

ENTRE OTROS



SANS TITRE - MARTIN REYNA - 2017

Versiones de la transferencia en un caso de autismo: No tan Una sola

Aracelli Marchesotti

“Hay un cierto número de palabras en el diccionario, pero no bastan para dar cuenta del uso de la lengua”

J. Lacan, 1977. [1]

“Por unas inyecciones de amor real, por fuera de toda obscenidad del sentido, pueden haber modificaciones en la posición de un niño con autismo”

J. C. Indart, 2018. [2]

Hay al menos dos modos en que propongo leer la clave de la transferencia en el caso de esta joven autista. En el tratamiento de lo real que emprendemos con el sujeto, estamos familiarizados con la posición del analista como aquella que desde su lugar de partenaire real, se ofrece a acompañar al autista en la labor de pacificar el caos de la lengua que persiste sin merma y sus efectos catastróficos. La sorpresa –a la que estamos abiertos en tanto analistas– llega cuando a partir del trabajo, se moviliza un amor original e inesperado en su escenario. *Love is a shield*, una respuesta del sujeto que no se detiene e interroga su singular posición autista.

Deslizamientos 1

Del ruido insoportable de la lengua al silencio de algunas palabras

Una joven autista llega a la consulta a los 14 años. Apenas consigue desplazarse de su casa al consultorio, atormentada por el ruido que retumba en el mundo y en sus orejas. La calle, los autos, los transeúntes y la voz de su mamá la mantienen confinada en el silencio posible de su cuarto.

1/1 Ni estornudar

Soledad se presenta aturdida y con un gesto de enojo permanente impreso en su rostro y en su modo de hablar. “*Me jode el ruido. Me duele. Me da miedo... Me molesta el colectivo, la voz chillona de mi mamá. Los gritos no me dejan vivir*”. Le fastidia de mi parte no solo que hable, sino cualquier gesto que signe para ella un orden de presencia enunciativa. Un saludo, un suspiro, un estornudo producen un efecto invocante insoportable. “*¿Qué decis?! No pronuncies. Callate!*”. La crisis agitada, golpear puertas, dar patadas, irse encima del otro es una amenaza siempre presente.

La alternativa es ordenar el caos atronador de la lengua restando al máximo posible cualquier manifestación del objeto voz, escribiendo. El cuaderno y el lápiz serán nuestro primer escudo y herramienta.

1/2 El conjunto y el nombre

Escribo la palabra *colectivo* y trazo un círculo a su alrededor. Dirige una primera pregunta “*¿ahora sale el ruido?*”. Le garantizo que ya no. Se alivia, probablemente más por efecto de su pregunta misma, su primera suposición, que por la respuesta que consigue. La misma operación la hacemos con

otras palabras, *grito, enojo, ladrones*, etc.

Trazo rayitas en el papel de cuantas letras componen cada palabra (una especie de juego del ahorcado). Soledad va ensayando letra por letra hasta formar y descubrir la palabra no escrita. Su gusto aumenta con las letras mudas (la hache, las u que se combinan con g o q). Una maniobra que intenta introducir un simbólico *ad-hoc* en lo real del ruido de la lengua. Nos entrenamos en la escritura gráfica introduciendo indoloramente un orden de espacios vacíos (puntos, comas, una gramática simple, de consistencia imaginaria).

Ahora comienza a haber silencio y entonces, cuando la revelación de la palabra oculta tarda en llegar, me pide que la pronuncie. No son palabras random. Soledad propone cada vez: “*Hoy hacemos cosas del cuerpo... cosas de la cara... cosas del consultorio... cosas de la escuela*” [3]. Palabras que conforman elementos de un conjunto. Y el conjunto tiene un nombre. Palabras que describen el mundo sin equívoco. Un significado puede decirse con varias palabras, pero una palabra no puede contener varios significados, no sin cálculo anticipado.

Un conjunto particular, que nombra *dichos de insultos*, le acerca una palabra que no estaba en el cómputo: *zanahoria*. Esta vez, sorpresa sin desencadenamiento. Un gesto nuevo aparece en su rostro ¡una sonrisa! “*¿Qué es eso?*”. Le digo que según se diga, podría ser un insulto. Y concede divertida “*¿Qué zanahoria, Ara!*”. Un error del código que no desencadena.

