



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado: Monografía

El juego infantil:

***Su rol en la constitución psíquica y su importancia en el
aprendizaje.***

Cecilia Alvariño Willat

C.I.: 4.464.622-0

**Tutor/a encargado/a: Prof. Tit. Mag. María Josefa Pimienta
Fernández**

Julio, 2017

Resumen

El presente trabajo se encuentra enmarcado dentro de la propuesta de Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. Se caracteriza por ser un trabajo individual de carácter monográfico. Para su elaboración se realizó una búsqueda bibliográfica con el fin de investigar sobre el rol del juego en la constitución psíquica y su importancia en el aprendizaje, buscando realizar un análisis sobre los aportes encontrados.

El propósito del trabajo es ahondar sobre los aspectos y las funciones que hacen tan importante al juego respecto al desarrollo psíquico del individuo y a su proceso de aprendizaje; buscando fundamentar la importancia de que el juego se encuentre presente y que ocupe un rol protagónico en la educación infantil.

A lo largo del mismo se profundiza en las distintas concepciones que refieren a dicha temática, las cuales provienen de diversas perspectivas teóricas que se enfocan en diferentes aspectos del juego: en el surgimiento del mismo, los primeros esbozos de la actividad lúdica y como ésta deviene en juego propiamente dicho; en los distintos tipos de juegos que se presentan y sus características correspondientes, todo esto en relación con los hitos en el desarrollo que van ocurriendo; y en los distintos aprendizajes que mediante el juego, en todas sus facetas y a su propia manera, el infante aprehende.

A modo de fundamentación

El interés por esta temática nace directamente de mi recorrido por la Facultad de Psicología y de mi área de trabajo, la educación, en la cual he observado ciertas pautas que despertaron la sensación de que en la actualidad, en forma silenciosa y disfrazada, va ganando territorio la idea del juego como sinónimo de entretenimiento, de aquello que hacen los niños en sus ratos de ocio, e incluso, en los peores panoramas, como una pérdida de tiempo. Esto se ve alimentado además en que el juego no se condice con los tiempos de la modernidad: tiempos apresurados, tiempos productivos. Esta concepción cada vez más predominante, a mi entender, concibe al juego como desarticulado del aprendizaje formal pudiendo incluso creerse que interfiere con éste. Pero, a decir verdad, con lo que realmente interfiere es con la productividad y los resultados que se esperan del individuo.

En nuestra sociedad, los niños suelen ser institucionalizados, a partir de los 2 y 3 años, muchos de los cuales comienzan directamente con el doble horario. Esto los mantiene la mayor parte del día fuera de sus casas y dentro de una institución educativa donde, por lo general, todo está predispuesto: los momentos para cada cosa están pautados y estipulados, rebotan de una actividad a la otra, de un idioma a un taller, etc. En la mayoría de las instituciones educativas se priorizan fundamentalmente los aprendizajes formales, impuestos por un programa generalizado y despersonalizado; y esto se repite día tras día, durante el resto de su escolarización. Por lo tanto, si en estos lugares, donde transcurren la mayor parte de su tiempo, no se les brinda la posibilidad de juego libre (real); donde puedan surgir espontáneamente las actividades lúdicas que tanto alimentan el desarrollo, y donde puedan intercambiar, socializar y aprender por sus propios medios, entonces este momento puede no presentarse más. Una vez en casa, puede suceder que sean expuestos a largos ratos frente a alguna pantalla, sea cual sea el dispositivo; y así concluye la rutina de muchos niños, en la cual no hay tiempo para jugar, simplemente ya no hay tiempo.

Es así, que la contrariedad surge al pensar el desarrollo del ser humano inmerso en una sociedad tan atada a la eficacia y a los resultados, donde la primera en salir perdiendo, es la infancia.

Estas son algunas de las interrogantes que motivaron la producción de este trabajo, a través del cual se pretende justificar la importancia que tiene el juego, y toda actividad lúdica, en el desarrollo bio-psico-social del individuo, fundamentando el daño que se está generando si se continúa invisibilizando la importancia del jugar y privando a la infancia de espacios para desarrollarlo.

Introducción: Primeras conceptualizaciones generales sobre el juego infantil

Las actividades lúdicas constituyen el medio privilegiado de expresión del mundo infantil, por lo tanto, cualquier estudio que busque aproximarse a una explicación integral del desarrollo psicológico, de cómo sucede y de qué lo impulsa, deberá ineludiblemente sumergirse en el complejo mundo del jugar infantil. Y partiendo de que el desarrollo y el juego están íntimamente relacionados, será necesario también, comprender los mecanismos, procesos y manifestaciones del juego desde la mirada del desarrollo evolutivo.

El desarrollo psicológico y el desarrollo del juego se encuentran conectados a tal punto, que la evolución del juego mismo va de la mano de la evolución del desarrollo general. Es decir que, para ir accediendo a los diferentes niveles que la actividad lúdica experimenta, será necesario que el desarrollo del sujeto transcurra, pero a la vez, para esto el sujeto deberá asirse del juego para ir elevando sus niveles de desarrollo. En la misma línea de pensamiento, Rubinstein (1967), dice, “El niño juega porque se desarrolla y se desarrolla porque juega. El juego es la práctica de su desarrollo.” (Citado por González, Solovieva y Quintanar, 2014).

Son muchos los autores que hablan del juego en este sentido: juego como potenciador del desarrollo, juego como despliegue de todas las actividades de crecimiento en la infancia. Es más, es difícil encontrar un autor que escriba sobre juego y no refiera a esta característica del mismo. El juego deviene así, en una “herramienta imprescindible”, ya que el espacio y el tiempo lúdico que lo componen, posibilitan que el sujeto transcurra un desarrollo integral y saludable, abarcando en su espectro de influencia tanto lo afectivo y cognitivo, como lo social y cultural (Díaz, Di Gregorio, Pimienta y Vitoreira, 2014).

