

Freud, Piaget y el funcionamiento psíquico.

Freud-Piaget and the psiquis Working.

Clara G. Benseñor.

Miembro titular -Didacta- Asociación Psicoanalítica Argentina.

Resumen

En este trabajo se pone a consideración una hipótesis que la autora viene investigando, acerca de como los procesos cognitivos y afectivos interactúan dinámicamente e inconscientemente en la organización del psiquismo infantil.

Sostiene que ambos se apoyan mutuamente, determinan y organizan el funcionamiento psíquico, se originan en la vida infantil, coexistiendo paralelamente con momentos de articulación y que a pesar de sus diferencias funcionales ambos favorecen el desarrollo psíquico infantil. La ausencia de integración es lo que se observa en la patología.

La teoría psicoanalítica y la Piagetiana, son sus basamentos teóricos, en la introducción plantea sus ideas, acerca del sujeto epistémico y el sujeto afectivo, y luego en el recorrido teórico va mostrando las diferencias y articulaciones entre ambas teorías, destacando que ninguno de los dos pensadores dejaron de lado o el afecto o la cognición. Trae también el aporte de otros autores que han incursionado en esta temática.

Finalmente se presentan dos viñetas clínicas para mostrar como la no integración de los procesos afectivos y cognitivos favorecen la aparición de diferentes patologías.

Summary

In this paper the author states an hypothesis founded in previous research in which, both cognitive and affective processes interact dynamically and unconsciously in the build up of the infants psyche.

Both these processes depend on one another organizing the psychic function and have an onset during childhood. They have an independent functionality and do coexist and join sometimes favoring the development of the infantile psyche. When these mechanisms do not integrate pathological issues arise.

Both the psychoanalytic and Jean Piaget's theories sustain the argumentation in the paper. In the introduction the argumentation of the *sujeto epistémico* and the *sujeto afectivo* are spread out followed by a theoretical study that shows the differences and junctions between both theories. It is made clear that neither Freud's or Piaget's theories have left aside affects or cognition. Other authors that have also contributed to this idea are included in the paper.

Finally two short clinical cases are used as an example of how the no integration of both affective and cognitive processes during therapy lead to different pathologies.



Introducción

La intención de este trabajo es la de poner a consideración la interacción entre el afecto y la cognición en el desarrollo del aparato psíquico. Este ha sido un observable clínico que llamó desde hace mucho tiempo nuestra atención, ya que puso al descubierto como en los procesos psíquicos la interacción dinámica e inconsciente entre afecto y cognición se manifiestan ampliamente, abarcando los procesos psíquicos tanto del paciente como del analista. James Antony sostiene al respecto que “el psicoanálisis es un proceso cognoscitivo-afectivo y según la sensibilidad del analista para con los afectos y las cogniciones y la orientación cognoscitiva-afectiva del paciente, cualquiera de los dos puede predominar” (Antony 1980, pág. 631).

La dinámica observada nos llevó a pensar que ambos procesos, afecto y cognición, se apoyan mutuamente, determinan y organizan el funcionamiento psíquico, se originan en la vida infantil, coexistiendo paralelamente con momentos de articulación, y que a pesar de sus diferencias funcionales ambos favorecen el desarrollo psíquico normal. La ausencia de integración es lo que se observa en la patología y produce entrecruzamientos, subordinaciones o predominio de uno sobre otro.

Freud, en 1909 se adelanta a estas consideraciones cuando al descubrir uno de los mecanismos inconscientes de la neurosis obsesiva nos dice que la rumiación se convierte en el síntoma principal y “El proceso del pensamiento se sexualiza, pues el placer sexual que está vinculado con el contenido del pensamiento reemplaza el acto mismo del pensar” (Freud 1909 Pág. 245). Charles Odier, en 1915, va a sostener que en las fobias aparece un pensamiento mágico, animista artificialista característico del pensamiento pre-conceptual, que acompaña la regresión libidinal. ¿Solamente la acompaña, o además ayuda a su fijación?; si es así ¿no habría que trabajar también con estos modos cognitivos infantiles?

Ahora bien, tener en cuenta la interacción dinámica inconsciente que se da entre estos procesos en la situación clínica no es tarea fácil porque, a quién tendríamos que escuchar ¿al sujeto afectivo o al sujeto epistémico?; uno se

nos presenta a través de sus asociaciones libres, sueños, lapsus, síntomas, olvidos o a través de intensas experiencias subjetivas reactivadas en la transferencia, que movilizan en el analista sus propios contenidos emocionales. El otro, el cognitivo o epistémico, elabora, analiza, organiza, saca deducciones, liga representaciones o llega al insight. La mayor dificultad que se nos presenta es la de considerar a ambos funcionando como dos caras de una misma moneda, ni afecto puro ni cognición pura. Es importante que recordemos esta idea de Jean Piaget: “[...] nunca se ven estados afectivos que no tengan algún elemento cognitivo, ni tampoco se encuentran conductas totalmente cognitivas” (Piaget 1954, pág. 12).