Deslizamientos 2

2/1 Del goce en todas partes hacia una localización

Como ocurría en torno a los ruidos, con algunos sentimientos como la tristeza y en especial el enojo, se queja: “*A mí el enojo no me va, hay que ser feliz*”. Un axioma con el que se protege de ser afectada. Ante la pronunciación de la palabra enojo, se enoja. La afecta sin mediación. *Enojo* es una palabra que localiza un goce, que nombra un afecto del sujeto, aunque aún no es situable en tanto carece de un lugar de enunciación.

Lo real del objeto voz comienza a quedar localizado, aunque no extraído. Su trabajo en transferencia consiste en construir un código a partir del cual puede recuperar la palabra vaciada del ruido de la-

lengua. Un lenguaje mudo, en tanto el Otro no pasa por la voz. La sonoridad se mantiene a distancia de la significación. Su tratamiento del lenguaje conlleva la aspiración de despojarlo del goce que porta. Construir un sistema de palabras que se correspondan con la realidad, para describir el mundo dejándola a salvo del goce de la enunciación. Excepto por la palabra prohibida, que localiza sin extraer el goce de la lengua y que no puede ser dicha sin introducir al sujeto en el mundo del que ya no es gestor.

La analista porta para Soledad un saber sobre el código, universal, que ordena, garantiza y pacifica su atormentada relación al lenguaje.

2/2 Hacia una enunciación del sujeto autista

Siempre con el cuaderno, pide que anote lo que va diciendo, sus preguntas y mis respuestas, con cierta fijeza: "¿Cómo está el día, Ara?" pero no busca una simple descripción. Quiere saber mi afectación, qué me hace sentir un día lluvioso o un día de sol. No alcanza con escribir "llueve", celebra con una leve sonrisa y un ruidito interior cuando agrego "está gris, triste". "¿Qué comiste, Ara?" para conocer mis gustos, saber si disfruté o no mi comida, si comí apurada o salteé mi almuerzo, a lo que agrega que debo alimentarme mejor.

Varios cuadernos después, donde se/me interroga sobre mis enojos, lo que me hace feliz y lo que me frustra, la relación con mis padres cuando era chica, aparecen la sección: "Hablando de Soledad", donde relata sus días. Hace pasar por la analista la enunciación, para comenzar a recortarse luego un lugar de enunciación propio, donde empieza a contar el afecto.

2/3 Hacia un amor real

Una fuerte crisis en la escuela y es suspendida. "Hoy me enojé en la escuela". Y avanza al responder cuando le pregunto el motivo: "quería llevarme mi cuaderno a casa y la directora no me lo dio". Le digo que la entiendo y que ella debería explicarle a la directora lo que quiere para que ésta lo sepa. Le explico que las personas no pueden saber lo que está sintiendo si ella no lo dice usando sus palabras. Responde con una pregunta: "¿Por qué mi mamá no me explica eso, Ara?".

Tras el receso de vacaciones, al llegar toma el cuaderno y espontáneamente escribe "Te extrañé Ara".

Un nuevo uso de la palabra se inaugura. Y el afecto se colorea. Enojo, miedo, timidez, preocupación, nerviosismo y ¡amor! que declara con un "te quiero, Ara" varias veces antes de irse. También con una chispa de ternura en la voz sabrá decirme "Estás muy linda hoy, Ara".

Un amor que, prescindiendo del sentido, se explicita cuando la analista hace jugar un saber particular sobre ella y su síntoma, no habla ya desde una posición de saber universal. La fuerza sutilmente a responsabilizarse de su respuesta, enunciando la condición "si no hablás, el otro no sabe". La intervención de la analista y la respuesta del sujeto ¿sugiere que la barra alcanza al sujeto y al Otro?

2/4 Un paso más: un nombre para lo que le pasa

Le pega a un compañero. Relata que este chico la mira y eso le molesta. Tras repasar y anotar ciertas reglas sociales que ella misma se ocupa de enlistar, le pregunto por qué piensa que la mira y declara: "porque cree que soy linda". La mirada es intrusiva aunque no la acompañe ninguna significación persecutoria.

