

La conceptualización psicoanalítica del juego en la obra de algunos autores argentinos

*Bardi, Daniela,**
Jaleh, Marcela,
Luzzi, Ana María

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo efectuar una revisión de los aportes de autores argentinos a la conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños, focalizando la investigación sólo en aquellos cuyas producciones se basan fundamentalmente en los conceptos de Melanie Klein y Donald Winnicott.

Este procedimiento de revisión se enmarca en una investigación UBACyT de maestría de carácter empírico, en el entendimiento de que los datos de un estudio de estas características deben ser interpretados a la luz de las conceptualizaciones más recientes del marco referencial desde el cual se investiga. La investigación en curso tiene como objetivo el estudio descriptivo del juego de niños entre 6 y 8 años, asistidos en psicoterapia psicoanalítica grupal, en el contexto de una población clínica en condiciones de extrema vulnerabilidad psico-social.

La revisión conceptual sistemática constituye un paso indispensable cuando se encara una investigación empírica, que posibilita la construcción de códigos o categorías analíticas, aplicables a segmentos de sesiones de psicoterapia psicoanalítica de grupo. Los códigos son solidarios con el marco teórico correspondiente a la Escuela Inglesa de Psicoanálisis.

Se presentan algunos resultados preliminares de la investigación empírica en curso que ponen de manifiesto la vigencia de dichas conceptualizaciones para la redefinición de las categorías analíticas y su aplicación al material clínico estudiado.

Palabras clave: Juego - Niños- Psicoterapia grupal - Psicoanálisis

The psychoanalytic conceptualization of children`s play in Argentineans author's work

Abstract

The aim of this paper is to make an exploratory study of the contributions of Argentine authors about the psychoanalytic conceptualization of children's play, focusing the investigation of authors whose theories are based in concepts of Melanie Klein and Donald Winnicott.

This conceptual revision is part of an UBACyT Master empirical research, which means that the results of an study with these features must be interpreted by recently conceptualizations in the frame of reference. The main objective of the empirical research is to study the play of children between 6 and 8 years old, assisted in group psychotherapy, in the context of a clinic population with an extreme psycho-social vulnerability.

We suppose that the way of conceiving psychoanalysis with children and the status given to the play in its device, determine the way and the modality of therapist's interventions, as well as the setting and the therapeutic purposes.

We present partial results of an investigation on progress that indicates the validation of conceptualizations of the authors of reference and the contributions of contemporary Argentine authors which enrich the analysis about play in the context of group psychotherapy.

Key words: Play - Children - Group psychotherapy- Psychoanalysis

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo presentar una revisión de los aportes de algunos autores argentinos a la conceptualización psicoanalítica sobre el juego de los niños. El criterio de selección entre los autores ha sido focalizar la investigación bibliográfica sólo en aquéllos cuyas teorizaciones se enmarcan esencialmente en los conceptos de Melanie Klein y Donald Winnicott pertenecientes a la Escuela Inglesa de Psicoanálisis, marco conceptual de una investigación empírica en curso.

En primer lugar, se hará una sucinta referencia a las

conceptualizaciones sobre el juego realizadas por Sigmund Freud, mencionando especialmente los artículos freudianos que influenciaron en M. Klein y en D. Winnicott para el desarrollo de sus teorías.

En segundo lugar, se describirá acotadamente qué entienden por juego M. Klein y D. Winnicott, para presentar posteriormente los aportes originales a la conceptualización psicoanalítica del juego de autores argentinos cuyas producciones se enmarcan en las ideas kleinianas y winnicottianas.

La revisión conceptual es uno de los procedimientos de una investigación UBACyT de maestría en curso (1) de carácter empírico, en el entendimiento de que los

* Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Thames 2487, Piso 17 (C1425FII). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Teléfono: 011-4774-9187. E-mail: analuzzi@arnet.com.ar

datos de un estudio de estas características deben ser interpretados a la luz de las conceptualizaciones más recientes del marco referencial desde el cual se investiga.

Se trata de una investigación empírica de tipo descriptivo que como tal, tiene como propósito describir situaciones y eventos, esto es, estudiar y comunicar cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno (Dankhe, 1986, citado en Hernández Sampieri y otros, 1997). Tal como lo sostiene Sellitz, en esta clase de estudios el investigador no sólo debe definir aquello que va a medir sino que es necesario una exploración sistemática del área para formular adecuadamente las preguntas específicas que se intentan responder (1986).

Por consiguiente, una investigación de esta naturaleza requiere indefectiblemente una revisión y actualización sistemáticas del marco desde el cual se encara el objeto de estudio, con el fin de actualizar los conceptos que se utilizan para interpretar los datos empíricos.

Finalmente, y sólo a modo de ejemplo, se presentarán algunos resultados preliminares de la investigación en curso para ilustrar de qué modo la revisión conceptual contribuye al análisis exhaustivo del juego de los niños en la psicoterapia psicoanalítica grupal.

La investigación

La investigación UBACyT de maestría tiene como objetivo estudiar el juego de los niños entre 6 y 8 años en el contexto de la psicoterapia psicoanalítica grupal; se trata de una población clínica en condiciones de extrema vulnerabilidad psico-social, que concurre a un servicio asistencial que depende de una cátedra de una universidad pública. La muestra está conformada por 10 niños entre 6 y 8 años quienes, luego de una evaluación diagnóstica y con el debido consentimiento informado de sus padres o adultos responsables para la asistencia clínica y para la investigación, ingresaron a grupos de psicoterapia psicoanalítica.

