



ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE EL JUEGO, EL DIBUJO Y LAS INTERVENCIONES DEL ANALISTA CON LOS NIÑOS

Beatriz Janin*

Analizar niños supone estar disponibles a jugar, dibujar, escuchar, a conectarnos a través de ruidos o gestos... Si en los niños hay predominio de representaciones visuales y cinéticas deberemos estar atentos a las acciones, a los movimientos, a los grafismos y no solamente a la palabra.

Pero descifrar palabras, acciones, juegos, dibujos y también silencios y gestos supone conocer la especificidad de esos lenguajes y la conflictiva psíquica que determina esa producción.

Hay veces que de lo que se trata no es del desciframiento o, por lo menos, no con el niño mismo. En estos casos, no hay una historia a develar, sino una a construir. (Es cierto que en todo análisis se construye una historia nueva, pero con los niños esto cobra una dimensión particular en tanto operamos sobre los primeros tiempos de esa historia).

Y es, entonces, cuando entiendo que hay intervenciones que son estructurantes o, mejor dicho, que motorizan la estructuración.

Los niños hablan, juegan, dibujan, se mueven y, también, se quedan en silencio.

El juego y sus posibilidades

Como planteó Freud, el juego es el medio privilegiado *“para convertir en objeto de recuerdo y elaboración anímica lo que en sí mismo es displacentero”*. Es decir, es un modo privilegiado de elaboración de lo traumático. (Freud, 1920, pág. 17).

* Directora de la Carrera de Especialización en Psicoanálisis con Niños de UCES. Directora de la Carrera de Especialización en Psicoanálisis con Adolescentes de UCES (en convenio con APBA).



Pulsiones, destinos pulsionales, fantasías y pensamientos, se entran en el juego infantil. Posibilitado por la diferenciación yo-no yo, por la capacidad de sustituir y de presentificar una ausencia, el juego posibilita la creación de enlaces representacionales, la apropiación de lo vivenciado¹ y la reorganización de las huellas mnémicas.

Para constituirse en el que juega, el niño debe dejar de ser juguete de la madre. De ese ser jugado por otro al que supone sí mismo, del predominio del placer autoerótico, se da un salto marcado por la renuncia a la satisfacción pulsional inmediata, por el despliegue identificatorio y la capacidad de representar lo perdido.

En *Tótem y Tabú* y a propósito del pensamiento mágico, Freud define el juego como alucinación motora. (Freud, 1913).

En *El creador literario y el fantaseo*, Freud dice: "Acaso tendríamos derecho a decir: todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, más exactamente, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada". (Freud, 1908, pág. 127). Es decir, reordenando viejos elementos (rastros de vivencias) el niño obtiene placer a través de una producción creativa. El niño rearma lo vivenciado, tomando las marcas que han quedado en él, sus diversas memorias, para crear otro mundo, más placentero. Y aclara que el juego no se opone a la seriedad (el jugar es algo serio), sino a la realidad.

Y, en *Más allá del principio de placer*, escribe: "Respecto del juego infantil, ya pusimos de relieve las otras interpretaciones que admite su génesis: compulsión de repetición y satisfacción pulsional directa, parecen entrelazarse en íntima comunidad" (Freud, 1920, pág. 22)². Y agrega: "En el caso del juego infantil creemos advertir que el niño repite la vivencia displacen-

¹ Podemos diferenciar vivencia de suceso, en tanto, la vivencia implica el modo en que el suceso impacta, de acuerdo a las pulsiones, defensas y tipos de pensamiento prevalentes en el sujeto.

² Si nos remitimos al análisis que Freud hace en páginas anteriores, sobre el juego del carretel, veremos que al escenificar la partida de la madre, el niño repite una impresión desagradable, pero "ello se debió únicamente a que la repetición iba conectada a una ganancia de placer de otra índole, pero directa" (pág. 16). Y continúa Freud: "Se advierte que los niños repiten en el juego, todo cuanto les ha hecho gran impresión en la vida; de ese modo, abreaccionan la intensidad de la impresión y se adueñan, por así decir, de la situación". Siguiendo a Freud, habría, entonces, diferentes tipos de repetición: una repetición de lo placentero, una repetición de lo displacentero para dominarlo, en pos de otro placer y una repetición de lo displacentero que lleva a la reactualización de lo mismo. (Esto lo retomaremos más adelante).



tera, además, porque mediante su actividad consigue un dominio sobre la impresión intensa mucho más radical que el que era posible en el vivenciar meramente pasivo." (Freud, 1920, pág.35).

Entonces, repetición de lo displacentero para tornarlo placentero, repetición de lo placentero como intento de reencuentro, con lo mismo e irrupción de desarrollos de afecto y actividad motriz desordenada, cuando no es posible dominar el trauma.

La realización de los deseos a través del juego, ha sido desarrollada por diferentes autores. Philippe Gutton, retomando la definición de fantasma de Laplanche y Pontalis³, plantea que: "El juego es una actualización del fantasma. Satisfacción del deseo, el juego, como el fantasma que expresa, tiene por motor un deseo insatisfecho que busca su realización parcial". (Gutton, 1976, pág. 38).