En este sentido, Díaz, Di Gregorio, Pimienta y Vitoreira, (2014) escriben:

El juego es entendido como una actividad producida por la capacidad lúdica inherentemente humana, que permite niveles de expresividad y comunicación de alta complejidad. El jugar es una herramienta imprescindible a la vez que combina en su despliegue la dimensión bio-psico-social del sujeto. (Díaz, Di Gregorio, Pimienta y Vitoreira, 2014, p. 1)

A decir de Duek (2012), para comprenderlo mejor, será entonces necesario situar al juego, en una intersección entre la cultura, con sus condicionamientos y posibilidades, la trayectoria social de quienes juegan, y la historia en la que esa práctica se desarrolla. Es así que “...para pensar el juego hay que construir un terreno fértil desde el cual se lo pueda pensar ya no sólo como manifestación de “lo infantil”, sino situado en el entramado social, político y cultural en el que se inserta.” (Duek, 2012, p. 2). En esta

línea, dicha autora plantea que el juego se funde en nuestra historia personal, es una parte fundamental de la vida cotidiana de todo ser en formación, y todas las construcciones que realicemos en torno a nuestros juegos de la infancia, nos acompañarán hasta la adultez, repercutiendo de un modo u otro en nuestra vida. “El juego, los juegos, en síntesis, la dimensión de lo lúdico nos atraviesa como sociedad mucho más allá de la infancia.” (Duek, 2012, p.2).

Aberastury (1998), referente dentro del estudio del juego, dice que “...al observar el juego de un hijo o de un niño cualquiera pueden orientarse sobre la marcha de su desarrollo.” (p.12); y así es como se irán manifestando las relaciones existentes entre los procesos de maduración y crecimiento y la aparición de nuevos objetos de juego. Esto refiere a que, comprender el juego infantil es conocer la actividad básica del niño, y este conocimiento nos empoderará a acompañarlo eficazmente en su proceso de crecimiento y desarrollo.

Entonces, según se viene planteando, el juego implica en el niño, un medio indispensable para estructurar su yo, conocer el mundo que lo rodea y adaptarse a él:

El niño que juega recrea, representa, se ofrece a sí mismo y a los demás el espectáculo del mundo que él previamente ha aprehendido, pone en juego, objetiva, exterioriza los sentidos, las reglas, los valores ocultos y las relaciones sociales, las actividades, etc., que él mismo ha visto en acción en el mundo en el cual habita. (Mantilla, 1991, p.117)

En su libro *Realidad y Juego*, Winnicott (1971), al definir las zonas intermedias o transicionales, habla de un “...individuo dedicado a la perpetua tarea humana de mantener separadas y a la vez interrelacionadas la realidad interna y la exterior.” (p.19). Es en este punto exacto se coloca al juego infantil y es en este mismo sentido que, Linaza (2013), habla del juego como la forma específica con la que los niños logran abordar la realidad física, social o intelectual, en los primeros años de vida, años caracterizados por una larga inmadurez biológica que no permite interactuar con la realidad mediante los mismos mecanismos que el individuo adulto. En la misma línea de pensamiento, dice Amorín (2009) que “...en medio de ambas dimensiones se encuentra el juego como articulador entre lo singular y lo colectivo (siempre mutuamente implicados y no divisibles francamente).” (p. 39). Esto refiere a que nos enfrentamos entonces, a una dimensión interior psíquica en desarrollo, y otra dimensión socio-cultural preestablecida con la que el niño debe lidiar desde el principio, y en el medio, el juego como nexo.

En la medida en que el juego es indispensable para alcanzar nuestra condición humana, se convierte también en un derecho, los niños tienen derecho al juego ya que

es su expresión única y directa de su condición de menores; de ahí la importancia que reviste este concepto de juego. En este mismo sentido Díaz, Di Gregorio, Pimienta y Viturera, (2014) proponen concebir al juego desde un enfoque de derechos, en el cual el juego se constituye como necesidad humana universal, y además, como un indicador de salud directo.

Es así que el jugar deviene en instrumento y herramienta humana, una compleja red en la que se ensamblan componentes afectivos, cognitivos y ambientales, en palabras de Amorín (2009): “El jugar sería una actividad de tipo libre porque consiste en una actividad placentera sin finalidad aparente, espontánea, diferente a lo “real”, tiene carácter de ficción y es un “como sí”.” (p. 44). Herramienta, pues, que facilita la exploración espontánea del entorno, representando un aspecto esencial para que el niño logre un desarrollo cognoscitivo y una socialización óptima.

Este mismo autor habla de que, en virtud de esta implicación que se manifiesta en el juego, el niño jugando deviene sujeto del juego, es decir “sujeto lúdico”, el cual se constituye en el acto mismo del jugar, en la encrucijada de lo interno y lo externo. “El sujeto que juega está implicado/a todo él/ella a la hora de jugar, tanto en su dimensión social, como afectiva, cognitiva, psicomotora y ético-moral (y desde cierta perspectiva también espiritual).” (Amorín, 2009, p. 44).

Desde que nace el niño, el juego se erige como elemento vital, a través del cual se conoce a sí mismo, al mundo y a los otros sujetos que lo integran. Canaliza deseos, miedos y frustraciones, transforma objetos, hechos y relaciones a su modo y a su gusto. Son estas vivencias lúdicas sobre su propio cuerpo, sobre el de los otros, sobre sus habilidades y sus experiencias, las que irán determinando las formas de vivenciar y afrontar las situaciones que el contexto presenta, creándose así el sujeto lúdico del que habla Amorín (2009).

A pesar de este peso en el desarrollo del individuo, pensar el concepto de juego es una tarea compleja, ya que posee características que atentan contra la “formalidad” o “seriedad” en tanto objeto de estudio: la espontaneidad con la que surge, la libertad con la que se maneja y la inmensa variedad de formas y contenidos que adquiere. Estas características parecen relegarlo a un lugar secundario al momento de estudiar el desarrollo infantil, dándose mayor peso a las improntas biológicas, genéticas o ambientales.

