

# **EL COMPAÑERO IMAGINARIO EN LA INFANCIA**

**Trabajo Final de Grado - Monografía**

**Universidad de la República**

**Facultad de Psicología**

**Inés Castro Bonsignore**

**CI: 4.742.570-2**

**Tutora: Mag. Lic. Erika Capnikas**

**Instituto de Psicología Clínica**

**Montevideo, Octubre 2016**

## Índice

Resumen.....	p.2
(1) Introducción.....	p.3-p.4
(1.2) Compañeros imaginarios vs. Amigos imaginarios.....	p.3
(2) El compañero imaginario: definición y principales características.....	p.5-p.12
(2.1) El compañero imaginario y el objeto transicional.....	p.7-p.9
(2.2) El compañero imaginario y la capacidad para estar a solas...p.9-p.12	
(3) Normalidad o patología.....	p.13-p.24
(3.1) Fantasía y alucinación.....	p.17-p.21
(3.2) Psicosis infantiles.....	p.21-p.24
(4) La ficción en el niño: el juego simbólico.....	p.25-p.27
(5) Compañero imaginario: perspectiva cognitiva piagetiana.....	p.28-p.29
(6) Conclusiones finales.....	p.30
Referencias bibliográficas.....	p.31-p.33

## Resumen

El compañero imaginario (también llamado “amigo imaginario”) constituye una figura que se da con frecuencia en la infancia, especialmente en aquellos niños entre los dos y los nueve años de edad. El presente trabajo realiza un recorrido teórico acerca de la figura de este fenómeno, diferenciándolo de la patología. Es a través de diversos autores de la literatura psicoanalítica que se intenta dar cuenta de por qué surge, cuál es su función y qué clase de niños lo tienen. En este orden, se abordan conceptos winnicottianos de gran interés para el psicoanálisis infantil como son el “objeto transicional” y “la capacidad para estar a solas”, realizando una comparación y análisis en relación al tema. Posteriormente se desarrolla acerca del compañero imaginario como forma de juego simbólico. Por último, se plantea brevemente la perspectiva piagetiana, en la cual se adjudica el surgimiento de esta figura a la aparición de la función simbólica correspondiente al período pre-operatorio.

Palabras clave: compañero imaginario - psicoanálisis - infancia - simbolización

## **(1) Introducción**

El presente trabajo se constituye como Trabajo Final de Grado en el marco de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Pretende indagar, reflexionar y conceptualizar acerca de la figura del compañero imaginario en la infancia, como fenómeno frecuente en esta etapa vital, a partir de lo postulado por distintos autores de la literatura psicoanalítica. Asimismo, se planteará brevemente la postura de la perspectiva cognitiva piagetiana, para dar cuenta de la existencia de otros discursos relacionados al fenómeno dentro del área de la psicología.

La temática surge de mi interés a partir de la formulación de las siguientes interrogantes: ¿qué es un compañero imaginario?, ¿cuál es su función?, ¿qué clase de niños lo tienen?, ¿está dentro de los parámetros del desarrollo normal o de la psicopatología?

Se tomarán estas preguntas como ejes para abordar el tema, sin la pretensión de acceder a una serie de respuestas unívocas, sino que el propósito está vinculado a abrir nuevas reflexiones para futuros desarrollos teóricos. Se partirá de la conceptualización del compañero imaginario, en su desarrollo normal dentro de la estructuración psíquica en la infancia, para luego establecer las diferencias en las distintas estructuraciones psicopatológicas.

### **(1.1) “Compañero imaginario” vs. “Amigo imaginario”**

En la bibliografía consultada, pueden observarse diferentes formas de denominar este fenómeno, las cuales oscilan entre la noción de “compañero imaginario” y la de “amigo imaginario”. De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española (2014) el término “compañero” hace referencia a una persona que “se acompaña” con otra para lograr algún fin, continuando en esta línea, “acompañar” tiene dentro de sus distintas definiciones la noción de “participar en los sentimientos de alguien”. Por otro lado, el término “amigo” da cuenta de alguien “que tiene una relación de amistad”, definiéndose la “amistad” como el “afecto personal, puro y desinteresado, compartido con otra persona, que nace y se fortalece con el trato”. (Real Academia Española, 2014, s/p.)

De esta manera, se considera que el término “compañero imaginario” incluye en su concepción sentidos que reflejan la función del fenómeno en el psiquismo de un individuo, es decir, la de “acompañar” al niño en algún momento de su tránsito vital, siendo, por lo tanto, más adecuado para lo que pretende plantear este trabajo.

## **(2) El compañero imaginario: definición y principales características**

*“Lo esencial es invisible a los ojos”<sup>1</sup>*

### *El principito*

Nagera, citado en Hamra (2010), realizó una revisión bibliográfica acerca de la noción de “compañero imaginario”. En la misma establece que fue Vostrovsky en 1895 el primero en publicar un trabajo sobre este concepto bajo el título de “*A study of imaginary companions*”. Por otro lado, en la literatura psicoanalítica fue Sperling en 1954 el primero en escribir sobre esta temática. En esta revisión, Nagera encuentra descrito al compañero imaginario como un personaje invisible con el que el niño juega por determinado período de tiempo. Este personaje puede ser evocado en conversaciones con otras personas, siendo su imagen con frecuencia visual o auditiva. Si bien esta imagen parece muy real, el niño reconoce que se trata de una fantasía. En su investigación, el autor afirma que este fenómeno es una fantasía que tiene un rol positivo en el desarrollo evolutivo de un niño. Puede surgir a los dos o tres años, desapareciendo posteriormente bajo la amnesia infantil, o bien aparecer por primera vez en la latencia. Generalmente tiene la misma edad del niño, aunque frecuentemente suele tener características de un adulto como por ejemplo autoridad, poder, fuerza. (Hamra, 2010)

En este orden, para Benavides (2007) tener un “amigo imaginario” implica tener relación con un personaje invisible e irreal, con quien el niño juega y al que el niño menciona en conversaciones con otras personas, dando cuenta de cierto aire de realidad sobre su existencia.

Casas (1999), tomando los aportes de Nagera, establece que el compañero imaginario puede surgir en la infancia, observándose frecuentemente entre los niños de dos años y medio y los 9 años, y su duración suele ser breve, entre unos ocho y diez meses. Se trata de una creencia que el niño acepta y comparte, cuyo carácter esencial es el hecho de que no es visible para ninguna otra persona que no sea el niño. De esta manera, se observan conversaciones que el niño entabla con él, así como su

---

<sup>1</sup> Antoine de Saint-Exupéry. 2008 El principito. Edición Salamandra. España

participación en juegos y decisiones. Parecería que sus funciones cambiaran según las necesidades y situaciones vitales de quien los origina. (Casas, 1999)

A menudo es usado como superyó auxiliar, que el niño pequeño colabora en la consolidación del definitivo, mientras que en el latente asiste de manera temporal al superyó ya constituido. También se utiliza como intento de prolongar los propios sentimientos de omnipotencia y control constituyéndose en un paso intermedio antes de la internalización de la autoridad de los padres. (Hamra, 2010, p. 111)

Taylor y Mottweiler (2008), establecen que los compañeros imaginarios (*"imaginary companions"*, *"imaginary other"*) pueden tomar varias formas: versiones imaginarias de personas reales, personajes de ficción, y personas o animales inventados diseñados exclusivamente para satisfacer las necesidades de su creador. La mayoría son invisibles, aunque a veces determinados juguetes u otros objetos pueden convertirse en compañeros imaginarios también ("objetos personificados"). De esta manera, utilizan como ejemplo el vínculo representado en la película "Náufrago" entre el protagonista y su pelota "Wilson". Asimismo, establecen que forma parte del proceso normal y saludable de un niño.

Los autores referidos anteriormente coinciden en el hecho de que es un fenómeno que se da en la infancia, cuyo surgimiento es parte del proceso de desarrollo normal, y que tiene una cierta transitoriedad: un principio y un fin. Este último aspecto es de fundamental importancia, ya que remite a que en algún momento esta figura se pierde.

