



EL HORMIGUERO Psicoanálisis ◇ Infancia/s y Adolescencia/s

**LA IMPORTANCIA DE LA FANTASÍA Y EL JUEGO DE
PERSONIFICACIÓN PARA LA CONEXIÓN CON LA REALIDAD.
(LO QUE NOS ENSEÑA UN SUJETO DIAGNOSTICADO CON
ASPERGER)**

OSCAR PABLO ZELIS

oscarzelis@uolsinectis.com.ar

La importancia de la fantasía y el juego de personificación para la conexión con la realidad. (Lo que nos enseña un sujeto diagnosticado con Asperger)

Resumen

El trabajo aborda a partir de un caso clínico, la función de la fantasía en niños con perturbaciones graves del desarrollo. En particular se trabajó un diagnóstico de *Asperger*, articulando algunas ideas de Melanie Klein sobre la fantasía y el juego de personificación, con la línea de lectura lacaniana, a fin de sacar algunas conclusiones sobre la dirección de la cura en estos casos y sobre el valor de la función de la fantasía en general.

Palabras Clave: Fantasía; fantasma; Asperger; realidad; juego.

Abstract

The work addresses from a clinical case, the role of fantasy in children with severe developmental disturbances. In particular, an *Asperger Syndrome* diagnosis was worked on, articulating some ideas of Melanie Klein about fantasy and the personification game, with the Lacanian reading line, in order to draw some conclusions about the direction of the cure in these cases and about the value of fantasy's function, in general.

Key words: Fantasy; ghost; Asperger syndrome; reality; play.

Reseña curricular

Oscar Pablo Zelis. Doctor de la Universidad de Buenos Aires, área Psicología. Lic. en Psicología (UBA); Psicoanalista. Docente y supervisor de la Fundación Causa Clínica. Coordinador del Foro Investigación <> Psicoanálisis.

La importancia de la fantasía y el juego de personificación para la conexión con la realidad. (Lo que nos enseña un sujeto diagnosticado con asperger)

Introducción teórica:

Lo más común en la doctrina psicoanalítica lacaniana es hablar del *fantasma*, como del objetivo o “blanco” a atravesar o a deconstruir, a lo largo de un análisis. Es que en general, en la clínica de adultos “neuróticos”, el fantasma ya se da por establecido y, justamente, demasiado establecido o solidificado, al punto de quitar libertad al *parlêtre*, o de producirle un exceso de padecimiento. La clínica con niños con perturbaciones graves, nos enfrenta en cambio muchas veces a sujetos que padecen, al contrario, la ausencia de una función fantasmática instalada. Y el “trabajo” analítico entonces, consistiría en ayudarlo a construir, a armar, a activar la función fantasmática. Son estos casos los que nos muestran en primer plano la importancia vital del fantasma como condición para una vida más “vivable” del ser-hablante.

Freud inició el camino a la anterior conceptualización, a partir de su idea de “fantasía” psíquica. En sus textos da gran importancia al fantasear consciente, a las fantasías o sueños diurnos, a las fantasías relacionadas con las satisfacciones sexuales, a las fantasías de relación con el otro. Lo que encontró con mayor frecuencia el fundador del psicoanálisis fue el vínculo (explícito o implícito) de las fantasías con el deseo. La fantasía como una posible vía de acceso a los deseos del sujeto (explícitos, inhibidos o reprimidos). Ahora bien, una vez más, lo anteriormente citado pertenece al campo general de los adultos neuróticos. Melanie Klein es una pionera en haber investigado el tema de la fantasía en los niños pequeños, y en particular en niños con graves trastornos de desarrollo (que al día de hoy, podríamos ubicar en los cuadros clínicos de psicosis infantil, autismo, o en los

diagnósticos más de moda en la Salud Mental “oficial”, como Síndromes del espectro autista, donde se incluye por ejemplo el síndrome de Asperger).

Lo que se pone en primer plano en la clínica de niños con trastornos severos, es la gran dificultad de estos niños para conectarse, para instalarse en la “realidad”¹, en los vínculos normativizados con los otros. Pero lo que se descubre a poco de iniciar un trabajo analítico con ellos, es que uno de los factores principales que conspira contra la articulación del vínculo-relación con la realidad y con los otros, es la carencia de la función del fantasma como mediador, como organizador.