En esta búsqueda por comprender mejor el complejo mundo del juego infantil, Díaz, Di Gregorio, Pimienta y Viturera (2014), destacan dos perspectivas principales que abordan al juego desde distintos enfoques y le dan la impronta de las teorías en las que

se manejan. Por un lado está la perspectiva psicoanalítica, la cual se enfoca principalmente en explicar, a través del juego infantil, el desarrollo afectivo-sexual de los niños. Desde esta perspectiva, y a decir de estas autoras, el juego implica el discurso que caracteriza al periodo de la infancia, a través del cual se dan a conocer las vivencias, pensamientos y fantasías. Por medio de éste, los niños pueden indagar y estar al tanto del entorno circundante, además de permitirles "...transitar y elaborar los conflictos propios de la infancia, encontrándole un sentido a los mismos. Es a través de éste que pueden re-significar situaciones tanto placenteras como displacenteras, haciendo activo lo que viven como pasivo." (Díaz, Di Gregorio, Pimienta y Vitoreira, 2014, p. 5). Esta perspectiva engloba de esta manera al juego como producto y a la vez productor del mundo infantil.

Por otro lado, estas autoras abordan la perspectiva constructivista referida al desarrollo cognitivo, partiendo de que el juego es un relevante factor del desarrollo en el que confluyen aspectos afectivos, cognitivos y socioculturales, y desde el cual se buscará comprender el complejísimo proceso del desarrollo humano. Dentro de esta perspectiva se encuentra la teoría piagetiana, la cual busca explicar la aparición del pensamiento lógico, y para esto vincula los diferentes tipos de juegos con los cambios que se van produciendo en las capacidades intelectuales de los seres humanos en el curso de sus vidas (Díaz, Di Gregorio, Pimienta y Vitoreira, 2014). Así, desde dicho enfoque constructivista, la evolución de los juegos infantiles se debe concebir como evolución de las estructuras básicas de conocimiento. De esta forma es lógico encontrar primero un juego de acción o de ejercicio que tiene lugar a lo largo del estadio sensoriomotor; posteriormente un juego simbólico, el cual surge y se extiende durante el estadio preoperatorio; y más tarde, los juegos reglados, en perfecta correspondencia con los en los estadios operatorio concreto y formal.

Juego como primera actividad estructurante del psiquismo infantil

En este apartado se pretende abarcar la importancia de la experiencia del juego en el primer año de vida, la cual se halla íntimamente relacionada con la construcción de la experiencia del sí mismo, de la identidad, y constituye uno de los pilares de la confianza, tanto en uno mismo como en el otro. Para ello se destacan las primeras interacciones madre-bebé como elemento constitutivo del ser humano, y dentro de estas interacciones, específicamente la importancia de las primeras actividades lúdicas que se suceden entre el niño y el adulto a cargo de la crianza. Actividades en las que el niño va siendo libidinizado y reconocido por el otro a través de juegos, conformando su personalidad, y sentando las bases de lo que será su futuro psíquico: "Los juegos entre

padres e hijos son generadores de una modalidad vincular, matriz lúdica que está presente en los juegos que el niño comparte con otros niños, con otros adultos.” (Calmels, 2010, p.13).

Paolicchi et al. (2006) escriben que desde que el niño se encuentra en el vientre materno comienza a escuchar y percibir sonidos, los signos iniciales que devendrán en sensibilidad; una vez fuera, comienza un desarrollo progresivo que permite al niño evidenciar interés por sujetos y objetos, a los que podrá captar sensorialmente; de allí pasará a un continuo interés por tocar, oler, mirar, gustar objetos al tiempo que descubrirá tamaños, texturas, colores que se le presentarán como elementos de exploración y descubrimiento. Todo esto sucede con el objetivo de que el niño logre la representación del mundo a través de sus propias acciones, de sus propias interacciones, tanto con su cuerpo como con los objetos y sujetos que se presentan a su alrededor. En este mismo sentido Ruiz (2010) menciona que “...el nacimiento psíquico se daría así en el encuentro entre lo corporal y lo interactivo” (p.41). A partir de estas experiencias corporales primarias, surge la necesidad de una función materna que irrumpa en pos de la organización ante tanto caudal de estímulos. Función materna que actuaría, además, como “...membrana protectora, tamiz o para golpes sobre la base de la mencionada «empatía cenestésica».” (Ruiz, 2010, p. 41).

“Al principio, el niño es una serie de fases de motilidad y percepciones sensoriales” (Winnicott, 1995, p.18). En un principio somos cuerpo pura y exclusivamente corporales, primeros años en los que atravesamos la construcción del “Yo corporal”, hablamos aquí de un cuerpo cuya vida anímica se encuentra regida por el “Principio del placer” (Freud, 1986). Todo lo percibimos a través del cuerpo y todo lo que nos hacen en el cuerpo en esta época, repercute directamente en nuestra estructuración. Tanto las vivencias placenteras, como las displacenteras, van dejando marcas, “...todos los procesos excitatorios de los otros sistemas les dejan como secuela huellas permanentes que son la base de la memoria, vale decir, restos mnémicos...” (Freud, 1986, p. 25); huellas que luego determinarán nuestras formas de hacer y de sentir con este cuerpo que nos fuimos y nos fueron creando. A decir de Abad Molina (2008) nos vamos haciendo de una memoria corporal implícita, que registra experiencias arcaicas de placer o displacer; vividas en relación al otro, porque en estas experiencias está todo lo que condiciona la vida afectiva, emocional, relacional y cognitiva del niño y la niña, y por tanto, del adulto en formación. En otras palabras, “Es importante señalar que existe una vivencia relacional arcaica que marca nuestra memoria corporal a medida que nos estructuramos.” (Ruiz, 2010, p. 41). En esta misma línea, Altman, Braun y Cutinella (1986) escriben que en esta experiencia primera, el compromiso con el que está

implicado el cuerpo y la tendencia a la acción con la que se maneja al momento de expresar sus fantasías inconscientes, se irán modificando en el correr del desarrollo; pero este enlace a lo somático no se pierde, sino que se mantendrá en el plano inconsciente.

Un autor que se adentra en lo fértil de este vínculo madre-bebé de los primeros días es Guerra (2014), aduciendo que dicha relación se caracteriza principalmente por la creación de ritmos: “El encuentro de miradas, la voz, el cuerpo, el movimiento ponen en juego elementos rítmicos que pautan sensiblemente el encuentro y el desencuentro.” (Guerra, 2014, p. 79). Esta primera identificación que se da en forma de ritmos le otorga al bebé una forma primaria de identidad, la cual estaría basada en torno a las maneras, los estilos, las intensidades con que se expresan ambos integrantes de la díada (Guerra, 2014).