Recorrido teórico: Articulaciones y diferencias entre los procesos afectivos-cognitivos

En la introducción hemos adelantado cuáles son las hipótesis que nos planteamos. Las teorías que indagamos con la intención de descubrir como ya han sido pensados los mecanismos psíquicos que organizan la afectividad y la cognición, son la teoría psicoanalítica Freudiana y la Psicogenética¹ de Jean Piaget.

En primer lugar se nos presentan dos modos de funcionamiento psíquico, que en una primera aproximación nos pueden resultar incompatibles entre sí. Pero si nos detenemos un poco más en sus descubrimientos y verificaciones clínicas, comprobamos que junto con sus diferencias se abren puntos de complementariedad posibles para abordar una explicación más abarcativa e integradora del funcionamiento psíquico.

Recorriendo ambas teorías descubrimos una especial preocupación compartida: la de alcanzar un mayor conocimiento de los procesos psíquicos, “[...] reestructurando la manera contemporánea de considerar a los seres humanos”. (Antony 1980, pág. 607).

Sin bien ninguna de las dos han podido abordar totalmente el funcionamiento psíquico porque estaban centradas en diferentes interrogantes con una especificidad particular, otros pensadores tales como Jean Marie Doll (1977), Hans G.

¹ Psicogenética: es la denominación que J. Piaget le dio a su teoría sobre el desarrollo cognitivo.

Furth (1992), Jeames Anthony (1980), Charles Odier (1947), Otto Kernberg (1992), Klein G. S. (1976), Peter H. Wolf (1950), Bion (1972), David Rappaport (1975), nos han antecedido en ésta búsqueda.

El PSICOANÁLISIS tuvo como puntos de partida el estudio de los fenómenos histéricos y su etiología, a partir de lo cual construyó una teoría del funcionamiento psíquico determinado inconscientemente por movimientos pulsionales que se manifiestan por representaciones psíquicas: ideas y afectos.

JEAN PIAGET inaugura una nueva manera de concebir la organización cognitiva partiendo de un interrogante epistemológico: ¿cómo es que el hombre pasa de un conocimiento menor a otro de mayor complejidad?, y construye una teoría psicológica acerca de como el hombre organiza el mundo real objetivo organizando su pensamiento.

¿Subjetividad u objetividad?, ¿sexualidad o inteligencia?, ¿afecto o cognición?; así designados se nos presentan como pares opuestos. ¿No estaríamos tomando una postura reduccionista? Si optáramos por ella perderíamos la posibilidad de integrar nuestra tarea clínica y cerraríamos las puertas a nuevos descubrimientos, lo cual contradiría el espíritu científico de Freud y Piaget.

Ambos fueron modestos en sus elaboraciones teóricas, dispuestos a cambiar o modificar sus puntos de vista ante un descubrimiento científico, pero también defendieron tenazmente sus descubrimientos.

Sus teorías se han construido desde los datos empíricos, el psicoanálisis escuchando el padecimiento psíquico, la teoría piagetiana observando y escuchando a los niños. Han estado atentos a los mecanismos mentales conscientes e inconscientes que organizan la afectividad y la inteligencia, le otorgaron a la vida infantil un lugar de privilegio barriando con el adultomorfismo de su época, Freud asegurando la existencia de la sexualidad infantil como etiología de la neurosis, Piaget descubriendo que los niños también piensan con una lógica que les es propia. Para ambos la vida infantil cobra una extraordinaria importancia porque es el cimiento para la futura organización adulta.

Ni uno ni otro obviaron en sus investigaciones destacar la relación entre afecto y cognición, aunque fueron respetuosos de sus propias limitaciones dejándonos el espacio abierto a futuras investigaciones.

Recorriendo la obra de Freud desde el “Proyecto” (1885), pasando por la “Interpretación de los sueños” (1900), “Tres ensayos para una teoría sexual” (1905), “Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci” (1910), “Los dos principios del suceder psíquico” (1911), “Las pulsiones y sus destinos” (1915), “El yo y el ello” (1923) y “La negación” (1925), aparece una constante inquietud por descubrir y encontrar alguna explicación acerca de como el aparato psíquico deja de ser regido por el principio de placer, como se establece la diferencia entre realidad y fantasía, cuál es el papel del proceso secundario en esta diferenciación, y la importancia del empuje pulsional para poner en marcha la curiosidad y el conocimiento.