André Green afirma, a partir del juego del fort-da, que este juego se hace posible porque hubo una madre presente, lo que permitió al niño simbolizar la ausencia.

"Se trata, en efecto, de un niño cuyo desarrollo ha sido normal; fue criado, alimentado y atendido por su madre. Esta observación nos parece importante. El señalamiento del valor significativo de la repetición, exige una organización de lo simbólico, preservada de una alteración demasiado importante del desarrollo, por efecto de un trauma destacable. Es muy probable que un niño abandonado o afectado de hospitalismo, no hubiese jugado de ese modo. En lugar de lanzar un carretel para luego recuperarlo, uniendo el grito al gesto, tal vez se habría balanceado sin moverse de su lugar o golpeado la cabeza contra la pared de manera estereotipada. El niño del carretel, dice Freud, admitió, justamente, gracias al amor materno, la necesidad de la renuncia pulsional, es decir, el carácter inevitable de las pérdidas temporarias de su madre cuando esta se ausentaba". (Green, 1970, pág. 100). Es decir, el juego del fort-da está posibilitado por la ausencia materna, pero ésta no tuvo que haber sido traumática para poder ser representada. Tuvieron que haberse producido marcas de presencia para que el niño evoque esas marcas y pueda transformar lo pasivo en activo, la ausen-

³ La definición que dan Laplanche y Pontalis del fantasma es: "Escenificación imaginaria en la que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo y, en último término, de un deseo inconsciente". (1971, pág. 142).



cia en presencia, la madre en carretel. André Green habla del “juego como constitutivo del sujeto en proceso”. Juego que, entonces, es efecto de un cierto estado psíquico, de un nivel de estructuración del aparato psíquico, pero que a la vez en su desarrollo mismo constituye al que juega, habilitándolo a desplegarse y a posicionarse como sujeto.

El juego en la sesión

¿Por qué el jugar está posibilitado en la sesión? ¿Cómo interpretarlo?

Si lo que proponemos es abrir un espacio en el que el despliegue fantástico de la sexualidad infantil pueda tener lugar, tendremos que escuchar y mirar sin una selección marcada por la censura ni por objetivos pedagógicos. El niño no viene “a jugar”, pero el juego es, generalmente, el modo privilegiado de expresión de los niños y puede ser un instrumento fundamental en la sesión.

Si el predominio de representaciones cinéticas o visuales, la tendencia al dominio de lo vivenciado, a través de la motricidad y de la escenificación de fantasías son característicos de su funcionamiento psíquico, éste se manifestará en el juego. Y los elementos que le ofrecemos serán sólo soporte material, al que utilizará otorgándole un significado peculiar.

Pero es fundamental la disponibilidad del analista, a internarse en el mundo del “como si”, lo que hace posible que el jugar se dé en la sesión.

Donald W. Winnicott, dice en *Realidad y Juego*: “La psicoterapia se realiza en la superposición de las dos zonas de juego: la del paciente y la del terapeuta. Si este último no sabe jugar, no está capacitado para la tarea. Si el que no sabe jugar es el paciente, hay que hacer algo para que pueda lograrlo”. (Winnicott, 1971, pág. 80).

Pero sabemos que, si un paciente no juega, es porque: a) no ha construido posibilidades de simbolizar; b) están reprimidas; c) están inhibidas.

Es decir, ese algo que hay que hacer para ayudarlo a pasar de un estado de no-juego a otro de juego, implica todo un trabajo analítico de construcción de posibilidades y de desarme de obstáculos internos. Primer momento del análisis de muchos niños cuya capacidad simbólica se encuentra obturada.



Tipos de juego

Gutton habla de actividades pre-lúdicas (Gutton, 1976, pág. 19) y podemos diferenciar éstas del autoerotismo y de los procedimientos autocalmantes.

Si los procedimientos autocalmantes intentan equilibrar tensiones y el autoerotismo va delineando zonas de placer en un movimiento en el que el otro queda borrado, las actividades pre-lúdicas son un espacio de encuentro del placer materno, sublimado, con el placer del niño. A veces, es el analista quien posibilita este encuentro.

Además de las actividades pre-lúdicas, podemos hablar de tres grandes tipos de juegos determinados por el grado de estructuración psíquica:

- 1) Juego presencia-ausencia: es una especie de alucinación motora, en la que prevalecen la sobreestimación de los actos psíquicos y la omnipotencia de los pensamientos.
- 2) El juego de personajes, como escenificación de fantasías.
- 3) El juego reglado, que implica la sujeción a normas y leyes.

Discriminación que considero necesaria para determinar los modos de la interpretación.

En el primer tipo de juego, el niño que esconde su rostro tras la cortina, el que arroja reiteradamente un objeto, busca realizar su deseo a través de la repetición de movimientos y acciones. Estos juegos evidencian un funcionamiento psíquico signado por la oposición ausencia-presencia, por un devenir pulsional en que la vuelta sobre sí y el trastorno pasividad-actividad son fundamentales, por el predominio del pensamiento cinético, por lo vivenciado mediante el dominio de la motricidad. Son juegos, cuyo modelo es el juego del carretel, en los que se va constituyendo la diferencia yo-no yo, el clivaje entre el sujeto y el objeto y a la vez entre los dos objetos: la madre y aquello que la representa. De lo que se trata es de la repetición transformadora, de la simbolización de la ausencia. (Green, 1970).