También concuerdan en que el compañero imaginario parecería ser depositario de deseos y fantasías omnipotentes, a la vez que de culpas, castigos y secretos, dependiendo de la necesidad del niño que lo crea. "El valor del compañero imaginario reside en ser empleado para resolver conflictos y restaurar el equilibrio interno perdido, al menos transitoriamente, evitando la formación de síntomas" (Hamra, 2010, p. 111).

Lo establecido anteriormente genera la siguiente interrogante: ¿qué clase de niño tiene un compañero imaginario?

Hamra (2010) refiere que el compañero imaginario puede officar de depositario de aquellos atributos que un niño que se siente rechazado considera que carece para

alcanzar el ideal y consigue así sentirse amado por sus padres. De esta manera, proyecta en él sentimientos negativos, utilizándolo para resolver conflictos ambivalentes en el vínculo afectivo con sus padres. Por otro lado, la creación de un compañero confiable y fiel alivia el sentimiento de soledad y reconforta al niño. Así es que la autora habla de niños que se sienten solos, tal vez rechazados, descuidados, los cuales crean al compañero imaginario para combatir esas vivencias, reclamando atención, amor y la necesidad de estar acompañados. Los niños más grandes, en otro orden, suelen mantenerlo en secreto ya que depositan en él impulsos prohibidos, generadores de conflicto.

Por otro lado, Wayne y Myers (1979) proponen la creación de compañeros imaginarios como una habilidad que denota una expresión temprana de cualidades especiales del “ego”, encontradas en individuos creativos en la vida adulta. De esta manera, afirman que el niño que utiliza su capacidad imaginativa creando compañeros imaginarios para elaborar tempranas heridas narcisistas y mitigar afectos inaceptables, es el que tiene más probabilidad de convertirse en un adulto creativo.

### **(2.1) El compañero imaginario y el objeto transicional**

Desde una perspectiva psicoanalítica, podría pensarse la existencia de una similitud en la función del compañero imaginario y el concepto de objeto transicional de Winnicott.

La noción de “objeto transicional” fue introducida por Winnicott para describir a aquel objeto material que tiene un valor especial para el lactante y el niño pequeño. El recurrir al objeto, especialmente en el momento de dormirse, es considerado como un fenómeno normal que ayuda al niño a realizar la transición entre la primera relación oral con su madre y la verdadera relación de objeto. De acuerdo al autor, constituye la primera posesión de algo que “no es yo”, hallándose a mitad de camino entre lo subjetivo y lo objetivo. (Laplanche, Pontalis, 1971)

Introduzco los términos “objetos transicionales” y “fenómenos transicionales” para designar la zona intermedia de experiencia, entre el pulgar y el osito, entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto, entre la actividad creadora primaria y la proyección de lo que se ha introyectado, entre el desconocimiento primario de la deuda y el reconocimiento de esta. (Winnicott, 1992, p. 18)

Continuando en esta línea, dentro de los fenómenos transicionales se incluirían “el parloteo” del bebé y los cánticos que realiza un niño mayor en el momento de irse a dormir. (Winnicott, 1992)

Estas “experiencias funcionales” descritas por Winnicott (1992) como fenómenos y objetos transicionales, van acompañadas de pensamiento y fantasías que pertenecen al campo de la ilusión, a una zona intermedia de experimentación, a la cual contribuye tanto la realidad interior como la exterior. Se suele recurrir a ellos en momentos de soledad, como defensa a las ansiedades depresivas.

En la infancia, esta zona intermedia es necesaria para la iniciación de una relación entre el niño y el mundo y esto es posible gracias a una buena maternalización en la fase crítica precoz. Esencial para todo esto es la continuidad (en el tiempo) del medio emocional exterior y de los elementos específicos del medio físico, tales como el objeto u objetos transicionales. (Winnicott, 1979, p. 328)

Se considera importante destacar, que esta fase es posible gracias a la capacidad que tiene la madre para adaptarse a las necesidades del niño, lo cual le permite a éste la ilusión de que las cosas que él crea existen realmente.

Siguiendo a Winnicott (1979), el destino del objeto transicional es perderse gradualmente, decaer, va perdiendo significado en la vida del individuo. La razón por la cual se pierde es porque los fenómenos transicionales se han extendido por todo el campo cultural, por toda la zona intermedia. En la adultez, equivale a la religión y al arte.

Casas (1999) toma este concepto winnicottiano y lo ubica como aspecto fundamental dentro del proceso de simbolización del ser humano. “El niño, en su peripetia estructural, requiere del movimiento y de los objetos (transicionales, intermediadores) para representar sentidos, y requiere del otro para articular sentidos” (Casas, 1999, p. 42). Asimismo, plantea que el fenómeno de alienación y desalienación generado con el objeto transicional sería el predecesor del posterior juego simbólico.

Casas (1999) establece que tanto el compañero imaginario como el objeto transicional descrito por Winnicott comparten como defensa básica la desmentida de la ausencia.

La desmentida está determinada por la angustia de castración-muerte, constituyéndose así en un mecanismo defensivo básico en toda estructuración saludable. “La desmentida estructural no genera escisión ni convicciones: el objeto transicional no es un fetiche, ni el compañero imaginario un delirio” (Casas, 1999, p. 184). Es un mecanismo que genera goces transitorios sostenidos por las funciones parentales, quienes a su vez habilitan su pérdida. La salida de la desmentida requiere de un compromiso libidinal del otro y su reconocimiento. De esta manera, se propone pensar al compañero imaginario como un doble que desplegándose en un imaginario que se puede controlar, acompaña y ayuda a desmentir pérdidas vividas como muertes o peligros vinculados a la castración. En definitiva, compañero imaginario y objeto transicional cumplen la función elemental de aliviar la angustia. (Casas, 1999)

Sin embargo, en lo que respecta a las condiciones de aparición existen diferencias importantes.

Se trata siempre de situaciones de frustración, señaladas en cambios, mudanzas, nacimientos de hermanos, divorcio, separaciones o pérdidas; es decir, duelos diversos. Emergen precisamente en momentos de soledad desvaneciéndose al ir a la escuela, por ejemplo. El común denominador es que son consecutivos a situaciones traumáticas o de gran estrés. Rasgo esencial que lo diferencia del surgimiento del objeto transicional. (Casas, 1999, p. 214)

De acuerdo a lo dicho anteriormente, se podría pensar al compañero imaginario como un fenómeno “de transición”, producto de la desmentida estructural, que el niño utiliza de manera lúdica para elaborar cierto monto de angustia desencadenada por situaciones de pérdidas vividas como traumáticas.

## **(2.2) El compañero imaginario y la capacidad para estar a solas**

Tomando lo desarrollado anteriormente con respeto a los fenómenos transicionales y a su función de aliviar la angustia que genera la ausencia, y continuando con los planteos de Winnicott, se puede pensar la existencia de una relación entre el compañero imaginario y su concepción acerca de la capacidad para estar a solas.

Para Winnicott (1981) la capacidad para estar a solas constituye uno de los signos de madurez más importantes del desarrollo emocional de un niño. Esta capacidad es fruto

de una experiencia fundamental paradójica: la de estar a solas en la presencia de la madre. El autor la relaciona con la asimilación de los sentimientos que suscita la escena originaria, es decir, la percepción infantil de una relación sexual violenta entre sus padres. Esta fantasía inconsciente, cuando se pone al servicio de la masturbación, significa que el niño puede aceptar su lugar de tercero excluyente en la relación triangular. Winnicott (1981) plantea que el hecho de poder aceptar estar a solas en estas circunstancias denota madurez del desarrollo psicosexual.

Asimismo, depende de la existencia de un objeto bueno en el mundo interno del individuo.

