

De la imagen al juego

Tecnología y clínica de tempranos con dificultades en la subjetivación¹



NAHIR BONIFACINO²

INTRODUCCIÓN

Hace tiempo que la tecnología está incorporada a la vida cotidiana. Los niños nacen y crecen en ambientes saturados de elementos tecnológicos, y su acceso a los mismos se ve favorecido desde muy temprana edad. Además, el atractivo de las pantallas —de la televisión, la tablet, los celulares o la computadora—, con sus colores, sonidos y movimientos, sumado a propuestas que se promocionan como dirigidas a niños de distintas edades han convertido los medios tecnológicos en un recurso que los padres suelen poner en juego frecuentemente para entretener y calmar a sus hijos pequeños.

Al mismo tiempo, la excesiva exposición de los niños a las pantallas es tema de preocupación que concierne a diversas disciplinas. Por ejemplo, reconocidas asociaciones de pediatría recomiendan a los padres limitar la exposición de sus hijos a las pantallas y hasta evitar el uso de las mismas antes del segundo año de vida. Alertan, además, sobre dificultades que pueden sobrevenir en la temprana infancia cuando el mundo virtual tiende a desplazar el interés de vincularse con otro y sugieren que, en los niños pequeños, la exposición a las pantallas sea siempre en compañía de

1 Trabajo presentado en el 30 Encuentro Interregional de Niñez y Adolescencia de FEPAL «Efectos de las tecnologías en niños y adolescentes». Buenos Aires, 21 y 22 de octubre 2016.

2 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. nahir.bonifacino@gmail.com

un adulto, y no en soledad (Sociedad Argentina de Pediatría, American Academy of Pediatrics).

El psicoanálisis de niños no es ajeno a esta temática. El impacto de la tecnología en el funcionamiento psíquico infantil ha llegado a nuestros consultorios y nos genera nuevos interrogantes y desafíos. En la clínica actual, observamos niños de distintas edades que corren el riesgo de quedar prendidos a diversos medios tecnológicos. Cuando esta adhesión se da en términos extremos y en el marco de la temprana infancia, resulta interesante reflexionar acerca de su impacto en el funcionamiento psíquico y en el proceso de subjetivación.

La intención de estas líneas es abordar esta temática con material clínico de dos niños pequeños que llegan a la consulta con perturbaciones severas, a los dos años y algunos meses de edad. Previamente habían sido diagnosticados por la psiquiatría infantil con un Trastorno de Espectro Autista (TEA) y un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). En ambas situaciones, la adhesión a los videos era una constante.

En el primer caso se planteará una secuencia que tiene lugar en los encuentros iniciales, en la cual ciertos elementos de la imagen del video que captaba la atención del niño y que tendía a aislarlo de su entorno iban cobrando en el marco analítico un lugar transicional que abría el camino hacia un universo subjetivante y simbólico. El segundo material, en cambio, ofrece elementos para pensar el impacto de la tecnología en términos de sobrestimulación y sobreexcitación.

PRIMEROS ENCUENTROS CON FABIÁN Y SUS PADRES

Fabián tiene dos años y medio. Sus padres se muestran preocupados. Dicen que no habla, no mira a los ojos, que «parece estar en su mundo» y que «queda muy pegado al video, que es lo único que le interesa y pide insistentemente». «Si no lo dejamos, empieza a correr de un lado a otro y no lo podemos parar». «Es como una adicción, queda hipnotizado... y a veces se duerme», agregan.

Cuentan que hubo varios cambios en las personas que cuidaron a Fabián durante su primer año de vida y que a los trece meses, a partir de un nuevo alejamiento de la persona que lo cuidaba mientras sus padres

trabajaban, decidieron su ingreso a un jardín de infantes. Agregan que esta fue para el niño una etapa de mucha angustia, que no paraba de llorar y que coincidió, además, con un viaje del padre por motivos laborales, que se extendió varios meses.