“El ritmo configuraría entonces una de las primeras formas de inscripción de la continuidad psíquica creando un núcleo primario de identidad (identidad rítmica).” (Guerra, 2014, p. 80). Esta “identidad rítmica” de la que habla Guerra (2014) quiere decir que ante el torbellino de estímulos internos y externos a los que debe hacer frente el bebé, será indispensable una presencia que intervenga a modo de embudo de esa realidad que lo confronta. Pero tal presencia no se da en forma puntual y exacta, sino que se hace presente a través de un ritmo de presencia-ausencia, es decir, conformando una serie de acontecimientos que se repiten periódicamente en un determinado intervalo de tiempo. Dándose lugar a “...una vertiente paradójica y creativa de la madre con su bebé que torna previsible su presencia y anticipable su ausencia, y es un verdadero motor de la vida psíquica junto con el trabajo psíquico con relación al deseo” (Guerra, 2014, p. 84). Esta ritmicidad de la presencia, a decir de este autor, genera una ilusión de permanencia, transformando, a la vez, la angustia del niño ante la ausencia de su madre; además, estos encuentros que se van sucediendo, son los unívocos precedentes de la configuración psíquica del sujeto, generándose así una “Apertura a la palabra, al juego y a la terceridad” (Guerra, 2014, p. 85).

Schejtman et al. (2009) en su texto sobre los inicios del juego, plantean que hay ciertos estudios observacionales de infantes, que muestran que la actitud lúdica aparece desde épocas muy tempranas en los bebés, y escriben que “El gesto, la acción, las expresiones sensoriales primarias, llanto, sonrisa, vocalizaciones tempranas son los movimientos que él bebe emite hacia su ambiente y las respuestas de éste a ellos inician el intercambio lúdico” (Schejtman et al., 2009, p.243), siendo este intercambio lúdico, el que llevará al niño hacia la simbolización y hacia la constitución de su lenguaje propio.

En estos primeros juegos toma protagonismo el reconocimiento del propio cuerpo, siendo el adulto el encargado de responder al intercambio sensorial necesario para que dicho reconocimiento suceda.

Aportando desde la perspectiva de la psicomotricidad, Daniel Calmels (2010) incurre posicionando al cuerpo como instrumento de comunicación y aprendizaje, pero también lo coloca como portador de una historia; cuerpo como insignia de lo familiar y de lo social, que a la vez que me constituye en singular, me identifica con otros cuerpos, uniéndome a ellos (Ruiz, 2010). Calmels (2010), en su libro “Juegos de crianza”, escribe que “Dentro de esa relación corporal las acciones lúdicas constituyen una fuente inagotable de aprendizaje. El cuerpo es producto del quehacer corporal entre el adulto y el niño. El cuerpo se construye en la relación con los otros.” (p. 11); resaltando que el normal desarrollo no dependerá únicamente de las condiciones orgánicas del cuerpo o de su estimulación, sino que entrará en juego también, la relación corporal adulto-niño como fuente generadora de aprendizajes.

De esta forma Calmels (2010), plantea que existen ciertas acciones organizadas en torno al cuidado del bebé (sostén, alimentación, aseo, sueño, etc.) y dirigidas principalmente al cuerpo del niño, y que tales acciones darán lugar a las primeras actividades lúdicas o prelúdicas compartidas. Las mismas serán denominadas, por este autor, como “juegos de crianza”; desde esta perspectiva, durante los primeros años de vida el juego estará ligado a los intercambios con aquel que cumple las funciones maternas, las cuales se realizan fundamentalmente en torno a este cuerpo, a este “yo corporal” del que hablaba Freud (1986), que es el niño en sus primeros momentos.

En la misma línea, Ruiz (2010) plantea que estos juegos se caracterizan por desarrollarse desde un estado de proximidad física y afectiva de la díada, y que durante estas actividades diarias, de las que el pequeño requiere tan fervientemente, se desprenden, espontáneamente y sin necesidad de un aprendizaje previo por parte de los participantes, experiencias lúdicas, que además, traen en sí impresas las marcas de la cultura que pasan a quedar inscritas en un registro y memoria corporal del bebé que se convertirá luego en sujeto lúdico: “Jugando, el bebé se construye a sí mismo, reconoce el afuera y el adentro, el otro y el sí mismo, siendo la madre la primera interlocutora lúdica que ofrece un sentido a la experiencia espontánea del bebé.” (Ruiz, 2010, p. 42).

En la misma línea Calmels (2010) escribe: “Los juegos de crianza se transmiten generacionalmente y fueron creados a partir de un encuentro, de una necesidad.” (Calmels, 2010, p.13); de esta manera deja planteado que tales actividades lúdicas

surgen espontáneamente, sin una necesidad de una explicación verbal previa de lo que se va a realizar, es decir, son parte instintiva del adulto, "...están inscriptos en el cuerpo, memoria de vínculos pasados, actualizados en la relación con el niño pequeño, en la cual el adulto transfiere su saber sobre el jugar corporal..." (Calmels, 2010, p.16). Esta perspectiva encuentra al niño ante un contexto prelúdico que se irá complejizando cada vez más hasta convertirse en juego.

Calmels (2010) plantea que en dichos juegos, los objetos tienen una presencia escasa y que por esta razón son juegos corporales, ya que implican la presencia del cuerpo y sus manifestaciones (gestos, mirada, voz, contacto físico, actitud postural, etc.). Además, estimulan el desarrollo desde una motricidad refleja a una motricidad funcional, y consecuentemente, de la actividad funcional al comportamiento lúdico: "...van preludiando la aparición de movimientos intencionados. Algunas acciones espontaneas, no dirigidas voluntariamente por el niño, son rescatadas por el adulto, quien les otorga un sentido." (Calmels, 2010, p. 23).