La madurez y la capacidad para estar solo implican que el individuo ha tenido la oportunidad, gracias a una buena maternalización, de formarse poco a poco la creencia de un medio ambiente benigno. Esta creencia va desarrollándose paulatinamente, mediante la repetición de la satisfacción de los instintos. (Winnicott, 1981, p. 35)

La inmadurez del ego del niño se ve compensada naturalmente por el apoyo del ego materno, de esta manera, con el tiempo el niño logra introyectar a la madre sustentadora del ego y así se ve capacitado para estar a solas sin necesidad de buscar constantemente el apoyo materno. (Winnicott, 1981)

Casas (2001) desarrolla lo planteado por Winnicott con respecto al rol primordial de la madre en el desarrollo emocional de un sujeto, y su función de espejo. Winnicott, citado en Casas (2001), establece que el primer espejo del niño es el rostro de su madre, siendo esta imagen especular el modo de hacer presente el deseo inconsciente sobre el hijo. Madre y bebé forman una díada transitoria. Para que el niño pueda usar a su madre como espejo, tiene que existir un principio de permisividad que lo habilite a ser él mismo, es decir, que no hayan intrusiones, apropiaciones ni indiferencia. De esta manera, tiene que mediar una estructura saludable en la figura materna, en la que no hayan grandiosidades narcisistas y pueda ser amado plenamente dentro del contexto simbólico en el que la prohibición es determinante. Winnicott, citado en Casas (2001), habla de una "madre suficientemente buena" que pueda oficiar de sostén, manipulación y presentación objetal, que ama y reconoce a su niño. Este reconocimiento implica la existencia de separaciones, posibilidad de

discriminación, fundamentales en el desarrollo emocional infantil: el niño puede reconocerse como diferente a su madre. En este orden, la función de la maternalización “suficientemente buena” habilita y da lugar a la adquisición de la capacidad para estar a solas.

Si el compañero imaginario surge como fenómeno defensivo que desmiente la ausencia, cuyas condiciones de aparición se relacionan a hechos traumáticos en niños que se sienten rechazados, entonces se lo puede interpretar como posible signo de dificultades en la adquisición de la capacidad para estar a solas. El niño “no está solo” si tiene un “otro” imaginario, con el que juega y conversa. Necesita crear y construir esta figura para tolerar sus vivencias de desamparo y soledad, generadoras de angustia. Asimismo, se podría pensar en la posibilidad de la existencia de fallas en la interiorización del medioambiente benefactor, relacionado a dificultades en los vínculos con sus padres, especialmente su madre.

Continuando con lo planteado anteriormente, Winnicott, citado en Casas (2001), en su concepción acerca de la relación objetal, propone la idea de que el niño crea, usa y destruye objetos. La construcción del compañero imaginario está dentro de la zona de omnipotencia del niño, como objeto subjetivo, que compensa y ayuda a elaborar la angustia. López (2009), tomando los aportes de Winnicott respecto del objeto subjetivo, plantea que en los primeros tiempos de un individuo, el bebé totalmente dependiente se relaciona con este tipo de objetos, los cuales surgen de sus propias necesidades y proyecciones, a partir de la identificación materna, es decir, los crea. Esta identificación le permite a la madre cubrir las necesidades de su hijo, habilitándolo a ejercer una creatividad primaria que da lugar a los objetos subjetivos. Una vez cumplida su función, son aniquilados de manera mágica y omnipotente.

En esta línea, Casas (2001) establece que su constitución y transitoriedad dependen de cómo fue realizada la función simbólica de la madre suficientemente buena, la cual, como se estableció previamente, incluye la capacidad de continuar la diferenciación paulatina con su bebé. Agrega que el hecho de que el sujeto se relacione con objetos subjetivos forma parte de la transicionalidad, la cual es siempre propia y ajena a la misma vez. De esta manera, sin la presencia del otro y su deseo inconsciente, el cual ofrece sin saber, no podría constituirse el objeto subjetivo. Afirma que encontrarse con un otro, adueñarse, separarse, tenerlo y perderlo, experimentarlo en los juegos de

ausencia y presencia como el Fort-Da (el llamado “juego de carretel” del que habla Freud en 1920), habilita la posibilidad de fantasear. El fantasma requiere de esas experiencias y juegos que permiten la discriminación entre fantasía y realidad, del objeto subjetivo al objeto percibido objetivamente. (Casas, 2001)

El compañero imaginario, entonces, se perdería una vez que culmina la necesidad de elaborar la angustia, de sentirse acompañado y amado.

### **(3) Normalidad o patología**

La definición del compañero imaginario establecida anteriormente da cuenta de un fenómeno que se da dentro de una estructuración normal. Sin embargo, se considera necesario poder distinguirlo de aquellos otros fenómenos más de índole alucinatorios, que evidencian una confusión entre realidad y fantasía producto de una estructuración psicopatológica. Esta diferenciación se consideraría de gran importancia para el diagnóstico. No obstante, cabe destacar que en el niño la distinción entre la “normalidad” y la “patología” no se realiza fácilmente, como establece De Ajuriaguerra (1996):

En el niño todavía es más complejo el problema de la normalidad o la enfermedad, ya que, al ser un ente en desarrollo, es movable en la organización de sus estructuras morfofuncionales y lábil en la manifestación de su conducta. (p.138)

Aún así, se intentará dar cuenta de cuándo el compañero imaginario se encuentra dentro de lo esperado en el desarrollo del niño, y cuándo puede constituirse como señal de alerta.

En lo que respecta a esta distinción, Taylor y Mottweiler (2008) afirman que la mayoría de los niños entienden claramente que su compañero imaginario no es real. Sin embargo, puede suceder que cuando los niños expresan emociones fuertes hacia ellos, o cuando exclaman no poder controlarlos, parecerían estar evidenciando cierta confusión entre la realidad y la fantasía.

Por otro lado, Casas (1999) en su concepción de la desmentida estructural incluye la descripción de la patologización: “En la patologización, las creencias vueltas convicciones desprendidas de amarras simbólicas, conducen a escisiones, a prótesis adictivas que “protegen” de derrumbes más caóticos” (Casas, 1999, p. 184). De esta manera, el compañero imaginario se constituye en la normalidad como una creencia y no como una convicción. El niño “sabe” que su compañero no existe en la realidad, “pero aún así” lo nombra frente a otros, dialoga y juega. Necesita esa creencia, así como de otras igual de fuertes, producciones imaginarias infantiles, las cuales tienen un estatuto simbólico que subyace al niño en la relación con sus padres. (Casas, 1999)

Las creencias infantiles se vinculan a la pulsión de saber o epistemofílica, la cual es originada por los problemas sexuales, cuyas respuestas momentáneas se relacionan a la elaboración de las teorías sexuales infantiles. Freud (1905) describe tres teorías sexuales infantiles: el coito oral, el parto anal y la universalidad del pene. En estas tres teorías se despliegan fantasías orales y anales. Las teorías del nacimiento involucran la creencia de que los hijos se conciben por haber comido algo determinado y se los da a luz por el intestino. En este orden, para el niño varón es natural dar por sentado que todas las personas poseen pene, abandonando esta convicción luego de importantes luchas interiores (complejo de castración) tras las contradicciones que la realidad le impone. Así es que el varón rechaza el genital femenino y lo considera como un pene que fue perdido. La niña, según Freud (1905), tiene envidia al pene del varón y desea tener uno, por lo que no rechaza el genital del sexo opuesto. La creencia en la universalidad del pene tiene consecuencias importantes para el desarrollo psicosexual del sujeto.

Estas creencias se pueden constituir en dos grupos: uno que enuncia el primado fálico, y otro que se basa en el borramiento de la diferencia sexual. De acuerdo a Casas (1999) “Es la castración lo que se pone de manifiesto como organizador estructural, donde su desmentida se vuelve necesaria, en un verdadero efecto de estructura, que origina las teorías sexuales infantiles” (p.204).