En el segundo tipo de juego se despliega el mundo fantasmático. La niña que juega a la mamá, a la actriz o a la princesa perseguida por la bruja y el niño que hace "como si" fuera un indio, un superhéroe o un astronauta, escenifica fantasías. Historias que se entran y significan por los avatares del Edipo, posibilidad de ocupar lugares en el movimiento identificatorio. El registro de las diferencias sexuales, la construcción de fantasías y de teorías



sexuales infantiles reorganizan las inscripciones previas. El juguete adquiere una significación más precisa en relación con la historia del niño. Se despliega la trama de identificaciones.

Este tipo de juego nos da una oportunidad fundamental para intervenir, interpretando fantasías. Si tenemos en cuenta que los niños no suelen hablar de sí mismos, sino que lo hacen hablando de otros (así, cuentan: "En mi grado hay un chico que no sale a jugar en los recreos..." o "A Juan la maestra lo reta todo el tiempo", refiriéndose a algo que les ocurre a ellos), la posibilidad de interpretar en el juego mismo, de hablar desde adentro del juego, de sus dolores, temores, deseos... permite que el niño escuche lo que le resultaría insoportable escuchar de otro modo.

Cuando las normas y leyes puedan ser incorporadas como provenientes de un orden social, dando lugar a un pensamiento más abstracto, se posibilita el juego reglado, que supone una cierta estabilización de la divisoria intersistémica. Los deseos incestuosos, prohibidos, así como toda la sexualidad infantil reprimida, insistirán de modo deformado. Y si bien el juego reglado, por ser estructurado, puede funcionar como facilitador del movimiento defensivo, resistencial, también es frecuente que el niño exprese a través de él su problemática (como un paciente que, en la primera entrevista, me pide jugar al "¿Quién es quién?" e insiste: "Lo importante es si es hombre o mujer"). Cuestión que vuelve a plantear la necesidad de no apresurarse, de considerar al niño que juega como alguien que despliega una escena posible, sin sancionar, *a priori*, algo como puramente defensivo.

Intervenciones

Irrupciones de angustia, cambios de juego, reiteraciones, son momentos privilegiados para la interpretación. Mientras tanto, acompañar jugando, intentando "sintonizar" con ese niño...

Es importante la diferencia entre el jugar y lo que sería un "como si" de juego. Este último puede no responder a una posibilidad simbólica ni creativa, ser usado puramente como una resistencia, como un modo de armar un espacio siempre idéntico que impida el despliegue de fantasías. El niño repite, en ese caso, una secuencia vacía. No hay placer, sino sólo repetición de lo idéntico. A veces esto puede confundir, si tomamos el "producto" juego y no el proceso mismo del jugar.

Así, un niño de cuatro años llegaba al consultorio diciendo: "Bueno, ya co-



menzamos la clase. Siéntense (a la madre y a mí). Vamos a cantar una canción"... (que cantaba él solo). Y así seguía, hasta que la hora terminaba y se iba, apagando todas las luces. Esta escena podría ser confundida con un juego; sin embargo, era siempre idéntica y la menor variación que la madre o yo realizábamos, lo sumía en un ataque de terror. (Este niño, en el jardín de infantes, se ponía al lado de la maestra y repetía lo que ella decía, sin acercarse a los otros niños). No era un juego en el que él jugaba a ser la maestra; era una situación en la que él "era" la maestra.

Nos enfrentamos así, a la repetición de lo idéntico y a partir de allí tratamos de abrir el camino a la repetición simbolizadora. (Retomamos aquí la idea de los diferentes tipos de repetición).

Podemos plantear que, en general, con los niños que presentan trastornos severos en su estructuración, las pequeñas variaciones por parte del analista (si se tiene cuidado de que no sean bruscas ni excesivas) instalan el elemento de lo novedoso como diferencia posibilitadora de placer. Así, primero, en la repetición de secuencias idénticas, se instaura un ritmo para después introducir variaciones leves. Del ritmo a la melodía... de lo mismo inmutable a la apertura de nuevos recorridos.

Y hay niños que pierden la dimensión del juego y se confunden con la escena. Quedan como "tragados por la escena" (como esos actores que no pueden desprenderse del personaje). También hay situaciones en las que fantasía y realidad se confunden. Deja de ser un juego. (Así, un paciente, jugando a que éramos diferentes animales, cuando propone ser pájaros, inmediatamente me dice: "Beatriz, eso yo no lo voy a poder hacer nunca"... (refiriéndose a volar). Con todas las connotaciones que pueda tener, lo fundamental aquí fue el corte de la situación de juego, la ruptura del "como si".

