

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**CÁTEDRA: PSICOLOGÍA GENÉTICA - 2017**

**PROF. TITULAR: LIC. SONIA L. BORZI**

Esta ficha fue elaborada en respuesta a inquietudes expresadas por algunos estudiantes, quienes manifestaron desconocer la importancia de la Psicología Genética para su formación. Teniendo en cuenta que esas inquietudes se responden en la *Fundamentación* del programa de la materia, se ofrecen aquí algunos ejemplos que les permitan empezar a pensar el valor que las herramientas conceptuales aportan para su futuro ejercicio profesional.

### **¿Pará qué “nos sirve” estudiar Psicología Genética? <sup>1</sup>**

#### Introducción

La respuesta a la pregunta formulada en el título, se desarrolla en la sección *Fundamentación* del programa de Psicología Genética<sup>2</sup>, motivo por el cual no se retomará aquí en detalle. Sin embargo, algunos alumnos nos han comentado que, al cursar esta materia, no entendían “para qué sirve”. Intentando dar respuesta a esa inquietud, en esta ficha se presentan viñetas clínicas que invitan a pensar sobre la necesidad de contar con herramientas conceptuales sobre el desarrollo cognitivo, y sobre algunas consecuencias indeseadas que pueden suscitarse al carecer de ellas.

Los planteos y casos clínicos que se retoman aquí, han sido extraídos del texto de Emilia Ferreiro y Juan C. Volnovich: *Supuestos cognoscitivos en psicoterapia psicoanalítica de niños* (1981). Ambos autores son argentinos, de Emilia Ferreiro trabajaremos varios textos a lo largo de la cursada, donde se hará la presentación pertinente; J. C. Volnovich es un reconocido psicoanalista, discípulo de José Bleger y Fernando Ulloa. En el artículo mencionado, los autores utilizan fragmentos de sesiones terapéuticas con niños para mostrar cómo, las interpretaciones de sus analistas, pueden ser enriquecidas si se toma en consideración el nivel de desarrollo del niño; o bien, cómo resultan erróneas por no tener en

---

<sup>1</sup> Material didáctico elaborado por Natalia Luján Soloaga Piatti. Año 2017.

<sup>2</sup> Invitamos a los estudiantes a revisar el Programa, en tanto constituye la propuesta pensada por la cátedra para el abordaje de la materia. Disponible en: <http://blogs.unlp.edu.ar/psicologiagenetica>

cuenta esta perspectiva. Como una aproximación a la definición de “interpretación” para el psicoanálisis, les proponemos pensarla como la actividad de deducir –por parte del psicoanalista- el significado inconciente (latente) a partir de un material manifiesto, que el paciente trae a sesión; es decir, luego del relato de un sueño (u otra formación del inconciente), el analista construye una interpretación sobre su contenido latente (Laplanche y Pontalis, 1996).

### Pensando lo que los niños dicen en análisis

En la práctica con niños, todos los profesionales “psi” ponen en juego determinadas concepciones sobre el desarrollo cognitivo: qué es, cómo se produce, cuáles son los mecanismos que están en su base; así como sobre qué es el aprendizaje, cómo se produce, etc. Los autores señalan que el peligro reside, muchas veces, en no explicitarlos ni reflexionar sobre los usos que se hace de estos conceptos. Veamos un ejemplo:

Jacobo, 3 años 8 meses, es el cuarto de 5 hijos. En la primera sesión comienza jugando con los autitos mientras dice: *Gabriel viene aquí*. Gabriel es un conocido suyo, a quien vio a la salida de la sesión. Se le contesta que sí y Jacobo pregunta, respondiéndose a sí mismo: ***¿Cuántos años tiene Gabriel? Tiene 5. Mi mamá me dijo que tiene 5.*** El terapeuta interpreta que, como acaba de ver a Gabriel, se acordó que el terapeuta no está sólo para atenderlo a él, sino que también atiende a otros niños, como la madre que tiene que repartirse con los hermanitos, y que entonces a él le vienen ganas de compararse con sus hermanitos y con Gabriel. Jacobo pregunta entonces: ***Yo tengo 3 pero voy a cumplir 4. ¿Y después?*** Terapeuta: *Después de cumplir 4 vas a cumplir 5.* Jacobo: ***¿Y después?*** Terapeuta: *Y después vas a cumplir 6.* Jacobo: ***Entonces yo voy a ser más grande que Gabriel.*** Se le interpreta: *Tantas ganas tenés de ser más grande que Gabriel, de ganarle en todo y de quedarte conmigo como el primero en llegar y el único, que te olvidás que Gabriel también va a crecer y cuando vos cumplas 4 él va a cumplir 6, y que cuando vos cumplas 5 él va a cumplir 7.* Jacobo tira los autitos y el camión de la mesa y dice al terapeuta que él (Jacobo) le va a ganar al terapeuta. (Ferreiro & Volnovich, 1981, p. 57)

En este ejemplo, el terapeuta no contempla en la interpretación que realiza, la complejidad de la noción de tiempo. Él supone que en la base de los dichos de Jacobo hay **solamente** un conflicto emocional, sin tener en cuenta que la noción de tiempo implica el manejo de operaciones lógicas –de clases y de relaciones- que llevan un largo proceso de construcción, que concluye alrededor de los 9 o 10 años. Por otro lado, no es que se haya “reprimido” el hecho de que Gabriel también cumpliría años: la dificultad de vislumbrar ese

hecho obedece a las posibilidades cognitivas del sujeto. En el *Cuaderno de protocolos*<sup>3</sup> hay varios ejemplos registrados sobre el problema que conlleva para los niños pequeños establecer relaciones como “más grande que”.