Fabián entra a la primera entrevista en brazos de su mamá. En cuanto lo ubica en el suelo, él de inmediato vuelca los canastos con juguetes que están a su lado, y todo queda desparramado. Rápidamente se para y se traslada a una mesa con material de juego. Va tomando y dejando cada uno de los juguetes. Intentando establecer un contacto, me acerco, voy nombrando lo que él va tomando, lo miro a los ojos, le digo que me parece que quiere ir conociendo las cosas de acá. Pero Fabián no me mira, no da señal de registrar mi presencia, y continúa de un lado a otro, en un ritmo acelerado y con desborde de ansiedad.

Tal como anunciaron sus padres, Fabián no mira a los ojos. No busca la mirada del otro. Tampoco la de su mamá. No hay encuentro con una mirada materna que pueda libidinizar y ofrecerse como espejo y marco de contención de la intensidad de las experiencias tempranas.³ Las dificultades de Fabián revelan una historia de fallos o discontinuidades, una historia de importantes desencuentros en los vínculos tempranos, que han dejado marcas significativas en su funcionamiento psíquico.⁴

En cierto momento, y aún sin mirarla, Fabián le lleva un juguete a su mamá, que está dentro del consultorio. Considero esta búsqueda de contacto como un gesto muy importante. Le digo que parece que quiere compartir cosas con mamá, pero dudo de la captación que tiene de mi mensaje. Toma una tacita de juguete y ubica una cucharita dentro. «¿Estás jugando a cocinar...?!», agregó en tono entusiasta. Percibo en este gesto cierto deslizamiento simbólico y se lo señalo a la mamá como un aspecto positivo.

3 «¿Qué ve el bebé cuando mira el rostro de su madre? Yo sugiero que por lo general se ve a sí mismo. En otras palabras, la madre lo mira y lo que ella parece se relaciona con lo que ve en él» (Winnicott, 1967/1979, p. 148).

4 El análisis de los vínculos tempranos implica siempre la concepción de que el otro protagonista de la situación originaria es un adulto, que no puede ser concebido sin tener en cuenta su dimensión inconsciente (Laplanche, 1989/2001).

Luego, de entre los juguetes desparramados, Fabián toma un carrito de dos ruedas, el cual no se puede hacer andar por sí mismo. Con la otra mano toma un autito y, con dificultad, intenta unirlos. Sentada junto a él, le digo que me parece que los quiere enganchar para que queden los dos juntos, pero que es algo difícil de hacer y que quizás necesita ayuda. Sostengo estos juguetes junto con él y le muestro cómo hacerlo. Fabián me mira fugazmente por primera vez y deja los juguetes en mi mano, mientras observa cómo los engancho como él pretendía. Se los devuelvo unidos. Hace rodar el carrito y el auto, y pienso en su necesidad de *engancharse* él mismo en un vínculo que lo ayude a funcionar. Hasta el momento, Fabián no ha emitido sonidos y manifiesta poca gestualidad. En ocasiones queda desconectado, mirando hacia la nada.

A la segunda entrevista llega con su papá. Tira y desparrama reiteradamente los juguetes y también pedacitos de masa por el suelo. Entiendo que estas manifestaciones remiten a una vivencia de no integración.⁵ Le digo que me muestra el desparramo, tal vez como se siente él mismo, sin frenos, sin contención. Entonces toma algunos de estos pedacitos de masa y los pega en un papel. Le ayudo a que queden pegados, haciendo más presión sobre estos después de él, mientras voy comentando. Fabián observa lo que hago y luego me da otros pedacitos de masa y mira cómo los pego. Hago un gesto de esfuerzo exagerado al presionar cada vez. Por momentos me mira fugazmente a los ojos, y sonrío. Noto que va mostrando cierta gratificación y disfruta de estos intercambios. Empiezan a circular aspectos libidinales. Le digo entonces que me parece que le gusta hacer esto juntos y que puede ser que también él necesite estar pegadito: «pegadito a mamá, a papá, para poder crecer».