Varios cuadernos son llenados con lo que llama episodios: fuertes peleas con sus padres que movilizan muchos interrogantes. Preguntas por lo que le ocurre al otro, a las que, desde ya, no puede responder con ningún fantasma. Pero tampoco responde haciéndose objeto de ese goce. "Les molesta que repita y que no haga nada" [4]. Reconoce los motivos, pero no le convence que ella sea la causa del exceso en sus padres. Pregunta por qué su papá se enoja tanto, por qué su mamá grita así. E insiste detallando hasta el final los efectos devastadores que tiene para ella.

"Cuando me gritan, mi cerebro se confunde, repito, no puedo parar, se confunden las emociones. ¿Por qué me pasa esto, Ara?". Le digo que eso que le pasa tiene un nombre: autismo. Se incorpora en su silla, lo escucha con atención, se dibuja su menuda sonrisa y el conocido ruidito interior que emite ante lo que signa una suerte de satisfacción. Me indica, como con todo aquello que le interesa: "Anotalo!".

El sujeto no deja de servirse de la analista como garante del código. Pero también cuenta el amor en la transferencia, que encadena un efecto de vacia-

miento de goce del Otro y le abre el camino a la interrogación de su posición. Y en eso estamos, en aprender juntas cómo es su autismo y qué podemos inventar, en nuestro lazo de dos tan singular, para que pueda llevarlo, emplearlo, su autismo, cada vez mejor.

aracellimarche@gmail.com

Notas

[1] Lacan, J. 1977, Apertura de la sección clínica de París

[2] Indart, J.C, I Jornada del Observatorio de Políticas sobre autismo, EOL, Octubre 2018.

[3] Ej. En el conjunto *cosas del cuerpo*, las palabras que lo conforman son cabeza, brazos, corazón, etc.

[4] Refiere episodios de adherencia a determinados temas, palabras, situaciones, que señalan la iteración desencadenada, reconocible por el sujeto pero ingobernable. Y largos lapsos de "no hacer nada", un *estar* reducido de toda actividad.

Autismo. Transferencia: Intervenciones y efectos.

Claudia Esteve Viciano

>> Lic. en Psicología (UBA). Integrante CENTES N°2 desde 2004. (Centro Educativo para Niños en Tiempos y Espacios Singulares). Educación Especial. Secretaría de Educación. G.C.B.A

72

Nuestra práctica y su escritura, en el campo del autismo, nos lleva a interrogarnos: ¿qué nombramos *transferencia* en su tratamiento? Según la etimología, *transferre* se compone de: *trans*; de un lado a otro y *ferre*; llevar; esta dimensión espacial que resuena, llevar de un lado al otro, la temporalidad que abre; serán coordenadas que usaré para nombrar su instalación, en la particularidad de un encuentro sostenido durante 5 años en una institución. ¿Cómo inauguramos lugares a partir de la introducción de puntos reales en un espacio que no supone medida, que no está dado de entrada, de qué espacio se trata?, ¿cómo, a partir de su puesta en escena, delinear un trayecto? ¿Cómo situar la transferencia? Ubicando sus efectos en la construcción del espacio. “Hay un tipo de espacio que sale a la luz en la transferencia durante la cura”. (Laurent, 1999, p.106).

En las presentaciones clínicas de estos niños, en sus singularísimos modos de estar en el mundo, su andar “sin fin en ausencia de cualquier trazado, de cualquier ruta” (Didi- Huberman, 2014, p. 16); observamos movimientos continuos, desplazamientos sin orientación, trayectos enloquecidos, idas, vueltas que no son tales, deslizamientos sobre una superficie no orientable, un mundo no orientado, donde el infinito y el costado son iguales, señala Laurent.

Se hace necesaria, la invención de un dispositivo particular, ajustado a lo singular de cada niño. Un trabajo donde se instituya un espacio que arme intervalos, el paso al otro lado que ingresa la discontinuidad en lo continuo y sin marcas, indicando una orientación, un trazado posible.

