



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Licenciatura en Psicología

TRABAJO FINAL DE GRADO

Modalidad: Monografía

Duelo infantil.

Muerte de una de las figuras parentales.

Estudiante: Evelyn Allio Saporitti

C. I.: 5.121.477-5

Tutora: Prof. Adj. Mag. Marcia Press

Revisora: Asist. Mag. Isabel Rodríguez

Montevideo-Uruguay, Junio 2025

Quiero expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a mis padres, quienes han sido mi mayor fuente de apoyo y motivación durante todo este proceso. Gracias por su amor incondicional, su paciencia y su confianza, incluso en los momentos más difíciles. Sin su aliento constante, su ejemplo de esfuerzo y dedicación, este logro no habría sido posible.

A Mónica, mi mamá, le agradezco por ser mi pilar, mi sostén, mi incondicional y no dejarme caer nunca.

A Enzo, mi padre, le agradezco por ser mi guía, por ser inspiración, por el amor y sus enseñanzas.

*Mi familia
Fuente de amor, de apoyo y motivación. Gracias por estar a mi lado en cada paso de este viaje, brindarme fortaleza cuando la necesitaba y la certeza de que podía cumplir mi sueño, siempre impulsándome.*

A Mauricio, por su motivación y palabras de aliento en este proceso tan desafiante como lo es la tesis. Gracias por ayudarme a generar más confianza en mí y por su amor.

El agradecimiento a mis amigas, quienes han sido un pilar fundamental en este proceso. Su apoyo, comprensión y aliento constante me han acompañado en cada paso de este desafío. Gracias por escuchar mis preocupaciones, por las risas en los momentos de estrés y por ser mi refugio en los días difíciles.

Quiero dedicar un agradecimiento especial a mi psicóloga, Cecilia, por su apoyo constante, sabiduría y acompañamiento a lo largo de toda mi carrera. Su presencia ha sido fundamental para mi crecimiento personal y académico. Gracias por brindarme las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos que fueron surgiendo en mi vida y durante este proceso.

Marcia, quiero agradecerte por tu compromiso y dedicación hacia mi en este proceso, por invitarme a una reflexión crítica, por tus enseñanzas y por mostrarme en cada encuentro tu sabiduría y tu amor hacia los niños.

Isabel, agradecerte por darme la oportunidad de adentrarme al campo de la niñez en la práctica Clínica Psicoanalítica Infantil, y por aceptar acompañarme en este proceso.

A la Udelar por permitirme estudiar públicamente.

ÍNDICE

1. Resumen	4
2. Introducción	5
3. Fundamentos y aportes desde autores de la teoría psicoanalítica, teoría del apego, psicología del desarrollo y epistemología genética.	6
3.1 S. Freud	6
3.1.2 Fort-Da como forma temprana de simbolización de la ausencia en la obra de Freud.	9
3.2 M. Klein	11
3.2.1 Posición esquizo-paranoide	12
3.2.2 Posición depresiva	13
3.3 D. Winnicott	15
3.4 R. Spitz	20
3.5 J. Bowlby	22
3.6 E. Tronick	24
3.7 J. Piaget	25
4. Procesos de duelo en la infancia según autores contemporáneos: significación de la muerte, desarrollo evolutivo, pérdida de su figura parental, mediación del adulto referente.	29
5. Reflexiones finales	42
6. Referencias bibliográficas	46

Siempre, nunca, palabras absolutas que no podemos comprender siendo como somos, pequeñas criaturas atrapadas en nuestro pequeño tiempo. ¿No jugaste, en la niñez, a intentar imaginar la eternidad? ¿La infinitud desplegándose delante de ti como una cinta azul mareante e interminable? Eso es lo primero que te golpea en un duelo: la incapacidad de pensarlo y de admitirlo. Simplemente la idea no te cabe en la cabeza. ¿Pero cómo es posible que no esté? Esa persona que tanto espacio ocupaba en el mundo, ¿dónde se ha metido? El cerebro no puede comprender que haya desaparecido para siempre. ¿Y qué demonios es siempre? Es un concepto inhumano. Quiero decir que está fuera de nuestra posibilidad de entendimiento. Pero cómo, ¿no voy a verlo más? ¿Ni hoy, ni mañana, ni pasado, ni dentro de un año? Es una realidad inconcebible que la mente rechaza: no verlo nunca más es un mal chiste, una idea ridícula.

Rosa Montero, 2013

1. Resumen

El presente Trabajo Final de Grado aborda el duelo infantil frente a la pérdida de una de las figuras parentales. Existen dos posibles etimologías de la palabra duelo según Aslan (1978) una derivada del latín tardío (a. 1140) *dōlus*, "dolor". Otra del latín *duellum*, el cual significa "combate entre dos" y también "guerra". Las figuras parentales según Laplanche y Pontalis (1996) son aquellas personas que desempeñan funciones de cuidado, alimentación y protección hacia el niño¹.

Dichas funciones no se ejercen exclusivamente por la madre o el padre biológico, sino que puede ser por otro sujeto significativo que cumpla un rol central en el desarrollo físico, social, afectivo y psicológico del niño.

El abordaje se realiza desde un marco teórico que articula: la perspectiva psicoanalítica en relación al duelo según Freud, Klein, Winnicott y Spitz, acompañado por perspectivas complementarias actuales como lo son las de Tizón, Aberastury, Pelento, Donzino, Janin, Casas, Ihlenfeld, entre otras; la teoría del apego según Bowlby; también Tronik como autor de la psicología del desarrollo y Piaget desde la epistemología genética.

Se realizará una descripción sobre la significación de muerte en el niño en su construcción como sujeto, así como en el momento evolutivo en que se encuentra. A su vez, se plantea la importancia del adulto a cargo en tanto facilitador, inhibidor u obstaculizador para la elaboración de pérdidas en la infancia. Siempre desde el entendimiento que cada niño es único y singular y que sus procesos también lo son.

Palabras claves: Duelo, duelo infantil, figuras parentales, figuras significativas.

¹ Utilizó el término "niño" de forma genérica. Dicha elección busca simplificar la lectura sin ignorar los efectos de las construcciones lingüísticas en nuestra comprensión de género, reconociendo que también existen otros términos como "niña", "niñe", "niñez".

2. Introducción

La siguiente monografía se elabora en el marco del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología, en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Se trabajará sobre el duelo en la infancia por la muerte de una de las figuras parentales. Laplanche y Pontalis (1996) expresan que las figuras parentales son aquellas sujetos que desempeñan funciones de cuidado, alimentación y protección hacia el niño.

Dichas funciones no se ejercen exclusivamente por la madre o el padre biológico, sino que puede ser por otro sujeto significativo que cumpla un rol central en el desarrollo físico, social, afectivo y psicológico del niño.

La elección de la temática se debe a un interés personal sobre el trabajo en la clínica con niños, considerando al duelo como elemento estructurante, así como las diferentes dificultades que pueden presentarse en su abordaje. Esta preferencia fue reafirmada a partir de la práctica “Clínica psicoanalítica infantil”. Es pertinente agregar que a lo largo de la formación opté por diferentes asignaturas relacionadas a la infancia.

A partir de este recorrido formativo comencé a cuestionarme qué sucede con esos niños que pierden a una de sus figuras parentales y quedan a cargo de otros adultos como referentes, quienes a su vez están atravesados también por el dolor, sus propias limitaciones, que sufren, los cuales están inmersos en sus propias historias y contextos, donde muchas veces no pueden hacerse cargo de la muerte y todo lo que ello implica, recurriendo al silencio o al engaño para “resolver” la situación.

¿Qué pasa con los niños que construyen su identidad sobre historias engañosas o en agujeros que sólo pueden llenar con sus fantasías? ¿Qué efectos tiene en ellos lo no dicho? ¿Cómo realizan los niños un proceso de duelo? ¿Lo realizan al igual que un adulto?

Parte del propósito será indagar acerca de este proceso y cómo los adultos pueden acompañar, inhibir u obstaculizar. Para dar respuesta a estas interrogantes, se tendrá en cuenta lo singular de cada niño, pudiendo así entender sus posibilidades de elaboración en relación al duelo.

El abordaje se realiza desde un marco teórico que articula: la perspectiva psicoanalítica en relación al duelo según Freud, Klein, Winnicott y Spitz, acompañado por perspectivas complementarias actuales como lo son las de Tizón, Aberastury, Pelento, Donzino, Janin, Casas, Ihlenfeld, entre otras; la teoría del apego según Bowlby; también Tronik como autor de la psicología del desarrollo y Piaget desde la epistemología genética.

3. Fundamentos y aportes desde autores de la teoría psicoanalítica, teoría del apego, psicología del desarrollo y epistemología genética.

El siguiente apartado intentará desplegar aspectos de la concepción del duelo dentro de la literatura psicoanalítica tomando autores como Freud, Klein, Winnicott y Spitz así como Bowlby desde la teoría del apego, Tronick según la psicología del desarrollo y Piaget desde la epistemología genética. Todos ellos ofrecieron aportes fundamentales desde diferentes perspectivas complementarias.

3.1 S. Freud

El autor (1856-1939) fue un médico neurólogo, denominado padre del psicoanálisis y una de las mayores figuras intelectuales del siglo XX. No se puede desconocer que el psicoanálisis comenzó con la clínica de adultos. No obstante, cabe destacar que Freud fue teorizando en base a la reconstrucción de aspectos de su propio pasado, visualizando elementos que iban siendo actualizados tanto de su infancia como de su constitución psíquica, y de su trabajo con pacientes adultos. A su vez, subraya la importancia de la estructuración de la sexualidad en el sujeto aportando de este modo a la comprensión del psiquismo infantil en trabajos como *Tres ensayos sobre una teoría sexual* (1905), *El caso Juanito* (1909) y *Más allá del principio de placer* (1920).

Su vida transcurrió entre revoluciones y guerras, por ende el psicoanálisis tuvo la impronta del conflicto, la muerte en la coyuntura epocal. Eligiendo a Roudinesco (2015), autora que ha trabajado su obra describe: “*esa primera guerra del siglo XX se desplegaba en el aire y en el fondo de los océanos, en el mar, en la tierra y en trincheras fangosas, arrasadas por gases tóxicos y cubiertas de cuerpos mutilados*” (p. 193). Freud afrontó esos tiempos de guerra con el temor constante de que sus tres hijos varones y su yerno fueran “víctimas de esa carnicería”. La guerra sería larga y mortífera. Fue durante este periodo que comenzó a reestructurar su pensamiento, influenciado por la guerra en todos los ámbitos de su vida. Se mostraba irritable. Sus lapsus, su actividad onírica y fantasmática se intensificaron. Soñaba con la muerte de sus hijos y sus discípulos. “*Tanto de noche como de día lo invadía la idea de que el poder mortífero de las pulsiones inconscientes amenazan las formas más elevadas de la civilización humana*” (Roudinesco, 2015, p. 195).

Esta autora indica que Freud concibe la muerte como:

La salida necesaria de toda vida y cada quien tiene el deber de prepararse para ella. Pero como nuestro inconsciente es inaccesible a su representación, es preciso además, para aceptarla, negar su existencia, ponerla al margen, y hasta teatralizarla en una identificación con un héroe idealizado (Roudinesco, 2015, p. 196).

Sin embargo, describe Roudinesco (2015) la guerra moderna abolía en el sujeto el recurso a estas construcciones imaginarias capaces de preservarlo de la realidad de muerte.

En el transcurso de dos años, Freud reunió cinco ensayos bajo la denominación de *metapsicología*, un enfoque que exploraba la realidad psíquica relacionando los procesos mentales con su origen inconsciente y las pulsiones. Estos son: *Pulsiones y destinos de pulsión* (1915), *La represión* (1915), *Lo inconsciente* (1915), *Complemento metapsicológico a la doctrina de los sueños* (1917) y por último *Duelo y Melancolía* (1917). Roudinesco (2015) señala que este último surgió como una reflexión particularmente pertinente acorde al contexto de la época.

3.1.1 S. Freud y su teoría acerca del duelo

Freud en su obra *Duelo y melancolía* (1917) realizó aportes fundamentales para la teoría psicoanalítica. En principio el autor elabora una diferenciación entre duelo y melancolía donde establece que el duelo es una reacción normal a la pérdida, mientras que la melancolía implica un estado patológico donde la persona no puede aceptar la pérdida.

Freud (1917) conceptualiza el duelo como “*la reacción a la pérdida de un ser amado o de una abstracción que haga sus veces, como la patria, la libertad, un ideal, etc*” (p. 241). A su vez, describe las características del duelo como “cesación” de interés por el mundo exterior, apartamiento de actividades que no conecta con la memoria del muerto, pérdida de la capacidad de escoger un nuevo objeto de amor, inhibición. “*Esta inhibición y este angostamiento del yo expresan una entrega incondicional al duelo que nada deja para otros propósitos y otros intereses*” (Freud, 1917, p. 242).

El examen de realidad incita al Yo del sujeto a abandonar el objeto de amor pero como la ligazón libidinal en la relación entre sujeto-objeto es fuerte, el Yo se resiste a retirar su catexis de él y reemplazarlo por otro dificultando así su duelo por aquél.

Freud (1917) al hablar sobre el duelo introduce la noción de “*trabajo de duelo*” (p. 245), como un proceso a superar en el tiempo luego de una operación de elaboración, con las representaciones del objeto perdido y de los conflictos generados por la ambivalencia de sentimientos con respecto al mismo. Laplanche y Pontalis (1996) utilizan el término trabajo de duelo para designar “*el proceso intrapsíquico, consecutivo a la pérdida de un objeto de fijación, y por medio del cual el sujeto logra desprenderse progresivamente de dicho objeto*” (p. 435).

En el proceso de duelo, el sujeto realiza un trabajo de restauración del objeto perdido, por lo que debe (re)orientar la catexis e invertir libidinalmente a otros objetos, sin dejar de lado los síntomas dolorosos y la falta de interés por el mundo exterior.

El sujeto que está realizando un duelo se ve enfrentado a hechos de su historia vital. Durante un cierto tiempo puede que no acepte esa pérdida y se “rebele” frente a la realidad a través de la negación. A pesar de los síntomas que el sujeto atraviese en su trabajo de duelo e independientemente de la duración, lo sustancial es que el trabajo que realiza, sea una búsqueda por restablecer mediante el investimento libidinal al objeto perdido. Por lo general, la realidad se impone al sujeto y ayuda a encaminar la elaboración de la pérdida.