Toma luego un marcador y hace trazos en una hoja con tal fuerza y descontrol que deja un agujero. Percibo que, en contraste con la unión —el pegar—, ha quedado una rotura. Me encuentro pensando en el impacto de corte y discontinuidad que pudieron tener en él las persistentes pérdidas

5 «El pequeño que no haya dispuesto de una persona que recoja sus “pedacitos” empieza con un hándicap su propia tarea de auto-integración y tal vez no pueda cumplirla con éxito, o al menos no pueda mantenerla confiadamente» (Winnicott, 1945/1981, p. 209).

de las personas que lo cuidaban y la ausencia del papá, pero me reservo esta impresión y no lo digo.

Toma el carrito y el auto que enganchamos la vez anterior y que encuentra unidos, y vuelve a desparramar pedacitos de masa. Levanto uno de estos pedacitos del suelo, moldeo una pelotita y se la ofrezco. La toma en su mano, me mira fugazmente y sonrío. Luego es él quien pone un pedacito de masa en mi mano y aprieta con gesto de fuerza, como yo había hecho anteriormente con la masa en el papel. Entiendo que quiere adherirla en mi mano. Se va generando la posibilidad de un vínculo.

Me centraré a continuación en el tema que nos convoca, a través de una secuencia que se da en las sesiones iniciales, en la cual ciertos elementos de la imagen del video que centraba la atención de Fabián y que lo aislaba de su entorno van siendo incorporados al marco analítico en forma lúdica y dan lugar en el niño a un movimiento simbólico y creativo.

LA IMAGEN EN LA PIZARRA: APARECER-DESAPARECER

En el tercer encuentro, Fabián ensaya trazos fuertes en la pizarra, y cuando ya no queda espacio libre, el papá borra, y él otra vez empieza a rayar. Después de varias veces, es el propio niño quien borra. «Hacés aparecer y desaparecer cuando tú querés», le digo. Entiendo que este es un movimiento muy importante, que al modo del *fort-da* (Freud, 1926 [1925]/1976) recrea la alternancia presencia-ausencia, con un valor estructurante para el psiquismo temprano.

En sesiones siguientes, Fabián reitera esta actividad. En cierta ocasión, temiendo quedar en algo repetitivo, tomo un marcador y, anunciando lo que voy a hacer, dibujo algo.⁶ «¿A ver si esto te gusta...?», le pregunto mientras hago un autito. Él mira, espera que termine y luego borra en forma

6 En la captación contratransferencial también tienen lugar las teorías que, incluidas en la mente del analista, calladamente operan como marco de referencia y dan lugar a hipótesis de trabajo y a modalidades de la técnica. En este sentido, considero un aporte enriquecedor la idea de que las condiciones que posibilitan la simbolización y la subjetividad tienen fuertes raíces en el sostén por parte del ambiente (Winnicott, 1945/1981), un sostén en el que el modo de presencia del objeto-analista adquiere un lugar fundamental, en tanto la actividad del mismo se revela como un elemento necesario para promover en el sujeto procesos primarios de simbolización (Roussillon, 1999).

enérgica. «¡Uy! ¡No te gustó!», digo con gesto y tono de exagerado desagrado. Fabián se detiene, me mira y se hace una pausa, que entiendo como de expectativa. Se genera entonces una secuencia en la cual yo dibujo, él mira, luego borra, y espera que dibuje algo más. Disfruta de esta actividad.

En cierto momento, el papá, muy atento a estos intercambios y siguiendo mi iniciativa, toma un marcador y dice que va a dibujar algo que sabe que a Fabián le gusta mucho. «Es el barco de Kevin, el dibujito que Fabián pide siempre en el video y que se enoja mucho cuando lo apagamos», agrega. Fabián queda sorprendido con la imagen que aparece en la pizarra. Alentado por algunas preguntas que voy haciendo, el papá va agregando detalles al dibujo: el tesoro, el ancla, y los va mencionando. Fabián observa interesado. Borra algunos detalles que parecen no gustarle, y a la vez señala ciertos sectores del barco dibujado, en los que el papá capta la ubicación de algún objeto, que también agrega: la vela, el timón. Acompaño esta secuencia con intervenciones descriptivas y con otras que van dirigidas a libidinizar el vínculo entre padre e hijo, destacando cuánto conoce el papá a Fabián y cuánto sabe de lo que le gusta.

