

XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2022.

¿Cómo escribir(se) produce efectos? devenires de la clínica con un adolescente en contexto de virtualidad.

Adinolfi Greco, Sofía, Iglesias, Abigail Alejandra, Maneffa, Marisa y Alvarez, Patricia.

Cita:

Adinolfi Greco, Sofía, Iglesias, Abigail Alejandra, Maneffa, Marisa y Alvarez, Patricia (2022). *¿Cómo escribir(se) produce efectos? devenires de la clínica con un adolescente en contexto de virtualidad*. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIX Jornadas de Investigación. XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. IV Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. IV Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-084/965>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eoq6/TQx>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

¿CÓMO ESCRIBIR(SE) PRODUCE EFECTOS? DEVENIRES DE LA CLÍNICA CON UN ADOLESCENTE EN CONTEXTO DE VIRTUALIDAD

Adinolfi Greco, Sofía; Iglesias, Abigail Alejandra; Maneffa, Marisa; Alvarez, Patricia
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente escrito nace del proceso de trabajo de investigación del subsidio UBACyT (Álvarez 2018-2021) "Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones" y da cuenta de un trabajo investigativo, reflexivo y clínico a partir del acompañamiento de los procesos subjetivos de un adolescente durante la Pandemia en un encuadre revisitado. En el pasaje de lo grupal a lo individual y de lo presencial a lo virtual, las autoras reflexionan en torno a los efectos posibles del trabajo con y desde la palabra escrita, en un encuadre en la virtualidad en el que la negativa a utilizar la cámara e intercambiar audios da lugar a distintas formas de habitar la palabra en una búsqueda esperanzada de complejización psíquica y de alojamiento de la destructividad.

Palabras clave

Encuadre revisitado - Virtualidad - Palabra escrita - Complejización psíquica

ABSTRACT

HOW DOES WRITING PRODUCE EFFECTS? EVENTS OF THE CLINIC WITH AN ADOLESCENT IN THE CONTEXT OF VIRTUALITY

This paper stems from the research work process of the UBACyT grant (Álvarez 2018-2021) "Contemporary subjective and symbolic processes involved in school learning: new conceptualizations and interventions" and reports on an investigative, reflective and clinical work based on the Accompaniment of the subjective processes of an adolescent during the Pandemic in a revisited framing. In the passage from the group to the individual and from the face-to-face to the virtual, the authors reflect on the possible effects of working with and from the written word, in a virtual setting in which the refusal to use the camera and exchanging audios gives rise to different ways of inhabiting the word in a hopeful search for psychic complexity and accommodation of destructiveness.

Keywords

Revisited framework - Virtuality - Written word - Psychic complexization

1) Encuadre revisitado en la clínica psicopedagógica. Particularidades del encuadre virtual en el caso de un adolescente en tiempos de pandemia

La escritura que aquí se comparte nace del proceso de trabajo de investigación del subsidio UBACyT (Álvarez 2018-2021) "Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones", que se propone comprender las relaciones entre los procesos psíquicos y las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje en niñas/os y adolescentes, con el propósito de profundizar en las articulaciones entre subjetividad y pensamiento, e intervenir sobre sus problemáticas desde una perspectiva compleja no estigmatizante.

Este propósito orientó el diseño de estrategias terapéuticas en el ámbito clínico y de intervenciones en el ámbito educativo que exploren elaboraciones conceptuales mediadoras y promotoras de complejidad en sus relaciones, teniendo como horizonte ampliar las herramientas de abordaje de las problemáticas de simbolización de nuestro tiempo.

En el ámbito clínico, el basamento teórico en el cual se sustenta nuestra perspectiva está dado por el psicoanálisis contemporáneo. Uno de sus principales representantes es un psicoanalista francés llamado André Green, que tiene la particularidad de que en lugar de buscar realzar su nombre propio o su propia teoría, prioriza la construcción de un nuevo paradigma freudiano, abierto, contemporáneo, con una epistemología compleja (Morin, 2000). Green, inaugura un nuevo programa de investigación clínica y teórica -un *pensamiento clínico*- en el interior del cual sus propias ideas puedan intervenir y promover un diálogo pluralista y una apropiación crítica y creativa sobre los principales aportes post-freudianos (Urribarri, 2012, 2013). Otros representantes de este movimiento son: Piera Aulagnier, Cornelius Castoriadis, Donald Winnicott, Julia Kristeva, entre otros.