Así se presenta Valentín: ruido-intervalo-trayecto “El mundo es un espacio sonoro vibrante, en el que nada se pierde ni desaparece”. (Byung-Chul, 2015, p.98). El mundo de Valentín es una masa de ruidos, que se superponen, que aterran. El ruido lo envuelve todo, invade todo el espacio, un continuo, sin cortes, sin detenciones. Su mundo es una masa confusa de ruidos. En el patio de la institución, espacio infinito que *se traga* al niño, golpea cualquier superficie, arroja por el aire elementos que encuentra en su andar; ningún objeto queda sin golpear, sin tirar, sin sonar fuertemente. ¿Cómo encontrar en esa masa sonora un intersticio, que haga posible

escuchar/mirar? El tratamiento se sostuvo en lo sonoro, afectándolo: la voz y sus variaciones, el ritmo. Escucharlo realmente despojándonos del sentido Elijo un sonido de ese fondo indeterminado, uno cualquiera que extraigo y lo repito en otro lado, a distancia, introduciendo un intervalo, una temporalidad que posibilite afectar esa masa sonora. Un intervalo es una *diferencia* de tono entre los sonidos de dos notas musicales. Mínima diferencia que se cuele entre un ruido y otro, inaugura un espacio, una distancia. Un ruido desde el niño, vuelve una respuesta de la analista: “acá llegó Valentín.”, otro sonido; “acá te saludo yo, Claudia” - estableciéndose un ritmo *entre* golpes. El niño hace un ruido y *espera* una respuesta “sonora” del otro lado. Esta intervención sostenida en el tiempo, apacigua el goce y es posible trazar un recorrido, desde la puerta de entrada hacia la sala. “El camino que separa el lugar de partida de la meta también es un intervalo” (Byung-Chul, 2015, p. 60). Se establecen aquí y allá, efecto trans-ferencial, de un lado a otro, con el recubrimiento de la imagen, el camino que recorreremos.

“quierorevistasquieromarcas”:palabra-intervalo-relato

Valentín dice sin cesar: “quierorevistasquieromarcas”, pasando sin parar las hojas de revistas que encuentra. Decía el nombre de algún programa de televisión mirando el logo del canal, de un actor famoso o propaganda en el movimiento incesante con las páginas. Digo”-solo dos”- refiriéndome a la cantidad de revistas; el niño acepta. De esas revistas, señalo una imagen de algún artefacto sonoro. Detenerse en alguna página y hacer el sonido. Algunas sí, otras no. Las propagandas -así las nombraba- que *elegía*, luego las recortábamos, y las guardábamos en un sobre. El niño pedía mirarlas: llegaba a la sala, caminando, tomado de la mano o el brazo, recorriendo el camino desde la puerta a la sala, se dirigía al sobre que estaba arriba de la mesa, se sentaba y las mirábamos una por una. El sobre, receptáculo de las imágenes que *hacían sonidos*, armó otro lugar.

Con las propagandas inventamos relatos: usábamos algunas de las imágenes recortadas para componer una historia. Corte y pegado en *otra* hoja, el niño soportaba este hacer hablando bajito, repitiendo nombres de propagandas. Al terminar leíamos

en voz alta y con diferentes entonaciones la historia que habíamos armado. Él participaba en esa escena diciendo los ruidos de algunos artefactos: “sonó el teléfono”, respondía “ring-ring”; llamaron a la puerta, “toc-toc”, decía señalando la imagen. Un intervalo que enhebraba sonidos y sucesos, intervalo entendido como “(...)zonas de anhelo, de esperanza, de aventura y de espera” (Byung-Chul, 2015,p.59). Valentín, pedía insistentemente que se las leyeran nuevamente, riéndose con los sonidos que surgían. Luego de un tiempo los sonidos así ingresados no tenían relevancia, su interés se orientaba a las historias, aportando elementos diferentes además de lo sonoro. Participando en el argumento. Su mirada y la escucha localizadas en la variedad de relatos que iban construyéndose. Las historias, pasaje del “quierorevistasquieroporpagandas” a formular un pedido “contame la historia de...” Las historias un nuevo espacio, poblado con la presencia de personajes que protagonizan aventuras, perdiendo su inquietante y aterrizadora consistencia. Valentín hizo uso de “su mapa” sonoro, que orientó su hacer, reírse con las historias y cantar bellamente sus canciones, se hizo escuchar.