De acuerdo con el marco teórico, en los grupos psicoterapéuticos se emplea la técnica del juego, a la manera de lo creado por Melanie Klein para el psicoanálisis de niños (Klein, 1932), extendida a la psicoterapia grupal.

Los grupos son abiertos, con un máximo de ocho integrantes que se agrupan según franja etaria, no pudiendo existir una diferencia mayor a dos años entre los niños. Las sesiones son semanales, de cincuenta minutos de duración y el criterio de alta es individual. Los criterios de exclusión son: duelos recientes, enfermedades orgánicas severas o diagnóstico de psicosis clínica.

La metodología de la investigación empírica es cuanti-cualitativa, con asistencia computacional (Atlas.ti). El material de análisis son los registros observacionales textuales de las sesiones, efectuados por observadores no participantes especialmente entrenados de acuerdo con normas de la Tavistock Clinic. Se utilizan estrategias metodológicas probadas

en sucesivas investigaciones (2). La primera tarea es la "codificación" que se efectúa de acuerdo con la 13 versión del Manual de Códigos, y consiste en fraccionar el *texto* de cada registro observacional de las sesiones en segmentos, a los que se asignan uno o más códigos o categorías analíticas. (Slapak *et al.*, 2004). Para esta investigación se seleccionaron seis Familias de códigos por su pertinencia para el objeto de estudio: "Juego", "Acción", "Verbalización", "Relación con pares", "Relación con terapeuta" y "Encuadre terapéutico".

El Manual de Códigos fue creado en sucesivas reuniones plenarias del equipo de investigación de acuerdo con el marco teórico de referencia -la Escuela Inglesa de Psicoanálisis-, y se sustenta además en la experiencia clínica del equipo investigador (Slapak *et al.*, 2009). Actualmente se está construyendo la versión definitiva -14 versión del Manual-, para lo cual ha sido necesario establecer nuevos consensos respecto de las definiciones de los códigos, simplificar los listados y verificar la pertinencia y correspondencia entre las categorías analíticas y el material clínico mediante pruebas de acuerdo entre jueces.

Para la redefinición de los códigos se requirió una revisión bibliográfica sistemática y este procedimiento permitió una mayor correspondencia entre los constructos teóricos y el material clínico, es decir, la actividad del niño en la sesión.

Luego del proceso de codificación de las sesiones, se procede a volcar los códigos de cada paciente en una matriz, cuadro de doble entrada en cuyo eje vertical figuran los códigos y en el horizontal se enumeran las sesiones analizadas. Esta plantilla individual permite observar claramente el proceso terapéutico individual seguido por cada paciente, confeccionar hipótesis y visualizar los cambios individuales dentro del dispositivo grupal.

La revisión conceptual que presentamos a continuación ha contribuido a la redefinición de las categorías analíticas, y por ende al análisis cualitativo de la investigación en curso.

Freud y los juegos

En la obra de S. Freud es más pertinente hablar de "juegos" de los niños, conceptualizados de diferente modo según la época de producción de los escritos. Estas definiciones abarcan dos períodos: desde el inicio hasta 1920, y a partir de *Más allá de principio del placer* (Freud, 1920), aunque hay ideas asociadas al juego que perduran en toda su obra.

En el primer período -correspondiente a la primera tópica del aparato psíquico- Freud entiende que el juego de los niños está al servicio de la realización de deseos y que su repetición se vincula directamente con el principio de placer. Esta idea puede encontrarse en *Tres ensayos de teoría sexual* (1905), cuando describe los juegos de movimiento pasivo -hamacarse- señalando que los niños suelen pedir su repetición, a causa del placer producido por ciertos movimientos mecánicos.

En *El creador literario y el fantaseo* (1908), Freud

propone ideas que se sostendrán hasta el final de su obra: plantea que hay una íntima relación entre el juego y la creación y que al jugar el niño se conduce como un poeta. Se trata de una actividad que el niño toma muy seriamente, en la que invierte grandes cantidades de afecto. El autor sostiene que la antítesis del juego no es la gravedad sino la realidad, y que en sus juegos el niño apunta los objetos y circunstancias imaginados en elementos tangibles y visibles del mundo real, diferenciando sus juegos de la realidad externa.

En el segundo período, en *Más allá del principio de placer* (1920), Freud postula la existencia de tres ejes que demostrarían que el principio de placer no rige el aparato psíquico y que habría un más allá del principio homeostático de constancia. Uno de estos ejes es el juego *fort-da*, que conceptualiza a partir de la observación de su nieto Ernest de un año y medio. Cuando Freud reflexiona sobre el juego de su nieto, ofrece una primera definición: el juego es el modo de trabajo del aparato psíquico en sus prácticas normales más tempranas. Freud se refiere a Ernest como un niño con una buena relación con sus padres, que no lloraba cuando su madre se marchaba a pesar de estar muy apegado a ella. Relata el juego de su nieto de la siguiente manera: el niño exhibía el hábito de arrojar un carretel de madera atado con un cordel tras la baranda de su cuna, sosteniéndolo con la cuerda; el carretel desaparecía ahí dentro, el niño pronunciaba su significativo <0-0-0-0> *-fort-* (se fue) y después, tirando del cordel, volvía a sacar el carretel de la cuna, saludando ahora su aparición con un amistoso <da> (acá está). Según describe Freud, así era el juego completo: desaparecer y volver. Pero Freud se asombra porque observa la mayor parte de las veces el primer acto, repetido por sí sólo en calidad de juego, a pesar de que advierte que el mayor placer correspondía al segundo, y se pregunta: “¿Cómo se concilia con el principio de placer que repitiera en calidad de juego esta vivencia penosa para él?” (Freud, 1920, p.15). La primera respuesta que ofrece es que en el juego se reitera repetidamente la partida *-fort-* porque es la condición previa de la gozosa reaparición del objeto *-da-*, tal vez el genuino propósito del juego.