El movimiento psicoanalítico contemporáneo, y más específicamente, André Green, revisita el concepto de encuadre otorgándole una función constituyente del proceso analítico y designándolo como un concepto clave para el armado de un dispositivo clínico eficaz en la clínica contemporánea, que se centra en las estructuras no-neuróticas (Urribarri, 2012). André Green (2005, 2010) piensa al encuadre como un dispositivo clínico que permite el análisis de los procesos psíquicos del paciente y analista

al interior de una terapia. Lo divide en dos fracciones: la “*matriz activa*” como la fracción constante, de naturaleza dialógica, que constituye la parte dinámica conformada por el par: asociación libre (del lado del paciente) y atención flotante (del lado del analista) que escucha e interviene desde un posicionamiento de neutralidad benévola. Por el otro lado, el “*estuche*” que es la fracción variable del encuadre (visibilidad o no del analista, frecuencia, duración del encuentro, carácter oneroso o no de la sesión, la presencialidad o virtualidad del encuentro analítico) y en ese sentido, posible de modificarse con el fin de proteger la matriz activa. Así, las variaciones en el encuadre tendrían el sentido de crear las condiciones de posibilidad para el trabajo de representación. En la clínica contemporánea cada vez más frecuentemente algunas/os pacientes no pueden valerse del encuadre propuesto. En estos casos, se vuelve fundamental el *encuadre interno del analista* que habilita modificar el encuadre clásico freudiano para conservar su función en el proceso analítico (Green, Urribarri, 2015)

El *encuadre interno del analista* se trata de una dinámica recursiva entre una serie de dimensiones y operaciones heterogéneas en el analista: la capacidad de escucha, figurabilidad, imaginación, elaboración de la contra-transferencia, memoria preconscious del proceso, historización, interpretación y construcción, entre otras capacidades. El analista deberá hacer uso de sus procesos transicionales, en los cuales se originaría su pensamiento reflexivo y su creatividad (Urribarri, Green, 2012) El encuadre utilizado en el trabajo clínico en la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA (Cátedra Álvarez), de la cual son integrantes las autoras del presente escrito, no contiene los elementos formales del encuadre psicoanalítico clásico, aunque sí conserva su objetivo fundamental: elaborar elementos psíquicos no pertenecientes al lenguaje, como así también, elementos discursivos (Green, 2005; Cantú, 2011). En el proceso diagnóstico individual y el tratamiento psicopedagógico grupal llamamos encuadre al modo particular en el que se implementa el dispositivo clínico con el fin de interferir en repeticiones sufrientes promoviendo la elaboración de nuevas formas de simbolización (Álvarez, 2010). Este dispositivo distingue *tres momentos* al interior de cada sesión grupal (Rego, 2015). En el inicio de las sesiones con púberes y adolescentes (Schlemenson, Grunin, 2014) las/os terapeutas intentan facilitar la expresión subjetiva de sus problemáticas y generar condiciones de intercambio con otros semejantes. Algunas/os niñas/os o jóvenes permanecen en silencio, otras/os realizan acciones sin sentido a modo de descarga, hay quienes garabatean sus cuadernos -cada integrante tiene uno propio- o pupitres, o bien intercambian de manera verbal sobre vivencias significativas. En un segundo momento, las/os terapeutas plantean alguna propuesta mediante tareas que incluyan elementos conflictivos planteados en el primer momento. Estas propuestas pueden invitar a realizar producciones asociativas o narrativas verbales, producciones lectoras, gráficas o escriturales. En el tercer

momento, cuando las/os jóvenes terminan sus producciones se las/os invita a intercambiarlas con los demás integrantes del grupo, confrontando así formas singulares de elaboración de sentido sobre lo producido (Kaës, 2000). Las intervenciones de las/os terapeutas intentan propiciar novedosos enlaces de sentido sobre la trama narrativa, personajes elegidos o conflictivos que se manifiesten (Schlemenson, Grunin, 2014). Al interior del encuadre el trabajo clínico tiene como horizonte promover la *complejización psíquica*, interviniendo en dirección a generar nexos permeables y transicionales entre representaciones de cosa, que pertenecen al territorio psíquico inconsciente -regido por la legalidad del proceso primario- y las representaciones de palabra, propias del territorio preconscious-consciente -organizado por la lógica del proceso secundario- que den cuenta de la presencia de modalidades intermediarias de trabajo psíquico en las fronteras, lo que complejiza las relaciones posibles entre las condiciones que posibilitan la invención imaginativa y el trabajo elaborativo de lo preconscious (Álvarez, Grunin, 2010).