(...) hoy como siempre, estamos dispuestos a admitir las imperfecciones de nuestro conocimiento, a aprender cosas nuevas y a modificar nuestros procedimientos toda vez que se los pueda sustituir por algo mejor” (Freud, 1919, p. 155).

cesteveviciano2000@yahoo.com.ar

Notas:

Este es un recorte del trabajo con el título “La voz” publicado en *Territorios que una letra traza. Modos de presentación del autismo y la psicosis en la infancia*, Carraretto /Piaggi/Ramos/Esteve Viciano (compiladoras) Letra Viva,2018,p43.

Bibliografía consultada:

- Byung-Chul, H.,2015, El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse, Herder Editorial, Barcelona, España.
- Didi-Huberman, G.,2014, El hombre que andaba en el color, Abada Editores, Madrid, España.
- Di Vita, L.; CurrásG., Dafonte C. 2005, Interrogar el autismo: hacer espacio del lenguaje, Ediciones del Cifrado, Bs.As., Argentina.

- Freud S., 1979, *Obras completas*, vol.17 (1917-1919), De la historia de una neurosis infantil y otras obras, Amorrortu editores, Bs. As., Argentina
- Laurent E., 1999, Hay un fin de análisis para los niños, Colección Diva, Bs.As., Argentina.



Sujeto supuesto Saber versus partenaire

Gracia Viscasillas

76

Confrontada con la pregunta de si podemos hablar de transferencia en el autismo, mi respuesta es un sí rotundo. El autismo sitúa ante nosotros muchas cuestiones a cielo abierto, y ésta es una de ellas; la transferencia está en el inicio de un trabajo posible con el autista.

Dicho esto, habremos de revisar el término transferencia en el autismo. Desde luego, no se trata de hacer uso de este término en el sentido clásico, en el de la consideración del sujeto supuesto de saber, “que se reduce a lo que resulta de la relación o de la conexión que para simplificar escribimos S1-S2”. Jacques-Alain Miller, a propósito de la transferencia y del escrito de Lacan *Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanálisis de la Escuela*, señala: “S1 es allí el significante de la transferencia en su lazo con S2, significante cualquiera para el cual Lacan usa la letra *q*. Implica traducir en términos de significante la relación que condiciona la operación analítica. A partir de ese lazo se produce en posición de significado, por debajo de la barra ubicada debajo del significante de la transferencia, el conocido sujeto supuesto saber.”

Por otro lado, al final de la conferencia *Una fantasía*, Jacques-Alain Miller nos conduce hacia “una inversión de lo que decimos tradicionalmente el sujeto supuesto de saber es pivote de la transferencia. Me parece que el último Lacan dice otra cosa, dice más bien: la transferencia soporte del sujeto supuesto de saber”. E incluso, en *El ultimísimo Lacan*, señala: “La transferencia es la gran ausente de esta última enseñanza (...), porque la transferencia supone Otro bien establecido y bien armado”. En el autismo confrontamos justamente a un *parlêtre* que hace un cortocircuito del para otro significante, pero las palabras le afectan, afectan a Un-cuerpo. Un-cuerpo que no ha sido ordenado por los significantes ni dispone del sostén imaginario de la forma especular. “Aquí” y “allí” son palabras que no tienen sentido, los sonidos se escuchan todos a la vez invadiendo y disolviendo el cuerpo en ese rumor, todo lo mira reclamándole en cualquier detalle inadvertido para nosotros. El mundo es caos, y el Otro, es el mundo.

¿Cómo no entender entonces la repetición incesante de un gesto, de un sonido, de una acción como el intento de recentrarse y aislarse de ese mundo caótico en el que está inmerso? ¿Cómo no entender entonces la repetición incesante de una sola y misma cosa? El problema es que eso mismo que le

aísla y protege, en su iteración, llega a producirle un monto de excitación que es justamente aquello que intenta evitar.