En “Los dos principios del suceder psíquico”, para nombrar solamente una de las tantas veces que en la obra de Freud aparecen en estas inquietudes, nos dice: “[...] se nos impone la tarea de investigar en su desarrollo la relación del neurótico y en general del hombre con la realidad y de tal modo incorporar el significado del mundo real y objetivo a la ensambladura de nuestra doctrina” (Freud 1911, pág. 223-224).

Del significado que el mundo real y objetivo, tiene para el sujeto, se ha ocupado Jean Piaget, significado que para él se construye por la interacción que se establece entre el sujeto y el objeto por conocer. En esta interacción, la acción entendida como motivación o energía es el núcleo de su teoría, acción que está sostenida por un quantum de energía que proviene de los aspectos afectivos y así nos los dice: “[...] el aspecto cognitivo de las conductas consisten en su estructuración y el aspecto afectivo en su energética (o como decía Paul Jeanete su economía), estos dos aspectos son a la vez irreductibles y complementarios, no hay pues que extrañar un paralelismo notable en sus respectivas evoluciones” (Piaget 1966, pág. 31).

Él está convencido que una no funciona sin la otra y así nos lo hace saber a lo largo de su obra, pero



su investigación se centra en cómo se construye el conocimiento y cuáles son los mecanismos psicológicos e inconscientes que al organizar el pensamiento organizan el mundo real y objetivo.

La novedad que introduce Piaget es la participación activa del hombre en esta construcción. El conocimiento no es copia de la realidad, conocer no es mirar, u observar o leer los datos externos. Para él la realidad existe, pero el hombre no la puede conocer tal como es. Nos propone considerar que el mundo real y objetivo es una construcción de significados que sobre lo observable realiza el sujeto, al mismo tiempo las particularidades del objeto por conocer lo modifican a él. La construcción del conocimiento gira alrededor de un movimiento dialéctico entre el sujeto y el objeto.

Si bien el mundo interno o intrapsíquico, no fue el principal interés de su investigación psicológica, no lo desconoce ni teórica ni prácticamente, porque siendo miembro de la Asociación Psicoanalítica de Suiza pasa por una experiencia psicoanalítica personal, y aunque decide no ser analista, esta experiencia va a quedar plasmada en sus teorizaciones acerca de cómo el hombre construye el conocimiento.

El nos dice que el funcionamiento cognitivo se pone en marcha y se sostiene por mecanismos mentales que son la *asimilación*, la *acomodación* y la *organización*, invariantes funcionales que presentes en toda adaptación inteligente, posibilitan las relaciones entre el Yo y el mundo exterior.

Todos estos mecanismos son inconscientes en términos piagetianos; por la *asimilación* se incorporan las propiedades del objeto y se las transforma, al mismo tiempo que necesita *acomodarse* a ellas. Por ejemplo el recién nacido necesita alimentarse, pone en funcionamiento el reflejo de succión, *esquemas de conductas hereditarios*, según Piaget, asimila así las características del objeto pezón, al mismo tiempo que acomoda su boca a él. La repetición del reflejo ampliará la aplicación de estos mecanismos a otros objetos, el pulgar, la sábanita, etc., e irá diferenciando unos de otros.

Las conductas reflejas como la succión, la prehensión, la visión, que son hereditarias, constituyen

los primeros *esquemas de acción* que se irán transformando en otros más complejos, apareciendo más tarde los *esquemas sensorio-motores*, los *simbólicos o representativos* y los *hipotéticos-deductivos*. Estos *esquemas de acción* son organizaciones internas con las que cuenta el sujeto que se irán complejizando por la interacción constante entre el sujeto y el objeto. Los nuevos *esquemas* se integran a los ya existentes formándose una red interna de relaciones articuladas entre sí (*organización*), que conformarán las estructuras mentales cognitivas.

Este modo de funcionamiento se inicia en los primeros momentos de vida y al respecto nos dice: “[...] por lo tanto el problema psicológico comienza a plantearse desde el momento en que los reflejos, posturas, etc. dejan de ser considerados en relación con el mecanismo interno del organismo vivo y a ser considerado en sus relaciones con él. Hay en esto reacción total, es decir comienzo de psicología “ (Piaget 1936, pág. 38-39). No se puede negar que la teoría psicogenética abrió en este siglo una manera diferente de concebir la relación del hombre con la realidad.

En el sistema Freudiano esta relación no es dejada de lado y la indagación acerca de cuales son los procesos psíquicos que permiten establecer la diferencia entre fantasía y realidad, o entre el principio de placer y el principio de realidad, o entre representación y percepción fue constante, como ya lo hemos señalado.