En el siguiente apartado, se reflexionará respecto a cómo ha sido revisitado el encuadre por las dos terapeutas a cargo del grupo de tratamiento de adolescentes en 2019 -cuyo encuadre era grupal y presencial- luego del advenimiento de la Pandemia por covid-19, y la decisión institucional y profesional de alojar y dar continuidad al espacio clínico en tiempos de virtualidad signada por el ASPO. Se abordará en especial la trayectoria terapéutica de uno de sus integrantes, un adolescente en adelante llamado, D.

De las distintas formas de producción simbólica al interior del tratamiento psicopedagógico: verbales, lectoras, gráficas o escriturales, se profundizará en torno a la/s manera/s particulares en las que D (se) ha escrito; todo esto en el marco de una revisitación del encuadre por parte de las terapeutas producto de la especificidad de las condiciones situacionales y singulares del momento. En este caso en particular la labor clínica ha podido tener lugar luego de un pasaje de un encuadre grupal a individual (los otros integrantes del grupo no estaban asistiendo por distintos motivos), la decisión de sostener dos terapeutas, la virtualidad como condicionamiento del contexto de ASPO y la demanda de D de realizar los encuentros únicamente por escrito a través de WhatsApp (sin cámara ni audio). De esta manera el *encuadre interno* de las analistas ha tenido que intervenir a nivel del *estuche* para que el trabajo analítico siga siendo posible ya que cuando hay fisuras en el estuche, la “*joya*” -matriz activa- corre peligro de romperse (Green, 2012).

2) Algunos recorridos en torno al lugar de la palabra en el proceso con D: desafíos y posibilidades promovidas por el encuadre virtual

Durante el 2020, con el advenimiento de la crisis de emergencia sanitaria producto de la Pandemia por Covid 19, decidimos darle continuidad al tratamiento de un adolescente que había formado parte del Servicio presencial de Psicopedagogía Clínica en la

Facultad de Psicología (UBA), ahora de manera virtual y por la vía del WhatsApp. Esto sucedió en formato escritural ante la negativa de D de hacer videollamada o mandar audios. D era un joven que durante el tratamiento iniciado en el 2019 presencialmente, difícilmente le encontraba el sentido a hablar en sesión. En una gran cantidad de encuentros sostenía no querer hablar de nada más allá de las distintas convocatorias que se le hacían. Las conversaciones resultaban trabadas, incómodas y requerían de muchos esfuerzos de parte de las terapeutas. Los diálogos comenzaban y terminaban muy rápidamente, y no parecía significarle nada gratificante el hecho de que le preguntasen por su vida o se interesasen por él. Esto, a su vez, era acompañado de gestos que eran difíciles de descifrar, grandes incógnitas que hacían que fuera complejo hipotetizar qué estaba pensando o sintiendo.

Sin embargo, tanto él como las terapeutas sostuvieron el encuadre semanal durante gran parte del año; hasta que empezó un período en el que pidió insistentemente dejar de asistir al grupo. No sin dificultades, se tomó la decisión clínica de alojar ese tiempo de negatividad desde el encuadre. Dicha intervención devino en un pedido por parte de D a las terapeutas de “decir por él”. Desde ese lugar de mediadoras, las terapeutas, propiciaron un espacio para que circule la palabra entre lo que él tenía para decir y su familia, en relación a las vacaciones y a su negativa de seguir asistiendo al tratamiento. Previo al encuentro se trabajó con D qué es lo que él quería que fuera dicho, y así aconteció a finales del 2019. En el inicio de estas exploraciones en torno al decir nos encontró el 2020, la Pandemia y un modo de encuadre virtual que D decidió que fuera sin imagen y sin voz.

Dejar la hoja en blanco, arrugarla, hacer un puntito y doblarla, escribir “no sé” (eligiendo borde, centro, frente o dorso, lápiz, lapicera), tachar, marcar intensidades mediante el trazo. ¿Cómo aparecerían las marcas subjetivas sin la materialidad de la escritura en lápiz y papel? ¿Cómo interpretar qué le está pudiendo pasar a ese otro sin la mirada corporizada, sin el tacto al saludar teniendo en cuenta que uno de los horizontes que más nos ocupaba en las intervenciones era que D fuera construyendo y encontrando alguna valoración en torno al decir?

¿Cómo se presentaría la hostilidad sin la posibilidad de compartir gesticulaciones desconcertantes y de sostener largos períodos de silencio cuerpo presente? Si “el gesto es lenguaje de silencio para quien quiera y sepa “oír con la mirada” (Camels, 2014, P.20), ¿cómo sería una sesión de D donde los gestos no tuvieran lugar? ¿En el chat de whatsapp se pierden los silencios? ¿Cómo se interpreta la espera entre un mensaje y otro?