Retomando a Freud (1917), lo que debe ocurrir es el acatamiento a la realidad y que el sujeto logre aceptar lo que está ocurriendo y abandone el objeto, es decir, que pueda retirar la carga afectiva que estaba depositada en el objeto perdido para lograr catectizar otros objetos. Esto significa que si bien puede seguir depositando el afecto en el objeto perdido, debe lograr catectizar además a otros nuevos objetos, aceptando su ausencia.

En términos generales, es el triunfo de la realidad lo que va a permitir admitir la ausencia de los objetos, y lo que abre la posibilidad de seguir o no depositando el afecto en el objeto perdido o transformarlo a otros nuevos.

Freud planteó que el duelo es un proceso que el aparato psíquico realiza para transitar el dolor por una pérdida significativa. Este autor propone que para abordar el concepto de duelo es importante tener presente la instancia psíquica del Yo, siendo ésta la que media entre las fuerzas del Ello y el Superyó. Dicha mediación está acompañada del principio de realidad, y se encarga de representar las vivencias del sujeto, impactando así en el desarrollo del duelo. La función del Yo es fundamental dado que los mecanismos de defensa que están en juego en el proceso de duelo son inhibitorios y puede imposibilitar que se realicen nuevas investiduras libidinales con nuevos objetos.

En lo que refiere a la melancolía Freud (1917) la define como *“una desazón profundamente dolida, una cancelación del interés por el mundo exterior, la pérdida de la capacidad de amar, la inhibición de toda productividad y una rebaja en el sentimiento de sí”* (p. 242).

Para Freud (1917) ambos estados (duelo y melancolía) tendrían la mayoría de los elementos descritos en común, pero existe uno en particular que vendría a cumplir el rol de elemento diferenciador: la perturbación del amor propio. La imposibilidad de reconocer qué es lo que el sujeto perdió en el acto de la pérdida es lo que lo lleva al estado melancólico. El autor propone que el sujeto melancólico describe a *“su Yo como indigno, estéril y moralmente despreciable, se hace reproches, se denigra, y espera repulsión y castigo”*

(p.244). Además, se humilla ante los demás y compadece a sus familiares por hallarse ligados a una persona indigna. Así el funcionamiento psíquico del sujeto melancólico estaría con un empobrecimiento severamente moral y crítico. *“La sombra del objeto cayó sobre el yo”* (Freud, 1917 p. 246).

El sujeto melancólico no sabe lo que perdió de él mismo en aquella pérdida. Por lo que, se genera una ruptura de la separación objeto-sujeto. Lo que sucede respecto a la pérdida y la posibilidad de restaurar el objeto es que el sujeto realiza la acción mediante un delirio de autorreproche, de manera profunda y sostenida, terminando el adulto con una posible estructura psicótica.

En términos generales, existía una elección de objeto que se vio frustrada por alguna causa que le provocó daño a la persona. Luego (como en el duelo), debería haber ocurrido un nuevo desplazamiento, pero como esto no ocurrió *“La investidura de objeto resultó poco resistente, fue cancelada, pero la libido libre no se desplazó a otro objeto sino que se retiró sobre el Yo”* (Freud, 1917, p. 246). De manera que, el Yo se identificó con el objeto resignado. Esa separación que debe aceptar el sujeto se vuelve insoportable a causa de que no existe el reconocimiento del objeto independiente a él. En síntesis, lo que está ocurriendo en el sujeto melancólico es que la libido narcisista que estaba depositada en el objeto se vuelve sobre el propio Yo, a través del cual también se experimenta una pérdida del objeto en sí mismo.

3.1.2 Fort-Da como forma temprana de simbolización de la ausencia en la obra de Freud.

Freud (1920) observa a su nieto de año y medio creando un juego *“Pasó bastante tiempo hasta que esa acción enigmática y repetida de continuo me revelase su sentido”* (p.14). El niño no lloraba cuando su madre lo abandonaba durante horas; sentía gran ternura por ella, quien lo había amamantado, cuidado y criado sin ayuda ajena.

El niño tenía el hábito de arrojar lejos de sí todos los objetos que hallaba a su alcance, a un rincón o debajo de una cama. *“y al hacerlo profería, con expresión de interés y satisfacción, un fuerte y prolongado «o-o-o-o», que, según el juicio coincidente de la madre y de este observador, no era una interjección, sino que significaba «fort» {se fue}”* (Freud, 1920, p. 14).

Freud visualiza que se trataba de un juego y que el niño no hacía otro uso de sus juguetes que el de jugar a que «se iban». El niño tenía un carretel de madera atado con un piolín y con gran destreza arrojaba el carretel, al que sostenía por el piolín, tras la baranda de su cuna; el carretel desaparecía ahí dentro, *“el niño pronunciaba su significativo «o-o-o-o», y después, tirando del piolín, volvía a sacar el carretel de la cuna, saludando*

ahora su aparición con un amistoso «Da» {acá está}» (Freud, 1920, p.15). El juego era desaparecer y volver. Era la renuncia a la satisfacción pulsional de admitir sin protestas la partida de la madre. Pero es imposible que la partida de la madre le resultara agradable, o indiferente. Entonces, ¿cómo se concilia con el principio de placer que repitiese en calidad de juego esta vivencia penosa para él? El niño en la vivencia era pasivo, era afectado por ella; pero luego se ponía en un papel activo repitiéndola como juego, a pesar de que fuese displacentera.

Así, Freud descubrió que este juego era muy importante para el niño en tanto que representaba las ausencias y retornos de la madre al lanzar y recoger el carrete. Esto, le ayudaba a lidiar con las angustias que surgían por la sensación de estar solo, pues le permitía 'controlar' (al menos en la fantasía) dicha experiencia, negando que pudiera afectarle su ausencia "deshaciéndose" de ella al lanzar el carrete y haciéndola aparecer cuando él quisiera. Aquí el niño está transitando psíquicamente la ausencia a través de lo simbólico, es decir, elaborando la falta mediante representaciones mentales o símbolos que le permiten darle sentido y procesarla internamente.

Freud (1920) revela que:

El acto de arrojar el objeto para que «se vaya» acaso era la satisfacción de un impulso, sofocado por el niño en su conducta, a vengarse de la madre por su partida; así vendría a tener este arrogante significado: «Y bien, vete pues; no te necesito, yo mismo te echo» (p.16)

Freud (1920) expresa que un año después su nieto arrojaba al suelo un juguete con el que se había irritado, diciéndole: «¡Vete a la guerra!». Le habían contado que su padre ausente se encontraba en la guerra; *“y por cierto no lo echaba de menos”* (p.16) , sino que daba los más claros indicios de no querer ser molestado en su posesión exclusiva de su madre.

Además, el autor descubrió que es a partir de la ausencia, de la falta, que el sujeto es capaz de crear, haciendo uso de los símbolos que presta el lenguaje para nombrar 'la nada' y recrear la realidad. Es con el juego, que trata de un 'ir y venir' que el niño construye su realidad tanto externa como interna y logra después diferenciarlas.

Se advierte que los niños repiten en el juego todo cuanto les ha hecho gran impresión en la vida; de ese modo abreaccionan la intensidad de la impresión y se adueñan, por así decir, de la situación. Pero, por otro lado, es bastante claro que todos sus juegos están presididos por el deseo dominante en la etapa en que ellos se encuentran: el de ser grandes y poder obrar como los mayores. También, se observa que el carácter displacentero de la vivencia no siempre la vuelve inutilizable para el juego. (Freud, 1917, p.16)

"Así nos convencemos de que aun bajo el imperio del principio de placer existen suficientes medios y vías para convertir en objeto de recuerdo y elaboración anímica lo que en sí mismo es displacentero." (Freud, 1920, p.17)

El fort-da muestra la enorme importancia del binomio presencia-ausencia del objeto amado y su alternancia en la incipiente constitución psíquica.

Mientras que Freud centró su enfoque en el duelo desde la perspectiva del Yo adulto, Klein (citada por Segal, 2008) traslada esta problemática a la infancia, proponiendo que la elaboración de las pérdidas comienza desde el inicio de la vida. Por lo que resulta especialmente relevante tomar sus aportes en esta monografía, ya que permite pensar el duelo infantil como parte constitutiva del desarrollo psíquico temprano.

3.2 M. Klein

M. Klein (1882-1960) fue una psicoanalista austriaco-británica que realizó aportes referentes al duelo profundizando los ya planteados por Freud. La autora, afirma que es el juicio de realidad lo que permitirá elaborar el proceso de duelo, ya que frente a cada pérdida y rememoración del objeto perdido es la realidad la que demuestra que el objeto ya no existe.

Para Klein (citada por Segal, 2008) resulta vital comprender que los duelos son todas las circunstancias vitales que implican cambio. Entonces, los duelos son también todas las cosas que se dejan de hacer por lo que se está haciendo actualmente. Lo significativo es que todo el tiempo el sujeto está elaborando pérdidas que varían en sus grados de significancia y dolor. Es precisamente esta forma de elaborar las pérdidas que lo envuelven constantemente al sujeto, lo que va a permitir la oscilación entre ambas posiciones: la esquizo-paranoide y la depresiva. Utiliza el término "posiciones" porque es un concepto más dinámico, espacial y menos temporal desde un punto de vista cronológico, debido a que son estados mentales que se pueden habitar pero también abandonar temporalmente, dándose una oscilación entre ellas como se mencionó anteriormente.

El cambio siempre implica distintas emociones, cuando éstas desbordan al sujeto en términos de angustias de separación o de pérdida es que se ve movilizado hacia la posición esquizo-paranoide. Sin embargo, cuando el sujeto logra aceptar estos cambios en términos de adaptación es que logra tolerar la contingencia y movilizarse hacia la posición depresiva.

Segal (2008) desempeñó un papel crucial en la comprensión de la obra de Melanie Klein, cuya complejidad teórica puede resultar desafiante. Gracias a su profundo conocimiento y su capacidad de interpretación, ha logrado ofrecer con claridad muchos de los conceptos kleinianos; aunque al hacerlo es posible que haya incorporado su propio sesgo personal.

3.2.1 Posición esquizo-paranoide

Segal (2008), siguiendo los planteos de Klein, afirma que el Yo está constituido desde el nacimiento y por eso pueden haber fantasías, ansiedades, mecanismos de defensa. Pero, este Yo primario está muy desorganizado debido a la polaridad de los instintos (externos/internos, pulsión de vida/muerte). Al estar polarizado, por un lado proyecta los instintos provenientes de la pulsión de muerte en el objeto externo que es el pecho de la madre. Al proyectar en él lo malo, el bebé experimenta una persecución por parte de ese objeto, y por otro lado, proyecta la libido proveniente de la pulsión de vida en el pecho como objeto ideal.

De esta manera, el pecho se divide y es visto como dos objetos parciales: el objeto bueno e ideal que se relaciona con las experiencias gratificantes, y por otro lado el pecho malo y persecutorio que se relaciona con experiencias de ausencia y dolor. El objetivo del bebé consiste en preservar el objeto bueno introyectado y expulsar el objeto malo, dado que mantiene la fantasía de que los objetos persecutorios puedan ingresar al Yo, destruyéndolo y generando una intensa ansiedad.

“Según Melanie Klein, hay suficiente Yo al nacer como para sentir ansiedad, utilizar mecanismos de defensa y establecer primitivas relaciones objetales en la fantasía y en la realidad” (Segal, 2008, p.29).

Frente a esta angustia, el yo desarrolla los mecanismos de defensa de introyección y proyección para mantener alejados los objetos buenos de los malos (introyecta lo bueno, proyecta lo malo), escisión mediante. Pueden haber situaciones en que se introyecte lo malo para intentar controlarlo generando ansiedad hipocondríaca, y se proyecte lo bueno para protegerlo de la maldad interna, pero produce la ansiedad de quedar vacío. Las partes malas del yo se proyectan para atacar los objetos externos persecutorios, y las partes buenas pueden proyectarse para salvarla de la maldad interna o para intentar mejorar el objeto externo malo. En la posición esquizo-paranoide el mecanismo de la escisión permite que el yo “ordene” sus experiencias separando lo bueno de lo malo, base para que después se constituya la represión como mecanismo de defensa que continúa funcionando a lo largo de la vida. Otros mecanismos presentes en esta posición son: la ansiedad persecutoria; la idealización y la identificación proyectiva e introyectiva.

Por el objeto idealizado siente amor y por el objeto persecutorio proyecta su agresividad. El sujeto logra salir de la posición esquizo-paranoide cuando las experiencias buenas superan a las malas, disminuyendo el clivaje y permitiendo el paso de esta posición a la posición depresiva.

3.2.2 Posición depresiva

Luego de la posible elaboración de esta primera posición esquizo-paranoide, gracias además a su desarrollo (hacia el segundo semestre de vida), Segal (2008) expresa que el bebé irá integrando progresivamente el mundo que lo circunda, generando como consecuencia una mayor integración yoica. Es decir, en cierto momento el bebé va a sentir que su objeto ideal y su amor por éste, es más fuerte que el odio hacia el objeto malo, por lo que su ansiedad paranoide disminuirá hasta poder llegar a la unión del objeto como uno solo (objeto total) y la unión de su yo. Surgen ambivalencias en cuanto el niño teme que todo lo malo que él expulsó haya realmente destruido al objeto, sabiendo ahora que es un mismo objeto el que otorga experiencias buenas y malas a la vez.

En la posición depresiva se comienzan a intensificar los procesos de introyección expone Segal (2008) ya que el niño nota que depende de su objeto y tiene miedo a perderlo: busca poseerlo. El bebé comienza a limitar su amor y su odio, buscando vincular con mayor éxito su realidad externa con su realidad psíquica. Se comienza así a constituir el superyó temprano a partir de la introyección del objeto ideal que va a funcionar como un incipiente ideal del yo, y el objeto malo que podría significar “castigos”, “reproches” por no cumplir con el superyó temprano. La escisión que se había producido en la posición esquizo-paranoide es reemplazada progresivamente por la represión, inhibición y desplazamiento.

Como plantea Klein, según Segal (2008), los objetos y los sujetos, van a poder diferenciarse de una manera más adecuada, y van a estar al servicio de una nueva posibilidad: la de ver los objetos como totalidades y ya no como parcialidades. El bebé llega a percibir o introyectar a su madre como persona, como “objeto total”. De este modo el yo integra más eficazmente el instinto de vida como el de muerte.

Otro de los elementos que plantea la autora es la ansiedad: *“el motivo principal de la ansiedad es que sus propios impulsos destructivos hayan destruido o lleguen a destruir al objeto amado de quien depende totalmente”* (Segal, 2008, p. 73). La ansiedad lleva al sujeto a sentir un deseo imperioso de *“poseer este objeto, de guardarlo dentro de sí, y si es posible, de protegerlo de su propia destructividad”* (Segal, 2008, p. 73).