Hay otros que usan la escena como resistencia. Aparece la resistencia de transferencia: el placer por dramatizar y relatar pasa a ser lo más importante. Son los niños que arman alguna escena para "conformar" al analista, para cumplir con lo que suponen que les es pedido.

La apertura de un espacio lúdico es una intervención estructurante en aquellos niños que no juegan; pero sólo forma parte del encuadre, sin tener categoría de intervención, con los que lo hacen espontáneamente. Con estos últimos, el jugar por sí mismo no es necesariamente una intervención terapéutica, sino que lo que transforma allí el juego, en trabajo analítico, son los señalamientos e interpretaciones, que pueden hacerse desde adentro del juego.



Si renunciamos a ceñirnos a una “clave de los juegos”, semejante a la de los sueños, resultará imprescindible para la interpretación, que es siempre un acto creativo, tener en cuenta de qué estructura psíquica es efecto un juego.

Si todo juego remite a las huellas de lo vivenciado, encadenadas y transformadas, ¿permite la construcción-reconstrucción de una historia?

¿Interpretamos el juego como totalidad, como si “todo” fuera interpretable, o las “fallas” del mismo? Juego inscripto en una historia, en una secuencia de sesiones y en el que las reiteraciones, las interrupciones, los cambios y los momentos de irrupción de angustia, son situaciones privilegiadas para la intervención analítica.

¿Cómo interpretar, teniendo en cuenta el funcionamiento psíquico prevalente en ese momento en el niño?

Si muchas veces realizamos acciones o gestos a lo largo del análisis de un niño es por el predominio de un preconscious cinético (de movimientos y acciones), lo que lleva a que las palabras puedan quedar como vacías para el niño si no van acompañadas o precedidas de acciones coherentes.

Del mismo modo, la representación visual es anterior a la palabra. Debido a que el análisis con niños se desarrolla siempre en un frente a frente y, a veces, casi en un cuerpo a cuerpo, los gestos, los pequeños movimientos, se exponen a la mirada del niño y pueden adquirir valor de intervención analítica.

Entonces, hay diferentes modos de intervenir. Desde el juego:

a) diciendo, desde el personaje asignado, lo que se supone que le pasa al paciente (ligando representación y afecto). Así, desde el rol de nene o nena, podemos verbalizar aquellos afectos que el pequeño paciente siente, o

b) creando situaciones desde el personaje. Asumiendo el lugar del personaje asignado,

c) armando el juego, para permitir la escenificación de la conflictiva. Hay niños que no pueden llegar a armar un juego, quedan en esbozos a los que renuncian inmediatamente. Es importante en esos casos que sea el analista el que sostenga la posibilidad lúdica, que monte el escenario para que alguna escena tenga lugar.



d) cuando el juego se interrumpe, ligando lo que ocurrió en él con la historia del paciente.

Muchas veces, juego, dibujo, modelado, no son el “reflejo” exterior de una representación mental “interna”. Se podría hablar mejor de un tanteo representativo. Es en el acto mismo que se va construyendo, con el otro, la actividad de representar. Y el analista debe transformar un material no representable, restituyéndolo a la dimensión representativa.

André Green afirma, en esta línea: [...] *“el juego como constitutivo del sujeto en proceso. Por lo tanto, al hacer volver el objeto que es y no es la madre, el juego retiene en su red al sujeto como trayectoria mucho más allá de su intención lúdica y no sólo lo determina como deseante de la madre, sino también como autorizado a deseársela y a salvar al deseo de la ruptura de los lazos que amenazan la relación”*. (Green, 1970, pág. 110). Es decir, el juego es tanto un resultado, un efecto de movimientos psíquicos, como un acto constituyente de espacios y diferencias.

El lugar del analista

Muchas veces, en el límite de lo analizable, palabra y gesto operan otorgando un sentido.

Si el analista tolera la angustia que se desencadena en él, podrá instaurar nexos y diferencias, allí donde reinaba un movimiento desinscriptor.

Disponibilidad a enfrentarse con las diferentes caras de la conjunción vida-muerte, que se expresarán en forma de gritos, pataleos, abrazos, un empujar, escupir, morder, pillar... que el niño, libre de la sanción externa, desatará evidenciando la fuerza de las pasiones.

Lugar complejo, en tanto deberemos soportar una transferencia en acto, repetición vívida de lo vivenciado innombrable.

Así como la posesión de un archivo de recuerdos posibilita la no desorganización frente a lo novedoso y éste se torna, represión mediante, condición del placer, las posibilidades del niño de defenderse frente a los estímulos internos y externos que desatan tormentas, serían muy inferiores a los de una organización ya consolidada.

Así, hay una repetición de lo displacentero para tornarlo placentero (como



en el juego del carretel), hay una repetición de lo placentero, intento de reencuentro con lo mismo (como cuando piden que se les cuente diez veces el mismo cuento) y hay una irrupción de desarrollos de afecto y actividad motriz desordenada cuando no es posible dominar el trauma.

Desde la descarga motriz indiscriminada hasta el escupir o hacerse pis (expulsando a través de orificios corporales) y arrojar objetos (que supone dominio de la musculatura) hay diferentes funcionamientos psíquicos operando, que debemos precisar para determinar nuestras intervenciones.