El caso clínico

En este artículo nos centraremos en un caso de un adolescente diagnosticado con Síndrome de Asperger, que nos aportará elementos e ideas sobre la complejidad y la importancia de la función de la fantasía para el sujeto humano, pero además esperamos que nos dé algunas claves para afinar el eje de nuestras intervenciones en la dirección de la cura de sujetos afectados por similares obstáculos subjetivos. Tomaremos en la ocasión algunas indicaciones de Melanie Klein, no solo como homenaje sino por su valor clínico, y veremos que su observación y escucha analítica, allá por 1929-1930 aún hoy tiene actualidad².

Lucas empezó tratamiento conmigo hace más de dos años, a partir de un pedido de los padres y de la Escuela. Por ese entonces tenía 12 años y portaba un diagnóstico de Síndrome de Asperger desde chico. Estaba con una psicóloga de la que se desvincularon el

¹ Escribimos “realidad”, con comillas, para recordar que, desde el psicoanálisis, la concepción de realidad está íntimamente ligada a la *realidad psíquica*.

² Hacemos referencia puntual a sus artículos: *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo* (1930) y sobre todo, a *La personificación en el juego de los niños* (1929). El valor y la actualidad de muchos desarrollos e ideas clínicas de Melanie Klein fue enunciado por Lacan en varias ocasiones, quien muchas veces a partir de intuiciones de la genial psicoanalista –que plasmaba dichas intuiciones clínicas en una argumentación quizá demasiado “imaginaria”, pero justificada por avanzar en un terreno en aquel tiempo inexplorado-, elaboró luego conceptos propios, buscando la lógica en juego detrás de las ricas descripciones clínicas de aquella.

año anterior, y concurría a la Escuela normal con acompañante. La escuela pide retomar la psicoterapia. Como está con certificado de discapacidad, interviene también una Maestra especial que le adapta los contenidos escolares. El *staff* terapéutico se completaba con una psicopedagoga y una psiquiatra. Por ese entonces, Lucas tenía problemas serios de relación con sus compañeros (sólo tenía un vínculo ambivalente con un compañero, se buscaban, pero luego se peleaban mucho), estaba bastante atrasado con respecto a la media de su clase, por lo que se le hacían varias adaptaciones de contenidos, y había algunos episodios que parecían alucinaciones auditivas (de “ruidos” que sentía en algunas situaciones).

En las primeras sesiones habla muy poco. No inicia ningún diálogo, sino que, a lo más, contesta alguna pregunta escuetamente, y en general des-implicado, tratando de cerrar con alguna frase convencional. De lo que me contaron los padres y sus allegados, extraigo algunos posibles temas de importancia: sus vínculos con sus compañeros (según lo que relata su entorno, es casi nulo), su familia, sus actividades; y los explícito para hablarlos con Lucas. Pero él no se conecta a la charla - a lo mucho responde con una o dos palabras y hasta parece contestar otra cosa de lo que se le plantea -.

Cuando sucedía algún episodio en la escuela, le abría el tema, pero él no podía contar ordenadamente las situaciones donde, por ejemplo, se había sentido mal, y reaccionado aislándose de alguna manera. En realidad, era muy reticente a hablar, y cuando lo hacía, no lograba una narración donde él se involucrara en una situación, y pudiera ubicar o decir algunas coordenadas de su implicación en ello. El relato se corta, pareciera que se angustia, y antes de sentir angustia, calla, o pasa a otro tema. Luego de un tiempo, empieza a conectarse conmigo, y a hablar. No es tanto cuando yo le pregunto algo, sino cuando él empieza a hablar de autos, de ruidos de motores, de cilindrada... Y yo juego el rol de un oyente pasivo, o a lo sumo preguntando algo relativo a la cilindrada del motor.

Cuando lo invito a hablar de algún episodio en la escuela, de un problema con algún compañero, o de un enojo en una clase donde reacciona saliendo del aula, de nuevo, no puede hacer una “narración” que hilvane una secuencia causa-efecto con los datos del episodio.