El temor por haber destruido y perder el objeto bueno lleva al bebé a la experiencia depresiva de la culpa, conduciendo a desplegar estrategias que tienen por objetivo compensar el daño hecho a la madre, fuente dual de experiencias.

La posición depresiva implica un proceso y anhelo de reparar al objeto bueno, idealizado y amado que es en verdad, el mismo que era fuente de todo displacer. Segal (2008) expresa que el bebé:

(...) al integrar más su yo, al disminuir sus procesos de proyección y al empezar a percibir su dependencia de un objeto externo y la ambivalencia de sus propios instintos y fines, descubre su propia realidad psíquica. Advierte su propia existencia, y la de sus objetos como seres distintos y separados de él (pp. 76-77).

El sujeto simultáneamente es capaz de distinguir con mayor facilidad la fantasía de la realidad externa gracias a la prueba o juicio de realidad.

Cuando se genera la unión de objeto parcial bueno y objeto parcial malo en uno solo, el niño busca reparar el objeto que dañó a través de la proyección. Cuando aumenta el amor por el objeto, y la parte buena domina sobre la mala, el niño recupera confianza en su capacidad de repararlo y de reparar sus propios objetos internos. El yo repara y recupera el objeto, puede asimilarlo dentro suyo, apropiárselo y el objeto contribuye así a su desarrollo. Durante la reparación participa la prueba de realidad: el niño comienza a observar y entender qué efectos tienen sus fantasías sobre el objeto externo y además comprende que no tiene todo el poder sobre éste, no es omnipotente, comienza a aceptarlo como realmente es.

En esta posición el duelo por los objetos de amor implica reinstalarlos dentro de él por temor al peligro de perderlos. El mecanismo de reparación puede darse aceptando la realidad psíquica y admitiendo el dolor que ésta puede causar e intentando remediar el objeto, adaptándose mejor a la realidad externa. Por otra parte las defensas maníacas (control, triunfo, desprecio omnipotentes) impiden que aparezca la culpa otorgando una “falsa” satisfacción temporal y no duradera.

Entonces para Segal (2008) es la renuncia, tanto en Freud como en Klein, la que adquirirá un papel central en la resolución del conflicto.

Para Klein (citada por Segal, 2008) no aceptar las pérdidas de las circunstancias vitales, debido principalmente a los altos montos de angustia, provocaría un constante movimiento hacia la posición esquizo-paranoide, lo que implica la imposibilidad de elaborar la pérdida.

A su vez, esta imposibilidad conlleva el riesgo de una negación maníaca de la realidad y la escisión de ésta dando como resultado un proceso patológico para el sujeto.

La inclusión del pensamiento de Winnicott (1971), también integrante del psicoanálisis británico como Klein, aporta una perspectiva novedosa a esta monografía: destaca la importancia del entorno y de las experiencias relacionales tempranas como elementos fundamentales en la constitución del psiquismo y en la elaboración del duelo infantil.

3.3 D. Winnicott

D.W.Winnicott (1896-1971), destacado pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés, enfatizó la importancia del entorno y los vínculos tempranos, particularmente en la relación madre-hijo por lo que resultan altamente significativos sus aportes para dicha monografía.

“¿Qué es un bebé? ¡Eso no existe!” (López de Caiafa, 2009, p. 34). Winnicott (citado por Lopez de Caiafa, 2009) sostiene que los bebés experimentan una extrema dependencia durante sus primeras etapas de vida, por lo que considera que en un inicio el bebé no existe sin su madre. Según el autor, esta supervivencia tanto física como psíquica sólo es posible gracias a la presencia constante y cuidadosa de la madre, quien proporciona un entorno que facilita los procesos de maduración del bebé. Este entorno, a su vez, es fundamental para la transición de la "unidad" inicial (madre-bebé) hacia una separación progresiva. Según López de Caiafa (2009), la madre, como el "objeto madre", constituye la esencia de este proceso de maduración.

Winnicott (1971) describe a la madre como un “entorno facilitador”, esencial para que el bebé pueda desarrollar su potencial. Es la madre quien sostiene al niño, le ofrece distintos objetos y lo guía en el proceso de separación, iniciando el proceso de desilusión gradual. Se espera que la madre pueda ofrecer algún objeto especial. El bebé, en sus primeras experiencias, llega a creer que el pecho materno es parte de sí mismo, López de Caiafa (2009) indica que la madre posee el pecho y la facultad de producir leche, por lo que la madre es la que debe ser tolerante y comprensiva de manera que sea ella quien produzca una situación que con suerte puede convertirse en el primer lazo entre el pequeño y un objeto externo (el pecho). Por lo que Winnicott (1971) nos dice que luego será tarea de la madre desilusionar al bebé en forma gradual, pero no lo logrará si en un principio no le pudo ofrecer suficientes oportunidades de ilusión.

De modo que la relación primaria con la realidad externa se cimienta en momentos de encuentro y de ilusión en los cuales un fragmento de experiencia del bebé pasa a ser considerado una cosa perteneciente a la realidad externa o una alucinación. (López de Caiafa, 2009, p. 38)

En este contexto, se construye la relación primaria del bebé con la realidad externa. Los momentos de encuentro con la madre cargados de ilusión, permiten que el bebé comience a reconocer los objetos externos como parte de la realidad. A través de esta experiencia de ilusión y desilusión, el niño puede aprender a representar el mundo y acceder a la capacidad de simbolización, lo que facilita la transición hacia un vínculo más complejo con la realidad.

Winnicott (1971) introduce los conceptos de objetos transicionales y fenómenos transicionales. Zona que media experiencias entre que mire sus manos y ponga en su boca el pulgar y el objeto como lo es el osito.

“Esa zona intermedia de experiencia, ni adentro ni afuera, se constituirá en "tercera zona" o espacio potencial, en ella la creatividad personal se desplegará haciendo surgir estos objetos, así como luego lo hará en el juego y en los fenómenos culturales.” (López de Caiafa, 2009, p. 42).

Se podrá estudiar:

La naturaleza del objeto, la capacidad del niño en poder reconocer ese objeto como un “no-yo”; la ubicación del objeto adentro, afuera, en el límite, la capacidad del niño para crear, indagar, imaginar, originar un objeto, la iniciación de un tipo afectuoso de relación de objeto. (Winnicott, 1971, p. 18).

López de Caiafa (2009) se cuestiona ¿cuál es la naturaleza del objeto transicional? explica que estos objetos no son completamente internos ni completamente externos. Están en el límite, sirviendo como un puente entre el mundo interno del bebé y el mundo exterior. Se accede a él por el contacto con los sentidos, es visible, palpable, y el niño ejerce sobre él un dominio omnipotente, el dominio por manipulación, basado en el placer de la coordinación y el erotismo muscular.

Resulta pertinente cuestionarse si el niño podría recurrir a los objetos transicionales en el transcurso de un proceso de duelo. Más aún, cabe indagar si dichos objetos serían capaces de habilitar y funcionar como herramientas psíquicas que acompañen y faciliten la elaboración del duelo en la infancia.

Los objetos transicionales pueden cumplir una función de sostén psíquico para el niño, ayudando a tolerar la ausencia del objeto perdido (madre, padre u otra figura significativa). Por lo que a través del vínculo afectivo con el objeto, el niño va a poder expresar, simbolizar y regular su angustia, permitiendo gradualmente aceptar la ausencia de una de sus figuras parentales pudiendo ofrecerle consuelo. Un puente entre la pérdida real y su elaboración simbólica.

Los objetos transicionales, como una manta, un muñeco o un chupete, son fundamentales para el bebé, ya que le ofrecen una defensa contra la ansiedad y la angustia, ayudando a la separación gradual de la madre (Winnicott, 1971). Eso es justamente lo que hace un objeto transicional, que el niño haga uso de él en el momento en que está en la transición desde un vínculo de fusión con la madre a un tipo de relación donde ella tiene existencia como objeto externo y separado de él.

Cada sujeto posee una realidad interna, que puede “encontrarse en paz o en estado de guerra” (Winnicott, 1971, p. 19) y una externa. *“Yo afirmo que existe un estado intermedio*

entre la incapacidad del bebe para reconocer y aceptar la realidad y su creciente capacidad para ello” (Winnicott, 1971, pág. 19). Su enfoque tiene que ver con la primera posesión y con la zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva.

El objeto transicional inaugura un vínculo afectuoso con el objeto, muestra la aceptación de fallos, separaciones, ausencias de la madre. Manipular objetos transicionales ayuda a aprehender el mundo, son primeras posesiones no-yo, que apuntan a la separación. Por lo que sí pueden funcionar como herramientas psíquicas que acompañen y faciliten la elaboración del duelo en la infancia *“Es esta conjunción de ausencia, mitigada con la presencia tangible del objeto transicional, al tiempo que se la reconoce como ausencia, el motor de la introducción en la simbolización”* (López de Caiafa, 2009, p. 42).

La primera posesión no-yo es el objeto transicional, puede darse en algunos casos que no exista uno aparte de la madre misma.

El bebé adquiere derechos sobre ese objeto, el cual puede ser acariciado con afecto, amado, y al mismo tiempo, el bebé tiene la capacidad de expresar su agresividad en él. Este objeto debe perdurar a través de esas interacciones. No puede ser modificado por otro sujeto, y debe parecerle al bebé que posee vitalidad. Asimismo, el niño va procurando distinguir entre la fantasía y los hechos de la realidad. Winnicott (1971) expresa que un niño no tiene la posibilidad de pasar del principio de placer al de realidad o a la identificación primaria si no existe una madre lo bastante buena. La “madre” bastante buena”² (Winnicott, 1971, p. 27) que, (es preciso aclarar que no tiene por qué ser la madre del niño), es la encargada de llevar a cabo la adaptación activa de las necesidades del mismo. Estas necesidades la madre las va a ir disminuyendo según la capacidad del niño para hacer frente al fracaso, para adaptarse y para tolerar la frustración. Una madre “bastante buena” comienza con una adaptación total a las necesidades del bebé y se va adaptando poco a poco al pasar del tiempo con la capacidad que presenta su hijo.

El bebé cuenta con ciertos medios para enfrentar ese retiro materno. En principio su experiencia, en segundo lugar una creciente percepción del proceso; en tercer lugar el comienzo de la actividad mental, en cuarto lugar la utilización de satisfacciones autoeróticas; y por último el recuerdo, el revivir experiencias, las fantasías, los sueños y la integración del pasado, presente y futuro. Si todo va bien, el bebé puede llegar a sacar provecho de las experiencias de frustración, es decir la adaptación incompleta a la necesidad hace que los objetos sean reales, tanto amados como odiados. Sino el bebé puede resultar perturbado por una adaptación estrecha a la necesidad.

² En la traducción del texto, se hace referencia al concepto de 'madre bastante buena'; sin embargo, no se desconoce que el término utilizado por Winnicott en otros textos y en otras traducciones del inglés al español es 'madre suficientemente buena'.

En relación a la Ilusión-Desilusión

“Los fenómenos transicionales representan las primeras etapas del uso de la ilusión, sin las cuales no tiene sentido para el ser humano la idea de una relación con un objeto que otros perciben como exterior a ese ser” (Winnicott, 1971, pág. 29).

En relación con los fenómenos de ilusión y desilusión, Winnicott (1971) subraya que estos son fundamentales para el desarrollo de la capacidad del sujeto para establecer relaciones significativas con objetos externos. La madre, al ofrecer un ambiente que favorezca la ilusión y luego la desilusión, prepara al bebé para las frustraciones que vendrán, incluyendo el proceso de destete. Este proceso de desilusión gradual es esencial para que el niño desarrolle la capacidad de reconocer los objetos internos y externos como reales y significativos.

Al bebé se le pueden permitir los fenómenos transicionales gracias al intuitivo reconocimiento, por parte de los padres, de la tensión inherente a la percepción objetiva, y no lo desafiamos respecto de la subjetividad u objetividad, en ese punto en que existe el objeto transicional. (Winnicott, 1971, p. 31)

Es claro que lo transicional no es el objeto, sino que, representa la transición del bebé de un estado en que se encuentra fusionado a la madre a uno de relación con ella como algo exterior y separado.

Winnicott (1971) aborda el manejo de la separación y la pérdida en el niño muy pequeño, destacando cómo la ausencia excesiva de la madre influye en los fenómenos transicionales. Cuando la madre no se ausenta mucho tiempo, el cambio no es inmediato, ya que el bebé conserva una representación interna de ella, una imagen mental que perdura por un tiempo determinado. Sin embargo, si la ausencia se extiende más allá de un período tolerable, la representación interna de la madre puede comenzar a desvanecerse. En este punto, los fenómenos transicionales pierden gradualmente su significado, y el bebé corre el riesgo de experimentarlo. Este proceso da lugar a lo que se conoce como la descarga libidinal del objeto. Previo a la pérdida de la representación, podría observarse un posible aumento en el uso del objeto transicional, lo que puede interpretarse como una forma de desmentida ante la posibilidad de que el objeto pierda su función y significado.

Spurling (1995) expresa que el bebé observa las cosas del mundo circundante y entre ellas se topa con la cara de su madre. Por lo que Winnicott se pregunta: *“¿Qué es lo que ve el bebé cuando mira la cara de su madre? Deseo sugerir que lo que comúnmente ve es a él mismo”* (1971, p. 131).

Winnicott describe la cara de la madre, como precursora del espejo. Lo que el bebé verá cuando investigue en el espejo, habrá estado determinado por aquello que vio cuando fijó su mirada en el rostro de su madre. Algunas madres no devuelven al bebé el reflejo de

él mismo. En un rostro rígido o colmado de ansiedad el bebé no logrará verse sino sólo ver a su madre, particularmente su estado emocional y sus defensas. Por su parte el bebé no tendrá la impresión sensorial de haber sido visto por su madre. Si estas fallas en el reconocimiento quedan establecidas como un modelo no se desarrollará la tendencia creativa del bebé para establecer relaciones con aquello que lo rodea.

Según Winnicott (como se citó en Spurling, 1995): *“Si el rostro de la madre no ofrece respuesta, entonces un espejo será un objeto para mirar y no para investigar”* (p. 132). Investigar, opuesto a mirar, implica: *“Un intercambio significativo con el mundo, un proceso de ida y vuelta por el cual el enriquecimiento propio se alterna con el descubrimiento del significado en el mundo de las cosas vistas”* (p. 132).