Respecto de la noción de represión, los autores realizan un interesante planteo: muchas veces, lo que los analistas suponen reprimido, no es tal. Puede ser que, simplemente, se esté frente a un conocimiento aún no construido. Por ejemplo:

María tiene 4 años 8 meses; en una sesión intenta destapar un frasquito de pegamento sin lograrlo, y el terapeuta la ayuda mostrándole que puede utilizar el eje de un coche para perforar el orificio obstruido. Dos meses después María vuelve a encontrar tapado el frasco, busca un cochecito y con el caño de escape de ese autito, utilizándolo como una cucharita, va sacando pedacitos de la cola seca, pero sin intentar penetrar. El terapeuta interpreta vinculando la evitación de penetración con su conflicto fálico, y le señala que ella parece no acordarse cómo hacerlo aunque *ya te mostré cómo destaparlo*. (Ferreiro y Volnovich, 1981, p. 66).

En este caso, la interpretación se basa en un supuesto implícito del terapeuta sobre los procesos de aprendizaje: que basta mostrar a un niño cómo realizar algo para que lo aprenda. No se tiene en cuenta que el sujeto significa esa acción desde los esquemas de conocimiento que posee: que se puede utilizar la parte sobresaliente de un coche para destapar el frasco. Que María “vea” cómo el terapeuta destapa el frasco, no quiere decir que todos los aspectos de esta demostración sean “observables” para ella. (El concepto de *observable* es un contenido de la unidad 3 del programa).

Al realizar interpretaciones sobre la manipulación de los objetos por parte de los niños, debemos siempre tener en cuenta que toda interacción es una forma de “acercarse” al objeto para conocerlo, del que se pueden desconocer muchos aspectos. Es decir, antes de interpretar una conducta desde la lógica adulta, debemos preguntarnos qué saberes ha construido el niño sobre dicho objeto. Otro ejemplo:

Inés tiene 6 años y utiliza frecuentemente el pizarrón en sus sesiones. Un día, al borrar observa con detenimiento el polvo de tiza que cae y comenta, sorprendida: **¡Mirá, la tiza se viene acá abajo!** El terapeuta alude, en su interpretación, a que ella ya lo sabía porque lo había visto muchas otras veces, e interpreta el *hacerse la sorprendida*. (Ferreiro & Volnovich, 1981, p. 69)

Dos apreciaciones sobre este último extracto: por un lado, volvemos a puntualizar que, en la base de esta interpretación, hay un supuesto del terapeuta que cree que la “demostración”

---

<sup>3</sup> *Cuaderno de protocolos de entrevistas*. Ficha de la Cátedra, Facultad de Psicología, UNLP, 2008. Disponible en: <http://blogs.unlp.edu.ar/psicologiagenetica>

alcanza para que se produzca aprendizaje, ignorando los procesos constructivos que deben realizarse para toda conquista cognitiva. Por otro lado, al desconocer –o no tener en cuenta– las características del periodo de estructuración psíquica en que Inés se encuentra, se resta importancia a la sorpresa propia del sujeto que realiza un descubrimiento: a pesar de haber “visto” muchas veces caer el polvo de la tiza, esto no se convierte en un “observable” para Inés hasta que sus esquemas le permiten asimilar algo “nuevo” en esta situación; es decir, que en determinado momento, y si bien es cierto que había visto la tiza caer, este fenómeno adquiere una connotación distinta, novedosa, y que esto ocurre por las posibilidades de significar este hecho.

### Algunas consideraciones finales

- ✓ El desarrollo cognitivo tiene leyes y mecanismos específicos. Desconocerlos, nos priva de acceder a una importante cantidad de información sobre los sujetos, tanto niños como adultos.
- ✓ Debemos ser respetuosos de las formas de pensar infantiles, y no adjudicarles un sentido desde las creencias y saberes adultos. Para esto, necesitamos contar con herramientas de indagación de dichas formas de pensamiento, y de los argumentos que los niños pueden brindar.
- ✓ Dicen Ferreiro y Volnovich: “(...) no hay manera de eludir el aspecto cognoscitivo de la interpretación. El problema consiste en desconocer las leyes del desarrollo cognoscitivo, en suponer que está logrado antes de que lo esté, y en basar la interpretación sobre esa suposición.” (Ferreiro y Volnovich, 1981, p. 99).
- ✓ Así como ningún estudiante negaría la importancia de conocer las fases del desarrollo de la libido, es importante conocer las grandes estructuraciones que organizan las fases del desarrollo cognitivo, denominadas por Piaget *estadios* o *periodos del desarrollo cognitivo*.

### Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E.; Volnovich, J. C. (1981). Supuestos cognoscitivos en psicoterapia analítica de niños. En R. Diatkine, E. Ferreiro, E. García Reinoso *et al*: Problemas de la interpretación en psicoanálisis de niños (pp. 55-108). México: Gedisa.
- Laplanche, J.; Pontalis, J. B. (1996). Diccionario de Psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <https://agapepsicoanalitico.files.wordpress.com/2013/07/diccionario-de-psicoanalisis-laplanche-y-pontalis.pdf>