La temática del conocimiento también se incluyó en las investigaciones psicoanalíticas, pero tuvo una significación diferente porque al analizar la relación del hombre con la realidad se abre a la investigación otra dimensión de lo psíquico.

En el despertar de la curiosidad infantil, Freud introduce la temática del conocimiento y sus vicisitudes, lo hace desde lo pulsional y nos dice: “la pulsión del saber no puede computarse entre los componentes pulsionales elementales ni subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad. Empero por sus vínculos con la vida sexual tiene una particular importancia, pues por el psicoanálisis hemos averiguado que la pulsión del saber en los niños recae en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad sobre los problemas sexuales” (Freud 1905, pág. 176-

177). Aquí nos presenta un niño en una actitud de eterno investigador que movido por el deseo de saber pregunta, elabora hipótesis y formula *las teorías sexuales infantiles*.

También Piaget nos muestra un científico en miniatura que se observa y observa el mundo haciéndolo desde una lógica particular y propia, y nos aconseja que para juzgar la lógica infantil basta solamente hablar con los niños u observar como hablan entre ellos. Dice que esta actitud nos llevará a formularnos las siguientes preguntas: “¿en qué medida distingue el niño el mundo interno o subjetivo del mundo externo?, ¿qué separaciones establece entre el yo y las realidad. Todas estas interrogaciones constituyen un primer problema: el de la realidad en el niño” (Piaget 1926, pág. 11). En este momento se nos impone el siguiente interrogante: ¿el niño que elabora hipótesis sobre lo real será el mismo que construye teorías sexuales infantiles? El recuerdo de Juanito como el de tantos otros niños puede ayudarnos a encontrar alguna respuesta a esta pregunta.

En 1915 Freud nos dice que el vivo interés de Juanito *por su cosita de hacer pipí* lo convierte en un constante investigador y descubre que el mundo se diferencia entre lo animado e inanimado según los que poseen o no *la cosita*.

Este niño, como tantos otros a esa edad está haciendo una clasificación de lo real organizándolo de acuerdo a su lógica, que según Piaget es *pre-conceptual*, y consiste en quedar a mitad de camino entre lo particular y lo general. Tomar el atributo de un objeto que para él tiene una significación especial, y llevarlo a la categoría de un concepto, para este autor no sería una falla de la percepción sino la modalidad, cognitiva que caracteriza ese momento evolutivo.

Es frecuente escucharlos decir y afirmar que *papá* son todos los que usan barba como el suyo, o los *abuelos* son los que fuman en pipa, o las *mamás* son las que cocinan, y todos los seres semejantes a él y por lo tanto animados poseen la *cosita de hacer pipí* (como decía Juanito), no importa que sean hombres, mujeres, niños o animales porque este *atributo convertido en concepto* es lo que los diferencia de los inanimados; “este es un funcionamiento cognitivo que va más allá de la neurosis”. Las bastardillas son mías.

De aquí en más hasta la salida del Edipo, el mundo interno y el externo serán comprendidos por el niño, desde el falocentrismo para Freud o el egocentrismo para Piaget, y para nosotros desde la interacción entre ambas modalidades del funcionamiento psíquico infantil.

Y habiendo llegado hasta aquí ¿podremos afirmar que entre el afecto y la cognición se establece una relación de complementariedad desde el inicio de la vida y que, esta relación de complementariedad se da porque entre ambos funcionamientos hay una interacción dinámica e inconsciente?

Es una pregunta que invita a rastrear las complementariedades, diferencias e interrelaciones entre los procesos afectivos-cognitivos, para lo cual la investigación de conceptos teóricos como narcisismo y egocentrismo, conflicto afectivo y conflicto cognitivo, mecanismos inconscientes como asimilación, acomodación o condensación y desplazamiento, pulsiones, destinos de pulsión se nos presentan, pero por ahora quedaran para futuras investigaciones.

Por ahora lo que sí podemos afirmar es que ambos pensadores reconocen y descubren que en el funcionamiento psíquico los procesos infantiles son fundantes para la organización adulta sana o enferma. Uno basado en un método terapéutico, pone el acento en los conflictos intrapsíquicos, que obstaculizan el conocimiento de si mismo, y que ocasionará a posteriori dificultades en las interacciones afectivas, entre el sujeto y el mundo. El otro desde la investigación infantil, pone el acento en como se construye el conocimiento, organizando la realidad a través de la construcción que el sujeto en desarrollo hace de relaciones temporales, causales, espaciales y lógico-matemáticas. Aún con estas diferencias, en ambos, los procesos psicológicos son el centro de sus investigaciones.