El niño es “reconocido” por su madre y así pasa a reconocerse.

Scalozub (1998) sostiene que le parece interesante la idea del espejo para pensar la muerte de un otro significativo, como pérdida del armazón imaginario. Dice Nasio (como se citó en Scalozub, 1998) *“¿cuál es el sostén?, mi propia imagen devuelta por el otro vivo y amado”* (p. 371).

Winnicott (1962-63) planteó la importancia de ser visto y comprendido por alguien. “Me es devuelta (como la imagen de un rostro reflejado en el espejo) la evidencia necesaria para saber que he sido reconocido como ser”.

Para Winnicott (1979) cuando el niño alcanza los dos años de edad se han producido ya algunos acontecimientos que lo prepararían para enfrentarse a las pérdidas, pensando en términos de duelo, es fundamental tener en cuenta cómo el niño ha transitado los procesos de desilusión en relación a la experimentación de la omnipotencia y la construcción de la noción de exterioridad. Un niño en duelo está inmerso en un ambiente que a su vez, también está atravesado por una pérdida. La omnipotencia que caracteriza el funcionamiento psíquico de un niño pequeño suele producir en ocasiones que el niño experimente la pérdida de alguien querido como si hubiera sido causada por él (Winnicott, 1979).

Winnicott (1990) expresa que el duelo en sí es un indicador de madurez en el sujeto, un bebé que no ha alcanzado determinada etapa de madurez no puede llevar a cabo un proceso tan complejo. El autor manifiesta que el sujeto de haber llegado a esa etapa igualmente necesita que se cumplan determinadas condiciones para poder elaborar el proceso de duelo. El ambiente que lo rodea debe prestarle apoyo y sostén mientras efectúe esa elaboración; debe poder experimentar tristeza. A veces el proceso de duelo se ve impedido por las dificultades de su comprensión, muchas de las veces por confusiones que genera el propio adulto.

A veces podemos demostrar que la pérdida simultánea de la madre y su pecho crea una situación en la que el bebé pierde no sólo el objeto, sino también el aparato para utilizarlo (la boca). La pérdida puede ahondarse hasta abarcar toda la capacidad del individuo, en cuyo caso, más que una desesperanza de redescubrir el objeto perdido, habrá una desesperanza basada en la incapacidad de salir en busca del objeto. (Winnicott, 1990, p. 92)

El hecho de que la madre no esté allí cuando el bebé se siente preocupado (*concern*)³ provoca la anulación del proceso “integrador”, la vida instintiva queda inhibida o disociada de la relación entre el niño y el cuidado que le prestan. El sentido de preocupación se pierde; en cambio cuando el objeto (la madre) continúa existiendo y desempeñando su rol, el sentido de preocupación se consolida paulatinamente. El florecimiento de este proceso da como resultado esa madurez que denominamos “capacidad de hacer el duelo”.

A continuación, el enfoque de Spitz permite observar, desde un enfoque basado en la experiencia, las consecuencias de la ausencia materna en los primeros meses de vida, complementando así los aportes teóricos de Winnicott sobre la importancia del entorno y el vínculo temprano.

3.4 R. Spitz

Spitz (1887-1974) fue un psicoanalista austro-estadounidense que realizó un estudio comparativo de dos grandes grupos de niños internados. Si bien el autor no profundizó en escolares, su estudio en bebés fue considerado de gran relevancia, ya que permitió observar la capacidad de los bebés para afrontar los primeros momentos de vida, constituyéndose así en un antecedente significativo.

Cabrera (2006) tomando a Spitz expresa que llamó al primer grupo A el cual estaba conformado por hijos de reclusas internadas en la Nursery de un instituto penal y al segundo grupo lo denominó B formado por niños internados sin sus madres en un orfanato. En ambas instituciones se encontraban las mismas condiciones de higiene y alimentación. El grupo A fue criado por sus madres, mientras que el grupo B fue criados por sus madres

³ Para Winnicott (1963), la inquietud se refiere al hecho de que el individuo sea capaz de interesarse, o de preocuparse, y que sea además capaz de sentir y aceptar la responsabilidad. La inquietud en su sentido positivo surge en los comienzos del desarrollo emocional del bebé, el origen de la capacidad para la inquietud se describe en términos de la relación bebé-madre, cuando la primera ya constituye una unidad y percibe a la madre, o figura materna, en calidad de persona completa.

durante solo los tres primeros meses de vida con pecho, ahí se los destetó y fueron al orfanato. Los cuidaba una niñera que atendía una gran cantidad de niños a la vez.

La observación se realizó hasta los cuatro años de vida. La mayor parte de los niños del grupo B que alcanzaron esta edad no llegó a caminar, a pararse ni a hablar, la mayoría murió cerca de los dos años. Por el contrario, en el grupo A, el de los niños criados por sus madres, no murió ninguno al cabo de los cuatro años. La gravedad y persistencia de los síndromes guardan una duración proporcional a la duración de la carencia afectiva.

“El síndrome tiene carácter reversible hasta los tres meses de duración, y Spitz lo denomina “depresión anaclítica”, de tres a cinco meses guarda un carácter estacionario⁴, y tras los cinco meses de privación emocional, término de la depresión anaclítica y comienzo del verdadero “Hospitalismo”” (Cabrera, 2006, p. 23).

Para que se produzca la depresión anaclítica expresa, Spitz (1945) el niño debe de haber llegado a formar una relación objetal real. Y la separación no puede ser de más de tres a cinco meses.

La explicación psicológica de esta progresiva destrucción es que normalmente la libido y la agresión se descargan en la madre o su figura parental. Al faltar ella, la energía pulsional queda libre, sin posibilidades de ligarse, y se vuelven finalmente hacia sí mismo. La libido sin objeto produce mecanismos autocalmantes que “enquistan” (p.24) al niño en su mundo. La agresión acumulada acaba por destruir ese organismo sin vínculos, carente de amor materno, tornándose autodestructivo.

“Se denomina hospitalismo al resultado de los efectos y deletéreos -psíquicos y físicos- que el cuidado institucional produce en niños internados prolongadamente sin sus madres. El hospitalismo, provocado por la falta absoluta de cuidados maternos” (Spitz, 1945, p. 85).

Las enfermedades provocadas por la carencia de cuidados maternos van a tomar distintas formas, según el momento en que se dé la separación madre/ figura parental-hijo/bebé y también según el tiempo que dure dicha separación.

⁴ Spitz según Cabrera (2006) describe el síndrome escalonado según los meses que el niño lleve en privación emocional. Tras un mes, retardo global del cociente de desarrollo, con excepción del sector de relación social. Tras dos meses, signos de huida del ambiente, angustia ante la proximidad de cualquier persona, pérdida del apetito, de peso y detención del cociente de desarrollo. Tras tres meses, signos no solo de detención sino de regresión en el cociente de desarrollo, rechazo de todo contacto humano, disminución general de la motilidad, insomnio y propensión a contraer enfermedades infecciosas. De acuerdo a Spitz hasta aquí la depresión anaclítica, es reversible en su totalidad, si se devuelve el niño a su madre o a su cuidador referente. En los dos meses siguientes, el estado es relativamente estacionario, acentuándose poco a poco los síntomas previos y apareciendo una “posición patognomónica” que el niño adopta, con una pérdida de la expresividad mímica facial. A los cinco meses de hospitalización se cruza la línea de lo reversible donde la rigidez facial es permanente, la coordinación visual es defectuosa, el niño no intenta cambiar de postura. Posteriormente aparecen espasmos y movimientos anormales de los dedos. La morbilidad infecciosa aumenta.

Según Spitz (1945) los niños van a ir siguiendo una serie de fases. La fase inicial de protesta, la segunda de desesperación, la tercera de negación o de desprendimiento como menciona Bowlby (1976).

“La fase inicial de *protesta* puede durar desde unas pocas horas hasta varios días. El niño extraña a su madre y espera, basándose en experiencias previas, que ella responda a su llanto. Está desesperado por haberla perdido y utiliza la totalidad de sus recursos para recuperarla... La fase de *desesperación* sigue gradualmente a la de protesta. La falta de la madre es más profundamente sentida, pero las manifestaciones de disconformidad son menos ruidosas. El niño disminuye su actividad y llora monótona e intermitentemente, lo cual da la falsa impresión de que la angustia ha disminuido y de que el niño va acomodándose a su situación. Sin embargo, la visita de la madre vuelve a excitarlo. Pero si el niño pequeño permanece durante más tiempo atendido por distintas enfermeras, entra en el tercer estado, el del *desprendimiento*, que sigue gradualmente al de la desesperación. Muestra entonces más interés por el ambiente, lo que parece ser un buen signo, y es, en cambio, una señal de alarma. Como el niño no puede tolerar la intensidad de su pena, la niega... Pero cuando llega la madre apenas parece reconocerla y ya no llora cuando se va: su actitud tranquila prueba un hecho alarmante: que ha perdido su amor por la madre. Finalmente, si la permanencia es larga, al cabo de cierto tiempo el niño llegará a prescindir no solo de su madre, sino de todo tipo de cuidado maternal.” (Spitz, 1945, pp. 91-92)

De alguna forma los hallazgos de Spitz sobre las consecuencias de la ausencia materna se ven ampliados por Bowlby, quien, desde la teoría del apego, conceptualiza el vínculo afectivo como una necesidad biológica central en el desarrollo del niño y en la elaboración del duelo infantil.

3.5 J. Bowlby

Bowlby (1907-1990) fue un psicoanalista inglés, conocido por su interés en el desarrollo infantil y sus pioneros trabajos dieron inicio a la Teoría del Apego. Esta teoría sostiene, principalmente, la necesidad del ser humano de establecer vínculos (lazos emocionales) con otras personas, con el fin de sentirse protegido y seguro. Además, defiende que desde una edad temprana los sujetos tienen la necesidad de establecer un vínculo afectivo que los ayudará en su desarrollo. El establecimiento de estos vínculos se produce desde nuestro nacimiento hasta la edad adulta con la posibilidad de establecer nuevas vinculaciones.

De acuerdo con el autor (1983) *“El término duelo se emplea para denominar una serie amplia de procesos psicológicos que se ponen en marcha debido a la pérdida de la persona amada”* (p. 40).

En diversos estudios realizados por Bowlby (1985) se analizó cómo los niños reaccionan ante la ausencia de su principal figura de apego. Esta ausencia genera una situación de amenaza para el niño, provocando respuestas emocionales muy intensas. Algo similar sucede cuando una persona querida fallece. La pérdida afectiva rompe el lazo con esa persona, dejando a quien sufre la pérdida en una situación de vulnerabilidad y desestabilización. Frente a una situación de este tipo, el niño suele reaccionar con emociones profundas y mostrar respuestas llenas de tristeza, protesta, desesperanza y desapego. Además, la intensidad y duración de estas reacciones dependerá de cuán fuerte haya sido la relación afectiva.

Bowlby (1980) expresa que las respuestas de los niños dependen en alto grado de las condiciones prevalecientes en su familia en el momento de la pérdida y luego de ella. Mediante sus observaciones sobre la forma en que los niños responden a la pérdida de un familiar, el autor determinó en forma general una serie de fases que se dan en un curso de semanas y meses aproximadamente.

La primera es la fase de embotamiento de la sensibilidad, que dura por lo general desde unas horas a una semana y trata de una pérdida en la capacidad de razonar y ver las cosas con claridad, que puede acompañarse por sucesos de intensa aflicción y/o cólera. La siguiente fase: de anhelo, trata de una búsqueda permanente de la figura perdida. El sujeto comienza a percibir la realidad de la pérdida y sus manifestaciones son de intenso anhelo y llanto. Este autor plantea que en los sujetos cuyo duelo sigue un curso sano esta necesidad intensa de buscar y recuperar, va disminuyendo con el paso del tiempo y la forma en la que se manifiesta varía de un sujeto a otro. La tercera fase, de desorganización y desesperanza se caracteriza por el reconocimiento y aceptación que la pérdida es permanente y que por lo tanto, se le debe dar una nueva forma a la vida. En la última fase, la de reorganización, el niño comienza a examinar la nueva situación en que se encuentra y a considerar la posible manera de enfrentarla, lo que implica una nueva definición de sí mismo. Dichas fases o momentos del duelo en la infancia van a manifestarse luego, de una u otra forma, en los duelos esperables de cualquier período de la vida.

A partir de los aportes de Bowlby sobre la necesidad de establecer vínculos afectivos seguros, Tronick (2009) aporta una mirada desde la interacción real, evidenciando cómo las respuestas del entorno impactan en la regulación emocional del bebé.

3.6 E. Tronick

Tronick (1940-?) psicólogo del desarrollo estadounidense mejor conocido por sus estudios sobre bebés, realizó en la década de 1970 una observación directa en bebés denominado: "The stille face experiment".

Tronick & Reck (2009) narran que la madre se sienta con un niño de aproximadamente un año de edad, se comunican, se manifiestan conductas de afectos mutuamente, el niño señala diferentes cosas en el ambiente, cuando la madre interacciona con él. Y en cierto momento se le pide a la madre que no responda. El bebé enseguida se da cuenta, por lo que utiliza todas sus habilidades para hacer volver a la madre, le sonrío y le señala cosas, mirando hacia ellas. El bebé pone ambas manos delante de ella, y realiza sonidos, pero cuando estos intentos fallan en los dos-tres minutos en los que no está teniendo la reacción normal la madre, el niño reacciona negativamente, se gira y muestra un gran malestar, se retrae, orienta su rostro y su cuerpo lejos de su madre con una expresión facial retraída y desesperanzada pudiendo vincularlo con las fases que plantea Bowlby. Luego, la madre vuelve a interaccionar, lo difícil sucede cuando no damos oportunidad al niño de volver a lo bueno en el tiempo que él necesita, donde no hay reparación y se quedan posicionados en lo negativo.

Se puede ver la importancia en la calidad de las interacciones. Por lo cual, la investigación pretende profundizar en el sistema bidireccional de comunicación afectiva entre los bebés y su figura significativa. Esa conexión humana, que crea el apego entre el bebé y su figura parental, es imprescindible para un correcto desarrollo emocional.