Dicho autor los clasifica en juegos de sostén, juegos de ocultamiento y juegos de persecución, y plantea que la importancia de estos juegos corporales reviste en que, desde muy temprana edad, permiten vivir experiencias ligadas a temores primarios que se hacen presentes en la cotidianeidad del bebé:

Con relación al cuerpo, estos miedos básicos pueden resumirse en el temor a la pérdida de la referencia táctil (juego de sostén) y en el temor a la pérdida de referencia visual (juegos de ocultamiento). Una tercera temática, secundaria y resultante de las anteriores, se despliega en los juegos de persecución, en los cuales se pone a prueba la capacidad del cuerpo en movimiento y la confiabilidad en el refugio. (Calmels, 2010, p.14)

Dice este autor que el bebé se encuentra en tal grado de fusión con la madre que el cuerpo de ésta es una afirmación de la existencia del cuerpo propio, por lo que un distanciamiento puede implicar la destrucción. Así, los juegos de sostén elaboran esta posible separación del cuerpo de la madre, ensayando un distanciamiento y poniendo a prueba, a la vez, el lazo de unión que el adulto le brinda al niño; en estos juegos "...la disminución, variación y/o pérdida de la referencia táctil es el elemento dominante, junto con la afirmación de la confianza en el cuerpo que sostiene y apoya" (Calmels, 2010, p.40). Por otro lado, durante los juegos de ocultamiento, se está elaborando la pérdida de la referencia visual; estos se caracterizan por una persona o un objeto que es escondido para luego ser encontrado (Calmels, 2010). El ocultamiento genera, simboliza, una separación de los cuerpos, y "En su sentido más primario el niño se cubre para descubrir, o sea, para inventar un espacio que lo separa visualmente del otro a voluntad y dominio..." (Calmels, 2010, p. 73). Por último, en los juegos de persecución

el adulto es a la vez amenaza y refugio, dándole al niño la sensación interna de estar protegido en un lugar donde la amenaza no llega.

Se destacan este tipo de juegos desarrollados en los principios de la constitución psíquica, ya que llevan implícitamente lo que a futuro será la matriz, la base fundacional desde la cual se desprenderán todos los otros juegos de la niñez, la adolescencia e incluso la adultez (Calmels, 2010). De acuerdo con Ruiz (2010), lo planteado por Calmels (2010) en referencia al juego, invita a "...pensar la interacción madre-bebé en situación de juego como un momento significativo que nos permite observar, analizar, comprender el clima afectivo-emocional que envuelve la díada..." (Ruiz, 2010, p. 44). Dice Calmels (2010) que el juego aparecerá, en sus orígenes, como una necesidad de comunicarse con el niño, siendo el gesto, los movimientos y los sonidos corporales, los iniciadores de dicha comunicación; pero en el proceso, y en forma involuntaria, acabará por determinar, además, "...un estilo que se hará evidente en el juego corporal, donde el niño encuentra formas de manifestarse en su peculiaridad." (Calmels, 2010, p. 37).

Lo mágico de estas situaciones reside en el "placer sensorial compartido", el adulto participa implicándose corporalmente, y el niño se posiciona motivando, permitiendo que el deseo lúdico del adulto se genere. "En el juego corporal el adulto encuentra el pretexto para correr, luchar, girar, saltar, mecerse y esconderse con la aprobación social necesaria." (Calmels, 2010, p. 30). Esto aboga en beneficio de la consolidación del vínculo, nutriendo a ambos participantes de sensaciones agradables y experiencias creativas.

Se considera que lo planteado por Calmels (2010) es original, y que su impronta yace en retornar al adulto su papel protagónico en lo que refiere a los albores del juego infantil. Recuerda un aspecto que al conceptualizar al juego como fenómeno se suele olvidar, y es el hecho de que si bien el juego infantil es estudiado independientemente del cuerpo del adulto, en sus orígenes surge en un estado de fusión total con él. "El jugar se construye cercano al cuerpo. La génesis del jugar está en la acción que se transforma en acto, en el movimiento que se transforma en gesto, en la pisada que deja huella." (Calmels, 2010, p. 24). Por más que los estudios busquen plasmar el juego espontáneo del niño, independiente y autónomo del cuerpo adulto, no se debe olvidar que ese juego se construyó en conjunto con el cuerpo de otro, otro que "...lo introduce en situaciones de ficción, le otorga roles, le asigna personajes. Ficcionalmente lo amenaza, lo persigue, lo devora, lo eleva en el aire haciéndolo "volar" y lo hace "caminar" cuando aún no gatea." (Calmels, 2010, p. 22).

Rodolfo (1996) es otro autor que, desde otra perspectiva teórica, toma al juego en los primeros momentos de vida psíquica del niño, lo presenta como “hilo conductor” del cual podemos tomarnos al adentrarnos en la constitución subjetiva. Dice, “...no hay nada significativo de la estructuración del niño que no pase por allí, de modo que es el mejor hilo para no perderse.” (Rodolfo, 1996, p. 120). Plantea que existen ciertas funciones del jugar previas a la función planteada por Freud con el Fort-da. Freud en “Más allá del Principio del placer” (1920), teoriza sobre este juego, lo denomina como “primer juego”, y plantea que a través del mismo, el niño se vuelve capaz de revivir activamente aquello que sufrió pasivamente; en este juego se elaboraría la partida de la madre, su ausencia, repitiéndola placenteramente en su juego a pesar de haber generado una sensación de displacer en su momento. “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” (Freud, 1986, p. 16).

Dice Rodolfo (1996) con respecto a este juego: “...quedó consagrado como siendo también la manifestación de la actividad lúdica en su originalidad, al tiempo que función primera asignable al juego, nada menos que poder simbolizar una desaparición, una pérdida, dar representación a la ausencia.” (p. 121). Entonces este autor realiza su propio análisis sobre la génesis del juego infantil, planteando que previamente a esta elaboración de la ausencia, se dan otra clase de juegos cuyas funciones se presentan ligadas a la constitución libidinal del cuerpo (Rodolfo, 1996). Plantea que en un primer momento se da una necesidad por parte del niño de conseguir materiales para fabricarse su propio cuerpo, para generar una continuidad que viabilice la existencia de dicha corporeidad; y se refiere a este proceso como una de las primeras funciones que adquiere el jugar infantil: “Puede decirse que, a partir del jugar, el chico se obsequia un cuerpo a sí mismo, apuntalando en el medio.” (Rodolfo, 1996, p. 122). El niño buscará a partir de estos juegos, constituir una superficie continua que le dé seguridad (Rodolfo, 1996).