Con el transcurrir del tiempo, lo que se empieza a ubicar es su dificultad de narrar los episodios donde tuvo problemas, donde algo no le sale, donde no sabe cómo actuar, en fin, todas las situaciones que se le tornan difíciles, pareciera que antes de llegar a la angustia, desconecta su relato o la posibilidad de ubicarse como parte del mismo. Esto lo empieza a advertir él mismo. Las dificultades de Lucas para vincularse con sus compañeros pueden ubicarse en serie con muchos relatos de otros chicos diagnosticados con Asperger: no poder entender el “código” implícito, tomar las dichos muy a la letra, dificultad para entender lo que suponemos que se sabe por “sentido común”. Sus compañeros lo dejan de lado, y esto aumenta en él su aislamiento. Le pregunto sobre esto, y él me dice que no le interesa vincularse de otra manera. Esto va a ir cediendo a lo largo de las sesiones. Lo que sí aparecía cada tanto, era un “enamoramiento” con alguna compañera (que lo había escuchado o ayudado), pero no correspondido.

Hay un movimiento en sus sesiones cuando, utilizando un pizarrón del consultorio, Lucas empieza a desplegar rudimentarias “historias”, o más bien, dibujar y describir mundos o países en conflicto. Toma partido por un país, al que le da nombre propio, y es a partir de aquí que imagina y fantasea expansiones bélicas hacia los otros países. Acá intento entonces incluirme en su juego fantaseado, y me pongo como líder de otro país invadido. Al principio no me da mucha cabida. Su relato se sigue centrando en su país y en las medidas que él como presidente toma. De a poco va aceptando e incluyendo más mis intervenciones, logrando al tiempo desarrollar un juego interactivo entre ambos, aunque

siempre el desenlace final, tiene que ver con un accionar de índole mágico y de estilo omnipotente donde su ejército me gana y somete al mío, y al resto del mundo.

Pero lo que interesa más para los fines de este artículo, es lo que empezó a desarrollarse a partir del año pasado (él con 14 años), con la pandemia y la etapa de “aislamiento social obligatorio” que nos afectó a todos. Con Lucas tuvimos que sostener las sesiones de manera *on-line*. Al principio se hizo difícil. Manifestó que prefería las sesiones presenciales. Perdió un poco del interés que había ganado anteriormente por concurrir a las sesiones, y se evidenciaba con olvidos de horario, tardar mucho para “entrar” a la plataforma de video-llamada, etc. Pero fue entonces que, en una de dichas sesiones *on-line*, se nos ocurrió empezar a inventar una historia, en forma de narración oral. La novedad era ahora que no había ningún soporte concreto para sostener el imaginario (ni objetos, ni pizarrón, ni dibujo). Se trataba de la narración por parte de Lucas, de lo que él fantaseaba. Las historias que empezó a inventar partieron al principio de algunas escenas que él ya había jugado o narrado cuando aún venía al consultorio. Pero ahora tomaban un sesgo más personal. Si bien era su tendencia poner como personajes de las narraciones a él o a sus padres o compañeros de escuela, ahora las narraciones orales tenían que ser exclusivamente con ellos como protagonistas. La mayoría de las “historias” empezaban con él, que se aliaba con una compañera, y convocaban al resto de su división a una aventura o misión. Cuando quise incluirme, sólo lo pude hacer jugando el personaje de un compañero de división. Más adelante le propuse que los personajes no fueran él, o sus compañeros, sino personajes inventados. No le gustó mucho, yo insistí, empezó a hacerlo, pero en una sesión me confiesa que así no le gusta armar las historias, por lo que volvimos a los personajes escolares y a él mismo personificándose como el protagonista principal. De esta manera, Lucas empezó a tener mucho interés en realizar sus sesiones (que siguen *on-line*), y por

ejemplo, un día en que no había buena conexión de internet, al sugerirle yo pasarla para otro día, reacciona rápidamente y me pide “por favor” tener nuestra reunión. Las sesiones así tomaron una dinámica particular. Primero charlábamos sobre sus cosas, lo que le pasaba en la escuela, con sus compañeros o familia, su dificultad para salir solo por el barrio (le había agarrado temor a la calle, por miedo al COVID y a la posibilidad de los “robos”), ser más autónomo, etc. Pero indefectiblemente, cuando luego le ofrecía hablar de lo que él quisiera, pedía continuar la “historia”. La historia empezó a ser una sola, con capítulos (uno cada sesión). Él solo, la iba inventando e hilando, con muy buena memoria, retomando en cada sesión el argumento donde había quedado la vez anterior. Al principio yo lo ayudaba a organizar el comienzo y el final de cada capítulo, pero de a poco él lo fue haciendo solo. La sugerencia de la organización en capítulos también fue mía, pero él la tomó rápidamente como propia. Muchas veces lo invité y lo incentivé a que escribiera la historia, el capítulo jugado, o al menos el final, para acordarnos bien, pero no quiso. Una vez yo escribí la narración, y no le gustó, por lo que lo desestimamos. La “historia” que estamos construyendo desde entonces, ya tiene como 20 capítulos. Él y una compañera de escuela se han constituido en rey y reina respectivamente de un planeta alejado de la tierra, al que lograron colonizar. La primera parte de la “historia” fue la construcción de la nave, con sus compañeros de escuela, y luego el viaje espacial y la llegada al nuevo planeta. En cada situación, donde él como protagonista logra algo sorprendente, Lucas narra que las personas mayores o sus “padres”, “quedan sorprendidos”, “como diciendo: - ¡no es posible que este chico logre esto-!!” Eso será recurrente en todos los capítulos, pero en el rol de los “asombrados” por sus proezas, empezarán a estar también y ganar luego mayor lugar sus compañeros.