El encuadre es el marco que brinda al niño un espacio en el que la sexualidad infantil puede desplegarse. Si le posibilitamos moverse, es porque consideramos que es a través del dominio muscular, del movimiento, que el niño se va separando del otro y va apropiándose de lo vivenciado. La actividad motriz es el medio con el que cuenta un niño para tramitar la pulsión de muerte y para transformar en activo lo sufrido pasivamente. Modo particular de "contar" con acciones, de hacer consciente a través de imágenes cinéticas.

Los niños dicen a su manera, con gestos, palabras, juegos, dibujos, acciones... Encontrar los hilos lógicos de esas producciones, descifrar qué funcionamientos psíquicos están operando e intervenir con palabras, juegos, dibujos, gestos, acciones... posibilitando complejización psíquica, es nuestra tarea. El analista debe permitir que emerjan los estados psíquicos arcaicos para, conectándose con ellos, permitir el pasaje a otros modos de representación.

Hay "puestas en escena corporales" (B. Golse, 1993), cuando el niño muestra con los movimientos de su cuerpo su vivencia de las ausencias y reencuentros con su madre a las que el analista puede dar sentido recurriendo a la empatía y a la creatividad interpretativa.

Considero imprescindible que el camino se construya con cada paciente, tomando en cuenta las peculiaridades de su estructuración. Descartar de antemano la palabra, el juego o el dibujo, transmitir consignas vacías como: "hay que jugar", sin pensar en las metas con ese paciente, coarta y rigidifica el despliegue analítico.

Es fundamental diferenciar qué es lo que se repite, en qué tipo de estructuración se da esa repetición, cuáles son las defensas y el tipo de pensamiento que prevalecen, si hay o no juego y, en el caso de que lo haya, qué tipo de juego predomina.



Se pueden diferenciar de acuerdo a esto, dos momentos en el trabajo terapéutico:

- 1) un momento en el que prevalece la construcción de un espacio psíquico, con intervenciones que tienden a armar subjetividad, y
- 2) una segunda etapa en la que el acento está puesto en la interpretación de deseos, prohibiciones, identificaciones, etc. Estos momentos no deben entenderse como secuenciales, sino como momentos lógicos.

El analista de niños tiene muchas veces una función estructurante, que implica ligar aquello que ha dejado huellas que incitan a la repetición del movimiento desinscriptor. Estructurante y no pedagógica, si el analista interviene brindando estímulos para una constitución y sin ofrecerse como modelo.

Deberemos hacer consciente lo inconsciente (un preconsciente que puede ser cinético o visual), pero también posibilitar inscripciones, representaciones de diferente tipo, armado de fantasías, la estructuración del pensamiento secundario, la diferenciación yo-no yo, la relibidinización de la imagen corporal o la construcción de la misma, la narcisización o la consolidación de la represión primaria.

Además, pensando en el lugar del analista (así como podemos retomar la expresión de Winnicott de una "madre suficientemente buena", que permita el despliegue de un espacio transicional, facilitándole al niño el armado de fenómenos transicionales), también deberá ser un "objeto maleable" (M. Milner). Es decir, alguien que tolere que el niño deje marcas en él y que se recupere de esas marcas, que no responda en espejo a la actividad del niño sino que soporte su despliegue, devolviéndole de un modo diferente lo que el niño trae. (Sería lo opuesto a una madre que afirma: "le pego cuando me pega", respuesta "dura" de alguien que no se mueve al ritmo del otro sino al estilo de una pared con la que el niño choca).

Siguiendo esta línea, podríamos decir que el psicoanalista, cuando trabaja con niños, pone en juego: 1) su capacidad lúdica (como despliegue de un espacio transicional; 2) su capacidad para ofrecerse al otro como un "objeto maleable" (flexible y seguro simultáneamente); 3) su conexión empática y de "rêverie"; 4) su capacidad de contención y sostén; 5) su posibilidad de permitir la fusión y la diferenciación; 6) el armado creativo (como capacidad para inventar diferentes recursos). (Estas no son cualidades mágicas ni innatas, sino, fundamentalmente, efectos de la metabolización (incorpora-



ción y apropiación) de la teoría psicoanalítica por parte del analista, así como del análisis personal y las supervisiones).

Considero que el único modo de psicoanalizar a un niño es estar dispuesto a “descender a los infiernos”, a enfrentarse a los terrores y ésto en conexión con las huellas de la propia infancia. Para lo que hay que permitir el despliegue, en el niño y en uno mismo, de aquello que fue desestimado, desmentido, reprimido...

Diferentes posibilidades se abren en ese “jugar” del analista, interpretación que será tal, si no funciona como obturante del devenir creativo infantil.

El dibujo en la sesión

El dibujo muestra otro modo de representar... fundamental en un momento en que el preconscious visual predomina. En un principio, el niño vuelca sobre el papel la marca del movimiento de su mano, inscribiendo así sobre una superficie la expresión de su actividad pulsional. Después, irá tomando otros modos, más figurativos, en los que el dibujo pasa a ser un modo de relatar. Un ejemplo de esto, es el modo en que los latentes usan el armado de historietas para contar su historia, en una combinación de lenguaje gráfico y verbal.