Ilustraciones clínicas

Las viñetas clínicas que presentare, una niña de 9 años y un niño de 4 años, dan cuenta de cómo la ausencia de complementariedad y o interacción entre los procesos afectivos-cognitivos, a edades tempranas, favorecen la organización de diferentes patologías.



Caso I

Viviana es una niña de nueve años que tiene dificultades escolares desde primer grado (en el momento de la consulta estaba cursando tercer grado). En primer grado se le indica a la mamá que debe concurrir a una escuela diferencial porque no cumplía con los requisitos para primer grado. La mamá la cambia a una escuela religiosa no diferencial y hasta tercer grado no vuelven a presentarse mayores problemas. Estos reaparecen con la muerte del papá ocurrida en ese año.

La familia de la niña está compuesta por cuatro hermanos: tres varones mayores que ella. Uno de ellos es oligofrénico. La edad de los hermanos va desde los dieciséis años hasta los veintidós años; vive con ellos una abuela materna y la mamá. La familia es humilde, de bajos recursos económicos y poca estimulación intelectual. La mamá la describe como una niña inhibida y retraída, con problemas de relación con los compañeros y la maestra.

En las entrevistas con la niña se confirmaron las dificultades de razonamiento; su organización cognitiva estaba por debajo de lo esperable para su edad, se comprueba que este déficit no era ocasionado por problemas neurológicos. Era una niña retraída, con muchas dificultades en la comunicación por el temor que le producía ponerse en contacto con las personas no conocidas; era desconfiada y tímida, la muerte del padre de la que en la familia nadie hablaba, había reactivado conflictos anteriores.

Iniciado el proceso terapéutico, la niña traía a sesión las trabas que el ambiente familiar le presentaba ante sus preguntas acerca de su crecimiento, o de su hermano oligofrénico o de la muerte y o enfermedad del padre. Escena que se repetía en el ámbito escolar, cuando ante sus dificultades para comprender los contenidos escolares la maestra no atendía a sus requerimientos, la queja de la niña era “la maestra no me entiende, o no me contesta, o no me espera cuando las tareas no me salen”.

Se puso en evidencia que el espacio para pensar, hablar o ser escuchada, no le era facilitado, el deseo de conocer, o investigar, lo no sabido, quedaba anulado ante las respuestas del medio ambiente, la pulsión del saber que impulsa al niño

a ser un pequeño investigador no encontraba al objeto que satisficiera sus deseos de conocer, y desde allí el camino para organizar una patología del aprendizaje estaba trazado.

Iniciado el proceso terapéutico, la niña va descubriendo que las sesiones eran un espacio vincular diferente, donde era posible hablar sobre su problemática escolar, o sus conflictos vinculares y pensarse a sí misma desde otro lugar.

En una de ellas trae inicialmente un problema escolar y dice:

V: No puedo hacer bien las cuentas de multiplicar, no me salen, ¿me podés ayudar?

T: ves en mí a alguien a quien podés preguntar, yo te voy a ayudar, pero vos podés pensar y descubrir cuales son las que más te cuestan. Empieza escribiendo la tabla de multiplicar por siete y por ocho, y luego realiza cuentas, se le señala que hay errores y se le propone que descubra cuales son, e inmediatamente se da cuenta señalándolos.

T: vos sola descubriste tu equivocación, quiere decir que necesitás mostrarte ante mí como una nena poco o nada inteligente.

V: a mí las cuentas me cuestan mucho hacerlas, en mi grado hay chicos que hacen todo bien y otros que no saben nada.

T: ¿Quiénes son esos chicos?

La niña comienza hablando de los hermanos y no de los compañeros de escuela y dice:

V: de mis hermanos, hay uno, Juan, que no sabe nada de nada (es el hermano oligofrénico) por más que le expliques no entiende, pero como es varón mi mamá no lo hincha como a mí cuando no me salen las cuentas, a él lo entiende.

T: ¿o será al revés que a vos te molesta y te pone celosa que tu mamá se preocupe más de él que de vos porque él es varón?

A partir de aquí V. empieza a interesarse y preguntar por las diferencias entre los varones y las nenas y el significado de ser nena. Cuando termina la sesión se mira en un espejo que está en la sala de espera, se arregla el pelo y pregunta: ¿cómo me quedará mejor, si me lo peino con co-

lita o suelto? Las preguntas sobre las diferencias sexuales, el nacimiento, la procreación y la muerte siguieron ocupando varias sesiones acompañadas por juegos o dramatizaciones que giraban alrededor del mismo tema y las dificultades en matemáticas pasaron a segundo plano.