Si bien Freud concluye que un único caso no le permite explicar con certeza la cuestión, entiende que la frecuencia incomparablemente mayor con que se repetía el primer acto del juego podría tener otro motivo. El niño convertía en juego la vivencia dolorosa de la partida de su madre, y la repetía poniéndose en un papel activo. Otra posible respuesta que Freud ensaya, es 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.” (Freud, 1920, p.15).

S. Freud postula que los niños repiten en sus juegos todo lo que en la vida les ha causado una fuerte impresión, descargando la energía insumida en la misma, y agrega que un deseo dominante influye en todo juego infantil: el deseo de ser grande y de poder hacer lo que hace la gente grande. Más allá de estas interpretaciones, S. Freud concluye que si en el caso

examinado el esfuerzo de procesar psíquicamente algo impresionante -la partida de la madre - hizo que se repitiera en el juego una impresión desagradable, esto se debía únicamente a que la repetición iba conectada a una ganancia de placer de otra índole, pero directa. En este artículo Freud bosqueja conceptos importantes, fundamentalmente la idea del juego como un tratamiento de lo traumático, idea que será retomada por la mayoría de los autores psicoanalíticos que se interesaron por estudiar el juego dentro del contexto psicoterapéutico.

Una diferencia sustancial entre las definiciones de juego antes de *Más allá del principio de placer* y las que tienen lugar en este artículo, es que ahora juego y placer no coinciden absolutamente. Se subraya “absolutamente” porque Freud no concluye de manera definitiva que este juego no constituya una realización de deseo, ya que además de hacer activo lo sufrido pasivamente, se expresaría también el deseo de ser grande.

Melanie Klein: El juego como indicador de salud mental en los niños

Klein, partiendo de la idea de Freud respecto de la falta de palabras o asociaciones verbales en los niños (1921), encuentra en el juego una técnica de análisis homologable a la regla fundamental freudiana “...ya que, jugando, el niño habla y dice toda clase de cosas que tienen el valor de asociaciones genuinas.” (1932, p. 28). Entiende que con la técnica de juego se pueden lograr los mismos resultados que en el análisis de adultos, porque sólo se trata de una modificación técnica y no de principios.

Klein considera que el juego es un medio de expresión simbólica de fantasías, deseos y experiencias, a través del cual el niño elabora situaciones traumáticas y siente alivio de la presión superyoica a través del mecanismo de personificación (Klein, 1929). Al representar un papel el niño puede separar las ideas imperantes en su inconsciente y expulsarlas, mediante la escisión y proyección de imágenes, con una consecuente sensación de alivio.

Klein entiende que el juego proporciona alivio y placer porque se descargan las fantasías masturbatorias y se suprime el gasto energético empleado por la represión (1929).

Cuando un niño juega, utiliza los mismos medios de expresión arcaicos que en el sueño: desplazamiento, condensación y simbolización; sólo es posible comprender su significado empleando el mismo método que S. Freud utilizó con los sueños: el desciframiento. Esta homologación del juego con el sueño le permitió sostener a M. Klein (1926) que el juego es la vía regia para acceder al inconsciente del niño.

Klein (1932) advierte que el simbolismo es sólo una parte de la actividad lúdica, y que para comprender el juego del niño en su conducta durante la sesión, es necesario descifrar el significado de cada símbolo separadamente, así como la relación de cada factor con la situación total. Postula que un juguete o un

fragmento de juego pueden tener múltiples significados.

La práctica con niños muy pequeños y con patologías severas, le permitieron sostener que el juego tiene un valor esencial como criterio de salud o enfermedad mental en la niñez: todas las sublimaciones se basan en el juego y todas las inhibiciones se basan en la inhibición en el juego (Klein, 1926).

Donald Winnicott: El juego como terapia en sí mismo

Donald Winnicott, ya desde su ejercicio como médico pediatra, comienza a interesarse por la actividad favorita de los niños: el juego. Este interés se advierte tanto en sus artículos inaugurales (1941, 1942) como en su último libro *Realidad y juego* (1971), ampliación y sistematización de sus primeras conceptualizaciones sobre los objetos y fenómenos transicionales (1951, 1959). Al igual que Freud, Winnicott plantea diversas definiciones sobre el juego en distintas épocas de su obra, ampliando la perspectiva sobre el mismo.

Winnicott enfatiza los fines comunicativos del juego en tanto permite la expresión del mundo interno y la interacción con el mundo externo, y comparte con Klein la idea de que el juego, como el sueño, cumple una función de autorrevelación y comunicación en el nivel profundo. Recuerda asimismo con la idea kleiniana de que en el psicoanálisis de niños pequeños la comunicación es a través del juego, en lugar del lenguaje adulto, y sostiene que constituye el modo de comunicación por excelencia en la niñez: el juego “lo contiene todo”.