Retomemos por un momento a Melanie Klein. Las ideas sobre la función de la fantasía que vamos a utilizar están dentro del contexto de su investigación sobre los “modos de defensa distintos” y más primitivos del niño, diferentes de aquellos que utilizan los sujetos una vez que han logrado un nivel de organización psíquica adecuado (como por ejemplo la represión). En los casos abordados en los dos textos que tomamos de la autora, se trata de niños que no han podido constituir aún un *yo* que se articule bien con el principio de realidad. “La primera realidad del niño es totalmente fantástica” –nos dice M. Klein. Pero, con niños con perturbaciones graves, descubrimos que incluso esa primera “realidad” fantástica es difícil a veces de constituir. Lucas nos muestra esa dificultad. En un inicio, no parecía tener capacidad para narrar una fantasía. Luego, comienza a poder hacerlo, al principio con argumentos muy escuetos. Podemos vincular esa primera reticencia o dificultad con la hipótesis kleiniana de un exceso de fantasías sádicas, o también podemos ampliar la hipótesis extendiéndola como la dificultad real del sujeto para articular elementos en una narración, adaptándose a las leyes gramaticales de un relato convencional. Sumando estos factores, la dificultad de fantasear puede deberse a una “defensa” (contra la aparición de las fantasías sádicas³, o más en general contra la angustia que puede aparecer), o como señal de que aún falta trabajo psíquico de construcción del nivel del fantasma (lectura más lacaniana). Pero Lucas avanza, por lo cual muestra que tenía las coordenadas necesarias para hacerlo. Al principio no me dejaba casi intervenir. Era como un juego de un solo jugador, o como un monólogo. Pero luego me da un espacio, y acepta mis intervenciones, siempre que sean secundarias. Al día de hoy, escucha mis intervenciones, y acepta “jugar de a dos” cuando mi personaje propone alguna variante o

³ Es cierto que, en el caso de Lucas, no habían aparecido explicitadas fantasías de tenor sádico o muy agresivas, por lo que no podemos aseverar aquí la hipótesis kleiniana en dicho aspecto. Sin embargo, como se verá, algo de agresividad ha empezado a aparecer en su fantaseo consciente últimamente.

situación, pero –como decíamos– es aceptada con cierto límite (no puedo sacarle el protagonismo general a su personaje, ni variar demasiado la historia que él va planeando). Todavía no ha podido soportar un distanciamiento grande entre sus personajes y él mismo. Parece que para sostener un personaje necesita que tenga su nombre, y lo mismo a los protagonistas secundarios, necesita el soporte real de los nombres de sus compañeros de escuela (que, en la “realidad”, no son sus amigos, y no se conectan con sus ideas; mantiene con ellos un vínculo lábil, pero esperanzado en que se podrían conectar más y mejor en algún momento). Este es un dato importante de su dificultad, del “obstáculo” en que su desarrollo psíquico se detiene, y del “trabajo”⁴ que se necesitaría realizar para avanzar.