Podemos intervenir preguntando sobre los dibujos, interpretándolos a partir de las asociaciones del paciente, promoviendo transformaciones a través de palabras o de grafismos.

Me interesa transmitir la idea de que no podemos interpretar los dibujos con una “clave” de símbolos fijos, que un garabato puede ser interpretado siempre que lo pensemos como efecto de movimientos (y no, como suele hacerse, buscando en la figura que resulta un símbolo ya establecido) y que todo dibujo debe ser pensado en relación con una historia, como un producto, efecto de movimientos psíquicos.

Es bastante frecuente que, en los análisis, se haga una “sobreinterpretación” de los dibujos, más ligada a lo que está escrito sobre tests proyectivos que a una ubicación de ese dibujo en el contexto de un tratamiento psicoanalítico, en el que cada niño puede expresar cuestiones muy diferentes, peculiares a su historia, más que simbolismos universales.

Los dibujos son una forma de expresión del niño, una especie de “lengua-



je" particular, un modo de representar lo vivenciado. Y estas vivencias y las posibilidades de representarlas gráficamente son efecto del encuentro entre el pulsionar del niño, sus defensas, el tipo de pensamiento predominante y los funcionamientos psíquicos de los otros significativos. Es decir, la casa puede ser vivida por un niño como lugar de encuentro y de refugio, como cárcel, como inmensa o pequeña, según lo vivenciado en ella y lo transmitido por los otros investidos libidinalmente. Además, va a poder expresar esto de diferentes modos, según los recursos propios del momento de estructuración psíquica que predomine. Es decir, una misma fantasía (la casa como cárcel), puede tener diferentes expresiones según el momento de la constitución psíquica que predomine en ese niño.

Pienso que el estructuralismo ha llevado muchas veces a una distorsión, en la medida en que ha quedado desechada toda perspectiva histórica y evolutiva. También considero que las "claves" de la interpretación de los dibujos de acuerdo al simbolismo, utilizadas a veces en los tests proyectivos, han traído como consecuencia el que se interprete el dibujo de un niño de cuatro años con los mismos parámetros que el de un niño de diez. A esto se le agrega que suelen no tomarse en cuenta las vicisitudes particulares, el momento en que se produce el dibujo, la relación transferencial, etc. Esto es clave. Un mismo niño puede y suele, tener producciones muy diferentes en una primera sesión que en sesiones posteriores.

Quizás una cuestión fundamental sea pensar que, cuando nos ocupamos del dibujar en la sesión psicoanalítica, el tema es el niño que dibuja y no el dibujo en sí. *"Al dibujo tomado como una estructura estancada, se opone el dibujo como acto"*, dice Ph. Gutton. (Gutton, 1976, pág. 185).

Desde pensar que con mirarlo es suficiente, hasta suponer que es necesario "estandarizarlo" (partiendo de la teoría implícita o explícita de que dibujar una chimenea con humo tiene igual significado en todo niño), éste corre el riesgo de perderse entre juguetes y papeles.

A la vez, en tanto el preconscious y el inconsciente no se diferencian claramente durante los primeros años (e inclusive el tipo de preconscious que prevalece es cinético y visual), no podemos esperar que el dibujo sea siempre traducción de "frases" al estilo del preconscious verbal.

Algunas cuestiones en la clínica

Una pregunta que suele hacerse es: ¿qué hacer con la producción gráfica?



Que un niño se lleve o no los dibujos es un punto complejo. En principio, hay varios motivos para negarse: ayudarlo a preservar sus secretos, la intimidad de lo trabajado en la sesión, el que haya un espacio "privado" en el que los otros no intervengan.

A veces, los dibujos pasan a ser "trabajos" que un niño realiza para mantener "contentos" a los adultos. Muchas veces, son "regalos" para la madre, la muestra de su producción (como cuando le mostraban las heces). Frente a una madre muy invasora, el niño puede tranquilizarse y tranquilizarla mostrándole que en la sesión "produjo" algo, y que ella no quedó totalmente afuera de ese espacio.

A la vez, hay que tener en cuenta que el dibujo es una producción suya, de la que al apropiarse, quiere disponer. Y el tener que dejarlo puede ser vivido como un robo por parte del analista que le arrebató algo propio.

Es imposible, entonces, plantear reglas generales al respecto, porque llevarse un dibujo puede tener un significado muy diferente para cada niño y en cada momento del tratamiento.

También me he encontrado con algunos analistas que le muestran a los padres los dibujos del hijo. Me parece que se podrían hacer algunas objeciones a esto. La primera y más importante es que el dibujo es algo que el niño realiza en la sesión y, por ende, está sujeto al secreto profesional. Es decir, el niño merece que se respete su intimidad. Justamente, es en el marco del tratamiento psicoanalítico que un niño, muchas veces, comienza a ser escuchado como sujeto... La segunda es, que nuestra mirada sobre los dibujos, seguramente no coincide con la de los padres, ni tendría por qué coincidir... en tanto, ellos no tienen por qué tener elementos teóricos para interpretar un dibujo. Sería como contarles una sesión... lo que deja a los padres habitualmente con una sensación de que se han quedado afuera de un ritual extraño...