La digitalización del encuentro en su máxima expresión: la escucha y la mirada clínica devinieron en una lectura y escritura condicionada por el soporte de WhatsApp, vía el celular, territorio en el que “con un ligero movimiento, se escribe con la extremidad de las extremidades” (Camels, 2014, p.29). Si bien es probable que el chat haya sido un modo habitual para D en situaciones de juego virtual, lo novedoso del encuadre construi-

do entre él y sus terapeutas, fue que la escritura -como modo de conversación- se ponga en juego con adultas disponibles a una lectura-escucha dirigida en exclusividad a él. El gesto de la escucha en la lectura implica una atención que flota con las palabras digitalizadas que arañan materialidades entre los stickers, emojis, signos de puntuación y los tiempos de espera.

D sitúa en el centro de los encuentros la palabra, la palabra escrita que exigiría un trabajo para él y para las terapeutas de complejización simbólica en la producción de perplejidades, enigmas, paradojas, ambivalencias, hostilidades. El cuerpo se hace/muestra palabra, en, con, entre, contra las palabras. Las palabras toman (el) cuerpo. Se compone así una situación clínica que pone en juego las palabras, de manera que al ser dichas/ escritas, implican poner un cuerpo en juego.

En una dirección distinta a las inquietudes que atravesamos al iniciar este encuadre virtual, pudimos experimentar que la conversación escrita, sincrónica y digital, construida sobre la transferencia, produjo un efecto de “lugar ocupado” por un cuerpo que se escribe en la acción “escribir es poner un cuerpo...que puede llegar a conjurar inquietantes cuotas de pasividad, abstención, inmovilidad, espera, silencio y elusión...” (Flores, V., 2013, p11).

Los gestos se sometieron a la ley de la escritura, “los caminos prescritos por la letra” (Camels, 2014, P20), sin embargo, sus efectos encontraron nuevas formas de presentarse mediante emojis elaborados con símbolos, y por sobre todo, mediante signos de pregunta que acompañaban las respuestas monosilábicas y breves de D.

- T: Cómo estás D?
- D: Bien?

¿Cómo intervenir en una búsqueda de apertura y despliegue de sentidos? ¿Qué son esos signos de puntuación desconcertantes, a qué dan lugar? ¿Esos signos están para interrogar(se)(nos)? ¿Aparecen para no terminar de afirmar(se)? Se podría pensar también como un modo de introducir un conflicto: “Bien?”. ¿Qué significa “Bien?”?, ¿estoy bien o no?, ¿se puede estar bien en mis circunstancias?, ¿está bien estar bien? ¿Qué esté bien es lo que quieren oír?, ¿cómo me estoy sintiendo es estar bien? En cualquier caso, las respuestas terminadas en signo de interrogación abren sentidos posibles al servicio de un proceso de construcción identitaria.

A su vez, se podría pensar en cierta extrañeza de sí mismo. Un interrogativo que solicita confirmación en un otro que signifique sin ambigüedad lo que le pasa. “*Inscribanme un sentido a esto*” sería, aunque sea para después rechazarlo; porque si de él se tratara, difícilmente podía decir cómo se sentía. “*Bien?*”

La interrogación, así, vendría a colaborar con el intento de incorporación-ligazón de algo conflictivo en relación a lo afectivo, ligado a la construcción de un *proceso identificador* que tiene lugar en la adolescencia, etapa en la cual se elabora un duelo por los objetos de amor primarios sustituyéndolos por otros,

en el mejor de los casos, (Schelmenon, Grunin, 2014). En una sesión D, habla de un amigo suyo muy cercano y al responder por cómo se lleva con él, dice: “¿*me cae bien?*”. Contesta interrogando(nos/se) ¿Qué interroga? ¿Qué siente por esa persona? ¿Qué le genera? ¿Si está bien que le caiga bien? ¿Cómo le hace sentir? ¿Bien? ¿Mal? En la adolescencia se ratifican o rectifican referentes identificatorios que forman parte de la construcción posterior de un *proyecto identificatorio* (Aulagnier, 1989; Schelmenon, Grunin, 2014). Las terapeutas abren un juego de preguntas para dar lugar a este proceso de elaboración identificatoria y siguen indagando qué características tiene que tener una persona para caerle bien a D, luego le ceden el turno: “*Ahora, pregunta vos*”. D pregunta interesado: “¿*Por qué eligieron ustedes estudiar para ser psicólogas?*”. En este caso su pregunta podría leerse como una búsqueda de referentes identificatorios que pudieran serle pasibles de investimiento.