¿Cómo acompañar la soledad de un niño autista? ¿Cómo hacerse existir para él sin que tenga la imperiosa necesidad de defenderse? Lacan pone el acento en nuestra dificultad para escucharles, pero añade que “sin duda, hay algo para decirles”. Pero, ¿qué decirles si rechaza al Otro, campo del lenguaje, si se protege de la palabra portadora de sentido? Hay en Lacan, en el mismo texto de la *Proposición* en que hace referencia al sujeto supuesto de saber, otro término que vincula con la transferencia: “encuentro”. Pienso que este es un significante del que podemos hacer uso para nombrar la instalación de la transferencia en el autismo, y que conlleva no el soporte del sujeto supuesto de saber sino el de un *partenaire* –término que tomo de su uso en *la pratique à plusieurs* o práctica entre varios.

El niño autista, al rechazar al Otro, no entra en la dialéctica significante (S1-S2), en la que un significante le representaría como un sujeto para otro significante. Sin embargo, el significante le afecta, congelado: S1. Y el puesto de comando del significante está al imperativo de goce. Pero el autista no dispone del aparato del lenguaje que permitiría frenar la invasión de goce que conlleva el significante. Traeré aquí al respecto una indicación de Jean-Robert Rabanel: “Normalmente –me refiero a la neurosis- lo que frena la invasión de goce y permite la separación del objeto es la intervención del significante Otro, es decir, el S2. El S2 frena el goce que comporta el S1. El S1 tiene una carga de goce que es tratada por el S2, haciendo que quede un resto de ese goce. Ese resto de goce que queda (en ese tratamiento del S1 por el S2) es lo que llamamos objeto *a*, es el resto de goce que no es tratado por lo simbólico. ¿Qué sucede cuando esto no está, cuando la elección del sujeto no es por el S2? ¿Cómo puede frenar esto?”

Rabanel propone entonces la iteración, (S1, S1, S1) como defensa en el autista. Y plantea allí por parte del analista el “redoblamiento”, o sea, responder con la repetición –fuera de sentido- del S1 del autista de manera “desinvertida”.

Jacques-Alain Miller, en su curso *Los signos del goce*, al desarrollar los esquemas de alienación-separación, nos hizo ya reparar en dos valores del S1: –en el par articulado S1-S2, con efectos de significación;

-el S1 todo solo, que tiene efectos de goce.

En su curso *El Uno solo*, sesión 7, retoma estos dos valores del S1, en una nueva vuelta sobre estas operaciones, con él esquima:

I 0 1

Este I, S1 todo solo, “Es el Uno a partir del cual pueden plantear y pensar cualquier suerte de marca, porque es solo a partir de este Uno que pueden plantear y pensar la falta. Es la marca originaria a partir de la cuál contamos según la serie: uno, dos, tres... A condición, en primer lugar, de pasar por su inexistencia”.

En el autismo, hay afectación del S1, pero no hay borramiento que haga trata, pues, del S1, originario, que itera: S1, S1, S1.

Pero Miller nos indica también que en su ultimísima enseñanza:

Lacan promueve un abordaje por complejo diferente del significante, donde el significante actúa separado de su significación.

¿Y unido a qué? Solo a otro significante. Separado de su significación porque está articulado con otro significante.

Entonces, en primer lugar, siguiendo a Lacan se tratará por nuestra parte de “escuchar” al niño autista, escucharlo realmente, despojándonos del sentido que nos ofusca en la búsqueda de la significación. Es a partir de ahí que podremos encontrar “algo para decirle”. Escuchar el S1 que itera en el autista, y responder a ello entonces no con un S2, sino con la repetición de un S1 en el lugar de S2.

Planteo entonces que es esto lo que está en el inicio de un posible lazo con el autista, de un diálogo por fuera de la significación, de un diálogo que no apunta a la comunicación sino a la interlocución vacía de sentido, que apunta a hacerse existir para el autista de una manera no invasiva, a encarnar al Otro en una presencia a la que él pueda consentir. Para ello será también preciso atender a las condiciones del Otro del autista con el que trabajamos, para rebajar y difuminar, para desinvertir en lo posible nuestra presencia en la enunciación.

Miller en su curso *El Uno solo* nos indica que “todo significante, en el sentido de “cada significante” es Uno”. Podemos pues tomar ese “cada significante” del que hacemos un uso despojado de significación, en su estatuto de “significante cualquiera”. Podemos decir entonces que la conexión del S1 del lado del autista y el S1 del lado del analista, podrá conllevar el recorte de un partenaire que favorezca

el efecto evanescente de emergencia de un sujeto que signe un “encuentro”.