La investigación sexual de la primera infancia es siempre solitaria; implica un primer paso hacia la orientación autónoma en el mundo y establece un fuerte extrañamiento del niño con respecto de las personas de su entorno, que antes habían gozado de su plena confianza. (Freud, 1905, p.179)

De esta manera, como fue establecido anteriormente, se puede pensar al compañero imaginario como una creencia, que en su característica de doble, en un imaginario “controlado”, ayuda a desmentir la muerte y a los peligros que connota la castración. (Casas, 1999)

En lo que respecta a la noción de “doble”, Otto Rank, citado en Freud (1919), fue el primero en estudiarlo. De acuerdo a este autor, el doble fue originalmente una desmentida de la muerte, una seguridad al sepultamiento del yo. Freud (1919) establece que el doble está marcado por el hecho de que un individuo se identifica con

otro de tal forma que queda la duda sobre qué es su “yo” o sustituye su propio “yo” por un extraño. Se refiere a la “familiar extrañeza”, cómo lo familiar se vuelve extraño y configura lo siniestro, lo ominoso. La cuestión del “doble”, de esta manera, está relacionada con lo “siniestro” y lo “ominoso”, ya que estos procesos identificatorios son ambivalentes: se configuran entre lo conocido y lo desconocido. Habla de una duplicación, división y permutación del yo, a la vez que de retornos y repeticiones. En los posteriores estadios del desarrollo del yo, como es el del superyó, puede cobrar nuevos sentidos. Esta instancia se contrapone al resto del yo, sirve a la crítica y a la auto observación. En este orden, Casas (1999) plantea que el sujeto se aliena al objeto, a un otro semejante, y que luego se separa de ese otro. Ese objeto es su propia imagen investida por la mirada y el deseo del otro, impregnada por el ideal narcisista de los padres. La autora ubica a la función de la idealidad como eje, y habla de dos momentos paradigmáticos en su configuración: en el primero, el del yo ideal, la indiscriminación con el objeto, en el que se atribuyen para sí características del mismo, estando en juego defensas narcisistas como son la desmentida, transformación en lo contrario, y la vuelta sobre sí mismo; en el segundo, el ideal del yo, con defensas como la represión y la sublimación. El compañero imaginario, entonces, está relacionado con el desdoblamiento del sí mismo, un doble que reúne mecanismos proyectivos, de duplicación, magia, ilusión y omnipotencia del pensamiento que desmienten la ausencia.

En el campo de la psicopatología infantil, Marcelli (2007) manifiesta que en el niño la distinción entre fantasía, sueño y realidad se va elaborando de manera progresiva. Antes de los 6 años de edad la distinción es demasiado frágil como para considerarse significativa, siendo a partir de esa edad en la que puede producirse una invasión en el pensamiento de ideaciones delirantes. Sin embargo, afirma que la organización de un delirio construido no es frecuente en niños, así como tampoco lo son las alucinaciones visuales. Cuando suceden, generalmente son de índole persecutorio, difusas y poco elaboradas, que manifiestan la ruptura con la realidad. De esta manera, cuando se presentan estas manifestaciones no surgen de manera aislada, sino que se acompañan de otras que dan cuenta de una estructuración psicótica en la infancia. Marcelli (2007) destaca un rasgo de conjuntos psicopatológicos como constitutivos del “núcleo psicótico”, que incluyen: la existencia de una angustia primaria de aniquilación; la no distinción entre el yo y el no-yo; la ruptura con la realidad, siendo el repliegue

autista una defensa contra la misma; la prevalencia de los procesos primarios sobre los secundarios; la ausencia de un nexo entre pulsiones libidinales y pulsiones agresivas; y la utilización de mecanismos de defensa arcaicos (identificación proyectiva, escisión, introyección, negación, idealización y omnipotencia).

Por otro lado, Kanner (1972) ubica a los compañeros imaginarios dentro del apartado de su manual que trata acerca de las alucinaciones. Sin embargo, establece una diferencia entre las “verdaderas alucinaciones” y los “juegos alucinatorios” de los niños imaginativos. Lo que diferencia a estos últimos de los primeros es que el niño es su creador activo, no las siente pasivamente como fenómenos ajenos. No está permanentemente convencido de su existencia independiente, sino que cree en ellas cuando se dedica a crearlas, pudiendo hacerles “recuperar el juicio” fácilmente. Por lo tanto, en estos juegos no habría ninguna manifestación psicopatológica a considerar. Agrega que las “verdaderas alucinaciones” en la infancia sí se pueden dar en los delirios de origen tóxico o infeccioso, en los estados crepusculares de la epilepsia y en los niños esquizofrénicos.

De Ajuriaguerra (1996), en el apartado de su manual que trata acerca del sueño y las perturbaciones, afirma que en el niño “la imaginación” en vigilia es muy rica, correspondiendo tanto a una fantasmalización positiva o a una exclusión de la realidad. El autor hace alusión a la “imaginación eidética”, la cual es frecuente en los niños. La describe como “...la facultad de volver a ver literalmente con una claridad sensorial, pero sin creer en la objetividad material del fenómeno, los objetos percibidos durante más o menos tiempo anteriormente” (De Ajuriaguerra, 1996, p. 164). Continúa agregando que una imaginación eidética espontánea puede estar acompañada de perturbaciones emocionales y terrores diurnos. Posteriormente en el desarrollo, esta facultad desaparece, “se apaga”. Asimismo, hace referencia a que los niños tienen tendencia a imaginar bajo una forma representativa; a veces su imaginación les genera reacciones ansiosas, ya que no la pueden controlar, otras veces crean, dirigen y utilizan esas representaciones durante la vida diurna. De esta manera, toma como ejemplo de lo segundo al compañero imaginario, como una imaginación que se presenta bajo la forma de un personaje con cualidades positivas de bondad, sabiduría y caridad. Lo describe como un “personaje de compensación” que puede desempeñar el papel de aplacar la angustia y poseer valor simbólico, por ejemplo, de un buen padre. Surge

en la imaginaria del niño a partir de los 4 o 5 años y puede sostenerse hasta una edad bastante tardía.

En ese orden, Benavides (2007) establece que los “amigos imaginarios” son controlados y creados por los niños, no son intrusivos como en las alucinaciones.

En el caso del compañero imaginario en un niño con manifestaciones psicóticas nos encontraríamos en el campo de la convicción y no de la creencia, de la alucinación visual o auditiva y no ante una fantasía con objetivo lúdico y posibilidad de simbolización. Sin embargo, Bender y Vogel, citados en Hamra (2010), destacan que este fenómeno nunca se observó en niños psicóticos ni en estados prepsicóticos.

Para poder dilucidar con mayor precisión cuándo se está frente a una fantasía y cuándo frente a una alucinación se considera necesario definir conceptualmente estos términos.

### **(3.1) Fantasía y alucinación**

De acuerdo a Laplanche y Pontalis (1976) el término “fantasía” se utiliza para designar la imaginación, no como “facultad de imaginar”, sino relacionada al mundo del imaginario y sus contenidos.

Isaacs (1948) estudia el concepto de “fantasía” dentro de la teoría psicoanalítica y plantea que fue Freud quien introdujo el término para hablar de la existencia de fantasías inconscientes, que pueden hacerse o no conscientes. Previo a este planteo freudiano, sólo se concebían las fantasías conscientes de los sueños diurnos y la ficción. Continúa estableciendo que otros autores se han dedicado a utilizar el término “fantasía” en contraposición al de “realidad”, concibiendo a este último como denominador de hechos “externos”, “objetivos”; no dando cuenta así del carácter dinámico de la fantasía.

Siguiendo a Isaacs (1948), la fantasía inconsciente está en plena actividad, tanto en la mente “normal” como en la “neurótica”.