Los dibujos tienen múltiples posibilidades interpretativas. Pero, tal como lo venimos desarrollando, no pueden ser interpretados de manera mecánica, tomando directamente el simbolismo. El trazo, la marca en el papel, puede mostrar el devenir pulsional, pero también lo sensorial y la imagen del cuerpo (como lo desarrolla Dolto) se expresan en los dibujos.

Como ya dijimos antes, es fundamental la asociación verbal, sobre todo en los latentes, y muchos autores plantean que el dibujo se puede interpretar al estilo de un sueño: preguntando y pidiendo asociaciones verbales, con lo



que acuerdo. Así, Françoise Dolto le preguntaba a los pacientes dónde se ubicaban ellos en el dibujo. También se puede fragmentar el dibujo en varias partes y pedir asociaciones con cada una de ellas (como hacía Winnicott), tomándolo como un contenido manifiesto cuyo armado es semejante al del contenido manifiesto del sueño.

Sin embargo, también es cierto que el relato de un sueño es verbal, mientras que el dibujo implica otro tipo de lenguaje. Y que los niños, sobre todo los pequeños, no hacen muchas asociaciones verbales. Nuevamente, tenemos que plantearnos las diferencias entre cómo interpretar el dibujo de un niño que habla y al que se le pueden pedir asociaciones, con el de uno que no tiene demasiado acceso al lenguaje verbal, que difícilmente diga algo en relación con lo hecho y para el que el grafismo realizado tiene justamente valor de marca o de "realización". Y allí la secuencia de gráficos, juegos, movimientos, gestos... es fundamental.

En relación con las dificultades para la interpretación del material, daré un ejemplo: uno de mis primeros pacientes, un niño de seis años con enuresis nocturna, dibujaba al comienzo del tratamiento, reiteradamente, aljibes. Mi asociación con el síntoma fue inmediata y estuve tentada a hacer referencia a ese tema. Sin embargo, había aprendido a no interpretar el dibujo de acuerdo a mis propias asociaciones ni según un simbolismo universal y pude preguntar... Es decir, le dije que en algún lugar debía haber visto uno para poder dibujarlo y que quizás podía recordar dónde lo había visto. Pudo comenzar, entonces, a hablar de una época de su vida en que vivía con sus abuelos (de los dos a los cuatro años) y viajaban con frecuencia a Paraguay, donde él recordaba haber visto aljibes como esos que dibujaba. Y abrimos juntos un capítulo de su historia que había tenido mucho peso y del que no podía hablar sin la intermediación de un dibujo. Después, este mismo niño fue transmitiendo con dibujos sus pesadillas, los personajes que lo atormentaban en sueños y que remitían por momentos a su madre y por momentos a su abuela materna (que había oficiado de madre sustituta). Si no hubiesen mediado preguntas, mi "saber" sobre su síntoma hubiese operado como obstáculo.

Es decir, cuando decimos que el niño dibuja de acuerdo a sus vivencias, estamos afirmando que la interpretación del dibujo se tiene que hacer recuperando esas vivencias...

Es decir, un dibujo puede ser interpretado tomando en cuenta:

a) el tipo de movimiento (centrípeto o centrífugo, amplio o acotado, firme o tembloroso, etc.)



- b) la intensidad del trazo
 - c) si ocupa o no toda la hoja (o en qué lugar está ubicado)
 - d) si está o no pintado y cómo (es importante pensar el tema del color ligado a las posibilidades motrices y a la historia del niño)
 - e) en qué momento de la sesión y en qué secuencia se da (secuencia dentro de la sesión, secuencia de dibujos y secuencia de sesiones)
 - f) cuáles son las asociaciones verbales que realiza el paciente (en relación con el conjunto del dibujo o a alguna de sus partes). Es ineludible, cuando un niño habla, preguntar sobre el dibujo (en su totalidad y en sus partes)
 - g) otras asociaciones: juegos, modelado, gestos... si borra o no y cuándo y qué borra (si deja entrever lo dibujado bajo lo borrado)
 - h) qué se reitera
 - i) cuándo se interrumpe el dibujo
 - j) cuál es el estado afectivo del niño mientras dibuja,
- y, seguramente, otras cuestiones que se les irán ocurriendo a ustedes.

En entrevistas vinculares, he podido observar situaciones particulares en relación con el dibujo: en una sesión vincular con una niña de seis años y su madre, la niña dejó de lado su hoja mientras intentaba trazar líneas en la de su mamá (que hacía un dibujo muy elaborado, sin dejar espacio para la niña). Al terminar la sesión, la hoja de la niña había quedado en blanco mientras que la de la mamá estaba llena de detalles; pero las rayas de la niña arruinaban la armonía estética del dibujo materno. En una entrevista, un paciente de tres años que garabateaba la hoja, fue interrumpido en su quehacer por el padre, que reclamó un espacio en la misma hoja para dibujar él (a pesar de que había otras hojas) y terminó ocupando la mayor parte del papel.