En sus primeros escritos y hasta el final de su obra, su teoría sobre el juego está enraizada en el concepto de “creación” (1941, 1942, 1971). Del mismo modo que Freud (1908), sostiene que el juego es primordialmente una actividad creadora, y agrega que todos los niños poseen esa potencialidad, Winnicott define al juego como natural y universal y “una forma básica de vida” (1971) y, al mismo tiempo, sostiene que el juego es un “logro”. Para que un niño juegue, para que la potencialidad heredada se desarrolle, son necesarias condiciones ambientales suficientemente buenas, en especial la confianza. Ésta se adquiere en la primera relación con la madre, en la relación con el ambiente que en el inicio configura la madre y luego se amplía, deja de reducirse sólo a ella y se extiende a otras personas.

Tanto Klein como Winnicott le otorgan al juego una singular importancia en la vida emocional de los niños y como indicador de salud mental.

El concepto de zona transicional (Winnicott, 1951, 1971) constituye el espacio donde se desarrolla el juego, espacio intermedio de la experiencia que no pertenece a la realidad interna ni a la realidad externa, libre de exigencias e intrusiones, cuya existencia no es discutida. Asimismo, Winnicott ubica el arte, la religión, la vida imaginativa, el psicoanálisis y la labor científica creadora en este espacio, que se conserva a lo largo de la vida.

Winnicott considera al juego como una terapia en sí misma (1971), de aplicación inmediata y universal que es, en esencia, satisfactoria. La psicoterapia se desarrolla

en la superposición de dos zonas de juego: la del paciente y la del terapeuta, dentro de un encuadre delimitado en tiempo y espacio, tal como lo planteó en sus observaciones iniciales del juego de la espátula (1941). El terapeuta debe ofrecerse como espacio potencial para el desarrollo del juego, pero el gesto espontáneo debe provenir del niño. Cuando el juego no es posible, el trabajo del terapeuta se centrará en orientar al paciente desde un estado en que no puede jugar a uno en que es posible hacerlo. Las interpretaciones se efectúan sobre el material del niño y se formulan en la zona de superposición entre el niño y el analista.

Aporte de algunos autores argentinos a la conceptualización psicoanalítica del juego de los niños

En esta revisión bibliográfica resulta ineludible hacer, en primer lugar, una somera mención a la obra de Arminda Aberastury, en especial a su descripción de los juegos característicos de cada etapa libidinal, basándose en conceptos de Freud y Klein (Aberastury, 1968).

Aberastury hace un aporte de relevancia al estatuto teórico y clínico del juego en el contexto de la psicoterapia y del proceso psicodiagnóstico, con sus señalamientos respecto de la Hora de Juego Diagnóstica, sobre la base de la técnica del juego kleiniana. Aberastury (1969) comprendió que el juego constituye el modo privilegiado de conexión con el niño, de suma importancia en el diagnóstico inicial; considera que en la primera hora de juego el niño comunica su fantasía inconsciente de enfermedad y de curación, su propio motivo de consulta, el lugar que otorgará al analista en el proceso terapéutico, para lo cual es fundamental la actitud receptiva, abstinentes y no intrusiva del analista.

A partir de la sistematización que hizo Aberastury de la Hora de Juego Diagnóstica, en la década del 70' Siquier (Siquier de Ocampo *et al.*, 1975) construyó indicadores de la hora de juego diagnóstica que constituyen una guía de pautas sistematizadas para orientar el análisis, apuntando a lo dinámico, estructural y económico, que a su vez sirvieron de apoyo para la construcción de nuevos indicadores diagnósticos y pronósticos (Slapak *et al.*, 2000).

David Liberman fue pionero en el desarrollo de la investigación empírica sistemática sobre el proceso psicoanalítico, necesaria para poner de manifiesto los resultados de dicho proceso. Al igual que José Bleger, a través de la investigación empírica intentó determinar indicadores clínicos que pudieran servir a los fines diagnósticos y pronósticos, aptos para evaluar el cambio del paciente dentro del proceso terapéutico. Liberman utilizó en su investigación categorías de la lingüística y de la teoría de la comunicación, encontrando relaciones entre los conflictos inconscientes del paciente, los mecanismos de defensa y los estilos comunicacionales.

Mario Waserman, Irene Miravent y Ruth F. Bravo de Podetti, bajo la supervisión de David Liberman (1981a), realizan una conceptualización semiótica del juego en el análisis de niños. Sus aportes tienen como base los conceptos de Melanie Klein y se complementan con la

aplicación de modelos conceptuales provenientes de la teoría de la comunicación y de la semiótica, como lo hiciera Liberman para los pacientes adultos. Les interesa estudiar el juego que se produce en la sesión desde el aspecto semiótico siguiendo los aportes de D. Liberman, quien caracteriza las pautas de interacción en el vínculo transferencial como “estilos”, y las correlaciona por una parte con la clasificación de Ruesch, que tipifica las modalidades de recepción y transmisión de la información en las relaciones bipersonal, y por otra parte, con las estructuras psicopatológicas clásicas de la nosología psicoanalítica. En el caso del juego de los niños en la sesión analítica, los autores intentan abordar su estudio desde el punto de vista del intercambio en la comunicación, procurando articular sus conocimientos de los modos de codificación según las edades con la conceptualización de impulsos, ansiedades y defensas y la observación de las características formales y temáticas de los distintos estilos. Se privilegia al juego como una organización específica de la comunicación propia del niño y del análisis infantil, y como el modo de codificación predominante de la comunicación del niño en la sesión analítica.