La diferencia entre lo normal y lo anormal reside en la modalidad con que se tratan las fantasías inconscientes, los procesos mentales particulares por medio de los cuales son elaboradas y modificadas, y el grado de gratificación

directa o indirecta en el mundo real y la adaptación al mismo, que tales mecanismos permiten. (Isaacs, 1948, p.19)

La fantasía inconsciente sería la “expresión mental” de la pulsión, su representante psíquico. No habría impulso ni respuesta instintiva que no sea vivida como fantasía inconsciente. Los procesos mentales más primitivos, es decir los representantes psíquicos de los instintos libidinosos y destructivos, son considerados como el origen más primitivo de las fantasías. Posteriormente, en el desarrollo mental del niño, la fantasía se convierte también en un mecanismo de defensa para la angustia, para inhibir y controlar las pulsiones instintivas y la expresión de deseos restauradores. “Todos los impulsos, todos los sentimientos, todos los modos de defensa son experimentados en fantasías que les dan vida mental y muestran su dirección y propósito” (Isaacs, 1948, p. 21). En esta línea, una fantasía representa el contenido de las pulsiones o deseos, temores, angustias que dominan a la mente en determinado momento.

Existen fantasías inconscientes en el primer momento de la vida de un sujeto que toman determinada forma en conjunto con la carga de determinadas zonas erógenas. Las mismas aparecen y desaparecen de acuerdo con las modificaciones de las pulsiones instintivas que son influenciadas por circunstancias externas. En los primeros tiempos de un niño, el deseo y el impulso tienden a ser sentidos como si realmente se estuvieran satisfaciendo, su realización es fantaseada, ya sea con un objeto interno como con uno externo. A medida que se va alcanzando posteriores períodos evolutivos, el deseo y el acto se van diferenciando. (Isaacs, 1948)

Continuando con esta línea, el lactante requiere de la satisfacción de ciertas necesidades generadoras de tensiones internas. Freud, citado en Laplanche, Pontalis (1974), utilizó el concepto “vivencia de satisfacción” para designar al tipo de experiencia originaria que apacigua esa tensión, la cual es oficiada por una persona exterior (por ejemplo, la madre), ya que el organismo no puede provocar la acción específica que la suprimiría. A partir de esta vivencia, la imagen del objeto que satisface adquiere un valor electivo y prioritario en la constitución del deseo del sujeto. En ausencia del objeto real, esa imagen generada tras la vivencia, podrá ser recargada, dándose así la satisfacción alucinatoria del deseo. (Laplanche, Pontalis, 1974)

En lo sucesivo la satisfacción queda unida a la imagen del objeto que ha procurado la satisfacción, así como a la imagen motriz del movimiento reflejo que permitió la descarga. Cuando aparece de nuevo el estado de tensión, la imagen del objeto es recargada: esta reactivación (el deseo) produce ante todo algo similar a la percepción, es decir, una alucinación. (Laplanche, Pontalis, 1974, p.174)

El conjunto de la vivencia de satisfacción real y la alucinatoria constituye el fundamento de deseo, el cual tendría su origen en una búsqueda de satisfacción real, pero se formaría de acuerdo al modelo de la alucinación primitiva. Este concepto está ligado al de “desamparo”, el cual refiere al estado del lactante que depende completamente de otra persona para satisfacer sus necesidades ya que no puede cumplir por sí solo la acción específica que culminaría con la tensión interna. (Laplanche, Pontalis, 1974)

De esta manera, el sujeto en estado de “desamparo” utiliza la alucinación como mecanismo necesario para apaciguar las tensiones internas. Sin embargo, es necesario destacar que para que esto suceda, previamente tiene que haber existido una marca de una vivencia de satisfacción real. Posteriormente, la formación del yo y su función inhibitoria atenuaría este primer fracaso del sujeto de distinguir entre la alucinación y la percepción, ya que impide que la recarga de la imagen del objeto satisfactor sea muy intensa.

En este orden, Laplanche y Pontalis (1976) establecen que para Freud el mundo de las fantasías se sitúa en la oposición entre lo subjetivo y lo objetivo, es decir, entre un mundo interno que tiende a satisfacerse mediante la ilusión, y un mundo externo que va imponiendo al sujeto al principio de realidad mediante el sistema de percepciones. Asimismo, plantean que el origen de la fantasía para Freud estaría en la satisfacción alucinatoria del deseo, cuando el niño reproduce el pecho en forma alucinada, estando el objeto real ausente, la experiencia o vivencia de satisfacción original. Lo definen como “el tiempo mismo de la emergencia del deseo” (Laplanche, Pontalis, 1976, p. 139). Continúan estableciendo que hay un momento mítico del desdoblamiento del hambre y de la sexualidad en un punto de origen, entre apaciguar la necesidad y la satisfacción del deseo, entre el objeto que colma y el signo que inscribe a la misma vez el objeto y su ausencia.

Freud (1905) cuando describe la sexualidad infantil y sus características, establece que una de las particularidades es que parten de pulsiones parciales que se apuntalan a determinadas zonas erógenas. De esta manera, la divide en diferentes fases: fase oral, fase anal, fase fálica, latencia y posteriormente la genitalidad. El “chupeteo” del lactante en la fase oral sería una de las exteriorizaciones de esta sexualidad pregenital infantil. Consistiría en un contacto de succión con la boca que se repite rítmicamente, cuyo fin no sería la nutrición: “Es claro, además, que la acción del niño chupeteador se rige por la búsqueda de un placer -ya vivenciado, y ahora recordado” (Freud, 1905, p. 164). Continúa estableciendo que en un comienzo, la satisfacción de esa zona erógena (los labios) se asoció con la satisfacción de la necesidad de alimentación; el quehacer sexual se apuntala primero en una función vital independizándose posteriormente de ella. Otra característica de la sexualidad infantil a destacar es que es autoerótica, es decir, se satisface en el cuerpo propio y no está dirigida a otra persona. La meta sexual infantil consiste en producir la satisfacción tras estimular apropiadamente la zona erógena escogida.

Hasta el momento, se ha ido desarrollando el concepto de fantasía, estando el de alucinación solamente referido a la vivencia de satisfacción de los primeros tiempos del infans. Esto lleva a la formación de las siguientes interrogantes: ¿qué es una alucinación? ¿cómo se relaciona al campo de la psicopatología?

Kanner (1972) define a las alucinaciones como impresiones sensoriales que no tienen estímulo externo. Plantea que las mismas constituyen gran parte del contenido de los sueños, y que son fenómenos normales en los estados de adormecimiento previo al sueño (“estado hipnagógico”). Continúa estableciendo que tienen un papel importante en los delirios de origen tóxicos o infecciosos. Pueden ser de diferente índole: visual, auditiva, cinestésica, olfativa, táctil, gustativa.

Como se puede observar, para Kanner (1972) las alucinaciones en la infancia no son por sí solas indicadores de estructuraciones graves, sino que se encuentran mayoritariamente en diferentes momentos y circunstancias de la vida de un niño. Este es un punto en el que concuerdan diferentes fuentes bibliográficas. Retomando nuevamente lo que establece Marcelli (2007), en el niño las ideas intrusivas delirantes son infrecuentes, dándose con mayor frecuencia la dificultad en discernir la realidad de la ficción.

En la actualidad, el DSM V (2014) incluye a las alucinaciones dentro de las características que definen los trastornos psicóticos, junto con los delirios, pensamiento desorganizado, comportamiento motor desorganizado o anómalo, y los síntomas negativos. Previo a la descripción de cada uno, establece que los trastornos psicóticos y la esquizofrenia se definen por anomalías en uno o más de esos cinco dominios. Toma la misma definición que Kanner para describir a las alucinaciones, agregando que no se pueden controlar voluntariamente, y que son tan vívidas y claras como las percepciones normales. Establece que deben de tener lugar en el contexto de un nivel de conciencia adecuado, estando dentro del rango de la normalidad aquellas que se dan cuando uno se queda dormido o al despertar. Por otro lado, en lo que respecta a los compañeros imaginarios, es dentro del “trastorno de identidad disociativo” en donde hace alusión a que en los niños, los síntomas allí descritos (dos o más estados de la personalidad, experiencias de posesión, amnesia, deterioro en las áreas del funcionamiento, etc.) no deben confundirse con la presencia de “amigos imaginarios u otros juegos de fantasía” (DSM V, 2014, p. 292). De esta manera, los ubicaría como parte del juego fantasioso normal del desarrollo infantil.