¿Cómo cuidar/construir la potencia de la interrogación? Quedar atrapado en la interrogación permanente clausuraría (Castoriadis, 1993b) los sentidos posibles que la interrogación provoca. En ese sentido, se hacía necesario inscribir algo entre preguntas. Muchas de las intervenciones con D consistieron en la oferta de sentidos posibles: sugiriendo alternativas, imaginando distintos caminos, adivinando posibles respuestas, pero siempre ofertados desde un gesto interrogativo que no busque la perplejidad, sino la posibilidad de convocarlo a habitar distintas moradas de sentido en los que ligar el afecto. Moradas que a su vez no se establezcan permanentes, rígidas, o como síntesis totalizantes, sino que sigan habilitando movimiento. Si pensáramos, en términos nietzscheanos, podríamos decir que se trataría de una oferta de perspectivas (Cragolini, 2016).

Así, sesión a sesión virtual, fue iniciando él la conversación con sus terapeutas, incluso entre sesiones. Comenzó a sugerir la posibilidad de jugar; de querer compartir algunos sueños que contenían aspectos “intrigantes”; a desplegar sus sentimientos de enojo y molestia para con su mamá por dejarlo solo, por no dejarle para comer algo diferente, por (ella) no haber terminado el secundario, por sentirse solo, por no tener amigos; a solicitar referencias respecto a procedimientos institucionales y legales (quería averiguar cómo heredar a su padre biológico fallecido) y más adelante empezó a pedir un grupo, es decir, que ese espacio entre sus dos terapeutas y él pudiera ser llenado con otras/os, incorporando amigos/as suyos al grupo.

Nos preguntamos en qué medida la posibilidad de conversación por medio de una escritura digital le facilitó este despliegue. Aquí, nos interesa detenernos: en la potencialidad transformadora -*instituyente* (Castoriadis, 1993a)- que podría tener la palabra escrita *instituida* como encuadre. En la presencialidad, ante las propuestas en el grupo de tratamiento, D no escribía en la hoja de papel. Se rehusaba a decir oralmente y por escrito algo que develara su *intimidación*, ¿o acaso esta misma estaba en proceso de construcción? Se pudo observar que en esta instancia, de encuadre revisitado en la virtualidad, la palabra escrita comenzó

a producirse/lograrse y a ser la vía privilegiada de su expresividad. ¿Con qué tienen que ver estos movimientos subjetivos? ¿Podríamos realzar al *tiempo* como una variable para pensar estos procesos? Tiempo en el cual construimos y sostuvimos un encuadre de trabajo junto con él, ofreciendo una estabilidad de lectura-escucha, de “presencia” por parte de las terapeutas del Servicio en una institución que aloja y ampara, y que persiste aún sin presencialidad. Tiempo en el que fue creciendo, y entrando en la adolescencia, con nuevas problematizaciones y encuentros. Tiempo en el cual hubo lugar para el no decir, para el cerrarse en sí mismo; sin intrusiones, sin retos, sin enojos personalistas; apostando a que algo de la confianza, en la oferta y la estabilidad del analista posibilitaría ciertas aperturas.

Consideramos que para pensar lo ocurrido en la virtualidad con D hay que recuperar la importancia de la transferencia construida previamente, en la que se trabajó sostenidamente en el alojamiento de sus aspectos hostiles. Durante gran parte del tratamiento se sostuvo el rechazo constante, la evitación de la mirada, los silencios con mirada fija, el desconcierto de los gestos que resultaban arbitrarios. La intensidad de esa hostilidad nos llevó a decidir permanecer las dos terapeutas con D, durante el 2020, ante la disolución del encuadre grupal en el que D inició el proceso; disolución que se debió a las particularidades de los procesos singulares de las/os otras/os niñas/os. A su vez, el trabajo en pos de armar puentes con sus adultos a cargo, permitió construir la transferencia cuerpo presente sobre la que se apoyó el proceso de construcción de un nuevo encuadre en la virtualidad, habilitando la posibilidad de afrontar un acceso a la agresividad, y al enojo, desde la escritura; sin sanción, ni juzgamientos.

3) Nuevas maneras de habitar el escribir(se) en un encuadre virtual

En la siguiente escena clínica de una sesión virtual: **La isla des(p)ierta** se comparten algunas de las intervenciones acaecidas sobre el encuadre virtual que creemos permitieron explorar otros modos de habitar la palabra.