Del texto *La personificación en el juego de los niños* (Klein, 1987) extraemos como herramientas algunos señalamientos sobre lo que podrían ser indicadores clínicos. Por ejemplo, veamos las características de los personajes utilizados por Lucas. A diferencia de los casos presentados por M. Klein, Lucas no utiliza personajes “malvados” o sádicos. Ni tampoco se da el cambio frecuente de un personaje malo a bueno, o viceversa (que para la gran psicoanalista era indicador de que aún no se superaba la ambivalencia de los objetos, ni su “peligrosidad” persecutoria, y que era prevalente en los diagnósticos de psicosis infantil). Pero sí se advierte en Lucas, como se señaló, la dificultad para distanciarse él mismo de los personajes fantaseados. La rigidez en este aspecto nos habla de su dificultad para armar en su psiquis un escenario fantaseado, y en permitirse jugar otros roles, lo que a su vez puede ser un indicador de un *yo* lábil, que no puede soportar “extrañarse” lúdicamente en otra persona, no puede jugar a ser un personaje diferente de lo que cree ser (ya que sería sentido como perderse él mismo. Lo mismo con sus coprotagonistas. Sólo puede fantasear a partir de sus otros más concretos. En primer lugar, están siempre en algún

⁴ Recordando acá las clases y los libros de Ricardo Rodulfo.

momento presentes sus padres, para jugar el rol de espectadores asombrados por los logros de su hijo. Esto puede ser a su vez indicador del vínculo particular que ha podido constituir Lucas con sus Otros fundamentales. Es una relación donde necesita la aprobación constante de ellos, pero el tono de “asombro”, marca que el hijo entiende que sus padres no esperan en realidad mucho de él. Es un vínculo en defecto, y la fantasía parece emparchar dicho defecto, o realizar el deseo de reconocimiento de Lucas. El problema es que el reconocimiento solo puede venir de un acto asombroso o increíble. Pero, una vez más, que Lucas haya podido articular y expresar sus fantasías, es un verdadero logro, y lo sitúa por encima de lo que Melanie Klein describía como nivel de la esquizofrenia (donde “falla la capacidad para la personificación y la transferencia”) (Klein, 1987), y lo diferencia también de la paranoia. En efecto, si bien la autora ubica que el paranoico puede tener “una rica vida de fantasías”, sus personajes predominantes son negativos, y reducibles a “rasgos rígidos de perseguidor y perseguido”. Cosa que, como decimos, no sucede en Lucas. No aparecen los indicadores en Lucas de lo que la autora llama un superyó temprano sádico. Pero sí que en la constitución de la relación *sujeto-Otro*, ese Otro implica aún un nivel de omnipotencia⁵ y poca flexibilidad, tendiendo a dejar al sujeto en un lugar de impotencia. Si tomamos ahora al Otro en su sesgo de tesoro de los significantes, desde el nivel de la relación del sujeto con el lenguaje, los “síntomas” relatados al inicio, de un lenguaje rígido, de no entender el doble sentido, y de no poder acceder al “código común” en un diálogo, ahí también vemos una constitución de un Otro con algunas falencias y rigideces, que se manifiestan en sus problemas concretos de vincularse por ejemplo con otros compañeros y compañeras. Pero, sin embargo, Lucas sigue avanzando.

⁵ Otro indicador que va en este sentido, pudo apreciarse en las primeras sesiones, cuando me respondía con alguna “frase hecha”. Éstas no eran las típicas frases hechas compartidas socialmente, sino que eran frases que él había escuchado de su padre o su madre, en general cuando daban algún consejo.

En los últimos tiempos su relato cada vez se hace más rico, con más detalles, tomando mis intervenciones, agregando situaciones no previstas, y articulando con mayor rigor lógico los sucesos, aunque siempre aparece algo de magia, o de acciones majestuosas o increíbles. Advierto en las últimas sesiones que comienzan a aparecer temáticas que resuenan con sus propios problemas: sus vínculos con sus compañeros de escuela, y con las cosas de su vida cotidiana, pero jugados en el escenario de su historia fantaseada. Advierto que en el escenario de su fantaseo también pone a prueba ideas e inquietudes de él mismo. En varios capítulos, aparece el relato de una genealogía de algún personaje, de su historia y antepasados. En una sesión, en un intervalo del relato fantaseado, me cuenta de repente de un abuelo suyo, conocido mecánico, que hacía motores. En otra ocasión, su personaje hace una acción inesperada y rara; yo, interpretando el personaje de un compañero, le cuestiono ese accionar, y jugamos el siguiente diálogo:

Rey (jugado por Lucas): -Siempre voy en contra de la lógica.

Compañero (jugado por mí): - ¿En contra de la lógica?

Rey: - En contra, pero siempre dentro de la lógica.

Compañero: - parece ilógico...

Rey: - ¿Viste? ¡Es el instinto humano! Voy a arriesgarme, puede explotar (debe accionar un motor averiado), voy a tomar recaudos.