### **(3.2) Psicosis infantiles**

En el campo de la psicopatología, cuando se habla de “ideas delirantes” se está haciendo alusión a las estructuraciones psicóticas. En la bibliografía consultada acerca de las psicosis infantiles se puede observar una tendencia a referirse mayoritariamente al Autismo y a los Trastornos del Espectro Autista, que a otras formas de psicosis más comunes en el adulto como es, por ejemplo, la esquizofrenia. En otro orden, el DSM V (2014) describe los trastornos disociativos como diferentes a la esquizofrenia u otros trastornos psicóticos, aludiendo que los síntomas de ambos pueden muchas veces confundirse. De esta manera, se considera necesario definirlos y diferenciarlos.

Vidal, Bleichmar y Usandivaras (1979) establecen que desde el punto de vista clínico se distinguen dos tipos de psicosis en la infancia: las psicosis infantiles o del desarrollo y las psicosis de desestructuración o esquizofrenia. Las primeras serían de comienzo precoz, mientras que las segundas se caracterizarían en que después de una fase más o menos normal sobreviene una desestructuración de la personalidad. Agregan que la psicosis infantil deteriora de tal forma el desarrollo global intelectual y afectivo de la persona, que genera grandes dificultades a la hora de realizar un diagnóstico

diferencial. Posteriormente desarrollan el autismo infantil, la psicosis simbiótica y las psicosis de latencia o esquizofrenia, siendo en esta última en la que hacen referencia a la existencia de alucinaciones y delirios. En este punto plantean que las mismas en el sentido psiquiátrico son raras antes de los seis años, sí observándose en estos niños sentimientos delirantes omnipotentes de poseer poderes destructivos o, por el contrario, de ser abandonados. Pueden existir perturbaciones del esquema corporal, tomando la forma de ideas persecutorias de envenenamiento y robos, sin embargo, no alcanzarían la perseveración ni la concentración de un delirio persistente. Lo que es frecuente observar es el delirio de fantasías, que incluye relatos fantásticos con temas de grandeza, generalmente fuera del tiempo y espacio actuales, confundiendo imaginación y realidad.

En cuanto a las alucinaciones, Vidal, Bleichmar y Usandivaras (1979) plantean que hay diferentes opiniones entre los autores: algunos descartan su aparición en la infancia, mientras que otros sostienen que es un fenómeno frecuente en niños psicóticos y también en niños neuróticos. En este orden, describen otros síntomas frecuentes en la psicosis de latencia o esquizofrenia, la cual sostienen tiene un inicio lento y progresivo, predominando como forma clínica un polimorfismo de los trastornos propios en cada caso y la posibilidad de cambio en la evolución del cuadro con el tiempo. Otros síntomas frecuentes constituirían las perturbaciones en el contacto con el medio, las perturbaciones del curso del pensamiento, del lenguaje, de la conducta, existencia de conductas fóbicas, obsesivas, cambios de humor, trastornos de la imagen corporal y de la conciencia de sí.

En esta línea, De Ajuriaguerra (1996), cuando describe las psicosis infantiles también menciona las discusiones teóricas inherentes a esta temática, especialmente en lo que respecta a la existencia de ideas delirantes y síndromes alucinatorios en la infancia. Sostiene que teóricamente, las ideas delirantes no se presentan antes de los 10 años de edad, aunque no estaría definido asertivamente cuándo los niños renuncian a "fantasmaticar". Continúa estableciendo que cuando aparecen, son mayoritariamente delirios de imaginación (omnipotencia, de poseer poderes destructivos), delirios de ensueño, relatos fantásticos, los cuales pueden ser más o menos sistematizados, cuyos temas giran en torno a la grandeza, a menudo fuera del tiempo y espacio presente, dando cuenta de una confusión entre realidad y fantasía. La convicción no

sería siempre absoluta, pudiendo adoptar un carácter lúdico, el cual serviría de nexo entre la ruptura con la realidad y una relación a través de lo imaginario. En lo que respecta a los síndromes alucinatorios, refiere que algunos autores niegan de su existencia, mientras que otros la sostienen, describiendo a las alucinaciones como más simples y menos organizadas en el contenido delirante que las de los adultos. Menciona autores que hablan de alucinaciones auditivas y visuales pero integradas en actitudes delirantes. Por último, establece que el diagnóstico de las alucinaciones debe ser estricto y no incluir las ilusiones imaginarias, síndromes hipnagógicos, entre otros. A su vez, afirma que en algunos casos pueden existir fenómenos alucinatorios en menores de 10 años, cuyas alucinaciones son plurisensoriales y surgen a veces en el brote agudo de la psicosis, de una forma que puede ser sólo transitoria. Por otro lado, posteriormente en la evolución de la enfermedad, el síndrome alucinatorio puede adquirir características del síndrome del adulto. Describe que estos enfermos manifiestan ser invadidos por flujos de ideas múltiples, de presentar un vacío en su cabeza y de percibir sensaciones persecutorias de exposición y posesión de sus pensamientos.

Segal (1966) plantea que los individuos psicóticos presentan una perturbación o inhibición de la formación y utilización de símbolos. De acuerdo a la autora, la formación de símbolos es una actividad yoica que elabora las ansiedades que surgen de la relación con el objeto, fundamentalmente, del temor a los objetos malos y a perder o no lograr los objetos buenos. Siguiendo a Segal (1966): "Las perturbaciones de la relación del Yo con los objetos se reflejan en las perturbaciones de la formación de los símbolos" (p. 5). Continúa estableciendo que las perturbaciones en la diferenciación entre el Yo y el objeto llevan a perturbaciones en la diferenciación entre el símbolo y el objeto simbolizado, que conduce a un pensamiento concreto característico de las psicosis. En esta línea, denomina "ecuación simbólica" a aquellos símbolos tempranos que son sentidos por el Yo como el objeto original mismo. Esta ecuación simbólica entre el objeto original y el símbolo sería la base del pensamiento concreto esquizofrénico, en el que el sustituto del objeto original es sentido como idéntico a éste, es decir, no habría una diferenciación entre la cosa simbolizada y el símbolo. De esta manera, una parte del Yo está confundida con el objeto, estando el símbolo, como creación y función del Yo, confundido con el objeto que simboliza.

Por otro lado, El DSM V (2014) compara y diferencia al trastorno de identidad disociativo de los trastornos psicóticos, estableciendo, por ejemplo, que las voces interiores y personificadas del primero, especialmente en los niños, pueden confundirse con las alucinaciones psicóticas. Sin embargo, existen diferencias importantes:

Los individuos con trastorno de identidad disociativo experimentan estos síntomas como causados por identidades alternativas, no tienen explicaciones delirantes de los fenómenos y a menudo describen los síntomas de una forma personificada. (DSM V, 2014, p. 297)

Continúa estableciendo que lo que predomina en estos trastornos son los síntomas disociativos y la amnesia del episodio. Cabe destacar que es en la descripción de los trastornos disociativos cuando, como fue establecido previamente, se hace alusión a la posible confusión con los juegos de fantasías de los niños, como el del compañero imaginario.

Como se puede observar, las fantasías son comunes en la infancia, siendo controversial la discusión acerca de cuándo pueden identificarse como patológicas y cuando es parte del curso de la normalidad. Esto se debe a que el niño dispone de un espacio psíquico para recrear de manera propia y singular el mundo que todavía no alcanza a conocer. Siguiendo a Kozameh (2005) este espacio es el de las elaboraciones simbólicas, las cuales se constituyen como respuestas al mundo pulsional.