Inicialmente los autores definieron el juego “verdadero”, entendido como un momento privilegiado de la sesión y del proceso psicoanalítico, y lo diferenciaron de aquellas configuraciones de conducta que se aproximan al juego pero no lo son, categorizadas como: actuación, alucinosis, acción dramática, juego estereotipado, evitación del juego y estilo festivo. Posteriormente los autores postulan nuevas categorías: pseudo-juego y repetición de situaciones traumáticas (Liberman *et al.*, 1981b), que remiten a cuadros psicopatológicos y conducen a una lectura diferente de la sesión y a un abordaje técnico especial. Estas categorías son actividades engañosas desde el punto de vista lúdico que, sin embargo, brindan abundante información sobre el grado de estructuración del *self*, las defensas, la finalidad de la acción, el modo de inclusión del otro, la función del cuerpo y la estructura familiar a la que pertenecen los niños, posibilitando la reconstrucción histórica.

Para determinar si una configuración de conductas es lúdica o no, los autores consideran tres áreas semióticas: 1) Sintáctica: el juego está organizado igual que una frase (tiene un sujeto y un predicado, y los elementos del predicado están dispuestos ordenadamente). Es un modo de organizar distintas señales y sus partes están interrelacionadas: cada una tiene valor en función de la otra, según reglas propias. Los elementos con los que se construye la sintaxis de un juego son las acciones, actitudes posturales y verbalizaciones. Desde esta perspectiva, el juego sería una “frase lúdica” imbricada en una singular témporo-espacialidad, en un espacio ilusorio que constituye el escenario del juego, ya sea explícito o implícito. 2) Semántica: en todo juego habría una semántica que parte inicialmente de la discriminación significante-significado y es capaz de atribuir un conjunto de significados a diversos significantes alejados suficientemente del referente real, delimitando un

universo específico: el universo lúdico. 3) Pragmática: se refiere a la relación de compromiso del sujeto con su propósito de comunicar, y por consiguiente requiere la existencia de un “yo observador” que tiene conciencia del juego. Este “yo observador” es el que impide que el niño se desconecte del juego o sea absorbido totalmente por él, que sea “tragado” por el rol o el argumento que elige jugar, perdiendo contacto con la realidad.

Los autores sostienen que sólo se desarrolla un juego en la sesión analítica cuando se observa un funcionamiento sincrónico en la expresión y el diálogo con el analista en las tres áreas. En cambio, cuando predomina un área sobre la otra, tienen lugar las configuraciones de conductas que no constituyen un juego “verdadero”.

José Valeros (1982) conceptualiza acerca del “jugar” como un fenómeno de creatividad, en el cual es indispensable el gesto espontáneo del niño, así como la ilusión de que hallará un objeto y medio adecuados para su realización. Estas características –creatividad, gesto espontáneo e ilusión– están siempre presentes en lo que denomina “juego creativo”. Valeros (1982) retoma los aportes de Klein, Winnicott, Huizinga y Liberman; de este último autor considera la idea de que la tarea del analista es generar un diálogo con su analizado con las características del juego creativo, al que define como una conducta compleja en la cual se destacan: a) una tarea: la búsqueda de las interrelaciones y pautas que conectan lo subjetivo con el mundo externo; b) un ritmo y un orden adaptados a las características propias del material de juego; c) un estado especial de ilusión; d) un momento de hallazgos sorprendentes para el sujeto que juega; e) un sentimiento relacionado con la sensación de belleza estética, que organiza el desarrollo del juego; f) una tensión especial relacionada con la importancia suprema del juego, a diferencia de una situación de angustia y, g) una especial relación causal entre los elementos subjetivos y los fácticos de la realidad externa.

Valeros concluye que en el juego creativo el sujeto posee concentración, ilusión, relajación, sorpresa, bienestar y sentimiento de belleza; debe darse una delimitación del área de juego, ritmo espacial y transformación constante. Por otra parte, el analista que acompaña al niño que juega debe –al igual que la madre suficientemente buena (Winnicott, 1951)–, dar tiempo, delimitar zonas, participar sin invadir y presentar objetos.

Elda Fornari (1998) realiza una investigación sobre el juego infantil, incluyendo conocimientos de la semiótica. El acento de su estudio está puesto sobre “la producción lúdica del sujeto que juega”, entendiéndola como el despliegue de un argumento imaginario organizado sobre un contrato simbólico, con una intencionalidad de transformación desiderativa en un tiempo y espacios particulares. El juego se realiza en una temporalidad sincrónica, dibujando un recorrido de categorías sémicas en una espacialidad acósmica, generando, transformando y produciendo en ese recorrido sentidos sobre el sujeto que juega y su mundo. A su vez, considera que los organizadores lúdicos son el tiempo, el espacio y un especial contrato con la realidad.

Respecto al tiempo, sugiere que es semejante al tiempo sagrado “en donde se reiteran gestos ejemplares de los dioses” (Fornari, 1998, p.278), reversible y recuperable. Define al espacio como significativo, a diferencia del indiferente espacio cotidiano. En ese espacio significativo se desarrolla el juego y en él valen las reglas. Una de ellas es sostener una convención que consiste en acordar consigo mismo y con los otros poner la realidad cotidiana entre paréntesis y construir en su lugar un espacio ilusorio o de ensoñación, en el cual el niño crea, recrea, construye, reconstruye, ordena y combina de diferentes formas y modalidades su subjetividad.

Este contrato simbólico posibilita el juego, permite el pasaje del pre-juego a juego, y en este movimiento se diferencia el niño cotidiano del niño lúdico, y el espacio y tiempo cotidianos del espacio y tiempo lúdicos.