En ambos casos, estas situaciones mostraban el tipo de vínculo que se daba.

El niño que juega o dibuja puede estar atravesando diferentes momentos y siendo atravesado por diferentes historias. En sus juegos y dibujos puede repetir lo no ligado, en el aquí y ahora de la sesión. Pero, además al jugar o



dibujar construye un espacio y "se" construye, rearmando marcas anteriores.

Joyce Mc Dougall afirma: "El proceso psicoanalítico es en sí mismo creativo, por cuanto restablece nexos interrumpidos y forja otros nuevos. Al igual que nuestras creaciones psíquicas, dichos nexos son de naturaleza heterogénea: lazos entre el pasado y el presente, lo consciente, lo preconscious y lo inconsciente, el afecto y la representación, el pensamiento y la acción, los procesos primario y secundario, el cuerpo y la mente." (Mc Dougall, 1996, pág. 306).

El objetivo es que el niño pueda ser... que construya y despliegue su subjetividad.

Primera versión: 22/2/06

Aprobado: 18/4/06

Bibliografía

Dolto, Françoise: (1984) *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós. Barcelona, 1986.

Freud, Sigmund: (1908/1907) *El creador literario y el fantaseo*. Vol 9. Amorrortu. Buenos Aires, 1989.

1912-13) *Tótem y tabú*. Vol 13. Amorrortu. Buenos Aires, 1986.

(1920) *Más allá del principio de placer*. Vol 18. Amorrortu. Buenos Aires, 1979.

(1926) *Inhibición, síntoma y angustia*. Vol 20. Amorrortu. Buenos Aires, 1975.

Green, André: (1970) "Repetición, diferencia, replicación", en *La diacronía en psicoanálisis*. Amorrortu. Buenos Aires, 2002.

Golse, Bernard: (1993) De la représentation. En *Dire: entre corps et langage - autour de la clinique de l'enfance*. Masson. París.

Gutton, Philippe: (1973) *El juego de los niños*. Editorial Nova Terra. Barcelona, 1976.



Janin, Beatriz: (1999) "Las intervenciones del psicoanalista en psicoanálisis con niños", *Cuestiones de Infancia N° 4*. Fau ed. Buenos Aires, 1999.

(2001) "Interpretaciones e intervenciones estructurantes en psicoanálisis con niños". *Actualidad Psicológica N° 291*, Buenos Aires.

(2003) "Psicoanalizando niños", *Actualidad Psicológica N° 313*. Buenos Aires, octubre de 2003.

Kristeva, Julia: (1991) "Acerca del cara a cara y las terapias de grupo", en Missenard, Rosolato y otros: *Lo negativo*. Amorrortu. Buenos Aires, 1991.

Laplanche y Pontalis: (1968) *Diccionario de Psicoanálisis*. Editorial Labor. Buenos Aires, 1971.

Mc Dougall, Joyce: (1996) *Alegato para una cierta anormalidad*. Paidós. Buenos Aires.

Winnicott, D. W.: (1971) *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona, 1979.

(1973) *Clínica psicoanalítica infantil*. Hormé. Buenos Aires.

(1980) *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Paidós. Buenos Aires.

Resumen

Juego y dibujo son modos de decir del niño, modos en los que puede ir evidenciando sus deseos y también sus conflictos, angustias y temores. Descubrir palabras, acciones, juegos, dibujos y también silencios y gestos supone conocer la especificidad de ese lenguaje y la conflictiva psíquica que determina esa producción.

En este trabajo se desarrollan algunas ideas sobre el lugar de esas producciones y las intervenciones del psicoanalista en la sesión analítica.

Palabras clave: juego; dibujo; interpretación; construcción; intervención estructurante.

Summary

Both playing and drawing are manners in which children express themsel-



ves, whereby their wishes, as well as their conflicts, their afflictions and their fears may be revealed. In order to decipher their words, actions, plays drawings, and also their silences and gestures, a knowledge of, the specificity of this language and the psychical conflicts which give rise to such productions. is warranted This paper discusses some ideas concerning the place these productions should be given as well as what the interventions of the psychoanalyst in the session should be.

Key words: play; drawing; interpretation; construction; structuring interventions.

Résumé

Jeu et dessin sont des façons de dire de l'enfant, façons où il peut mettre en évidence ses désirs et aussi ses conflits, ses angoisses et ses craintes. Déchiffrer les mots, les actions, les jeux, les dessins, aussi bien que les silences et les gestes, suppose connaître la spécificité de ce langage et la conflictuelle psychique qui détermine cette production.

Dans présent travail on développe quelques idées sur le lieu de ces productions et sur les interventions du psychanalyste dans la séance analytique

Mots clés: jeu; dessin; interprétation; construction; interventions structurantes.

Beatriz Janin
Av. Córdoba 3431, 10° "A"
(1188) Ciudad de Buenos Aires
Tel.: 4963-2777; 4963-4729
beatrizjanin@yahoo.com