Si bien esto es solo una viñeta clínica, vamos a plantear algunas ideas apoyados en el conocimiento de la niña y la marcha posterior del tratamiento, que al cabo de un tiempo es interrumpido por la madre aduciendo problemas económicos; la niña había remitido considerablemente las dificultades escolares.

Para que la niña pudiera operar con clases multiplicativas solidarias de la operación numérica, tendría que haber descubierto a temprana edad que el universo constituido por objetos y personas se organiza clasificándolos según relaciones lógicas del orden de diferencias y semejanzas, aplicables a los objetos por conocer. Esta actividad inconsciente y cognitiva la llevaría a descubrir que en el mundo circundante las personas también se diferencian según ciertos atributos que las hacen semejantes o diferentes y algunas de éstas características le permitiría clasificarlas en varones o mujeres, quedando desde allí el espacio facilitado para la pregunta ¿qué significa ser nena a diferencia de ser nene. La renuncia a este interrogante le trajo consecuencias significativas, ya que desde este momento la relación con el conocimiento quedó marcada por el efecto que la represión hacia la curiosidad sexual infantil tuvo sobre ella, la muerte del padre reactivó los conflictos afectivos y la no integración entre los procesos, se intensifica. Es importante aclarar que con su padre había tenido una relación muy buena, muchas veces había expresado, llorando, que él si la escuchaba y entendía.

Caso II

P, tiene cinco años. Los padres deciden hacer una consulta porque la pediatra observa que es un niño sobreestimulado con posibilidades de tener problemas en la socialización, criterio que es compartido por la analista de la mamá que hace la derivación. Lo describen como un niño muy inteligente que sorprende a todos con sus preguntas, deducciones y ocurrencias. Desde los cuatro años aprendió a leer, escribir y hacer cálculos de suma y resta mentalmente. En la familia, abue-

los, tíos, primos y en la escuela lo creen un genio. El papá dice que no quiere un hijo genio “pero todo lo hace tan fácil y bien que me desubico en la relación con él y no sé como tratarlo”. Para la mamá se convierte en “un pequeño torturador porque las explicaciones que pide para todo son interminables y no se conforma con contestaciones sencillas, siempre pide más y hasta que no consigue lo que quiere no para”.

Aprendió a leer y a escribir cuando la mamá, que es profesora de letras y prepara alumnos, accedió después de mucho a enseñarle algunas letras. Todo comenzó como un juego, pero al poco tiempo aprendió a leer y a escribir. Lo mismo sucedió con los números. Pidió jugar a la escoba del quince y cuando comprendió el mecanismo de la suma lo comienza a aplicar a todas las situaciones llegando a sumar mentalmente once más cuarenta u otras operaciones. Los papás reconocen que muchas veces lo tratan como un adulto porque quedan deslumbrados ante sus respuestas o comentarios, esto sucede también con las maestras o los padres de sus compañeros del jardín o con el resto de los familiares.

Al niño lo que lo angustia es que sus compañeros no quieren jugar con él. Por ese motivo llega a la casa llorando. Cuando en alguna oportunidad invitó a un amigo a la casa, la mamá observó que en vez de jugar explica como se juega y se producen peleas con los otros niños.

Durante las horas de juego diagnósticas se confirmó que el niño por momentos era un adulto en miniatura, cuando utilizaba toda su capacidad cognitiva que superaba lo esperable para su edad, usando frases, palabras o haciendo comentarios o dando explicaciones sobre diferentes temas. En otras situaciones era un niño que pedía ser pensado y escuchado como niño, más allá de sus dotes intelectuales. En una de las horas psicodiagnósticas, a raíz de la construcción de un camión donde ponía y sacaba muñecos para ser transformado después, en un cohete espacial, el analista pregunta si sabe como nacen los bebés para indagar fantasías sexuales, y se desarrolla el siguiente diálogo:

T: ¿Vos sabes cómo nacen los bebés?

P: Como todos los bebés, por ejemplo vos tenés un hijo en la panza porque te embarazas y



dentro de un tiempo nace el bebé por la vagina porque solamente las mujeres tienen vagina.

T: ¿Y a vos quién te contó todo eso?

P: Me lo sé de memoria.

T: ¿se lo preguntaste a tu mamá o a tu papá?

P: No, yo nací sabiéndolo; como las mujeres no tienen pito la vagina es por donde nacen los bebés.

T: ¡Así que vos naciste sabiéndolo!

P: Cuando tenía un mes yo ya lo sabía, si pero no se lo decía porque no podía hablar pero lo pensaba porque lo sentía y lo estaba aprendiendo de bebé y entonces nací sabiéndolo.