#### **(4) La ficción en el niño: el juego simbólico**

Como se estableció previamente, las primeras representaciones de un individuo se vinculan a un otro que estimula sus percepciones sensoriales, cuya ausencia desencadena una serie de fenómenos alucinatorios que dan inicio al pensamiento. El infans alucina el pecho materno en ausencia de la madre, recreando la experiencia de satisfacción. De esta manera, según Kozameh (2005) desde el primer año de vida, el sujeto toma una porción del mundo y construye activamente un mundo interno, escenario de lo ficcional. A través de la ficción el niño da cuenta de sus deseos y preocupaciones, manifestándolas por los medios imaginarios que la cultura le ofrece. De esta manera, inventa historias y fabula, lo cual evidencia cierta indiscriminación entre la realidad y la fantasía.

De acuerdo a este autor, en el primer momento de vida, el niño toma lo representado literalmente como tal, no pudiendo discriminar entre la representación del objeto y el objeto real. Más adelante es que puede lograr esta discriminación y así poder poner en juego las representaciones simbólicas del “como si”, dando lugar al juego simbólico.

Para Winnicott (1993) el juego es una elaboración imaginativa en torno a las funciones corporales, la cual está relacionada con los objetos y con la angustia. Se inicia como símbolo de confianza del bebé en su madre gracias a que ha tenido una experiencia adecuada de buenos cuidados. Gradualmente en el desarrollo de la personalidad del niño, el juego pasa a expresar mediante objetos externos, angustias y relaciones internas.

Freud (1920) ya había teorizado acerca de la función del juego en el niño, estableciendo que éste “trueca la pasividad del vivenciar a la actividad del jugar” (p.17). De acuerdo al autor, los niños repiten en sus juegos todo lo que les ha generado gran impresión en su vida, ya sea placentero o displacentero, estando en ellos presidido el deseo de ser y obrar como los adultos.

En este orden, Aberastury (1968) sostiene que cuando un niño juega, desplaza y domina sus miedos y conflictos internos.

Repite en el juego todas las situaciones excesivas para su yo débil y esto le permite, por su dominio sobre objetos externos y a su alcance, hacer activo lo

que sufrió pasivamente, cambiar un final que le fue penoso, tolerar papeles y situaciones que en la vida real le serían prohibidos desde dentro y desde fuera, y también repetir a voluntad situaciones placenteras. (Aberastury, 1968, p. 15)

Casas (1999) afirma que el jugar es un modo de estar en el mundo al comienzo de la vida. Agrega que cuando el bebé gorjea, se mueve, generalmente es significado desde su entorno como lúdico. La madre interpreta todas las manifestaciones de su hijo otorgándole sentidos. De esta manera, el niño requiere de un otro, objeto, que se dispone como objeto de juego, para articular sentidos, y requiere de objetos intermediadores, transicionales, para representarlos. El juego es decir en movimiento, en gestos, que convocan la presencia del deseo del otro. Casas (1999) establece que el trabajo del juego implica la simbolización de una pérdida: existe una ausencia displacentera, y un placer de la representación producto de la simbolización, como triunfo sobre la ausencia.

Lo simbolizado es en esta línea de reflexión, siempre el objeto perdido, es necesaria la configuración de la ausencia, la pérdida de la cosa, el desasimiento del objeto para que la simbolización tenga lugar. Esa pérdida provocadora de displacer empuja al aparato a la representabilidad: *“el logro de una representación como triunfo sobre la ausencia”*. (García, 2007, p. 8-p.9)

La ausencia del objeto y los fenómenos que desencadena parecería dar lugar al inicio del pensamiento. García (2007) plantea que a partir del modo de alucinación, el cual no sostiene el placer ni evita el displacer, surge la posibilidad de modificar la realidad, aspecto que lleva consigo un duelo por la pérdida, ya que el deseo nunca va a ser satisfecho. De esta manera, continuando con el planteo, se permite el acceso a la palabra, a la capacidad de nombrar lo ausente, ya no requiriendo del otro para ser. Posteriormente en su artículo, la autora hace alusión que para procesar la pérdida es necesario ser sostenido por un otro, presencia continente y también limitante, dando cuenta de que no hay ausencia sin presencia. Esto último parecería ser un punto central en la teoría, es decir, la posibilidad de representar una ausencia si hay un otro, presente, que sostenga.

En esta línea, Schkolnik (2007) afirma que la simbolización sería un trabajo psíquico producido a partir de vivencias dadas en el encuentro-desencuentro con un otro, en las

cuales se configuran cadenas representacionales a partir de movimientos metáfora-tononímicos que forman una malla que permite la circulación del afecto. Esta malla sería flexible, estando en permanente reestructuración. “El trabajo de simbolización supone la ligazón libidinal necesaria para mantener esa malla, para que puedan darse los cambios que permitan al crecimiento psíquico, pero a la vez la desligazón, las rupturas que posibiliten el establecimiento de nuevos lazos” (Schkolnik, 2007, p. 28).

Casas (2007), refiere que la simbolización implica la pérdida y la sustitución. Las defensas binarias, es decir, la vuelta sobre sí mismo, transformación en lo contrario y la desmentida, parecerían actuar en torno a la pérdida “suspendiéndola”, desmintiéndola, mientras que las defensas triádicas, como la represión y la sublimación, permitirían la sustitución.

Retomando lo postulado anteriormente con respecto a que el compañero imaginario tiene un rol protagonista en los juegos del niño que los crea, depositario de angustias y miedos, a la vez que oficia de defensa contra la pérdida, desmintiendo la ausencia, se podría pensarlo como juego simbólico, con posibilidad de elaboración y representación. Existe un “como si” inherente a la interacción lúdica con esta figura. De esta manera, se puede interpretar, por un lado, como un recurso del niño para elaborar conflictos vinculados a las vivencias de rechazo y desamor por parte de sus figuras parentales. Por otro lado, al poder ser juego simbólico, también da cuenta de la existencia de experiencias libidinales vitales en esos vínculos primarios que habilitaron la posibilidad de representar y, por ende, de simbolizar. Existieron en los primeros tiempos, encuentros y desencuentros con un otro deseante, presencias y ausencias, que habilitaron el inicio de un proceso de representación simbolizante.

### **(5) Compañero imaginario: perspectiva cognitiva piagetiana**

Lo desarrollado hasta el momento forma parte de la perspectiva clínica y, fundamentalmente, psicoanalítica. No obstante, se considera necesario plantear la existencia de otra perspectiva psicológica que también ha teorizado e investigado al respecto de los compañeros imaginarios, cuyos aportes pueden ser indispensables para poder ampliar la visión acerca de las características que presentan los niños con compañeros imaginarios. Se trata de la perspectiva cognitiva, cuyo principal referente en lo que refiere al desarrollo evolutivo del juego en la infancia fue Piaget.

De acuerdo a la perspectiva piagetiana, la etapa en la que aparecen los compañeros imaginarios (entre los dos y seis años) corresponde a la etapa del juego pre-operatorio. La misma se caracteriza por lograr grandes avances en lo que respecta a la representación del mundo y el manejo simbólico expresado en el lenguaje. Por otro lado, el niño tiende a interpretar el mundo físico y social de acuerdo a sus propias percepciones. Para Piaget, citado en Benavides (2007), el niño crea a su compañero imaginario como forma de entender e interpretar la realidad del mundo adulto que de otra forma no podría comprender. En definitiva, plantea Benavides (2007) que para Piaget, en esta etapa el niño no lograría distinguir la fantasía de la realidad.