En sesiones siguientes, Fabián entra corriendo, va directamente a la pizarra y le da al padre un marcador, buscando reiterar esta actividad, en la cual participa activamente con mucho interés. Señalo sus iniciativas, su invitación al papá, y hago preguntas que promueven otros detalles en el dibujo y que van generando nuevos encuentros entre padre e hijo. Los intercambios a propósito del barco se van enriqueciendo con nuevos elementos, y el propio protagonista, *Kevin*, comienza a ser parte del repertorio dibujado por el padre. Luego, a instancias del papá o de Fabián, a la escena en la pizarra se incorporan algunos juguetes, entre los cuales hay un muñequito que representa a *Kevin*, y que Fabián va ubicando en distintos lugares del barco dibujado: frente al timón, sobre al mástil, etc. El espacio plano de la pizarra paulatinamente se va transformando en escenario de juego y va dando lugar a variados despliegues.

DE LA IMAGEN AL JUEGO: RECONOCERSE EN EL OTRO

En una sesión posterior, Fabián intenta pegar pedacitos de masa en una hoja, pero está dura y no queda adherida como él pretende. Le digo que

tenemos que darle *calorcito* para poder jugar y, ablandándola entre mis manos, formo una bolita que ubico frente a él, sobre la mesa. Con otro trozo queda formado un pequeño cilindro. Fabián me mira expectante. «Acá hay una pelotita que está más blanda para poder jugar, y acá hay como una viborita», le digo. Sin embargo, él toma rápidamente el cilindro de masa, se traslada corriendo a buscar al muñequito que representa a *Kevin* y coloca un extremo del cilindro en la mano del muñeco. Lo toma en su mano y me lo muestra. «¿Es como una espada?», le pregunto, francamente sorprendida por la creatividad de esta iniciativa.

El papá, también sorprendido, dice que Kevin tiene una espada. Fabián entonces mueve el brazo del muñeco, generando el movimiento de la *espada* de masa. Lo noto contento. «¡Qué buena idea! —le digo—. ¡Hiciste la espada de Kevin!». Me mira brevemente y sonrío. Luego es él mismo quien toma el cilindro de masa en su manito y también lo mueve para uno y otro lado, como había hecho antes con el muñeco. «¡Ahora sos tú el que tenés la espada! ¡Como Kevin...!», le digo mientras lo veo jugar.

Considero esta escena como un ejemplo paradigmático de ciertos movimientos que tienen lugar en el trabajo con tempranos con dificultades de subjetivación. Al igual que la masa dura y fría, que Fabián no podía utilizar y que tomé en mis manos para darle calidez y poder moldearla, en la proximidad libidinal propia del vínculo transferencial, lo frío, lo distante afectivamente, se vuelve cálido, y lo duro —lo fijo, lo estático— se vuelve maleable y transformable, dando lugar a esbozos de un universo simbólico en el cual el objeto se inviste de significados potenciales. La riqueza de este acto creativo de Fabián está dada, además, por la implicancia de representaciones relativas a una imagen corporal y a la posibilidad de identificarse con una figura humana y reconocerse en el otro.

Al despedirnos, Fabián va a la puerta corriendo con su manito apretada con fuerza. Veo que ahí se lleva el muñequito sosteniendo la *espada* de masa. Durante algún tiempo, este personaje lo acompañará de casa al consultorio y ocupará un lugar central en diversos despliegues, entre los que se me destaca un juego en el cual Fabián esconde el muñequito y luego de comprobar reiteradamente que lo busco y lo encuentro, entonces se esconde él en el mismo lugar, disfrutando de la expectativa de ser encontrado.