Viñeta

Hace tan solo unos días que Juan, de dos años, llegó a Patinete. Las educadoras me habían hablado de una estereotipia muy marcada: suele colocar un coche en una mesa y pega a él sus ojos agitando las manos con su cuerpo en tensión. Hace esto mismo cuando en el jardín mira caer puñados de arena que lanza al aire. Cuando yo llego a Patinete, él está haciendo este gesto ocupado con un tren que ha colocado sobre una mesa, junto a su papá, que le acompaña en estos primeros días. Su grupo va a marchar a otro espacio, y le invitan a ir, pero yo digo que puedo quedarme con Juan y su papá allí un poquito más.

Me coloco cerca de él, en silencio. Observo esta acción que hace una y otra vez con sus manos, pegando y alejando sus ojos del tren. Pero hace algo más: antes de pegotearse al objeto lo desplaza apenas un poco. Tomo este mínimo desplazamiento y acoplo a él la emisión de un rítmico y monótono “brum-brum”.

El sigue, y cada vez que desplaza el tren yo emito ese sonido, con mis ojos ostensiblemente puestos en ese tren, puesto que me doy cuenta de que la mirada es algo que toma un especial espesor en este niño silencioso. A veces, tras la emisión de mi sonido, se vuelve y me mira. Sostengo su mirada sin fijar la mía. Muy pronto me doy cuenta de que la estereotipia ha desaparecido. El “diálogo” prosigue, y al poco Juan desplaza el tren por toda la mesa, a veces cuidadosamente hasta el borde. Cada vez, yo respondo con mi “brum-brum”. En una ocasión toca con su dedo una pequeña motita en el tren, a mi vez, la toco y también otra que hay al lado. Toma una pieza del tren y la deja caer al suelo, la recojo y la ofrezco ante él, en silencio, en la palma de mi mano. La toma, y desplazándose por la sala –como antes hacía con el tren – la va dejando caer; cada vez la tomo y se la ofrezco. Toma una sartén de una cocinita, la avanza un poco hacia mí, como mostrándomela, y la deja caer. La recojo y se la ofrezco. La lleva a la mesa donde está el tren y vuelve a ocuparse de éste. Esta vez los trayectos son fuertes, suaves, rápidos, lentos y mi respuesta “brum-brum” se acopla a ellos. Él está atento a mi respuesta.

Va hacia una casita y entra. Yo me siento en una silla junto a la ventana de la casita. “Toc-toc” y abro la ventana: “Hola, Juan”. Él hace por cerrarla y le

ayudo. “Adiós, adiós”. Esto se repite varias veces, haciendo gestos que tomo como sus iniciativas para abrir y cerrar las ventanas, a lo que le ayudo. A veces sale de la casita y mira por la ventana como para ver ese espacio al que yo miro.

Luego vuelve a la mesa con el tren y yo permanezco sentada en la silla junto a la casita, algo alejada de donde está él. Desde ahí, acompaño con mi “brum-brum” los desplazamientos del tren. De repente, se vuelve, me mira con intensidad, percibo como un instante de vacilación, toma el tren y con sumo cuidado lo trae hasta donde yo estoy y lo deposita sobre mis piernas.

Planteo que hay en esta pequeña viñeta un diálogo entre distintos S1: el suyo, un significante áfono, este movimiento del tren que repite, el mío “brum-brum”, un S1 situado en función de S2 en tanto respuesta al suyo. Una conversación sin sentido, pero con una existencia real. Hay mi repetición, que le sigue, y la muestra de que el goce está atemperado, capturado en esta secuencia S1-S1, es la desaparición de la estereotipia durante todo ese tiempo. Hubo una apuesta por mi parte, y la sorpresa surgió desde el inicio, pero hubo un broche absolutamente inesperado con ese depositar el tren sobre mis piernas. Un acto dirigido al Otro-partenaire, índice de la emergencia del sujeto, firma de un encuentro.

Gracia Viscasillas. AP, ELP. Psicoanalista en Zaragoza.
g.viscasillas@gmail.com