Mantovani de Assis (1994) también toma lo planteado por Piaget, y sostiene que para este último, se inicia el período de juego pre-operatorio cuando se sustituye la capacidad de conocer a los objetos por la capacidad de representar lo que se es conocido. A esta capacidad Piaget, citado en Mantovani de Assis (1994), la denominó “función semiótica” o “función simbólica”. Consiste en la representación de un significado por medio de un significante diferenciado para ese fin. Continuando con lo postulado por Mantovani de Assis (1994), en el correr del segundo año de vida van surgiendo comportamientos que suponen la evocación representativa de un objeto ausente por medio de significantes específicos. Estos comportamientos serían conductas como la imitación, la imagen mental, el lenguaje y el juego simbólico. En esta línea, el juego simbólico consistiría en la asimilación egocéntrica de lo real: el niño transforma al mundo en aquello que él quiere que sea. Se basa en un pensamiento egocéntrico, centrado en la perspectiva del sujeto. De esta manera, sería a través del juego simbólico que el niño asimilaría lo real a sus propios intereses, expresados por

medio de símbolos, es decir, un objeto cualquiera sería usado como símbolo para representar situaciones no percibidas en ese momento.

En cuanto a los compañeros imaginarios, Mantovani de Assis (1994) sostiene que los mismos constituyen otro componente del juego simbólico. Entiende que para Piaget, estas figuras cumplen un papel importante para el equilibrio afectivo del niño. Continúa estableciendo que en las combinaciones simbólicas el sujeto crea a los compañeros imaginarios en la medida en que sirvan de oyentes o de espejos del yo, después desaparecen. En la evolución del juego simbólico, los ubica dentro de diferentes etapas, destacándose su aparición en los juegos de combinaciones simples y en las combinaciones compensatorias. En las primeras, el niño proyecta los esquemas simbólicos en otros objetos, mientras que en las segundas, la realidad es algo a ser corregido más que a ser reproducido por placer. De esta manera, en la tentativa de resolver conflictos afectivos, el niño recrea la realidad modificándola para que se transforme en aquello que él quiere que sea.

En los últimos años se ha cuestionado lo propuesto por Piaget, ya que las evidencias actuales muestran que los niños de cuatro años ya pueden diferenciar la realidad de la fantasía. A su vez, las investigaciones en psicología cognitiva establecen que los “amigos imaginarios” parecen cumplir funciones importantes para la comprensión de la mente y las emociones de otras personas, favoreciendo en el niño que los crea un mejor desempeño en el área social. (Benavides, 2007)

## **(6) Conclusiones finales**

En vistas de lo establecido anteriormente, se puede observar que los diversos autores mencionados coinciden en que la figura del compañero imaginario en la infancia está dentro de los parámetros de la normalidad. Asimismo, lo ubican dentro de los componentes del juego simbólico, teniendo este último un rol fundamental en la estructuración y el desarrollo normal de un sujeto. En este orden, cabe destacar que uno de los aspectos principales de esta figura es su transitoriedad, siendo esperable que desaparezca luego de haber cumplido la función por la cual fue creado. En el caso de que se excedan los tiempos estimados de su sostenimiento, y que existan otros indicadores de una posible desvinculación con la realidad, podría ser necesario interpretarlo como una señal de alarma ante una posible estructuración psicopatológica.

En esta línea, se puede considerar que el niño que crea un compañero imaginario es un niño que presenta importantes recursos internos para tolerar y resolver conflictos afectivos, pudiendo poner en juego la creatividad y lo lúdico al servicio de apaciguar la angustia.

## Referencias bibliográficas

Aberastury, A. (1968) *El niño y sus juegos*. Argentina: Paidós

Benavides, J. (2007) La Creación de Amigos Imaginarios en los Niños. ¿Un Problema Clínico?. *Tesis psicológica*. Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139012670006>

Casas, M. (1999) *En el camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico*. Argentina: Paidós.

Casas, M. (2001). *Entorno al rol del espejo. Winnicott, Lacan, dos perspectivas*. X Jornadas Winnicottianas. Santiago de Chile. Extraído de: [http://www.querencia.psico.edu.uy/revista\\_nro4/myrta\\_casas.htm](http://www.querencia.psico.edu.uy/revista_nro4/myrta_casas.htm)

Casas, M. (2007) Simbolización, una puesta en escena inconsciente. *Revista Uruguay de Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica del Uruguay*. Tomo N°104 p. 7- p. 22

De Ajuriaguerra, J. (1996) *Manual de Psiquiatría Infantil*. Cuarta Edición. Barcelona: Masson S.A

DSM V (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Quinta Edición. Asociación de Psiquiatría y Psicopatología de la Infancia y Adolescencia (APPIA). España: Editorial Panamericana

Freud, S. (1905) *Tres ensayos de teoría sexual*. Argentina: Amorrortu editores. Volumen VII

Freud, S. (1919) *Lo Ominoso*. Extraído de: <http://www.damiantoro.com/frontEnd/images/objetos/LOOMINOSO.pdf>

Freud, S. (1920) *Más allá del principio de placer*. Argentina: Amorrortu editores. Volumen XVIII

García, S. (2007) Reflexiones sobre la simbolización en psicoanálisis: -entre el signo y la pulsión. *Revista Uruguay de Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica del Uruguay*. Tomo N°104 p. 7- p. 22

Hamra, M. (2010). Del compañero imaginario a los heterónimos en la vida y obra del poeta Fernando Pessoa. *Revista de Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica Argentina*. Tomo (LXVII, N°1 - 2) p. 105 - p.124

Isaacs, S. (1948) *Naturaleza y función de la fantasía*. Londres. Extraído de: [http://bibliotecadigital.apa.org.ar/greenstone/collect/revapa/index/assoc/19500704p05555.dir/REVAPA19500704p0555Isaacs.pdf](http://bibliotecadigital.apa.org.ar/greenstone/collect/revapa/index/assoc/19500704p0555.dir/REVAPA19500704p0555Isaacs.pdf)

Kanner, L. (1972) *Psiquiatría Infantil*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte

Kozameh, G. (2005). *El Niño y la Ficción*. España. Extraído de: <http://www.guillermokozameh.com/8/el-nino-y-la-ficcion/>

Laplanche, J. Pontalis, J.B. (1974) *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Labor S.A

Laplanche, J. Pontalis, J.B (1976). *Fantasía originaria, fantasía de los orígenes, origen de la fantasía*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

López, C. (2009) El objeto -el otro, pensados a partir de ideas de D. Winnicott. *Revista Uruguay de Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica del Uruguay*. Volumen (N°108) p.34 - p.49 Extraído de: <http://www.apuruguay.org/apurevista/2000/16887247200910802.pdf>

Mantovani de Assis, O.Z. (1994). O jogo simbólico na teoria de Piaget. *Pro-posições*. Vol. 5 N°1 (13). Extraído de: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644338/11757>

Marccelli, D. (2007) *Manual de Psicopatología del niño*. Barcelona: Elsevier Masson

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Vigésimotercera Edición. Extraído de: <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Schkolnik, F. (2007) El trabajo de simbolización. Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista Uruguay de Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica del Uruguay*. Tomo N°104 p. 7- p. 22

Segal, H. (1966). Notas sobre la formación de símbolos. *Revista Uruguay de Psicoanálisis (En línea)*. Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Volumen (VIII 03).

ISSN 1688-7247. Extraído de:  
<http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/168872471966080404.pdf>

Taylor, M. Mottweiler, C. (2008) Imaginary Companions. Pretending they are real but knowing they are not. *American Journal of Play*. University of Illinois. Extraído de:  
<http://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/1-1-article-taylor-imaginary-companions.pdf>

Vidal, G. Bleichmar, H. Usandivaras R. (1979) *Enciclopedia de Psiquiatría*. Segunda Edición. Buenos Aires: Editorial "El Ateneo"

Wayne, A. Myers, M.D (1979). Imaginary companions in childhood and adult creativity. *The Psychoanalytic Quarterly*. Volumen (XLVIII N°2). p. 292 - p. 307. Extraído de:  
<http://europepmc.org/abstract/med/441213>

Winnicott, D. (1979) *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Laia

Winnicott, D. (1981) *El proceso de maduración en el niño. (Estudios para una teoría del desarrollo emocional)*. Barcelona: Editorial Laia

Winnicott, D. (1992) *Realidad y Juego*. España: Gedisa

Winnicott, D. (1993) *Exploraciones psicoanalíticas I*. Argentina: Paidós