El experimento de Tronick del Still Face puede relacionarse con el proceso de duelo en los niños al considerar cómo estos responden a la desconexión emocional y la falta de interacción con una figura importante, como la de su cuidador. Los bebés y niños pequeños se sienten desorientados y angustiados, muestran signos de incomodidad, angustia y frustración cuando se enfrentan a la "cara inmóvil" de su madre (o cuidador), lo que sugiere que los niños dependen de la respuesta emocional de los adultos para regular sus propias emociones. Por lo que también se puede relacionar con la angustia de separación que plantea Spitz. Hay una necesidad por parte del bebé de proximidad a su figura parental, a su base segura. Los niños pueden experimentar confusión emocional e inseguridad cuando enfrentan la pérdida de una figura de apego importante. La ausencia de una respuesta emocional consistente de los cuidadores durante el proceso de duelo puede aumentar el sentimiento de aislamiento emocional. Pudiendo pasar por diferentes fases como se mencionó anteriormente.

Además de la perspectiva desarrollada por los autores ya mencionados, resulta necesario incorporar la mirada de Piaget (1973), quien, desde la psicología del desarrollo,

aporta cómo y en qué momento el niño puede significar la muerte como una pérdida irreversible.

3.7 J. Piaget

Para Piaget (1896-1980), el niño logra comunicarse con el exterior y llegar a la comprensión de éste recurriendo al símbolo que lo obtiene de la imitación, del juego, aún del sueño, ayudándolo a captar las imágenes y representarlas cada vez con mayor claridad.

Por lo que Piaget estudia la mente infantil desde la ausencia de imitación hasta la representación cognoscitiva, él se preocupa por entender cómo conoce el niño la realidad desde su nacimiento, es decir, las formas de exploración desde el inicio de la vida y su forma más abstracta de comprender el mundo.

El primer período: La actividad sensorio motora, la cual se extiende desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años de edad. Los niños desarrollan sus habilidades cognitivas a través de la interacción directa con su entorno. Dicho período expresa Piaget (1973) se caracteriza por los esquemas de acción es decir, sistemas de movimientos y de percepción donde pueden repetirse y generar nuevas situaciones como por ejemplo agarrar un objeto, moverlo, sacudirlo hasta lo que él denomina “inteligencia práctica”.

Este período va a ser en el que el niño, según Delval (1994), va a establecer las bases de todo su desarrollo posterior, exclusivamente en el plano motor, sin aún tener representación ni lenguaje. Desde el nacimiento hasta aproximadamente los cuatro meses de vida hay seguimiento de los objetos en forma predominantemente visual, pero sin la búsqueda de los que no se encuentran en su campo perceptivo. Entre los cuatro y ocho meses comienza una búsqueda parcial de los objetos ocultos. De los ocho a doce meses se da una búsqueda de los objetos que se acaban de esconder, por lo que los niños comienzan a desarrollar la permanencia del objeto, de los doce a los quince meses puede buscar en los sucesivos lugares que se va escondiendo, y por último de los quince a los dieciocho meses se da una búsqueda de los objetos en todos los lugares. La permanencia del objeto en los niños muestra que están comenzando a formar precursores de representaciones del mismo manteniendo su existencia en la esfera mental.

La permanencia del objeto es una noción fundamental en la vinculación del niño y su proceso de duelo, debido a que implica que el niño ha logrado representar mentalmente que el objeto sigue existiendo aunque no esté presente físicamente. Por lo que esta capacidad permite que el niño pueda concebir internamente la existencia de la persona significativa ausente, lo que constituye una base para el inicio del trabajo psíquico de la pérdida. El niño comenzará a elaborar simbólicamente la pérdida.

Piaget (1973) en este periodo va a llamar asimilación a la *“modificación objetiva de los movimientos y posiciones externos por los movimientos propios”* (p. 373). Es decir, los niños construyen nuevas experiencias a partir de sus esquemas mentales preexistentes. En la acomodación se da una modificación en los movimientos y en el punto de vista propio ajustándolos al mundo exterior. Es decir, modificar o ajustar los esquemas mentales ya existentes para incorporar nuevas experiencias o información. Para Piaget un acto inteligente es cuando existe un equilibrio entre asimilación y acomodación.

El periodo sensorio-motor finaliza con la diferenciación entre medios y fines, causalidad, primeras nociones de espacio y tiempo y del objeto permanente que lo ayudan en el camino de la representación de la ausencia.

El segundo período: La actividad representativa egocéntrica.

Estadio I: El pensamiento preconceptual simbólico.

Este periodo va aproximadamente desde los dos a los cuatro años de edad.

“La representación comienza cuando los datos sensorio-motores son asimilados a elementos evocados y no perceptibles en el momento dado” (Piaget, 1973, p. 377).

Toda asimilación consiste en relacionar los datos de la actualidad con elementos anteriores, dado que asimilar es modificar el objeto en función del punto de vista propio, de un esquema. En cuanto a la asimilación representativa *“se caracteriza por el hecho de que los objetos no perceptibles actualmente, a los cuales es asimilado el objeto percibido, son evocados gracias a «significantes» que los actualizan”* (Piaget, 1973, p. 377). Expresa el autor que la representación nace de la unión de significantes, lo cual permite evocar los objetos ausentes a través del enunciado de significados. La conexión entre “significantes” y “significados” es la función simbólica, función que hace posible la adquisición del lenguaje y símbolos, la cual es esencial para la constitución del espacio psíquico y para las categorías “reales” del pensamiento.

En este subperiodo se construyen el lenguaje, la imitación diferida, la imagen mental, el juego simbólico, el dibujo. Las representaciones verbales son un tipo nuevo que ampliará las posibilidades para el niño construyendo su camino hacia lo conceptual. La representación cognoscitiva está constituida por el preconcepto, ésta debería poder transformar los esquemas de la inteligencia sensorio-motora en conceptos generales y sus coordinaciones en razonamientos operatorios cuando ya se encuentra en la etapa escolar. El niño va a dedicar casi todo su tiempo al juego simbólico o a la imitación diferida. A veces asimila la realidad a su yo sin acomodarse (juego simbólico) y otras veces acomoda su actividad o su representación sin asimilarlos (imitación, dibujo, etc.) *“En efecto, si el juego*

simbólico señala una primacía de la asimilación sobre la acomodación, y la imitación la primacía inversa, el preconcepto se caracteriza por una asimilación incompleta” (Piaget, 1973, p. 386).

La representación aquí oscila entre la asimilación egocéntrica (juego simbólico) y la acomodación (imitación diferida), sin embargo aún estamos muy lejos de la comprensión de la ausencia como una representación definitiva.

Estadio II: El pensamiento preconceptual intuitivo

La interdependencia entre las diferentes formas de representación durante la primera fase del pensamiento egocéntrico se encuentra en las transformaciones que van a caracterizar la segunda fase desde el punto de vista del juego, la imitación y la representación entre los cinco y siete años de edad.

“El pensamiento egocéntrico se caracteriza por sus «centraciones» ... asimila a la acción propia esta realidad deformando las relaciones según el «punto de vista» de éste”. (Piaget, 1973, p. 388).

La evolución se hará con el equilibrio entre asimilación y acomodación a través de una progresiva descentración de dicho pensamiento egocéntrico, por el cual el pensamiento pre operatorio intuitivo marca un progreso que se verá perfeccionado con las agrupaciones operatorias del siguiente periodo. La descentración gradual de la asimilación egocéntrica, con la cual va tomando otros puntos de vista además del suyo, es visible ya en los juegos simbólicos del segundo estadio y en su unión con la imitación representativa. El juego se convierte en expresión de la realidad. Esto permite que el símbolo (como representante de la ausencia) sea menos deformante y se aproxime a la imagen de la realidad; aquí hay mayor equilibrio entre acomodación y asimilación, avanzando hacia el periodo siguiente.

El pensamiento intuitivo es intermediario entre el pensamiento preconceptual simbólico y el operatorio.

El tercer periodo: la actividad representativa de orden operatorio

“Entre los siete u ocho años, es alcanzado el equilibrio permanente entre asimilación y acomodación por el pensamiento adaptado en el plano de las operaciones concretas, y hacia los once a doce años en el plano de las operaciones formales” (Piaget, 1973, p. 391).

Las operaciones concretas expresa Piaget (1973) son sistema de clases, un conjunto de objetos agrupados según lo jerárquico o sino según lo asimétrico y lo simétrico. A los siete u ocho años Piaget habla de reintegración real del juego y de la imitación en la inteligencia. Utilizan más la lógica necesitando de situaciones concretas y no abstractas.

El pensamiento deja de ser tan egocéntrico, pudiendo ver situaciones desde distintos puntos de vista.

Esto le permite al niño ir pudiendo incorporar progresivamente una nueva forma de representar la ausencia definitiva como ser la muerte, con características de universalidad e irrevocabilidad.

Aquí los niños adquieren la capacidad de la conservación es decir, el entendimiento de que, a pesar de que un objeto cambie de apariencia, aún sigue siendo el mismo en cantidad. La redistribución de un objeto no afecta a su masa, número o volumen. Otra de las características que va a ser adquirida es la reversibilidad, el niño entiende que los números o los objetos se pueden cambiar y luego volver a su estado original. Los niños pueden anticiparse a causas, consecuencias; pueden calcular probabilidades.

Durante el periodo de las operaciones concretas, según Piaget, los niños desarrollan la capacidad de conservación y reversibilidad, lo cual implica una comprensión más sofisticada del mundo que los rodea. Entiende que, aunque un objeto cambie de forma o apariencia, su esencia puede mantenerse. Esta noción puede relacionarse directamente con el proceso de duelo infantil, ya que el niño comienza a elaborar de forma más estructurada la ausencia del ser amado. Antes, en la etapa preoperacional, el niño podía pensar que si ya no la ve a su figura parental, dejó de existir, pero ahora, puede entender que aunque ya no está físicamente, sigue "existiendo" en sus recuerdos, conservando el valor emocional. La idea de que algo puede cambiar (o desaparecer físicamente) sin perder del todo su valor o existencia simbólica se vincula con la posibilidad de simbolizar al otro en la memoria o en el afecto.

Asimismo, la reversibilidad (la capacidad de comprender que una acción puede deshacerse o que un estado puede tener retorno mental) permite al niño pensar de manera más reflexiva sobre el antes y el después, facilitando la elaboración del duelo, el recuerdo y la resignificación del vínculo perdido. El niño empieza a entender que puede "ir y volver" simbólicamente a ese vínculo a través del recuerdo o del juego simbólico.

El periodo de las operaciones formales comienza alrededor de los 12 años de edad y se consolida de manera gradual a lo largo de la adolescencia y los años de joven adulto. Es hacia los doce años cuando las últimas formas del juego simbólico finalizan. Los niños dibujan simbólicamente para representar objetos. Y la inteligencia se amplía constantemente. Aquí el juego simbólico se transforma en una adecuación progresiva de los símbolos a la realidad simbolizada. Aquí sí pueden llegar a conclusiones abstractas que no están ligadas a casos concretos, también pueden utilizar el razonamiento hipotético deductivo. Pueden analizar y manipular deliberadamente esquemas de pensamiento, incluyendo especialmente conceptos lógicos y matemáticos.

El pensamiento evoluciona desde la representación imaginada, simbólica y preconceptual hasta la representación conceptual operatoria.

Y es aquí donde el niño terminará de comprender la muerte como un hecho definitivo e irreversible, podrá iniciar un proceso de duelo más elaborado, en el que puede simbolizar la pérdida, reflexionar sobre ella, y generar mecanismos psíquicos de elaboración.

4. Procesos de duelo en la infancia según autores contemporáneos: significación de la muerte, desarrollo evolutivo, pérdida de su figura parental, mediación del adulto referente.

Se abordará el tema de manera sintética, sin mayor extensión, aunque se buscará introducirse en cada una de las ideas de los distintos autores y en sus diferentes perspectivas, realizando una referencia integrada de sus aportes. En este contexto, el duelo infantil se verá influenciado por la significación de muerte que posea el niño, así como por su etapa evolutiva. Se proporcionará la concepción de duelo y duelo infantil. Por otro lado, no se puede desestimar la influencia de los adultos en este proceso, ya que el duelo infantil no solo depende del niño, sino también de sus figuras significativas; estas pueden desempeñar un papel fundamental en el acompañamiento del niño durante el duelo, o bien, pueden inhibir u obstaculizar, afectando así el curso del proceso. Asimismo, resulta relevante considerar cómo el niño y sus figuras parentales han experimentado pérdidas anteriores, ya que dichas vivencias pueden condicionar la manera en que se afronta una nueva situación de duelo.

Ajuriaguerra y Marcelli (1983) expresan que la noción de muerte en los niños se organiza desde dos puntos esenciales. En primera instancia, cómo percibir la ausencia y en segunda, cómo integrar la permanencia de la ausencia.

El niño debe de hacerse de una representación y luego un concepto de no-ser. A partir de ello, se plantean cuatro fases: En primera instancia existe una incomprensión total y una indiferencia completa por el tema, se extiende hasta los dos años (Ajuriaguerra y Marcelli, 1983). No hay representación consciente objetivable. La segunda fase es abstracta, responde a una percepción mítica, es decir, la muerte como lo contrario de lo real. Es un concepto de interrupción y desaparición. La muerte es concebida de forma provisional, temporal, y reversible; los estados vida-muerte no son opuestos. Esta etapa se prolonga desde los cuatro a los seis años. La tercera fase se prolonga hasta los nueve años y se la denomina como realismo infantil o de la personificación. Aquí hay conocimiento de la permanencia del objeto y se traduce por representaciones concretas, la persona muere pero en un principio permanece representable en el tiempo y espacio.

Los autores manifiestan que entre los cuatro y los nueve años van a producirse tres modificaciones de la concepción de muerte, por lo que se la divide en dos subperiodos. Según estos autores ante todo es el paso de una referencia individual a una referencia universal prestando más atención a los ancianos. Luego se da paso de lo temporal y reversible a lo definitivo e irreversible. Aparece el temor de la muerte del objeto amado y no solo de una simple ausencia.

La cuarta fase, también abstracta, se da entre los nueve y los once años. Se produce angustia existencial donde supone acceso a la simbolización de la muerte y al conocimiento del concepto de la misma. Hay temor a la pérdida real y al final de su propio destino.

Retomando la búsqueda de introducirse al concepto de duelo se presentarán los enunciados de Tizón (2004), autor que resulta relevante por sus aportes en la comprensión de las pérdidas en la infancia y en cómo estas impactan en el niño. El duelo de acuerdo con Tizón (2004) puede considerarse como un *“conjunto de procesos psicológicos y psicosociales que siguen a la pérdida de una persona con la que el sujeto en duelo, el deudo, estaba psicosocialmente vinculado”* (p.19).