Tuvimos nuestra sesión semanal por whatsapp con D. Ante las primeras preguntas para saber cómo se encontraba, él respondió: “*sí, pasó algo que no lo quiero contar*”. Un decir que abre (algo ha pasado), al mismo tiempo cierra (no va a hablar del tema). Modalidad habitual en D sobre la que fuimos intervinendo a lo largo del tratamiento. Ya en 2019 cuando las sesiones eran presenciales, en el “entre”-terapeutas se hacía necesario generar un clima de intercambio “agradable” y/o de “diversión” como plataforma de sostén de otro tipo posible de intercambios, sobre los cuales se pudiera posar D para compartir. Habitualmente los modos más negativistas de D teñían las sesiones con un poco decir, poco abrir, poco expresar. Poco investir. En ese sentido, nos fuimos dando cuenta de que resultaba dinamizador prestarle formas de pensar, formas de recrear diálogos para entender qué había sucedido, e inclusive compartir pequeñas escenas de la vida de cada una de las terapeutas.

En esta sesión, ahora virtual también lo hicimos. Ofertamos opciones: ¿por qué no tenía ganas de contarlo?, ¿por cansancio, vergüenza, tristeza, por no sentirse en confianza? En esta oportunidad D toma una opción y dice que por tristeza, e instantáneamente recuerda que en alguna sesión nosotras le habíamos propuesto jugar a algo. Se inicia allí una sesión diferente. Un modo de encuentro que hasta el momento no había acontecido. Le proponemos entonces jugar un juego de preguntas y respuestas “divertidas”. Del estilo “*Vas por la calle y encontrás un sobre. No hay nadie alrededor, lo abrís y hay \$2000. ¿Qué harías?*”, él responde “*lo gasto, ni en pedo lo devuelvo (ahre) (...) creo que lo guardaría para cualquier cosa xd*”; nuestra intención era hacerlo jugar con diversos escenarios, imaginarse a él mismo en situaciones inéditas, ver si se dejaba llevar por la posibilidad imaginativa. En ese sentido, redoblamos la pregunta y le planteamos “*pero había otro mensaje que dice “Debe gastarse en las próximas dos horas porque sino se disuelve”, él entonces dice: “lo quemo y nadie se queda con el dinero y por que me gusta ver como algo se quema (...) una vez vi como una casa se quemaba eso me gusto”*” D en las sesiones presenciales solía hablar muy poco, pero cuando hablaba planteaba este tipo de situaciones que resultaban impactantes, como si le gustara ver la reacción del otro ante la irrupción de su fantasmática cargada de hostilidad o se permitiese -dada la confianza progresiva construida en el vínculo terapéutico- mostrar a un otro lo que encuentra como horroroso en sí mismo en un intento de ligazón de eso cargado de afecto que en otras oportunidades le impide decir/escribir.

Seguimos con el juego: “*Tuviste un sueño, una premonición. Mañana te vas a despertar en una isla despierta* (error de tipeo del whatsapp, pero que nos resultó ilustrativo para pensar en los modos de despertar de modalidades más encapsuladas, de retracción, destructivas y con poca interacción con las/os otras/os) *Pero te podes anticipar gracias a tu sueño. Podes llevar tres objetos y una persona ¿qué y a quién llevarías?*” D. responde “*ropa, agua y dinero, me llevaría a mi perro*”, inquirimos para qué necesitaría dinero en una isla desierta, y él alude no saber qué otra cosa llevar, redoblamos la apuesta y jugamos a que ese perro se transforma en persona; sin embargo, él responde: “*aaah creo que mejor, si cambiamos de tema xd*” finalmente expresando “*no, solo que es un poco raro esto*” Al preguntarle en qué sentido esto le resulta raro, D dice: “*ah que lo que estamos hablando es raro?*” Seguimos tratando de entender qué es lo raro para él, y plantea: “*es que nunca hable así con alguien y me parece raro*” ¿podríamos pensar esta sensación de rareza bajo la luz de lo novedoso que le resulta a él entrelazar afecto y representación en un juego? ¿La intensidad del *sentimiento de tensión y alegría* propio del jugar no habría encontrado suficientes vías representativas de elaboración? (Altschul, 2012)

El juego al que se lo convoca es nombrado como “*isla despierta*” por el corrector del celular al intentar escribir “*isla desierta*”, abriendo múltiples sentidos inesperados para las terapeutas

que venían sosteniendo varias sesiones donde lo único que comentaba D era que lo que más hacía era dormir y aburrirse. El sentido de despertar al que convoca el error se liga a una expectativa: la de que sea posible empezar a investir la palabra y la posibilidad de apertura hacia un otro.