T: ¿Hay más cosas que naciste sabiendo?

P: No tantas, algunas.

Este diálogo produjo contratransferencialmente una frustración, lo que se esperaba que fuera un diálogo desde las fantasías culminó en una respuesta lógica, construida por un empleo defensivo del potencial cognitivo.

En los primeros momentos del tratamiento, predominaban los juegos de construcción, no quería dibujar porque decía que no le gustaba, pero en realidad no podía. Las construcciones comenzaban siendo casas para luego convertirse, decía él, “en pistolas fugitivas de aceleración peligrosas porque hacen disparos de aceleración y cuando disparan hacen el mundo cada vez más chico, el rayo lo hace más chico por un minuto”, o construía aviones triples. A la pregunta de como era posible hacerlos respondía: “porque puedes inventar lo que quieras, porque estamos en el mundo de las maravillas, porque estamos en el día del niño”.

En una misma sesión pasaba del mundo adulto al que no pertenecía al mundo infantil en el que deseaba instalarse, pero no le era permitido por el ambiente familiar. Los juegos y fantasías de superhéroes, se intercambiaban con pedidos de amor y ternura expresados activamente a través de dra-

matizaciones corporales, invitando a la terapeuta a ocupar roles paternos o maternos.

Conclusiones

Las viñetas presentadas, son algunas de las situaciones clínicas que han motivado la indagación y profundización sobre la complementariedad y o interacción que entre sí guardan los procesos afectivos-cognitivos en el funcionamiento psíquico infantil, de cómo su no articulación favorece la aparición de las patologías, y de los efectos que sobre el niño tiene la modalidad afectiva-cognitiva familiar.

En el primer caso, los procesos cognitivos habían sido inhibidos por conflictos afectivos que el ambiente familiar de la niña propiciaba, la renuncia a la investigación se le imponía. Nos dice Freud al respecto en tres ensayos que “los esfuerzos del pequeño investigador resultan por lo general infructuosos y termina en una renuncia que no rara vez deja como secuela un deterioro en la pulsión del saber” (Freud 1905, pág. 179).

En el segundo caso el desarrollo cognitivo no estaba afectado, sino que por el contrario seguía un proceso fuera de lo común, no esperable para la edad del niño, la intelectualización ocultaba intensas carencias afectivas, el temor a no ser amado sino cumplía con los ideales maternos-paternos, impulsaba a su psiquismo en constitución a desarrollar fantasías de superhéroe, lugar desde donde aparentemente la angustia era controlada.

El déficit de interacción y o complementariedad entre los procesos afectivos y cognitivos facilitó en ambos niños la sintomatología que presentaban, y nuevamente nos vemos llevados a hacernos eco de un pensamiento Piagetiano cuando sostiene que “Es en todo evidente que para que la inteligencia funcione necesita un motor que es afectivo [...] el interés la motivación afectiva es el móvil de todo” (Bringuier 1977, pág. 93).