Compañero: - ¿Pero, aceptás correr el riesgo?

Rey: sí.

Donde constituimos –mediando con nuestros personajes-, un verdadero diálogo con un intercambio rico en ideas no suena arbitrario que se interese ahora por la forma de razonar, de pensar. ¿Qué es lo lógico; qué es lo ilógico?; ¿qué sería una intención - línea del

deseo - que lleva su peligro, su riesgo? Aparece entonces la posibilidad de aceptar un reto, el riesgo de la acción, la posibilidad de aceptar la apuesta (como acto subjetivo).

En otra sesión, al inicio, le pregunto cómo le fue en la escuela (esta semana le tocaba ir presencialmente). Me dice que bien, pero en seguida me cuenta con detalle la salida. Cuando se iba caminando, vio a unos alumnos de 6° año de secundario, que andaban sin barbijos. Me cuenta que les *dijo*: “Ah, ¡qué bien que se cuidan!” Pero que *pensó* en decirles: “¡tarados, están sin barbijos!”. Y me reitera la diferencia entre lo que pensó y lo que finalmente dijo, a fin de no entrar en pelea. Pero me vuelve a decir que sintió ganas de decirles su recriminación en forma fuerte. “¿Viste cuando lo tenés acá? (se toca la garganta), es lo salvaje de uno”. Y acá sí, encontramos una línea que nos evoca un poco a M. Klein, sobre la agresividad en el vínculo con el otro, y la posibilidad de ir tramitándola en la fantasía. Lucas logra empezar a tramitar algo de esa agresividad, de esa impulsión hacia el otro, en el espacio psíquico de la fantasía, y poder diferenciarla del campo de la realidad externa, empezando a calcular alguna estrategia para mejorar sus vínculos, sus relaciones reales con los otros. En esta misma sesión, luego de desarrollar otro capítulo de la historia - y habiendo logrado un acuerdo en que terminará en dos capítulos más -, le digo que aún queda pendiente su misión de lograr hacer una compra, él solo en el almacén (tema que veníamos trabajando en sesiones anteriores), a lo cual me responde con un énfasis inusitado: “¡Lo hice!”

Conclusiones provisionarias:

En primer lugar, se destaca la vigencia, aún, del concepto de fantasía, que vale la pena no reducirlo demasiado rápido al de fantasma. En efecto, vemos la importancia de la función de fantasía activa, con capacidad de invención y de articular distintos elementos; de construcción de escenarios imaginarios donde pueden ensayarse algunas acciones o

decisiones novedosas. En realidad, la función de fantasía es de una importancia central - aunque no sea reconocida -, en la vida psíquica de la mayoría de los seres humanos. Incluso (o quizá, por eso mismo) en los catalogados como más “sanos” psíquicamente hablando, la fantasía cumple una función relevante. Una función de fantaseo adecuada permite proyectar ideas, hacer experiencias mentales y sacar conclusiones de estas, prepararse para alguna acción o situación difícil, ensayar distintas posibilidades de conducta; amén de servir de soporte para la vida sexual, para la vida relacional, para encontrar seguridad, para identificarse imaginariamente a algún personaje que nos inspira alguna cualidad, etc., etc.

Lucas nos enseña que esta función de la fantasía no es una adquisición innata. Niños más severos nos testimonian que puede no constituirse, y esto impedirá el acceso de derecho al mundo compartido del ser hablante. El caso ilumina con su singularidad el vínculo señalado por M. Klein entre simbolismo, identificación, fantasía, desarrollo psíquico y principio de realidad. “Entonces el simbolismo no sólo constituye el fundamento de toda fantasía y sublimación, sino que sobre él se construye también la relación del sujeto con el mundo exterior y con la realidad en general” (Klein, 1986, p. 210). La reticencia – aún hoy-, de Lucas a *escribir* en un papel los capítulos de su “historia”, nos lleva a la pregunta de si aún faltará - en el plano del desarrollo subjetivo -, la inscripción o ligazón de alguna *letra* que le dé soporte a una escritura subjetiva.

Referencias:

- Klein, M. (1986): *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo*. En *Psicoanálisis del desarrollo temprano*. Buenos Aires: Ediciones Horme Paidós.
- Klein, M. (1987): *La personificación en el juego de los niños*. En *Principios del análisis infantil*. Buenos Aires: Ediciones Horme/ Paidós.