D empieza a decir, a jugar -un poco más- con las terapeutas y a traer sueños cargados de contenidos agresivos y de hostilidad. Se podría pensar en cierta dificultad para mediatizar el afecto que le impedía decir y/o escribir palabras sobre aquello que quedaba por fuera de la simbolización. Con el tiempo, el joven empieza a “usar” la palabra, ha realizado un trabajo psíquico en el cual parece poder encauzar el afecto por la vía de las representaciones (Álvarez, 2010) y logra dar cuenta por escrito de una fantasmática cargada de hostilidad y de horror de sí mismo. En una oportunidad cuenta por escrito que pasó cerca de una casa que se estaba incendiando y disfrutó ver cómo las personas que vivían allí, desesperadas lucharon por salvar sus cosas.

En cierta ocasión, por fuera de las sesiones regulares, nos escribió “para hablar”. Se pauta, así, un horario y allí nos cuenta que se siente “confundido” a partir de un sueño. Un sueño que se le repite de una situación en donde él ve espectros y se quiere tirar del balcón, salvo en una oportunidad en la que se le cae una frazada y sale del edificio, y recibe un disparo de personas “locas” (violentas). Luego, con el devenir de la charla comenta que soñó con el papá como dueño del mundo y también con un escenario tipo “nazi”. Dice que le confunde que en el sueño “interactuaba” con el celular y la tele “*tal cual la realidad*” y que se siente confundido porque piensa que está loco: “*las personas normales no sueñan eso, creo*”. Plantea saber por qué soñó con los nazis, recordando una investigación que había empezado a hacer por cuenta propia a partir de una propuesta de un profesor del año anterior, que le había interesado mucho el tema. Dice: “*me parece divertido, no sé por qué*”. Resuenan aquí los planteos de Freud respecto de *la responsabilidad moral por el contenido de los sueños* (1925), vemos cómo el contenido manifiesto de sueños -y podemos agregar en el caso de D, fantasías concientes- pueden herir la sensibilidad ética del soñante; y la necesidad de responsabilizarse por “el mal” que habita en nosotros, reconocerlo y poder simbolizarlo resulta importante dado que “eso desmentido por mí no sólo “está” en mí, sino en ocasiones también “produce efectos” desde mí” (Freud, S, 1925 p.135). Cabe preguntarse de qué manera esto que -explica Freud- proveniente del ello, que no es reconocido por el yo y hace que cause esa extrañeza, ¿habrá causado efectos en D?, ¿será silenciando la palabra?, ¿causando encierro sobre sí mismo?, ¿obstaculizando la prosecución del jugar- con “sus” interlocutoras -psicólogas- que intuye podrían estar advertidas de esto?

Ante la reiterada manifestación de sentirse solo, aburrido y confundido, la convocatoria y la recepción de una lectura-escucha habilita enlazar, e ir tejiendo su relato a modo de acompañamiento, abriendo la posibilidad de que las palabras adquieran

volumen, ocupen lugar, hagan cuerpo, construyan sentido y li-guen afectos. Podríamos decir que el juego de la isla “desierta”/ “despierta” se trató de un “juego” con palabras, que parte de la expectativa de las terapeutas de que éstas devengan sostén, acompañamiento y promuevan un proceso ficcional donde él se pueda imaginar en otros escenarios y donde pueda “usar” el decir para encarnar afectos complejos. Sin embargo, D detiene el juego, hay un momento donde avisa que el juego se cae y pide terminarlo. “*Es raro*” alega. ¿Se disuelve la distancia con cuestiones in-elaborables que hacen caer el plano ficcional? ¿Teme lo que pueda soltar(se) en el juego, lo que le resulta “siniestro” de sí mismo? Él manifiesta que le resulta raro hablar con alguien así, ¿así jugando?, ¿así ligando el afecto?, ¿así reconociendo lo que lo desconcierta de sí mismo, en un proceso de elaboración identificatoria adolescente?, ¿nos encontramos sobre pistas respecto de aspectos que obstaculizaban en parte, la *transferencia sobre la palabra y sobre el objeto* (Green, 1996, Álvarez, 2013) en los inicios del tratamiento en tiempos de silencios y gestos hostiles?