Cena (2006) retoma a Klein y plantea que el ser humano juega para repetir pero también para simbolizar y elaborar, mediante el mecanismo de personificación en el juego. Considera el concepto de reparación y su relación con la creatividad siempre presentes en el juego verdadero, planteando que “Klein se apoyó en el proceso de reparación, en un proceso de duelo y simbolización por el cual se recrea el objeto y se transforma no sólo el vínculo con el mismo, sino la visión del mundo.” (Cena, 2006, p.73). Siguiendo a Klein, entiende que la creatividad es un atributo del objeto bueno y núcleo del yo y que la identificación con ese objeto posibilita la incorporación de su capacidad creativa y la posibilidad de amor.

También Cena menciona el concepto winnicottiano de impulso creador, entendiendo que es lo que posibilita el sentimiento de que la vida es real o significativa y, en ese sentido, la creatividad –el juego- es sinónimo de estar vivo y encontrar sentidos. Cena entiende que la imaginación inherente a la capacidad para jugar es heredera de la ilusión –propia de una fase anterior del desarrollo emocional- según la cual el bebé siente que es él quien crea los objetos (Winnicott, 1960).

Janin (2006) retoma los aportes de Freud y Winnicott, a los que suma conceptualizaciones de André Green, P. Gutton y Joyce McDougall. Describe tres grandes modalidades de juego determinados por el grado de estructuración psíquica de los niños: 1) El juego presencia-ausencia: una especie de alucinación motora, en la cual prevalecen la sobreestimación de los actos psíquicos y la omnipotencia de los pensamientos. Estos juegos –esconderse detrás o arrojar reiteradamente un objeto- evidencian un psiquismo signado por la oposición ausencia-presencia y un funcionamiento pulsional a predominio de la vuelta sobre sí y el eje pasividad-actividad, vivenciado mediante el dominio de la motricidad. 2) El juego de personajes –escenificación de fantasías épicas-, que posibilita las intervenciones del analista para interpretar el movimiento identificatorio del niño en los diferentes personajes. 3) El juego reglado, que implica la sujeción a normas y leyes, y que denota que el niño es capaz de incorporar normativas del orden social y cuenta con un pensamiento más abstracto y cierta estabilización de la divisoria intersistémica.

En cuanto a las intervenciones del analista B. Janin

sostiene, tal como Klein señaló en *El Psicoanálisis de Niños* (1932), que las irrupciones de angustia, los cambios de juego y las reiteraciones son situaciones privilegiadas para la interpretación. La autora diferencia entre juego y un “como si” de juego, utilizado como resistencia que impide el despliegue de fantasías. En estos casos, el niño repite una secuencia vacía en la cual no hay placer sino repetición de lo idéntico. También señala que hay niños que pierden la dimensión del juego, se confunden con la escena, no diferencian fantasía y realidad y esa producción deja de ser un juego. Para los niños que no juegan la apertura de un espacio lúdico en la psicoterapia es una intervención estructurante en sí misma, tal como plantea Winnicott.

Janin diferencia dos momentos en el trabajo terapéutico: a) un momento en el cual las intervenciones del analista apuntan a la construcción de un espacio lúdico, y tienden a “armar subjetividad”, y b) una segunda etapa en la cual el acento está puesto en la interpretación de deseos, prohibiciones, identificaciones, etc. Ambos momentos son lógicos y no secuenciales. El analista de niños tiene así una función estructurante que implica ligar aquello traumático que ha dejado huellas sólo susceptibles de repetición, permitiendo el despliegue de fantasías de aquello que fue desestimado, desmentido o reprimido.

A modo de conclusión

Las distintas definiciones sobre el juego aportadas por los autores argentinos mencionados, remarcan unos u otros aspectos de las conceptualizaciones propuestas por los autores de referencia: Klein y Winnicott. En todas se desprende, explícita o implícitamente, la función comunicativa del juego, es decir, la consideración de que el juego constituye la forma privilegiada de expresión y representación simbólica de los niños.

Wasserman, Miravent, Bravo de Podetti y Liberman (1981a) lo definen como una organización específica de la comunicación propia del niño y del análisis infantil; Valeros (1982) describe el “jugar” como un fenómeno de creatividad, en cual se incluye el gesto espontáneo del niño indispensable para la interacción, y la ilusión de que hallará un objeto y medio adecuados para su realización; Fornari (1998) define “la producción lúdica del sujeto que juega” como el despliegue de un argumento imaginario organizado sobre un contrato simbólico, con una intencionalidad de transformación desiderativa en un tiempo y espacios particulares; Cena (2006) plantea que el ser humano juega para repetir pero también para simbolizar y elaborar mediante las personificaciones en el juego, en el cual en tanto “juego verdadero”, siempre están presentes la reparación y la creatividad; Janin (2006) propone tres grandes modalidades de juego determinadas por el grado de estructuración psíquica de los niños, donde cada juego constituye un modo de representación específica.

En las producciones de los autores argentinos citados se evidencia el interés por delimitar entre juego y otras actividades que no constituyen un juego auténtico

(Lieberman *et al.*, 1981b), creativo (Valeros, 1982) o verdadero (Janin, 2006), pero que en sí mismas poseen relevancia para el analista, en tanto dan cuenta de determinados mecanismos de defensa y posibilidades de adaptación del niño a la realidad.