El niño experimenta separaciones y pérdidas a lo largo de su desarrollo vital que impactan su estructuración psíquica; de hecho para que haya duelo tiene que haber elaboración de la pérdida, por lo que resulta importante aclarar la distinción entre ambas. Tizón (2004) establece una distinción entre los términos expuestos. Según el diccionario de la Real Academia Española, el término "Pérdida" se refiere a: "1. Carencia, privación de lo que se poseía. 2. Daño o menoscabo que se recibe en una cosa. 3. Cantidad o cosa perdida" (p. 42). En cuanto al término "Duelo", la Real Academia lo define como: "1. Dolor, lástima, aflicción o sentimiento. 2. Demostraciones que se hacen para manifestar el sentimiento que se tiene por la muerte de alguien ...". (p. 44)

Tizón (1998) plantea que el inicio de los duelos en la vida de una persona se dan ya en los primeros días y meses del infante cada vez que la madre o los "aspectos" deseados de la madre (objetos parciales) no acuden a cubrir sus necesidades: necesidad de hambre y sed, de cariño y acogimiento, de ser movido, entre otras. El destete, es decir, la pérdida del pecho materno o biberón es una de estas primeras pérdidas que causa angustia en el infante. Por lo tanto, las primeras situaciones de pérdida de lo amado comienzan desde los momentos iniciales de la vida, y el papel que juega la madre como el otro primordial en la constitución psíquica, es crucial.

Sin embargo, Freud (citado por Casas de Pereda, 1989) señala que "la primera vivencia de angustia, al menos del ser humano, es la del nacimiento, y ésta objetivamente

significa la separación de la madre” (p.12). Va a ser la primera separación del bebé con el cuerpo materno, dejando así huellas afectivas para otras futuras separaciones y pérdidas.

Retomando a Tizón (2004), la madre o persona sustituta es la que proporcionará los modelos fundamentales para soportar la pérdida, el dolor. Por otra parte, este autor hace referencia a que las primeras separaciones y pérdidas (momentáneas) de la madre o cuidadores, son las que posibilitan que el niño desarrolle sus capacidades de pensamiento y comunicación. Estas situaciones obligan al niño a hacerse una representación mental del objeto, a comunicarse con él (en el mundo interno y en el mundo externo) para intentar remediar la separación o evitar otras posteriores. En palabras de Tizón (2004): “Son las pérdidas las que imponen las búsquedas” (p. 259).

Los niños pueden experimentar emocionalmente el duelo afectivo, que puede ser de larga duración, aunque no cuentan con capacidades cognitivas que posibiliten una comprensión completa sobre el suceso que está ocurriendo. Se puede decir que el duelo experimentado en estas etapas de desarrollo es mayoritariamente diferido, siendo finalizado en la etapa adulta (Tizón, 2004).

El proceso de duelo infantil y el duelo en los adultos tienen determinadas características compartidas pero también disímiles. Los niños poseen mayor vulnerabilidad, debido a que continúan desarrollándose y no cuentan con estrategias de afrontamiento tan avanzadas, sin pretender referir a universalidades, cada sujeto es singular y dependerá de su contexto. En el caso de que el niño experimente la pérdida de una de sus figuras parentales, su forma de vivir el duelo será diferente con respecto a la figura sobreviviente, ya que éste pierde a su pareja, amigo, compañero; mientras, el niño ha perdido a su protector, cuidador, y su figura materna o paterna de identificación. Scalozub (1998) en cuanto a lo anterior, expresa que si el adulto está afectado por esa pérdida, la función de sostén puede invertirse. Un padre o una madre podrán requerir y buscar consuelo en el hijo. Siendo en este caso la función del niño desplazada a otro lugar en la estructura y a veces al del ausente.

Tizón (2004) expresa que los niños tienen mayores necesidades y dependencia de aquel familiar que ha fallecido, necesitando readaptar su situación y encontrar otro referente que le acompañe en su desarrollo. No pueden tolerar un dolor intenso durante un tiempo prolongado, alternando periodos de risa y juegos.

En continuidad con lo trabajado previamente en el apartado anterior, es importante detenerse en los conceptos ausencia y presencia, los cuales se trabajarán a partir de los aportes de Roussillón (2015):

El autor expresa que el par presencia-ausencia no pueden ser pensados la una sin la otra. *“En la separación se revelan tanto las particularidades de la ausencia como las de la*

presencia" (p. 96). Hay que comenzar por vincularse antes de separarse de otro modo. En la experiencia de separación se efectúa una oscilación en el cual las huellas del encuentro y de la presencia anterior tienden a devenir representación de objeto e intentan sustituir a la percepción del objeto ahora ausente. Oscilación adentro-afuera. *"en la separación, representación de objeto y percepción de objeto deben despegarse una de la otra."* (Roussillón, 2015, p. 96)

Si el objeto está presente, y es suficientemente adecuado, es decir suficientemente congruente con el objeto alucinado, la alucinación "triunfa" y el bebé experimenta el sentimiento de haber creado lo que encuentra. Entonces la presencia del objeto no es la percepción, sino el encuentro entre un objeto alucinado y la percepción de ese objeto.

Roussillón (2015) tomando a Winnicott, propone la idea de la necesidad de experimentar lo que llama estados de "oneness" en los que se crean estados intermedios entre el yo y el otro. Estados previos a los verdaderos procesos de diferenciación. Para diferenciarse hay que empezar por devenir "uno", por hacer una piel común. Siguiendo con el aporte del "yo piel" de Anzieu (1974) según Roussillón la diferenciación de las "pieles" supone en efecto la creación previa de una "piel común" entre el bebé y su madre pero puede haber vivencias de "piel arrancada" en las cuales se producen separaciones demasiado bruscas o fracasos en la construcción de la piel común *"agujeros", residuos de partes arrancadas no diferenciadas o mal diferenciadas del cuerpo "familiar"* (Roussillón, 2015, p. 98).

El bebé está buscando experiencias en las cuales poder explorar sus posibilidades de acción sobre el mundo, el mundo inanimado y el mundo animado, su poder sobre el objeto. Cuando comienza a descubrir que sus sensaciones pueden ser "compartidas" por su madre o un objeto significativo de su entorno, éstas empiezan a convertirse en un medio de acción sobre el otro, un medio de intercambio, de comunicación de sus vivencias internas. En una época en la que el lenguaje verbal no está disponible, en la que los medios de comunicación entre el bebé y su entorno son aún muy limitados, la sensación y, de una manera más general, los afectos (emociones, pasiones, sentimientos, estados de ánimo... tanto como las sensaciones) parecen tener el poder de comunicar al objeto algo de sus estados internos. De comunicar, de compartir y de hacer reconocer sus estados (Roussillón, 2015, p.99).

Cuando la sensación puede ser compartida, se comienza a tener la posibilidad de ser "despegado", comienzan a tener lugar el sistema de intercambio y de comunicación pudiendo convertirse en "mensaje" accediendo a las formas de la simbolización.

Por lo tanto, hay modalidades de simbolización, de creación de un universo simbólico, que se llevan a cabo “en presencia del objeto”, esas actividades de simbolización, o de proto-simbolización, si se prefiere, representan incluso una condición para que la futura simbolización de la ausencia pueda desarrollarse (Roussillón, 2015, p.100)

El vaivén, del objeto a su representación interna, torna posible un trabajo de apropiación y diferenciación entre objeto percibido “afuera” y “adentro”. Hay exploración de la experiencia de la ausencia del objeto en la seguridad de su presencia.

Las experiencias que dirigen las separaciones de la representación interna y de la percepción externa suponen una experiencia “en presencia del objeto”, suponen un modo de “examen de presencia” en el seno de una metapsicología de la presencia. Sólo cuando esa separación ha podido ser experimentada, las representaciones del objeto en ausencia de éste pueden estar a disposición del lactante. (Roussillón, 2015, p.104)

“Uno sólo puede separarse verdaderamente, ya lo hemos señalado, de los objetos con los cuales se ha construido un vínculo suficiente y suficientemente seguro, uno sólo puede separarse de un objeto investido si éste ha sido previa y efectivamente encontrado como tal.” (Roussillón, 2015, p.105)

En palabras de Urribarri (1991), es importante resaltar el valor que tiene el objeto perdido, primordialmente cuando se trata de alguno de los progenitores, en tanto pierde a aquel, que a través de su mirada lo define y diferencia, así como lo designa e identifica; y cuya ausencia representa desde esta perspectiva una amenaza de desorganización del self y ruptura del sentimiento de identidad. En otros términos, pierde el espejo en el cual se mira y se reconoce, así como es mirado y reconocido por este otro significativo y valorizado, cuya ausencia lo sume en el anonimato y el desamparo, quedando carente de ese pilar central de su estructuración psíquica.

En la misma línea, Scalozub (1998) piensa que la noción de ausencia definitiva que implica la muerte, no puede ser aprehendida por un niño, si no media un trabajo psíquico que requiere ser sostenido, trabajo que tendrá su lugar intrapsíquicamente, pero con un indispensable sostén en los vínculos familiares significativos.

Bleichmar (2003) agrega por su parte que el proceso de duelo en el niño y la forma en que éste procese la pérdida de un ser amado están vinculados tanto al momento de su estructuración psíquica como al papel mediador del adulto, es decir, cómo el adulto significa y sostiene esa pérdida. De ello dependerá que el niño pueda vivir la experiencia como un duelo, es decir, como una pérdida elaborable. Este proceso quizás no ocurra de manera inmediata, sino cuando el aparato psíquico del niño se encuentre más preparado para

enfrentarla. Dado que la capacidad para elaborar simbólicamente está en constante construcción, una pérdida o experiencia dolorosa puede superar las posibilidades simbólicas del niño para procesarla, lo que puede ser vivido como una ruptura en la estabilidad del yo. Esto podría tener consecuencias psíquicas importantes, incluso generar rupturas estructurales con riesgo de inscripciones traumáticas.

En el marco del desarrollo conceptual propuesto, se considera pertinente abordar el rol del adulto como facilitador, inhibidor u obstaculizador del proceso de duelo en el niño. Para esto se tomarán los aportes de Aberastury (1973).

La autora destaca que *“La incompreensión del adulto, su falta de respuestas a las preguntas del niño, o el responder con una mentira, provocan más dolor y son causantes de problemas.”* (p.689). Los niños expresan su temor a la muerte, y su forma es en mayor medida a través del lenguaje no verbal. Aberastury (1973) expresa que *“La verdad alivia al niño y lo ayuda a elaborar la pérdida.”* (p.689) Si los adultos mienten o no responden a la incógnita del niño puede traer como consecuencia una inhibición del impulso epistemofílico. El niño se siente confundido, desesperanzado. Así de esta forma el adulto al negarse verbalmente a esclarecer la muerte puede trabar el primer momento de la elaboración del duelo; siendo *“la aceptación de que alguien ha desaparecido para siempre.”* (Aberastury, 1973, p.690). Tanto el engaño pasivo como el engaño abierto pueden atacar la capacidad de pensar del niño y dejar huellas perjudiciales en su desarrollo, perturbando el vínculo del niño con el mundo adulto. La labor de duelo exige una sucesión de esfuerzos, el primero aceptar que el ser querido ya no está con nosotros, de no ser así la aceptación definitiva de un objeto perdido, la negación se puede volver patológica. *“El niño no conoce muy bien como es el proceso de la muerte, pero experimenta la ausencia, que él vive como abandono.”* (Aberastury, 1973, p.697).

Para Dolto (1988) es sumamente importante que al niño se le comunique la verdad. Esa verdad que los adultos comunican a los niños, quienes no solamente la desean en forma inconsciente, si no que la necesitan y tienen derecho a conocerla, aun si el deseo consciente, que es el que expresan con palabras respondiendo a la invitación de los adultos, se inclina por el silencio tramposo, que genera la angustia. La verdad puede ser dolorosa a menudo pero, si se dice, permite al sujeto reconstruirse y humanizarse.

Tal como se desarrolló en el primer apartado, Freud (1917) introduce el concepto de examen de realidad. El autor va a decir que es el triunfo de realidad lo que va a permitir admitir la ausencia de los objetos, y lo que abre la posibilidad de seguir o no depositando el afecto en el objeto perdido o transformarlo a otros nuevos. Posteriormente, Klein (citada por Segal, 2008) manifiesta que es el juicio de realidad lo que permitirá elaborar el proceso de

duelo, ya que frente a cada pérdida y rememoración del objeto perdido es la realidad la que demuestra que el objeto ya no existe. Además el sujeto podrá distinguir con mayor facilidad la fantasía de la realidad externa gracias a la prueba o juicio de realidad. Pelento (1998) por su parte, retoma dicho concepto y agrega la importancia del entorno familiar como condición para el desarrollo de la prueba de realidad.

Pelento (1998) manifiesta que es la prueba de realidad la que desata el proceso de duelo, por lo que se cuestiona ¿cuándo nace la prueba de realidad? ¿Y qué función tiene el aporte familiar en la constitución y mantenimiento de la misma? Por lo que la autora enuncia que *“no es solamente una fuerza motriz que sirve para asegurar la distinción entre lo externo y lo interno sino también la fuerza que ayuda a modificar el mundo interno, los deseos y las expectativas”* (Pelento, 1998, p.9). La prueba de realidad exige el cumplimiento de dos condiciones: la satisfacción real de ciertas necesidades del bebé y su libidinización y la pérdida transitoria posterior del objeto. Es la ausencia del objeto la que hace nacer la prueba de realidad.

“Pero en el momento de la muerte de un objeto significativo –como la madre o el padre– ¿cómo opera la prueba de realidad?; ¿quién la introduce?”. (Pelento, 1998, p.9) Son otros adultos los que con palabras le deben informar al niño de aquello que sucedió. Información nada fácil de compartir. La autora recomienda decir palabras simples, sin saturar al niño de explicaciones. Lo que sucedió, va a devenir prueba de realidad.

Pelento (1998) le da un peso importante al lugar que se le dé al proceso de renegación. El mecanismo de renegación como señaló Freud tiene indudablemente fuerza en los niños cuando se enfrentan con la muerte. Pero dicho mecanismo se ve facilitado cuando se le niega al niño información, por lo que es importante que el adulto pondere adecuadamente cuándo este mecanismo le permitirá al niño un tiempo para metabolizar ese hecho y cuándo, por el contrario, por su intensidad, persistencia y exclusividad se constituirá en factor de patología.

“Es cierto que el duelo por el que transita el adulto en sus diferentes variedades puede inducir, exacerbar u obstruir –más aún en un niño que carece de capacidades simbólicas– determinados procesos. Puede dificultar la necesaria libidinización del niño, debido a la depresión de los que lo rodean” (Pelento, 1998, pp. 11-12).