4) Palabras Finales

No se trata simplemente de poner en palabras, sino de poner las palabras a disposición y encontrar disponibilidad de escucha, de compañía, de manera que las palabras se entretengan en una narración (Benjamin, W; 2012). La “magia” -por decirlo de alguna forma- de las palabras estaría en tanto que habilitan el encuentro con un otra/o que (se) presta oído, mirada. Un otro a quien le importa lo que se tiene para decir y que sostiene, aún cuando pareciera que no está pasando nada, o que lo que está pasando tiene que ver con algo difícil de soportar.

En el encuadre de trabajo se dieron distintas variaciones para alojar los procesos subjetivos de un adolescente. Con el sostenimiento del encuadre: de grupal a individual, de presencial a virtual, y a través de aceptar que fuera mediante la escritura por whatsapp, sin imagen ni sonido; D pudo lograr en la virtualidad y en el marco de relaciones de confianza sacar lo más siniestro que lo habitaba, y le causaba horror. Pudo prestarse a poner el cuerpo en la virtualidad a través de la escritura, y así escribir (se), mientras se ligaban sus afectos y se entramaban en un discurso que encontraba lugar donde ser alojado. Esto fue posible gracias al sostenimiento en el tiempo de una *lógica de la esperanza* (Green, 1986) por parte de las analistas en la que los procesos de transformación subjetiva pueden acontecer si se genera en el vínculo transferencial y desde el encuadre, una confianza progresiva que permita abrir la posibilidad de jugar, el humor y el no horrorizarse de lo destructivo de sí mismo y del otro.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, P. (2010) *Los trabajos psíquicos del discurso*. Buenos Aires Editorial Teseo.
- Álvarez, P. (2013) ¿Qué es central en la clínica contemporánea?. En *Revista Actualidad psicológica: André Green el pensamiento clínico contemporáneo*. Buenos Aires, n° 422.
- Álvarez, P. y Grunin, J. N. (2010) “Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización”. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 10, 15-33.
- Altschul, M. (2012) *Un psicoanálisis jugado: El juego como dispositivo en el abordaje terapéutico con niños*. Buenos Aires, Letra Viva.
- Aulagnier, P. (1989) *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.
- Benjamni, W. (2021) *El Narrador*. Argentina, Ediciones Metales Pesados.
- Camels, D. (2014) *El cuerpo en la escritura*. Buenos Aires. Biblos.
- Castoriadis, C. (1993a) *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Tusquets.
- Castoriadis, C. (1993b) Lógica, imaginación y reflexión”, En R. Dorey (ed), *El inconsciente y la ciencia*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Cantú, G. (2011) *Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cragolini, M. (2016) *Moradas nietzscheanas. Del sí mismo, del otro y del entre*, La Cebra.
- Flores, V. (2013) *Interrupciones. Ensayos de poética activista*, Neuquén, La Mondonga Dark.
- Freud, S. (1925) B. “La responsabilidad moral por el contenido de los sueños”. En *El yo y el ello y otras obras*. Obras completas, Buenos Aires, Amorrortu ed., Tomo XIX.P. 135.
- Green, A. (1986) *Narcisismo de vida, Narcisismo de muerte*. Buenos Aires, Amorrortu
- Green, A. (1996) *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires: Eudeba.
- Green, A. (2005) *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Green, A. (2010) *El pensamiento clínico*. (C. Consigli Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. y Urribarri, F. (2015) *Del pensamiento clínico al paradigma contemporáneo. Conversaciones*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Kaës, R. (2000) *Las teorías psicoanalíticas del grupo*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Morin, E. (2000) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Rego, M.V. (2015) *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*, Buenos Aires: Editorial Entreideas, 2015.
- Schlemeson, S. y Grunin, J. (2014) *Adolescentes y problemas de aprendizaje. Escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Buenos Aires, Paidós.
- Urribarri, F. y Green, A. (2012) “La clínica contemporánea y el encuadre interno del analista”. En *Revista de Psicoanálisis*. Green en APA: *Ideas directrices para un Psicoanálisis Contemporáneo*. Buenos Aires, APA.
- Urribarri, F. (2012) “El pensamiento clínico: Contemporáneo, Complejo, Terciario”. En *Revista de Psicoanálisis*. Green en APA: *Ideas directrices para un Psicoanálisis Contemporáneo*. Buenos Aires, APA.
- Urribarri, F. (2013) “Legado de André Green: Recordar, elaborar, asumir” en *Revista Actualidad Psicológica. André Green el pensamiento clínico contemporáneo*. Buenos Aires, n° 422.