Es obvio decir que con Fabián y sus padres hay un largo camino por recorrer, pero entiendo que estos movimientos significativos que se dan en el marco analítico van dando cuenta de la posibilidad de adquisición de nuevos recursos para procesar las experiencias. En el material expuesto se va dando una secuencia en la cual el niño va pudiendo salir de la fijeza de la imagen del video que lo atrapaba y lo asilaba, transitar por la imagen creada por el padre en el dibujo de la pizarra y, finalmente, crear él mismo la *espada* de masa como atributo que caracteriza al personaje con el que luego se identifica.

¿Qué generó esta posibilidad de transitar desde un lugar de «espectador», bajo el efecto casi hipnótico que —de acuerdo al relato de los padres— generaba en él el video, a «habitar» el personaje, reconocerse en el protagonista y crear a partir de este? O, en otras palabras: ¿cuáles son las condiciones que posibilitan que la imagen del video se torne un objeto transicional (Winnicott, 1951/1981) que permite desplazamientos que enriquecen la experiencia?

Intentaré ir acercándome a estas interrogantes desde aportes que provienen del estudio de las interacciones tempranas y de los vínculos tempranos y la intersubjetividad.

FALLOS EN EL VÍNCULO TEMPRANO: SOBRESTIMULACIÓN Y RETRAIMIENTO

Como he planteado en un trabajo previo (Bonifacino, 2014), aportes que provienen del estudio del vínculo temprano y del nivel observacional de las interacciones primarias me han resultado de gran valor para la clínica de niños pequeños con dificultades en la subjetivación.⁷

7 Entiendo que la constitución del sujeto psíquico deviene en términos intersubjetivos y que, en el proceso de subjetivación —es decir, de llegar a percibirse como sujeto de las experiencias, con la representación de un cuerpo propio y con la posibilidad de utilizar el lenguaje enunciado en primera persona (yo)—, están implicados la adquisición y el despliegue de las funciones yoicas: el lenguaje, la motricidad, la atención, la capacidad de pensar, entre otras. Desde mi perspectiva, estas funciones se construyen en el marco de los vínculos primarios y pueden verse afectadas o interferidas por dificultades en los procesos representacionales o de simbolización (Bonifacino, 2014).

En el origen, «la excitación que viene del interior desborda», señala Laplanche (1989/2001, p. 101), y es en el marco de un vínculo de sintonía afectiva donde se generan las condiciones para la contención y el procesamiento de la misma (Fonagy, 2002; Benjamin y Atlas, 2014/2015).

En cambio, cuando hay dificultades en la sintonía afectiva de la diada, la presencia materna, asociada a respuestas desconcertantes o abrumadoras, se convierte en sí misma en fuente de sobrestimulación y ansiedad (Benjamin y Atlas, 2014/2015), condición que genera en el sujeto incipiente defensas primarias de retracción (Guedeney, 1997), desconexión o huida de un vínculo, que en lugar de resultar organizador y estructurante, como es necesario, sobreviene, en cambio, perturbador (Benjamin y Atlas, 2014/2015).

Considero estos aportes como un posible punto de partida para pensar la adhesión de Fabián al video. Del relato de los padres surgen dos imágenes contrapuestas del niño: por un lado, el correr ansiosamente de un lado a otro con desasosiego, lo cual podría dar cuenta de dificultades en la contención de los impulsos y de las experiencias emocionales, y por otra parte, la exposición sostenida ante la pantalla, que da por resultado la calma, con el *apacamiento* de la excitación.