Al hablar de esta primera función del jugar, Rodolfo (1996) plantea un aspecto de este juego que se considera muy interesante; aduce que en este momento de su vida psíquica, el niño aún no se rige por los dualismos que luego hegemonizarán sus pensamientos, por lo que aún no se ha instalado una diferenciación adentro-afuera. Dado que toda acción que el niño realiza en el entorno, ya sea con un juguete, una mesa, o lo que sea que tenga a su alcance, desde su perspectiva será como si se lo estuviera realizando a sí mismo, construyendo así, su propio cuerpo:

Es erróneo imaginar una separación, que todavía está lejos de constituirse, del orden de cuerpo/espacio, cuerpo/no cuerpo, etc.; todo lo contrario, en ese tiempo luego remoto el espacio es el cuerpo, cuerpo y espacio coinciden sin desdoblamiento. Por lo tanto, toda operación que el niño efectúa sobre lo que un conductista consideraría un objeto externo, involucra un ser más íntimo, vale decir corpóreo. (Rodulfo, 1996, p. 138).

Continuando con este autor, y pasando a una segunda etapa de estructuración corporal, nos encontramos ahora con que el bebé se aboca a actividades que denotan una elaboración del tipo continente-contenido: meter unos objetos dentro de otros, sacar todo el contenido de un recipiente, devolverlos y volverlo a vaciar, etc. Rodulfo (1996) plantea que esta segunda función del jugar genera la formación, simbólica, de un tubo, percibiéndose a sí mismo, a su propio cuerpo, a través de ciertas relaciones que pueden oscilar de continente a contenido indiferentemente: “El efecto de entubamiento se pone de manifiesto en infinitos juegos de inclusiones de unos objetos en otros, modalidad del agujero descubierta por el psicoanálisis y fundamental en la construcción del cuerpo.” (Rodulfo, 1996, p. 154).

Por último, pasamos a la tercera función del jugar en esta etapa, la operación del fort/da, la cual, a decir de Rodulfo (1996), era considerada como la primera. Esta se hace presente en el último cuarto del primer año de vida del infante, y encuentra al niño “...en un estado de relativa continuidad como superficie y además entubado a través de ciertas relaciones oscilatorias continente contenido...” (Rodulfo, 1996, p. 155). Consiste en una serie de juegos de escondite, de aparición y desaparición, que además son realizadas tanto por el niño como por el adulto, el goce de estas prácticas radica en esconderse, y en este sentido dice Rodulfo (1996), “Merece insistirse sobre lo significativo del viraje: la desaparición que hasta ese momento no provocaba ningún placer o bien causaba angustia, pasa ahora a ser un acontecimiento libidinal, el niño “se mata de risa” y reclama la repetición.” (p. 156). Tales juegos, además de que hablan de la ocurrencia de una cierta maduración psíquica en el niño, denotan que el niño ha comenzado su progresiva y angustiante separación del cuerpo del otro, ya no es un “todo madre”, y la fusión absoluta en la que se encontraba inmerso va perdiendo consistencia. A decir del autor, “El niño cobra conciencia de este flamante y extraño poder que va independizando su consistencia de la presencia concreta del Otro primordial.” (Rodulfo, 1996, p. 158).

Winnicott (1971), en su libro “Realidad y Juego” aborda este momento de la separación yo-no yo, posicionándolo en un elevado rango dentro de la estructuración psíquica del sujeto. Dicho autor considera esta separación como de vital importancia para la vida futura del juego, ya que la forma en que suceda determinará la instalación

de un espacio intermedio potencial y creador en el cual surgirán todos los juegos futuros de la vida de esa persona. Por lo que la forma en que esta discriminación transcurre es importantísima en esta etapa y dejará su huella en los juegos que aparecerán posteriormente (Winnicott, 1971).

En un primer momento la madre actúa principalmente adaptándose a las necesidades de las que requiere su bebé y le va imprimiendo sus improntas personales, dice Winnicott (1971), que es esta adaptación por parte de la madre la que le brinda al niño de una cierta confiabilidad, seguridad y estabilidad, la cual permitirá que se desarrolle en el niño un sentimiento de confianza. Y será a partir de esta confianza del bebé en su madre, que se hará posible la separación del no-yo y el yo: “Es precisamente este niño con un yo fuerte gracias al apoyo yoico de la madre el que se convierte desde temprano en él mismo, real y verdaderamente.” (Winnicott, 1995, p. 32). Cuando esta separación se sucede, al mismo tiempo, ocurre un hecho del mismo tenor de importancia, y es que dicha separación puede ser evitada, o al menos amenizada, llenándose este espacio que ha aparecido entre el niño y su madre con juegos creadores, con el empleo de símbolos y con todo lo que implicará, en el futuro, la vida cultural (Winnicott, 1971). En palabras del autor:

En ese sentido, cuando hay fe y confiabilidad existe un espacio potencial, que puede convertirse en una zona infinita de separación, que el bebé, el niño, el adolescente, el adulto, pueden llenar de juego en forma creadora. Con el tiempo, ese juego se convierte en el disfrute de la herencia cultural. (Winnicott, 1971, p. 144)

Se crea así un espacio intermedio, un espacio potencial, en que el juego y la experiencia cultural tienen una posición. Dice Winnicott (1971) que el rasgo especial de dicho espacio es que se conformará en función de las experiencias personales que vivencie cada niño, por lo que no hay una estructura preconcebida del mismo, “Un bebé recibe un trato sensible en ese lugar en que la madre se separa de él, de modo que la zona de juego es inmensa; y otro bebé conoce una experiencia tan pobre...” (Winnicott, 1971, p. 144). A decir de este autor, en el caso de una madre que logra adaptarse empáticamente a las necesidades de su bebé, la separación yo-no yo no implicaría un problema mayor, ya que en ese espacio surge naturalmente y en seguida el juego creador. Será entonces de gran importancia el cuidado de esta relación diádica, en la primera etapa del desarrollo, a modo tal que pueda surgir este espacio potencial en el cual, gracias a la confianza, el niño será capaz de jugar de manera creadora, haciendo más tolerable la separación del Otro (Winnicott, 1971).