Otras veces los mismos mecanismos maníacos de los familiares, la hiperactividad, la necesidad de “ruido” para tapar el silencio producen desasosiego en el niño o una “depresión larvada” (p.12). La sobreprotección impide en ciertas ocasiones el despliegue de impulsos hostiles. La autora expresa como los padres preocupados manifiestan el miedo a que ante la muerte de uno de sus cuidadores el niño no tenga una figura masculina o

femenina con la cual identificarse: no pueden tolerar lo definitivo de la muerte queriendo rápidamente brindar un sustituto.

Cuando el niño se ve enfrentado con la muerte de un familiar (y una vez vencida la renegación) va a volver a preguntarse qué es la muerte y qué sucede con el muerto. Preguntas que suele formular en términos de prohibición, de localización y de relación, mostrando el impacto de ciertos cambios que percibe. Donde preguntarán ¿por qué ahora papá nunca está en casa? ¿dónde está papá? ¿está solito?; ¿por qué papá no se mueve; por qué mami no quiere jugar? La autora piensa que detrás de estas preguntas se deslizan otras que tienen que ver con la propia historia libidinal del niño y con la historia de ese objeto que desapareció, también quiere saber qué lugar ocupa ese objeto y él mismo en las personas que constituyen su entorno actual. *“Esos interrogantes en el curso de un análisis constituyen un verdadero indicio: permiten entrever que la significación de esa muerte empieza a ser para el niño algo personal ligado a su proceso de historización”* (Pelento, 1998, p.14)

La autora cuenta la experiencia de que varios niños en análisis le mostraron el largo tiempo que necesitaron para hacerse las mencionadas preguntas. Tiempo en el que se ponían en acto renegaciones, tiempo de identificación con el objeto perdido, tiempo para palpar los bordes de lo posible y lo imposible; tiempo para que la alternancia de presencias y ausencias les permitiera juntar y diferenciar ausencia y muerte.

Retomando la concepción de duelo, es pertinente presentar otra conceptualización que permita comprender más en profundidad dicho concepto. Donzino (2003) plantea que:

El duelo es un trabajo, un proceso simbólico, intrapsíquico, de lento y doloroso desprendimiento de un objeto catectizado, que supone un reordenamiento representacional. Es la elaboración psíquica sobre el estatuto de un objeto que ha devenido ausente. En este sentido es humanizante y enriquecedora de la vida anímica. Su contracara, la melancolía, o duelo patológico, en cambio, muestra justamente el fracaso de esta simbolización. (Donzino, 2003, p.40)

Siguiendo la línea anterior el autor plantea que:

Solo desde el momento en que el niño posea lenguaje y simbolización del objeto como ausente, distinción entre lo animado e inanimado, pasado, presente y futuro y relaciones de causa-efecto. A partir de ahí podremos hablar, teóricamente, de duelo en sentido estricto. Previo a ello, la pérdida será significada como abandono o inscripta como vacío. (p.52)

La cita anterior se puede relacionar con los planteos de Bleichmar (1994) donde expresa que las figuras parentales no son solo personas queridas para el niño, son

funciones psíquicas constituyentes, es decir, participan activamente en la construcción del yo del mismo. Pudiendo darse una ruptura en el proceso mismo de estructuración psíquica, como si el niño perdiera algo interno que aún se estaba formando.

Los duelos por pérdidas son el producto de un trabajo arduo y lento, donde conforme a un desarrollo cada etapa irá adquiriendo sentidos. En el caso del niño su representación psíquica y recursos están en formación, por lo que sus elementos estructurales son inacabados. Su comprensión ante la pérdida puede ser obturada por serle inaccesible aun la representación de la misma o de la muerte. Aun así Aberastury (1976) plantea que si bien la representación de la muerte es una dimensión que todavía puede ser inaccesible para los niños por su carácter de sujetos en formación, no escapan de esto y si tienen percepción, un sentimiento generado por lo acontecido, aunque no puedan dar forma ni explicación. *“El niño tiene una aguda capacidad de observación, pero no solo para el mundo físico sino también para el psicológico.”* (Aberastury, 1976, p.2)

Como se ha planteado anteriormente, siguiendo los planteos de Aberastury (1973) y Dolto (1988) el adulto le debe brindar al niño un ambiente de apoyo emocional, de escucha, permitiendo expresar la ira, tristeza, rabia, ya que se tratan de emociones esperadas frente a cualquier duelo.

Aberastury (1976) plantea que cuando el adulto miente cree defender al niño del sufrimiento. En una actitud similar al del pensamiento primitivo, piensa que negando el dolor mágicamente lo anula. Cuando una madre, un hermano o un padre mueren sobreviene un gran dolor; pero hablar de la muerte no es generar el dolor: es aliviarlo, es ayudar a que el niño lo vaya elaborando y comprendiendo. Si no se responde a sus preguntas necesitará responderse a sí mismo, inmerso en la percepción inconsciente de los hechos; de ese modo las incógnitas se siguen acumulando sin respuesta, si se le miente, se suma al dolor una terrible confusión, un desolado sentimiento de desesperanza; deja de creer en los adultos y suele dejar de preguntar. Otra de las ventajas de decirle la verdad al niño es que se evita que éste cree fantasías desajustadas a la realidad.

Donzino (2003) posibilita entender el comportamiento engañoso del adulto referente. *“En realidad, identificados proyectivamente con el hijo, son los propios aspectos infantiles de los padres que le hacen suponer que le están hablando a sí mismos desvalidos respecto de esa muerte”* (Donzino, 2003, p.49). Las mentiras, los silencios o explicaciones falsas, exigen un doble trabajo para el niño y conducen a efectos negativos para su psiquismo. Frases como “se fue al cielo”, “se quedó dormido”, “se transformó en un ángel” emergen en diversas formas sintomáticas. Bowlby (1980) por su parte amplía sus aportes en los efectos negativos para el psiquismo del niño en relación al engaño. *“Cuando un*

padre teme expresar sus sentimientos, los hijos ocultaran los suyos. Cuando un padre prefiere guardar silencio, los hijos tarde o temprano dejarán de hacer preguntas” (p. 281).

Janin (2017) al igual que otros autores como por ejemplo Tizón (2004) y Aberastury (1973) manifiesta que para pensar los duelos en la infancia hay dos elementos que tener en cuenta: en primer lugar el grado de estructuración psíquica del niño, en segundo lugar el funcionamiento del entorno familiar.

Es muy diferente la pérdida de un ser amado cuando se ha tramitado la diferencia yo no-yo a las situaciones en las que esto no ha sido posible como expresa Roussillón (2015). Cuando el niño depende totalmente de la mirada del otro y de pronto pierde al ser amado, este *“pierde una parte de sí mismo y se produce una fractura interna”* (Janin, 2017, p.39). Al no diferenciarse con el otro no se puede sostener narcisísticamente y no puede apelar al examen de realidad para poder sostener el duelo como también plantea Pelento (1998). El niño cae en una especie de caída sin límite, sin fondo: *“Lo que se ha perdido es una parte de sí, porque el objeto se llevó partes del cuerpo libidinal”* (Janin, 2017, p.40).

Son otros los que podrán sostener el deseo de que el niño viva, los que deberán devolverle una imagen de sí, cubriendo funciones que el niño no puede realizar solo, expresan Janin (2017) y Casas de Pereda (1999).

Un tercer elemento ocurre cuando el niño puede apelar al lenguaje verbal y al juego. Presentará más recursos psíquicos para elaborar el duelo y podrá ir desinvistiendo los recuerdos.

En relación a lo que se viene planteando en el presente trabajo final de grado, es pertinente tomar a Janin (2017) quien expresa que muchas veces, el niño sufre ante la pérdida del progenitor que quedó vivo (en tanto esté en proceso de duelo). Es un dolor de que el cuidador primario está “muerto en vida”. Muchas veces el contexto les niega la posibilidad de realizar el duelo debido a que se les miente, se desmiente la muerte frente al niño, se abonan teorías de que “está en otro lugar”. Janin (2017) manifiesta que quizás es el tema que más les cuesta tratar a los padres con sus hijos. Resguardados en la idea de que no toleran el sufrimiento del niño, que le quieren ahorrar un dolor, desmienten ellos la pérdida y sostienen una mentira, que es un modo de ahorrarse ellos mismos un dolor mayor. Pero de este modo dificultan la posibilidad de elaboración del duelo por parte del niño. Éste tendrá que sostener la desmentida a costa de sus propias posibilidades de pensamiento.

El silencio, el ocultamiento, y la tergiversación por parte del adulto de lo ocurrido, son prácticas que repercuten de manera negativa sobre los procesos de trabajo del duelo en el niño. Sobre esto Urribarri (1991) nos dice que los procesos frente a la pérdida se pueden ver dificultados o patologizados por la influencia del medio familiar, (que también sufre la pérdida), que no colabora para que el niño pueda compensar su carencia y procesar

su sufrimiento; el papel nocivo de los adultos opera negativamente y favorece la aparición de sintomatología en los niños, mediante sus dificultades para hablar francamente sobre la muerte y la tendencia a las mentiras y mitos en torno al tema. En consonancia con esta perspectiva, Pelento (1998) expresa que los adultos pueden inducir, exacerbar u obstruir determinados procesos en los niños.

En la constitución psíquica se dan hitos ya mencionados previamente como el nacimiento, el destete, lo fálico-castrado que se relacionan con pérdidas, las cuales son estructurantes para el niño. Frente a estas ausencias, el niño desarrolla modos de respuesta o defensa por lo que Casas de Pereda (1999) discrimina tres modalidades del “no”; la negación discriminativa, el “no” de la prohibición y la negación. El primer caso negación discriminativa “es la madre quien introduce el juego del “fort-da” cuando aparece y desaparece, “enseñando” al niño a “jugar” las categorías “presencia-ausencia”” (Casas de Pereda, p. 121). Estos juegos de presencia-ausencia inauguran una serie extensa desde el fort-da a juegos de escondite, entre otros y sus efectos se plasman en hechos de estructuración psíquica. De esa forma el niño va aprehendiendo la realidad con sus límites, frustraciones y con la puesta en marcha de la posibilidad de desear. La defensa correlativa a este “no” discriminativo es la desmentida, mecanismo que, según esta autora, será consustancial a la estructuración psíquica. El segundo “no” de la prohibición vehiculiza las estructuraciones edípicas parentales, su fallo provocaría graves patologías ya que se trataría del fallo del “no” del incesto. Por último el “no” de la negación sería el sustituto intelectual de la represión.

“La desmentida siempre es desmentida de una ausencia que cobra forma como desmentida de la ausencia del otro, el semejante auxiliador (desmentida de la muerte)” (Casas de Pereda, 1999, p. 183). La desmentida la plantea como defensa a la indefensión, por ende, esencial para la estructuración. Es una defensa frente a la angustia. Es justamente una de las respuestas del aparato psíquico más inmediata para resolver la indefensión de los comienzos de la vida psíquica: imaginar, fantasear o alucinar, que se tiene lo que no se tiene.

Tomando lo elaborado por Casas de Pereda (1999) sobre la desmentida de la ausencia, se observa que, a menudo, esta intenta suplir la ausencia mediante un objeto real o una fantasía, que puede tomar la forma de una creencia o una ilusión. Esto no da lugar a una escisión, sino que el conocimiento-desconocimiento el saber-no saber es la resignificación en acto de la división consciente-inconsciente. “Ya lo sé, pero aun así...” (p. 154).

En este sentido, los aportes de Casas de Pereda (1999) permiten pensar el trabajo de duelo como un proceso atravesado por la necesidad de simbolizar la ausencia. La desmentida, entendida como defensa frente a la angustia de indefensión. El niño puede

apelar a mecanismos de desmentida para sostener psíquicamente la ilusión de presencia del otro. Sin embargo, si la desmentida persiste en el tiempo, podría obstaculizar la elaboración de la pérdida, dificultando el proceso de separación y simbolización necesarios para que el duelo se realice. Así, el duelo implica no sólo la aceptación consciente de la ausencia, sino también la posibilidad de transformar la pérdida en representación interna, superando progresivamente la desmentida a través del trabajo psíquico de resignificación.

Relacionado a lo que plantea Roussillón (2015) en relación a lo anteriormente planteado sobre ausencia-presencia en el proceso de estructuración psíquica, la autora plantea “Lo displacentero es la ausencia, pero una presencia permanente no dará lugar a la dialéctica presencia-ausencia y no existirá el placer de la representación psíquica”(Casas, 1999, p.65).

Ihlenfeld (1998) por su parte plantea que la pérdida de un ser querido es una experiencia que forma parte de la vida del ser humano, constituyendo uno de los acontecimientos más dolorosos que se transita y donde de algún modo se altera el funcionamiento psíquico. Describe al duelo como un fenómeno complejo y un elemento central en la vida de todo sujeto. El transitarlo da lugar a cambios y elaboraciones.

Ihlenfeld (1998) manifiesta que la infancia se caracteriza por múltiples separaciones que un niño debe atravesar las que implican pérdidas objetales a la vez que empujan al desarrollo individual. Dichas pérdidas son naturales, necesarias, indispensables para la apertura hacia la vida personal a partir de la estrechez de los vínculos primarios. *“Estas pérdidas, tolerables para el yo del niño movilizan las fuerzas integradoras de su psiquismo. En cambio, cuando se ve enfrentado a la muerte de alguno de sus padres la situación se complejiza”* (Ihlenfeld, 1998, p.42). El dolor provocado por la añoranza del objeto perdido queda unido a vivencias de desvalimiento, de fragilidad yoica, lo que da lugar a una angustia diferente a la que surge frente a la resignación del objeto en la situación edípica. Estaría vinculado a lo que Freud describe como angustia primaria.

Ihlenfeld (1998) plantea que con la subjetivización de la pérdida, las identificaciones pueden movilizarse y se van desplazando desde el estado fantaseado del objeto a sus funciones vitales. Esto puede ser entonces expresado en contenidos simbólicos que continúan abriendo nuevas vías de elaboración. Cuando por diversos motivos el trabajo de duelo se paraliza, aquellas tienden a rigidizarse defensivamente, son actuadas y no pueden ser usadas como bagaje interno movilizador del mundo representacional. Se dificulta el despliegue de la simbolización necesaria para la elaboración paulatina de la pérdida.