Desde esta perspectiva, considero que la adhesión de Fabián al video podría ser pensada como refugio o *desconexión* de un marco relacional con sostenidas discontinuidades y pérdidas que ocasionaban en él un efecto perturbador. Y, al mismo tiempo, ¿implicaría también esta *desconexión* una suerte de distanciamiento de un mundo interno con experiencias emocionales que por su intensidad, por la precariedad de recursos del psiquismo temprano y por la soledad frente a las mismas, resultan abrumadoras para su procesamiento psíquico y se manifiestan, en cambio, como tensión física, en la acción de correr ansiosamente con rumbo incierto?

Otro aspecto a considerar refiere a los estímulos que provienen de la propia imagen de la pantalla. ¿Cómo pensar su impacto en el psiquismo temprano? ¿Por qué el video, con sus propios estímulos de movimiento, sonido y color, genera en Fabián un efecto apaciguador y no se convierte, en cambio, en fuente de mayor excitación? Es decir, ¿por qué a más estímulos no sobreviene más excitación, como tal vez podría ser esperable?

En el estudio de las interacciones tempranas, se ha identificado un recurso natural que se pone en juego desde los primeros tiempos de vida

para regular el impacto de los estímulos cuando estos exceden su capacidad de procesamiento (Brazelton, 1995; Guedeney, 1997). Diversos autores plantean que ante el exceso de estímulo, al modo de una barrera defensiva, se genera un repliegue, que, en su máxima expresión, conduce al estado del dormir.

Considero que sería posible pensar en estos términos el *efecto apaciguador* que, de acuerdo al relato de los padres, el video tiene en Fabián. Es decir, entiendo que si bien la adhesión al video podría ser concebida como un recurso de «huida» en relación con un entorno perturbador y la intensidad de las emociones, sin embargo, al mismo tiempo, este estaría exponiendo a Fabián a estímulos que podrían resultarle abrumadores o en exceso, ante los que sobreviene el «adormecimiento», a modo de protección ante los mismos.

DEL EXCESO

Quisiera ampliar este aspecto de la sobrestimulación, o del exceso de estímulo, que puede generar la exposición ante la pantalla en los niños pequeños; para esto, me resulta interesante recurrir a un breve recorte del material clínico de Tiago, un niño que llegó a la consulta cuando tenía dos años y ocho meses de edad, con importantes dificultades en su funcionamiento y un diagnóstico de TGD. Su atracción por las películas, los videos y, luego, los juegos electrónicos fue en él recurrente a lo largo de su análisis.

En el marco de un proceso de tres sesiones semanales y a medida que iba adquiriendo un lenguaje comunicacional, Tiago relataba insistentemente escenas de películas que veía. El impacto que estas escenas ocasionaban en él se reflejaba en un aumento progresivo de la ansiedad que acompañaba su discurso, en cierta desorganización de este y en movimientos automáticos y de tensión que surgían en sus extremidades.

Avanzado el análisis y ya con recursos gráficos, dibujaba en forma reiterada secuencias de películas y videojuegos, al modo de *pantallas*. Yo entendía estos relatos dibujados en el marco de la repetición necesaria para la elaboración (Freud, 1926 [1925]/1976) y el procesamiento de estímulos que impactaban en el psiquismo precario del niño desbordaban su capacidad de integrarlos como experiencias subjetivas.

En el curso de una buena evolución y con cinco años de edad, un día Tiago llegó a la sesión con notorio malestar y marcados gestos de tensión, como hacía mucho tiempo no manifestaba. Con inquietud y en un ritmo acelerado, me cuenta que estaba jugando al *play-station*, pero que ya no se puede usar más porque la tele tiene el vidrio roto.

Yo la rompí —dice— porque soy un estúpido... Estaba jugando con el *play*... y hacía siempre esa misma música *tac, tac, tac, tac, tac, tac, tac, tac* —repite insistentemente una misma tonada, que yo escucho como el ruido de un martilleo, mientras su angustia va en aumento—. ¡¡No aguantaba más escucharlo!! —agrega, subiendo el tono de voz a la vez que estalla en llanto, mirándome a los ojos y transmitiendo un intenso desamparo—. ¡Y lo tiré a la tele, y paró...! Porque se rompió el vidrio de la tele... ¡Y ahora no se puede usar más...! ¡Me hace sentir odio a todos! ¡Eso me hace sentir!