Se desarrolla así una nueva capacidad para las relaciones de objeto, la cual se basa en un intercambio entre el entorno y la realidad psíquica personal del infante en dicho

momento. Dice Winnicott (1995), "Durante el primer año de vida, las experiencias instintivas contribuyen a desarrollar la capacidad del niño de relacionarse con objetos, una capacidad que culmina en una relación amorosa entre dos personas totales, el bebé y la madre." (p. 23). Este autor plantea que dicha capacidad de relación de objeto queda demostrada en el uso de símbolos por parte del niño, símbolos que se hacen presentes en sus juegos creadores. Cuando esta exploración del mundo externo de objetos y juguetes se instala, el infante va ampliando el centro de interés del propio cuerpo hacia el mundo, el adulto acompaña la transición de la regulación diádica a la autorregulación ofreciendo juguetes y recursos de autorregulación para el niño y esto aumenta la capacidad de dominio del mundo que el bebé irá logrando (Winnicott, 1971).

Casas de Pereda (1992) es otra autora clave a la hora de hablar los comienzos de la vida psíquica y su correspondiente estructuración. Esta autora plantea, al igual que los otros autores que se vienen desarrollando, que como producto de su indefensión característica, el sujeto se produce en relación con quienes cumplen las funciones materna y paterna. Y que, por lo tanto, para que su propio deseo pueda emerger, "...necesita ser deseado y sostenido metafóricamente y literalmente por sus padres." (Casas de Pereda, 1992, p. 24). Y es este proceso constitutivo el que se constituye en discurso infantil, que luego será exteriorizado, elaborado, resignificado, a través del juego, pues "...el niño, en este encuentro esencial con los brazos y las palabras del otro, empieza a sostener y articular sus primeras marcas. Primeras, segundas o infinitas, son marcas en un proceso permanente de tensa actividad constitutiva en los primeros años..." (Casas de Pereda, 1992, p. 24-25). A decir de esta autora, lo que está implicado profundamente en la creación de estas marcas, es una serie de juegos de presencia-absencia, que se convertirían en el puntapié inicial para el establecimiento de la división del sujeto y de su organización psíquica (Casas de Pereda, 1992).

En la misma línea, Freire de Garbarino (1986) habla de distintos "tiempos" en estos juegos de presencia-absencia que caracterizan los primeros periodos de la estructuración psíquica del sujeto. Un primer momento en el que el juego del niño se centra en esconder objetos, retirarlos de su visión, hacerlos desaparecer, tal como hace la madre cada vez que se va, desaparecer definitivamente. En este primer momento el niño se abocaría a repetir la situación traumática que implica la partida/pérdida de su madre, representado mediante la desaparición/pérdida del objeto. "Luego en una situación posterior el carretel: la madre se va pero él la hace volver. El carretel entra dentro de la cuna y él lo hace reaparecer." (Freire de Garbarino, 1986, p. 4). Aquí, en este segundo momento, lo que fue experimentado como pasivo se vuelve activo, ahora el niño lo que transmite con su juego es que, a pesar de que la madre se vaya, el podrá

hacerla regresar cuando quiere. Y por último, pasando a una tercera etapa del juego, será él mismo y ya no el objeto, quien aparece y desaparece, "...me refiero a cuando el niño se mira y se retira del espejo acompañando... Aquí el niño está diciendo: mi madre soy yo que aparezco frente a mí mismo y desaparezco..." (Freire de Garbarino, 1986, p. 4), según esta autora esto se encuentra en relación con el inicio de su identificación. Resalta las características de repetición, transformación (pasivo-activo) y elaboración del juego en sus primeros momentos (Freire de Garbarino, 1986).

A lo largo de la infancia, estos juegos de interacción presencia-ausencia que acompañan al niño desde el inicio y que marcan el comienzo de una larga serie, constituyen verdaderos labores de significación subjetiva, en ellos se encarna el deseo, y la organización subjetiva se concretiza: "Tránsito de estructuración en el cual el niño, escritor con su cuerpo de letras que dice la madre y que dice a la madre, diagrama al mismo tiempo su subjetividad." (Freire de Garbarino, 1986, p. 36).

Juego como expresión del mundo interno infantil

A lo largo de la historia, y principalmente desde la corriente psicoanalítica, el estudio psicológico del juego ha considerado a la actividad lúdica como la máxima expresión del psiquismo infantil, sin la cual, la íntima trama de los niños, se escapa a toda posibilidad de conocimiento. En lo que puede parecer un simple regocijo u ocio, encontramos que en realidad el niño descarga las fantasías agresivas, repite las situaciones excesivas, distribuye sus sentimientos, pone en escena situaciones conflictivas, y desplaza miedos y angustias intolerables para su yo. A través de estos mecanismos encontrados en la actividad lúdica, el niño tolera mejor la angustia, cambia los finales que le resultan desafortunados y descarga todo aquello que lo corroe por dentro, siendo por todo esto que el juego cumple con la función de elaboración, de rehabilitación y de resignificación de vivencias que resultaron traumáticas. En palabras de Amorín: "Si se nos permite la comparación, una suerte de psicoterapia espontánea, artesanal y auto-motivada que el niño/a se provee a sí mismo/a." (Amorín, 2009, p. 44)

El juego espontáneo es considerado entonces como la vía principal de acceso al psiquismo del niño y, desde el psicoanálisis, Freud y Melanie Klein fueron los principales autores que sentaron las bases de esta perspectiva. Freud (1986) por un lado, fue el primero en conceptualizar y teorizar acerca del juego infantil, buscándole una explicación, desde sus constructos teóricos, y dentro del funcionamiento psíquico. Klein (1980), por otro lado, bajo estas influencias freudianas, se embarcó en la creación de una técnica de análisis centrada en el juego y en todo lo que el niño transmite a través de éste. Con el fin de organizar mejor este apartado se pretende abarcar primero la

perspectiva freudiana sobre el juego para luego adentrarse en los aportes klenianos al mismo.

A decir de Bardi y Luzzi (2009), las conceptualizaciones de Freud con respecto al juego pueden dividirse en dos periodos, cuya diferencia radica en las funcionalidades del juego que Freud considera y sobre las cuales escribe en dicho momento; a pesar de esto, existen conceptos que se mantienen estables a lo largo de sus escritos, siendo uno de ellos, la estimación del juego como una actividad ampliamente destacada de la vida anímica infantil.