Ihlenfeld (1998) expresa que el proceso de duelo va unido al tiempo de elaboración y al espacio de la simbolización. El niño puede quedar detenido si los adultos que lo sostienen no le ofrecen representaciones que le permitan trabajar mentalmente con la pérdida. Con el psiquismo en formación los niños necesitan de sus figuras parentales como soporte

narcisista, como sostén identificador, como figuras respectivas a sus movimientos pulsionales. Este planteo se articula con lo desarrollado por Spitz, quien señala que, en ausencia de la figura parental, la energía pulsional del niño queda libre, sin posibilidad de ser ligada a un objeto externo, retornando entonces hacia sí mismo. Esta libido sin objeto da lugar a mecanismos autocalmantes que pueden llegar a enquistar al niño en un mundo cerrado sobre sí mismo.

5. Reflexiones finales

El niño se apoya en los adultos vivos para sentir su propio duelo. Si ellos se muestran desfallecientes, incapaces de vencer la prueba y de brindar un punto de apoyo al niño, éste se bloqueará y podría tener que pagar un precio demasiado alto.

Arfouilloux, 1986

En el presente trabajo final de grado se realizó una aproximación al duelo infantil, con énfasis en la pérdida de una de las figuras parentales.

El bebé desde sus inicios experimenta experiencias de duelo. Según los diferentes autores psicoanalíticos como Tizón (2004), Winnicott (1971), Aberastury (1973), entre otros va a ser la madre o quien ocupe su lugar, quien proporcionará recursos simbólicos para soportar la pérdida, el dolor. De este modo el niño va a ir pudiendo hacerse psíquicamente de una representación mental del objeto.

Winnicott (1971) destaca a la madre como “entorno facilitador”, para que el bebé pueda desarrollar su potencial. Es la madre quien sostiene al niño y lo guía en el proceso de separación, iniciando así el proceso de desilusión gradual. Según Winnicott (como se citó en Spurling, 1995): “*Si el rostro de la madre no ofrece respuesta, entonces un espejo será un objeto para mirar y no para investigar*” (p. 132). El niño es “reconocido” por su madre y así pasa a reconocerse, donde ésta favorecerá la ilusión y luego la desilusión, preparando al bebé para las frustraciones que vendrán. Este proceso de desilusión gradual es esencial para que el niño desarrolle la capacidad de reconocer los objetos internos y externos como reales y significativos.

Resulta pertinente cuestionarse a partir de Winnicott (1971) si el niño ¿podría recurrir a los objetos transicionales en el transcurso de un proceso de duelo?. Más aún, cabe indagar si ¿dichos objetos serían capaces de habilitar y funcionar como herramientas psíquicas que acompañen y faciliten la elaboración del duelo en la infancia? La respuesta es si, los objetos transicionales pueden cumplir una función de sostén psíquico para el niño, ayudando a tolerar la ausencia del objeto perdido, permitiendo gradualmente aceptar la ausencia de una de sus figuras parentales pudiendo ofrecerle consuelo. Un puente entre la pérdida real y su elaboración simbólica.

“*Estas pérdidas, tolerables para el yo del niño movilizan las fuerzas integradoras de su psiquismo. En cambio, cuando se ve enfrentado a la muerte de alguno de sus padres la situación se complejiza*” (Ihlenfeld, 1998, p.42). El bebé al perder a uno de sus padres, según expresa Uribarri (1991), pierde a aquel que a través de su mirada lo define y diferencia, cuya ausencia representa desde esta perspectiva una amenaza de

desorganización del self y ruptura del sentimiento de identidad. Pierde el espejo en el cual se mira y se reconoce, así como es mirado y reconocido por este otro significativo y valorizado, cuya ausencia lo sume en el anonimato y el desamparo, quedando carente de ese pilar central de su estructuración psíquica.

Las vivencias de cada bebé o niño en proceso de duelo van a ser singulares, dependiendo de su edad, su etapa evolutiva, la significación de la muerte que posea, sus estrategias de afrontamiento, su acompañamiento, su contexto, entre otras. Es de suma importancia tener en consideración que cada niño es único, es por esto que se toman los autores como Piaget, Ajuriaguerra y Marcelli, quienes brindan la posibilidad de adentrarnos en cómo la noción de muerte va cambiando en ellos.

Es importante que el niño pueda elaborar el duelo y de esta forma aceptar la pérdida de la persona amada que ya no está. El dolor va a depender de la relación establecida con su figura parental.

A lo largo de este trabajo se desarrolló la perspectiva de distintos autores en relación al duelo y al duelo en la infancia. Cada uno con su aporte, identificando semejanzas y diferencias en sus elaboraciones teóricas sobre la temática. Puede encontrarse una semejanza conceptual, en tanto todos los autores, de alguna forma entienden al duelo como un trabajo psíquico, como lo que sigue luego de la pérdida de un objeto amado.

Por un lado, Freud (1917) expresa que el trabajo de duelo se produce mediante el principio de realidad, siendo este entendido como un proceso en el cual se aparta la libido del objeto perdido, culminando cuando el individuo deposita dicha libido en otro objeto nuevo. Manifiesta que se puede elaborar el duelo a través de un objeto sustituto. Klein (citada por Segal, 2008) de igual manera expresa que es el juicio de realidad lo que va a permitir la elaboración del duelo y por último Pelento (1998) expresa la importancia de la prueba de realidad y agrega la importancia del entorno familiar como condición para el desarrollo de esta.

Klein (citada por Segal, 2008) plantea que las angustias de separación o de pérdida van a movilizar al sujeto hacia la posición esquizo-paranoide. Sin embargo, cuando el sujeto logra aceptar estos cambios en términos de adaptación, se movilizará hacia la posición depresiva. Si el niño quedará anclado en la posición esquizo-paranoide al igual que lo que sucede en la melancolía se va a ver imposibilitado de elaborar la pérdida.

Tanto Tronick como Spitz abordan la angustia que experimenta el niño ante situaciones de separación o pérdida, haciendo hincapié en los efectos que produce la desconexión emocional. Ambos autores destacan la necesidad fundamental del bebé de mantener la proximidad con su figura parental, quien actúa como base segura. En este contexto, la pérdida de una figura de apego significativa puede generar en el niño estados

de “confusión” emocional e inseguridad. Este proceso puede atravesar distintas fases, tal como lo señala Bowlby en su teoría del apego.

En el presente documento surgieron las distintas interrogantes ya planteadas: ¿Qué pasa con los niños que construyen su identidad sobre historias engañosas o en agujeros que sólo pueden llenar con sus fantasías? ¿Cómo realizan los niños un proceso de duelo? ¿Lo realizan igual que un adulto? Como fue desarrollado en este documento los niños no realizan el duelo al igual que un adulto, debido a que poseen mayor vulnerabilidad, continúan desarrollándose y no cuentan con estrategias de afrontamiento tan avanzadas. Cabe destacar que igualmente el mundo interno de los niños es más flexible al de los adultos, asignándoles una mayor capacidad de adaptación. Un ejemplo de ello lo plantea Tizón (2004) diciendo que los niños que presentan dolor intenso durante un tiempo prolongado, lo pueden alternar con risas, llantos y juegos.

A su vez, el niño en tanto pierde su figura parental, pierde su protector, su figura de identificación. Aun así la figura parental sobreviviente puede verse afectado, Scalozub (1998) indica que la función de sostén podría invertirse, donde el cuidador sobreviviente puede buscar consuelo en el hijo, por lo que la función del niño podría ser desplazada a otro lugar en la estructura y a veces al lugar del ausente.

Donzino (2003) plantea que el posicionamiento de los adultos puede facilitar, inhibir u obstaculizar al niño en proceso de duelo.

Autores psicoanalíticos como Aberastury (1973) plantean que las faltas de respuestas al niño, las mentiras con respecto a la muerte provocan más dolor y son causantes de problemas. La verdad lo va a ayudar a elaborar la pérdida. En el mismo sentido Pelento (1998) enfatiza en la importancia de que el adulto pueda decir palabras simples, sin saturar al niño de explicaciones.

Por lo tanto, los niños que construyen su identidad sobre historias engañosas o en agujeros que sólo pueden llenar con sus fantasías, pueden ser afectados en la capacidad de pensar, dejando huellas perjudiciales en su desarrollo psíquico. Donzino (2003) sostiene que el adulto debe brindar al niño un ambiente de apoyo emocional, de escucha, que le permita expresar la ira, tristeza, rabia, ya que se trata de emociones esperadas frente a cualquier duelo. Janin (2017) ha señalado como aquellos adultos no pueden responderle al niño con la verdad debido a que le quieren ahorrar un dolor, sostienen una mentira, siendo un modo de ahorrarse ellos mismos un dolor mayor.

A modo de cierre, como se desarrolló a lo largo de esta monografía, se entiende que dado a lo acotado del espacio y la complejidad del duelo, resulta imposible abarcar la temática en su totalidad. Este trabajo implicó un largo recorrido, al igual que el proceso de duelo que está presente incluso en la adultez del sujeto. El duelo es considerado un trabajo

arduo, lento y doloroso, dicha idea es trabajada en la actualidad por autores psicoanalíticos contemporáneos como Donzino (2003), entre otros.

6. Referencias bibliográficas

- Aberastury A. (1973). La percepción de la muerte en los niños. Bs. As. Rev. Psicoanálisis 1973; XXX (3-4): 689-702.
- Aberastury, A. (1976). La muerte de un hermano. (p.1- 6). Buenos Aires: Paidós.
- Ajuriaguerra, J., & Marcelli, D. (1983). Manual de psicopatología del niño. Masson. Barcelona: Fundació Vidal i Barraquer.
- Arfouilloux, J. (1986). Niños Tristes. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aslan, C.M. (1978a). Un aporte a la metapsicología del duelo. Rev. de Psicoanálisis, XXXV, 1.
- Bleichmar, S. (1994). Un niño para el psicoanálisis en los tiempos de lo originario. La Horda, (5).
- Bleichmar, S. (2003). En los intersticios del relato parental a la búsqueda del inconsciente infantil. Revista Actualidad Psicológica.
- Bowlby, J. (1980). La pérdida. (El apego y la pérdida III). Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1985). La conducta en presencia y en ausencia de la madre: seres humanos. En J. Bowlby, La separación afectiva (págs. 53-78). Barcelona: Ediciones
- Cabrera Guillén, M. J. (2006). Hospitalismo según René Spitz (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).
- Casas de Pereda, M. (1989). Acerca de la madre fálica -Fantasía-Concepto-Función. Revista Uruguaya de Psicoanálisis. Número 71.
- Casas de Pereda, M(1999) En el camino de las simbolización: producción del sujeto psíquico. Revista Uruguaya de Psicoanálisis. Número 99.
- Casas de Pereda, M. (1999). En el camino de las simbolización: producción del sujeto psíquico. Editorial Paidós.
- Delval, J. (1994). El desarrollo humano. Siglo XXI de España Editores.
- Dolto, F. (1988). Los niños y su derecho a la verdad. Buenos Aires. Ed. Atlántida.
- Donzino, G. (2003) "Duelos en la infancia. Características, estructura y condiciones de posibilidad". Recuperado en: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/282/Duelos_en_la_infancia.pdf?sequence=1
- Ebeca. (s.f.). El "Still Face": Experimento sobre empatía y apego. Ebeca.org. <https://ebeca.org/the-still-face-experimento-sobre-empatia-y-apego/>

- Freud, S. (1917) Duelo y melancolía. En: Obras Completas. Volumen XIV. Amorrortu Editores: Buenos Aires [1996].
- Freud, S. (1920). Más allá del principio de placer. Volumen XVIII. Amorrortu editores. Bs. As.
- Gottman Institute. (2020, enero 27). Research: The Still Face Experiment. Gottman.com. <https://www.gottman.com/blog/research-still-face-experiment/>
- Ihlenfeld, S. (1998). Duelos en la infancia: Revista Uruguaya de Psicoanálisis. Número 88.
- Janin, B. (2017). Los duelos y sus avatares en la infancia. Revista de la Sociedad Argentina de Psicoanálisis, 21/22, 37-47.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (1996). Diccionario de Psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.
- López de Caiafa, C. (2009). El objeto - el otro, pensados a partir de ideas de D. Winnicott. Revista Uruguaya de Psicoanálisis. Núm 108.
- Mindyour class. (25 de marzo de 2016). Still Face Experiment Dr Edward Tronick [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=YTTsXc6sARg>.
- Montero, R. (2013). La ridícula idea de no volver a verte. 1ª ed. Barcelona: Seix Barral.
- Pelento, L. (1998). Duelos en la infancia. Revista uruguaya de psicoanálisis. Núm.88. Recuperado de <https://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719988802.pdf>
- Piaget, J. (1973). La formación del símbolo en el niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es/duelo>> [15 de Febrero].
- Roussillón, R. (2015) La dialéctica presencia-ausencia: para una metapsicología de la presencia. Revista de la Sociedad Argentina de Psicoanálisis - Volumen (19), 93-116.
- Roudinesco, E. (2015). Sigmund Freud: En su tiempo y en el nuestro. Debate
- Scalozub, L. (1998) El duelo y la niñez. En: Revista Más allá de las fronteras del Psicoanálisis. Recuperado de: <http://biblioapdeba.no-ip.org/pgmedia/EDocs/1998-revista2-scalozub>
- Segal, H. (2008). "Introducción a la obra de Melanie Klein". Editorial Paidós.
- Spitz, R. (1945). Hospitalismo: El efecto de la privación emocional en niños. Scribd. <https://es.scribd.com/document/794447561/Hospitalismo-Spitz>
- Spurling, L. (1995). Winnicott y el rostro de la madre. Psicoanálisis APdeBA, 17(3), 665-667. https://www.u-cursos.cl/facso/2016/1/PS02027/1/material_docente/bajar?id_material=1282121

- Tizón, J (1998). Los procesos de duelo y pérdida. 1º Congreso uruguayo de psicología médica y medicina psicosocial. Montevideo.
- Tizón, J. L. (2004). Pérdida, pena, duelo. Vivencias, investigaciones y asistencia. Barcelona: Ed. Paidós.
- Tronick, E. Z., & Reck, C. (2009). The still-face paradigm: A review of the methodology and findings. *Infant Mental Health Journal*, 30(6), 612–629. <https://doi.org/10.1002/imhj.20258>
- Urribarri, R. (1991) Pérdida de seres queridos en la infancia y la adolescencia. En: *Psicoanálisis con niños y adolescentes* (págs. 147-168). Buenos Aires. ELESNA
- Winnicott, D. W. (1963). El desarrollo de la capacidad de preocuparse por el otro. Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Buenos Aires: Paidós [Original de 1962].
- Winnicott, D. (1979). El proceso de maduración en el niño. Buenos Aires: Laia.
- Winnicott, D. (1979). *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Barcelona: Laia
- Winnicott, D. (1990). *Deprivación y delincuencia*. Buenos aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.