Hasta aquí es el material a compartir. Entiendo que Tiago, con recursos que le permiten dar cuenta de sus vivencias, puede expresar con palabras lo «inaguantable» o «incontenible» del exceso de estímulos. La acción de tirar el *play-station* contra el televisor surge como recurso desesperado, extremo, para dar fin a la excitación y la ansiedad que despertaba en él esta actividad y que no podían ser contenidas psíquicamente. También Tiago alude a su percepción de adultos que no lo protegen de la intensidad de estas vivencias y del odio que le genera su desamparo frente a estas.

A MODO DE CONCLUSIONES

Al plantear la temática precedente en estos términos, no es menor mi referencia al material de dos niños con perturbaciones severas que, desde mi perspectiva, remiten a sostenidos desencuentros en los vínculos tempranos. No en todos los niños el acceso a la tecnología, y tal vez ni siquiera su uso en exceso, tiene las mismas significaciones e implicancias. Sin embargo, en acuerdo con Jessica Benjamin (Benjamin y Atlas, 2014/2015), tiendo a pensar que cuando ha habido dificultades importantes en la contención y el procesamiento de la excitación temprana, entonces lo no contenido —lo que la autora menciona como «el exceso» de las experiencias tempranas—

«conduce probablemente a ansiedad e incapacidad de tolerar cualquier tensión, o el afecto excitado» (p. 54), experiencias que entonces —agregó— adquieren un valor desorganizador para el funcionamiento psíquico.

Una pregunta que me surge en cuanto a la adhesión a la tecnología en estos pacientes con patología temprana es acerca de si la misma debería ser concebida como causa o consecuencia de las dificultades de estos niños para establecer un contacto y para relacionarse con los demás. Es decir, en estos casos, la adhesión a la pantalla ¿es causa o consecuencia de las dificultades en el proceso de subjetivación?

Yo diría que es ambas cosas. Entiendo que, por un lado, esta adhesión opera como refugio o «desconexión» ante un vínculo que fracasa en el procesamiento de la excitación, pero, al mismo tiempo, se convierte en sí misma en fuente de estímulos que sin la presencia de otro para su procesamiento pueden resultar abrumadores y generar un mayor repliegue.

En términos de Benjamin (Benjamin y Atlas, 2014/2015), podría plantearse que la adhesión a la pantalla obtura la invitación al otro, pero ¿es esta una invitación o una búsqueda que en el marco de las patologías a las que hago referencia se encuentra bloqueada por la experiencia de que toda excitación —todo despertar corporal y afectivo— es peligroso e incontentible en la relación con el otro?

Volviendo a la clínica, a Fabián y a la escena de la *espada*, entiendo que es en la proximidad afectiva propia del vínculo transferencial —pieza fundamental del proceso analítico: el «vivir y sentir juntos» o «la mutualidad de la experiencia», en términos de Winnicott (1969/1991)— donde se genera una experiencia de contención y regulación de la excitación y los afectos que permite transformar la excitación en comunicación y juego simbólico. ♦

RESUMEN

En la clínica actual, recibimos niños de distintas edades que corren el riesgo de quedar prendidos a diversos medios tecnológicos. Cuando esta adhesión se da en términos extremos y en el marco de la infancia temprana, resulta interesante reflexionar acerca de su impacto en el funcionamiento psíquico y en el proceso de subjetivación.

Abordamos esta temática basándonos en el material clínico de dos niños que llegan a la consulta con dos años y algunos meses de edad, y presentan severas perturbaciones en su funcionamiento. Previamente habían sido diagnosticados por la psiquiatría infantil con un trastorno de espectro autista y un trastorno generalizado del desarrollo. En ambas situaciones, la adhesión a los videos era una constante.