Contacto

Clara G. Benseñor • cgbenseñor@yahoo.com.ar

Bibliografía

- ANTHONY, James (1976): "Freud, Piaget y el conocimiento humano: algunas comparaciones". *Anuario de Psicoanálisis*, Vol. IV, 1976: Pág. 253. Editado por la revista de APDEBA, Buenos Aires, año 1980. Traducido del The Annual Of Psychoanalysis. Vol. IV, 1976, pág. 253.
- BENSEÑOR, Clara G.
- (1980) "La Escuela y los Problemas de Aprendizaje" presentado en el 1º Congreso Pedagógico organizado por la Universidad de Morón. Provincia de Buenos Aires. Republica Argentina.
 - (1991) "El síntoma de aprendizaje, consideraciones clínicas y teóricas" Presentado en las Jornadas de Agrupo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Republica Argentina.
 - (1996) "El dolor psíquico y la actividad simbólica, un caso clínico Reuben" presentado en las Jornadas con niños y adolescentes en la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia Para Graduados. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Rep. Argentina.
 - (1998) "El nacimiento de la patología", Jornadas de psicoanálisis con niños y adolescentes. Presentado en la Asociación Escuela Argentina para Graduados, Buenos Aires. Argentina.
 - (1999) "Desafíos clínicos del psicoanálisis infantil" presentado en XXXVII Symposium de la Asociación Psicoanalítica Argentina. Buenos Aires. Rep Argentina. Editado en la Revista Moción de Claustros de Candidatos de A.P.A.(2001).
 - (2000) Benseñor, C y Garma, C "HIV una patología del desborde" XXVIII Congreso Interno y XXXVIII Symposium de la Asociación Psicoanalítica Argentina. Buenos Aires. Republica Argentina.
 - (2001) Benseñor, C y Garma, C: "Duelos patológicos y vivencias de dolor-consecuencias psíquicas". Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis, Gramado, Brasil.
 - (2002) "Del soma a la simbolización en una niña de 8 años", En el XXX Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis. Montevideo, Uruguay.
 - (2002) "Proyecto de investigación sobre la complementariedad e interacción de los procesos afectivos-cognitivos en el funcionamiento psíquico infantil" . Presentado en el XXX Congreso Latinoamericano de Investigación en psicoanálisis y psicoterapia. Montevideo, Uruguay.
 - (2003) "El trabajo entre Fronteras en la clínica infantil". Presentado en el XXXIII Congreso Internacional de Psicoanálisis de Nueva Orleans. Estados Unidos.
 - (2007) "Los hijos en los divorcios controvertidos. Encrucijadas de la función analítica". La práctica analítica actual. Actividad científica. Comunicaciones preliminares en la Asociación Psicoanalítica Argentina.
 - (2010) "Que nos dicen los niños acerca del trauma" Editado en la revista de Psicoanálisis Nº 3 de la Asociación Psicoanalítica Argentina.
- BION, W. R (1961): "Una teoría del pensamiento" en Volviendo a pensar. Horne 5ta edición, Buenos Aires, 1996.
- BRINGUIER, J.C. (1977): Conversaciones con Piaget – Mis trabajos y mis días. Edit. Gedisa 1985.
- CASTORINA J. A., Fernández S. L., Lenzi A. M., Casanova H. M., Kaufman A. M., Palau G. Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas. Editores Miño y Dávila. Buenos Aires. Rep. Argentina, 1984.
- DOLL, J. M. (1977): De Freud a Piaget: elementos para un enfoque integrador de la afectividad e inteligencia. Edit. Paidós, 1ra edición, Buenos Aires, 1979.
- EAGLE, Morris M. Desarrollos contemporáneos recientes en psicoanálisis Una evaluación crítica, Cáp. 11, Pág. 151-152". Edit. Paidós, Buenos Aires, 1988.
- EVANS, I. Richard: Jean Piaget: El hombre y sus ideas. Edit. Kapeluz, Buenos Aires, 1982.
- FREUD, Sigmund.
- (1985) "Proyecto de una psicología para neurólogos". A. E. I
 - (1905) "Tres ensayos para una teoría sexual". A. E. VII
 - (1905) "Análisis de la fobia de un niño de cinco años", A.E. X



- (1909) "Análisis de un caso de neurosis obsesiva. El hombre de las ratas. A.E. X
- (1910) "Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci". A.E. II.
- (1911) "Los dos principios del suceder psíquico". A.E. XII.
- (1915) "Complemento de la teoría de los sueños". Nota introductoria de James Strachey Págs. 230, 231, 232. A.E. XIV.
- (1921) "Psicología de las masas y análisis del yo" A. E. XVIII.
- (1925) "La negación". A.E. XIX.

FURT, G. Hans: El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget. Editorial Alianza, Madrid 1992.

KEMBERG, Otto (1992): La agresión en las perversiones y en los desórdenes fronterizos de la personalidad. Parte I, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1994.

KLAIN, G. S.: "Psychoanalytic Theory: An exploration of essentials". *New York International Press*, 1976.

ODIER, Ch. (1947) La angustia y el pensamiento mágico. México Ed. Cultura Económico. Bs. As., 1980.

PIAGET, Jean:

- (1933) La representación del mundo en el niño. Edit. Morata, Madrid-4, 1978.
- (1936) El nacimiento de la inteligencia en el niño. Introducción Cáp. I Ed. Ábaco, Buenos Aires, 1977.
- (1946) La formación del símbolo en el niño. Capítulo VII, (1),2),4),5). Edit. Fondo de Cultura Económica, México, 1977.
- (1947) Psicología de la inteligencia. capítulo 1º, Edit. Psique, Buenos Aires, 1976.
- (1950) Autobiografía-Conversaciones con Piaget. Buenos Aires. Edit. Paidós, 1979.
- (1954) "Intelligence and affectivity" Palo Alto, California, USA. *Annual Review Press*, 1981.

PIAGET e INHELDER, B. (1966): Psicología del niño, Cáp. I, III, IV, Editorial Morata, Buenos Aires, 1984.

RAPPAPORT, D.: Hacia una teoría del pensamiento. Edit. Cepe, Buenos Aires, 1975.

WOLF, P.: "The developmental psychologies of Jean Piaget and psychoanalysis", *Psychological Issues*, Vol. II, Nº 1, año 1960.