En nuestra investigación, en la que se efectúa un estudio descriptivo del juego de los niños dentro del proceso psicoterapéutico grupal, es relevante poder delimitar con precisión cuándo un niño juega y cuándo realiza otras acciones que “parecieran serlo”, pero que no constituyen una verdadera expresión simbólica de fantasías, aún cuando sean de interés para la evaluación del proceso psicoterapéutico en tanto indicadores de mecanismos defensivos y de posibilidad de cambio.

La actualización bibliográfica sistemática ha posibilitado la definición y redefinición de los constructos teóricos utilizados en la construcción de los códigos o categorías analíticas, que se utilizan para “leer” las actividades de los niños en sesión. Esta estrategia se denomina “codificación” y constituye el primer paso de la metodología empleada para analizar cualitativamente el juego de los niños, diferenciando una actividad lúdica de una acción o actividad realizada por un niño que no constituye un juego.

De acuerdo con nuestra última versión del Manual de Códigos, el “juego” es definido como “conjunto de acciones que constituyen una expresión simbólica de fantasías, en un tiempo y espacio delimitados, en las cuales es posible observar una secuencia de inicio, desarrollo y final”. En consonancia con el intento del investigador clínico por diferenciar aquellas actividades que constituyen un juego de las que no lo son, se ha redefinido la categoría analítica “cuasi-juego”, como un “conjunto de acciones que tienen como fin la descarga, y que en su despliegue no se puede diferenciar un inicio, un desarrollo y un final”. La redefinición de esta categoría incluye los denominados “juegos estereotipados”, “juegos rígidos”, entre otros.

Para ilustrar la aplicación de estas categorías analíticas-códigos, se presentarán algunas viñetas del material clínico perteneciente a un niño al que se llamará Brian, de 6 años, que asiste a un grupo psicoterapéutico y fue derivado en razón de sus problemas de conducta y dificultad para relacionarse con los pares.

En el inicio de la segunda sesión de psicoterapia grupal, Brian toma una plastilina de la caja de juegos, se sienta junto a la ventana -aislado del resto de sus compañeros-, y la amasa de manera continua y con mucha fuerza mientras mira por la ventana. El terapeuta se acerca, le pregunta qué está haciendo y Brian responde: “Nada, aplastando plastilina.”

De acuerdo con el Manual de Códigos, la actividad de Brian corresponde a un “cuasi-juego”, en tanto es una actividad a los fines de la descarga en la cual no puede delimitarse inicio, desarrollo y final.

En una sesión posterior, a los dos meses de tratamiento, Brian toma sólo los elementos de la caja de juegos que utilizaron y dejaron sus compañeros. A modo de ejemplo, un compañero toma un camión al que le coloca bloques en el acoplado y lo arrastra por el

consultorio; cuando este niño deja esos materiales, Brian repite las acciones efectuadas por su compañero. Estas diferentes actividades que Brian realiza son codificadas como “acciones”, ya que no constituyen un juego en sí mismas, pero tampoco se corresponden con la categoría de “cuasi-juego”. Se consideran como acciones con fines exploratorios que anticipan el desarrollo de la capacidad lúdica.

En una sesión a los 6 meses de tratamiento, Brian acepta las propuestas de juego de sus compañeros de grupo, y se incorpora al “juego de la mancha”, aceptando las reglas que le imponen sus pares y el rol de “mancha” que ninguno de los otros integrantes quería cumplir. Brian comienza de este modo a realizar una actividad que, a primera vista, podría entenderse como un “juego compartido”-subcódigo de la familia “Juego”, que es un juego auténtico y creativo realizado por dos o más niños. Pero si se considera el conjunto de acciones desarrolladas por los niños en esa sesión, se puede observar que Brian sólo hace lo que le indican otros y que “el juego de la mancha” es abruptamente interrumpido por “acciones” que rompen el encuadre, como apagar y prender la luz o escribir con una tiza en el vidrio de la ventana, que evidencian la dificultad del niño para sostener en el tiempo esta actividad. Por lo tanto, esta actividad a la que se pliega Brian no es codificada como “juego compartido”; aunque estas acciones que realiza el niño no constituyen un “juego” de acuerdo con nuestra definición, son entendidas como un paso inicial para el desarrollo de su capacidad lúdica.

En una sesión posterior, a los nueve meses de psicoterapia, Brian toma una hoja y un lápiz de la caja de materiales y realiza garabatos; toma un avión y lo hace volar, lo deja y toma un camión al que arrastra por el consultorio chocándolo contra las patas de las sillas y la mesa. De acuerdo con el Manual de Códigos, estas diferentes acciones corresponden a la categoría de “cuasi-juego”, ya que son realizadas a los fines de la descarga. A partir de los señalamientos del terapeuta, se observa un pasaje de estos “cuasi-juegos” a un “juego”: Brian construye con bloques una variedad de recorridos para el camión, armando lo que el niño denomina “El barrio donde viven los superhéroes”. En esta actividad, puede observarse cómo las diferentes acciones son un medio de expresión de fantasías en un tiempo y espacio delimitados, conformándose así un auténtico juego, que Brian desarrolla aceptando la participación de sus compañeros.

En el transcurso de una sesión pueden producirse pasajes de un juego “aparente”-cuasi-juego- a un juego genuino, como así también a la inversa de un juego creativo a un cuasi-juego, en consonancia con las diferentes ansiedades y los mecanismos de defensa que emplea el niño.

Por último y a modo de cierre, es necesario reafirmar la relevancia que tiene en una investigación empírica en psicoterapia que los constructos teóricos estén claramente definidos.