En el primer caso, se plantea una secuencia en la cual ciertos elementos de la imagen del video que captan la atención del niño y que tienden a aislarlo de su entorno van cobrando en el marco analítico un lugar transicional que abre el camino hacia un universo subjetivante y simbólico. El segundo material, en cambio, ofrece elementos para pensar el impacto de la tecnología en términos de sobreexcitación.

Descriptores: TECNOLOGÍA / SUBJETIVACIÓN / JUEGO / DESARROLLO TEMPRANO / IMAGEN / MATERIAL CLÍNICO / TRANSFERENCIA / AUTISMO

SUMMARY

In our present clinical practice, we receive children of different ages who run the risk of being caught by different technological devices. When this trapping is extreme and it takes place during early infancy, it is worth reflecting upon its impact on the child's psychic functioning and on the development of his subjectivity.

This paper approaches the subject based on clinical material from two children who come to consultation being two years of age and presenting severe disturbances in their mental functioning. Previously they had been diagnosed by child psychiatrists as suffering from Autistic Spectrum Disorder and Pervasive Developmental Disorder. In both situations the attraction of the videos was a constant feature.

In the first case, we can observe a sequence in which certain elements of the video images that caught the child's attention and tend to isolate him from the environment, in the psychoanalytic setting, gradually gain a transitional place that opens the path to a subjective and symbolic universe. The second case proposes a reflection on the impact of technology in terms of over-excitement.

Keywords: TECHNOLOGY / SUBJECTIVATION / PLAY / EARLY DEVELOPMENT / IMAGE / CLINICAL MATERIAL / TRANSFERENCE / AUTISM

BIBLIOGRAFÍA

- Benjamin, J. y Atlas, G. (2015). Lo demasiado de la excitación: La sexualidad a la luz de los excesos, el apego y la regulación afectiva. *International Journal of Psychoanalysis en Español*, 1, 45-74. (Trabajo original publicado en 2014).
- Bonifacino, N. (2014). Avatares del devenir sujeto: Clínica psicoanalítica con tempranos. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 119, 57-73.
- Brazelton, T. B., Tronick, E., Adamson, L., Als, H. y Wise, S. (1975). Early mother-infant reciprocity. *Ciba Foundation Symposium*, 33, 137-154.
- Fonagy, P. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Nueva York: Other Press.
- Fonagy, P. y Target, M. (2007). Playing with reality 4: A theory of external reality rooted in intersubjectivity. *International Journal of Psychoanalysis*, 88(4), 917-937.
- Freud, S. (1976). Inhibición, síntoma y angustia. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 20, pp. 71-160). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926 [1925]).
- Guedeney, A. (1997). From early withdrawal reaction to infant depression: A baby alone does exist. *Infant Mental Health Journal*, 18(4), 339-349.
- Laplanche, J. (2001). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis: La seducción originaria*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1989).
- Roussillon, R. (1999). *Agonie, divaje et symbolization*. París: PUF.
- Schkolnik, F. (2007). El trabajo de simbolización: Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 104, 23-39.
- Target, M. (2013). *La regulación del afecto*. Trabajo presentado en el 48 Congreso de IPA, Praga.
- Tronick, E. (1978). The infant response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17(1), 1-13.
- Winnicott D. W. (1979). Papel de espejo de la madre y la familia en el desarrollo del niño. En D. W. Winnicott, *Realidad y juego* (pp. 147-155). Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1967).
- (1981). Desarrollo emocional primitivo. En D. W. Winnicott, *Escritos de pediatría y psicoanálisis* (pp. 204-218). Barcelona: Laia. (Trabajo original publicado en 1945).
- (1981). Objetos y fenómenos transicionales. En D. W. Winnicott, *Escritos de pediatría y psicoanálisis* (pp. 313-330). Barcelona: Laia. (Trabajo original publicado en 1951).
- (1991). La experiencia de la mutualidad entre la madre y el bebé. En D. W. Winnicott, *Exploraciones psicoanalíticas 1* (pp. 299-310). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1969).