seguir habitando el espacio, como una extensión al modo del chocolate, la botella transicional mediatizando nuestra despedida? ¿Tendría que haber dejado la botella? ¿Era un pretexto para volver a vernos?...

Un rato más tarde le escribo a la mamá para coordinar una entrevista con ambos padres, y no le agradecí los chocolates, con cierto aire infantil, me resistí a ser tratada como a una nena que le regalan un chocolate para que no llore por las decisiones de los adultos.

El chocolate que me quedó, se había caído debajo del diván, lo recuperé a la tarde y en un tiempo libre mientras lo saboreaba, pude analizar lo productivo de nuestro tiempo juntas y el sostenimiento que los padres hicieron del tratamiento. Susi no faltaba nunca, entiendo que ella también promovía esta asistencia, al punto que un día que cancelé sobre la hora, la madre tuvo que hacerle escuchar mi audio.

Susi venía derivada de la escuela por supuesto autismo (Estado autista/zombie creado por mordedura de vampiro/sistema patologizador, frente a ciertos comportamientos rígidos que presentaba). Durante una sesión, al esconderse debajo del escritorio, me pidió que la busque pero que *no la encuentre rápido*, de igual modo, cada vez que abría la puerta para recibirla, ella se ocultaba y me asustaba apareciendo repentinamente ¿El chocolate caído debajo del diván metaforizaba esta búsqueda y el deseo de Susi de continuar conservando el lugar para los enigmas? ¿Evitando ser encasillada, nominada? La posibilidad que se habilitó desde el análisis y se sostuvo gracias al apoyo de la familia y la escuela, dieron curso, tiempo y proceso al desarrollo y al cambio de miradas, permitiendo que Susi hoy a sus 7 años, sea una niña feliz, con una espontaneidad y capacidad lúdica saludable, con buen rendimiento escolar y con amigos.

Hasta pronto Susi.