La revisión bibliográfica ha constituido un valioso

aporte para redefinir las categorías analíticas mediante las cuales se analiza en esta investigación el juego de los niños, su evolución, y la relación con otras variables

dentro del contexto de la psicoterapia psicoanalítica grupal.

Notas

1. *Estudio descriptivo del juego de niños entre 6 y 8 años en el contexto de la psicoterapia psicoanalítica grupal*. Programación UBCyT 2008-2010.
2. P062 *Cambio psíquico: caracterización psicopatológica, proceso psicoterapéutico y contexto psicoeducativo: un estudio de escolares de hogares pobres*, Directora Sara Slapak. P051 *Evaluación de cambio psíquico de niños en psicoterapia psicoanalítica*. (Programación UBACyT 2004-2007) Directora: Sara Slapak.

Referencias

- Aberastury, A. (1969). *Teoría y Técnica del Psicoanálisis de Niños*. Buenos Aires: Paidós.
- (1968). *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Paidós.
- Cena, M. (2006). Creatividad y Juego. *Cuestiones de Infancia, Revista de Psicoanálisis con Niños*, 10, 72 - 80.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la Investigación* (p. 60). México DF: McGraw-Hill.
- Fornari, E. (1998). El juego: un enigma a descifrar, *Psicoanálisis*, Vol. XX, N 2, 277 - 285.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras Completas*, VII (pp. 109-224). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- (1908). El creador literario y el fantaseo. En *Obras Completas* (12º ed.), IX (pp.127-135). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- (1919). De la historia de una neurosis infantil. En *Obras Completas* (12º ed.), XVII (pp. 3-112). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- (1920). Más allá del principio del placer. En *Obras Completas* (12º ed.), XVIII (pp. 7 - 62). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Janin, B. (2006). Algunas observaciones sobre el juego, el dibujo y las intervenciones del analista con los niños, *Cuestiones de Infancia. Revista de Psicoanálisis con Niños*, 10, 103 - 121.
- Klein, M. (1921). El desarrollo de un niño. En *Obras Completas*, I (pp. 15-65). Buenos Aires: Paidós.
- (1926). Principios psicológicos de análisis infantil. En *Obras Completas*, I (pp. 137-147). Buenos Aires: Paidós.
- (1928). Estadios tempranos del conflicto edípico. En *Obras Completas*, I (pp. 193-205). Buenos Aires: Paidós.
- (1929). La personificación en los juegos de los niños. En *Obras Completas*, I (pp. 205-215). Buenos Aires: Paidós.
- (1932). Fundamentos psicológicos del análisis del niño. En *Obras Completas*, I (pp. 23-135). Buenos Aires: Paidós.
- Liberman D. Miravent I; Bravo de Podetti, R.F.; Waserman, M. (1981 a) *Semiótica y Psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Liberman D., Miravent I; Bravo de Podetti, R.F.; Waserman, M. (1981b). Juego y actividades pseudo lúdicas en el psicoanálisis de niños, *Revista Argentina de Psicoanálisis*, 11, (27), 57-89.
- Selltiz, C. (1986). Selección y formulación de un problema de investigación. En Abruch, M. *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 71-84). Universidad Nacional Autónoma de México. México: ENEP-Acatlán.
- Siquier de Ocampo, M; García Arzeno, M.; Grassano, E. (1975/1987). *Las Técnicas Proyectivas y el Proceso Psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Slapak, S.; Cervone, N.; Luzzi, A.; Passalacqua, A.; Menestrina, N.; Simonotto, T.; Padawer, M.; Ramos, L.; Nuñez, A. (2000). Estrategias asistenciales e investigación sobre conductas violentas en niños entre 6 y 12 años, *Revista de Psicología*, XVIII, (1), 5-34.
- Slapak, S.; Cervone, N.; Luzzi, A.; Martínez Mendoza, R; Frylinsztein, C; Padawer, M (2004). Una población clínica de niños del conurbano bonaerense, *Anuario de Investigaciones*, XI, 75-82.
- Slapak, S; Cervone, N; Luzzi, A (2009). Estrategias Metodológicas en la Investigación Clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVIII (2), 157-176.
- Valeros, J. (1982) Acerca del jugar. *Revista Psicoanálisis APdeBA*, 1, (4), 215-236.
- Winnicott, D. (1941) La observación de niños en una situación fija. En *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*, (pp. 128-141) Barcelona: Paidós Ibérica SA.
- (1942/1993). Por que juegan los niños. En *El niño y el mundo externo*. (4º ed.) (pp. 154-158). Buenos Aires: Lumen
- (1951) Objetos y fenómenos transicionales. En *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. (1ª edición) (pp. 307-324). Buenos Aires: Paidós.
- (1959/1993) El destino del objeto transicional. *Exploraciones Psicoanalíticas I*. (1ª reimpresión) (pp. 72-78) Buenos Aires: Paidós.
- (1959/1993) Melanie Klein: sobre su concepto de envidia. *Exploraciones Psicoanalíticas I*. (1ª reimpresión) (pp. 184-203) Buenos Aires: Paidós.
- (1960) La teoría de la relación paterno filial. En *El proceso de maduración en el niño*, (pp. 41-63). Barcelona: Laia.
- (1971/1972) *Realidad y juego*. (1ª ed.) Buenos Aires: Gedisa.

(s.f./1991). Notas sobre el juego. En *Exploraciones Psicoanalíticas I*, (pp. 79-83). Buenos Aires: Paidós.

Fecha de recepción: 28-05-10

Fecha de aceptación: 19-04-11