En el primer periodo, que recorre desde el inicio de su obra hasta 1920, las teorizaciones e interpretaciones que realiza se encuentran bajo el espectro de la primera tópica del aparato psíquico (Bardi y Luzzi, 2009). En tal periodo, "...para S. Freud el juego de los niños está al servicio de la realización de deseos y que la repetición observada en los mismos, se vincula directamente con el principio de placer." (Bardi y Luzzi, 2009, p. 54). Así Freud sienta las bases para la consideración futura del juego infantil en el psicoanálisis, posicionándolo como la ocupación preferida y de mayor intensidad de los niños, invirtiéndose en ello grandes cantidades de afecto y de energía; lo convierte así en una actividad seria, digna de ser considerada por la ciencia (Bardi y Luzzi, 2009). Dicen estos autores que, en "El creador literario y el fantaseo" escrito por Freud en 1908, se plantea "...que en sus juegos el niño apuntala los objetos y circunstancias imaginados en elementos tangibles y visibles del mundo real, diferenciando sus juegos de la realidad externa." (Bardi y Luzzi, 2009, p. 54).

En el segundo periodo, el cual está delimitado a partir de la publicación de "Más allá del principio de placer" en 1920, Freud, partiendo del juego del fort-da, postula que el Principio de placer no gobernaría autocráticamente el aparato psíquico, sino que habría más a partir del principio homeostático de constancia planteado previamente (Bardi y Luzzi, 2009). Dice Freud (1986) en este sentido: "Estas teorías se esfuerzan, por colegir los motivos que llevan al niño a jugar, pero no lo hacen dando precedencia al punto de vista económico, vale decir, considerando la ganancia de placer." (p. 14).

Así, en este periodo, Freud reflexiona sobre este juego del fort-da y "...ofrece una primera definición: el juego es el modo de trabajo del aparato psíquico en sus prácticas normales más tempranas. Desarrolla esta idea novedosa a partir de la observación del "primer juego autocreado" de este niño..." (Bardi y Luzzi, 2009, p. 54). Freud interpreta a partir de esto que el niño se subsana de la partida de su madre a través de esta escenificación, a través de este juego de aparición-desaparición. Y a partir de esta interpretación es que sus planteos se vuelven aún más interesantes, ya que se

cuestiona cómo es posible que bajo el régimen del principio de placer el niño repitiese una y otra vez una vivencia que debería resultarle claramente displacentera. A este respecto dicen Bardi y Luzzi (2009):

Frente a esta interpretación, Freud considera poco probable que la partida de la madre le resultara agradable o indiferente al niño, y se pregunta: “¿Cómo se concilia con el principio de placer que repitiese 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. (p. 55)

Posteriormente, Freud (1986) se explica que lo realmente sucedido es que el niño se enfocaba en convertir en lúdica la vivencia angustiante de la partida de su madre, repitiéndola desde una postura activa. En palabras de Freud (1986): “En la vivencia era pasivo, era afectado por ella; ahora se ponía en un papel activo repitiéndola como juego, a pesar de que fue displacentera.” (p. 16). A partir de esto Freud concluye que, con el fin de procesar algo psíquicamente impresionante, el niño repite en su juego una impresión de carácter desagradable, pero esto ocurre únicamente porque tal repetición se encuentra simultáneamente conectada a una ganancia de placer de otro tipo, pero sensación placentera al fin (Bardi y Luzzi, 2009).

En este segundo periodo, Freud propone conceptos de gran valor, fundamentalmente la idea de que el juego se enfoca en el tratamiento de lo traumático, siendo esta idea retomada por gran parte de los autores psicoanalíticos interesados en estudiar el juego: “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.” (Freud, 1986, p. 16).

Otros autores que analizan los aportes freudianos en el campo del juego infantil son Altman et al (1986), quienes destacan como caracteres esenciales del juego, a la irrealidad, el apuntalamiento y el deseo. A partir de la irrealidad del mundo lúdico, muchas situaciones que de otra forma no lo serían, devienen gozosas, y situaciones que son fácticamente penosas pueden transformarse en fuentes de placer. En cuanto al apuntalamiento, Altman et al (1968) explican que es el único que diferencia el jugar del fantasear, ya que lo que el niño hace es consolidar sus contenidos imaginados en objetos reales y palpables. Y por último, con respecto al deseo, se explica que los deseos que no son satisfechos se convierten en la fuerza que mueve las fantasías, y que cada fantasía se convierte, por así decirlo, en un deseo cumplido, en una corrección de la realidad que no logra satisfacer al sujeto. A partir de estos tres caracteres Altman et al (1986) concluyen tres conceptualizaciones del juego, sobre las dos primeras

escriben: “Primero como una actividad movida por el deseo. Segundo como un escenario y al mismo tiempo puesta en escena de un “guion” creados por el niño y apuntalados en objetos reales. Escenario y guion donde despliega sus deseos inconscientes...” (Altman et al., 1986, p. 137).

Continuando con estos autores, y desde la perspectiva freudiana, otro aspecto fundamental del juego, que además implicaría su diferenciación con respecto al sueño, es que en el juego, el Yo del niño está en compromiso con la realidad, es decir que no está siendo simplemente fantaseando. Este vínculo Yo-Realidad que se encuentra en el juego no sólo implica que el niño apuntala sus fantasías en esta realidad, sino que también incluye que el niño para jugar se nutre de esta realidad, tomando escenas de ella para jugar a ser mayor (Altman et al, 1986). Y que este aspecto implica además la tercera conceptualización que hacen estos autores respecto al juego: “Tercero como expresión del trabajo del aparato psíquico tendiente a la estructuración del Yo. Más precisamente del Yo realidad definitivo, que como recordamos sucede al Yo placer.” (Altman et al, 1986, p. 138).

Por último, y a este respecto, Altman et al (1968) proponen considerar la actividad lúdica como expresión del trabajo realizado por el aparato psíquico en cuanto al dominio de la realidad exterior por parte del Yo. Es decir que, mediante el apuntalamiento antes mencionado, el Yo infantil integra la realidad a la vez que aprende de ella, ejercitándose para luego integrarse completamente y formar parte de ella:

De ahí entonces que podemos pensar el juego infantil como eslabón entre la realización alucinatoria de deseo (correspondiendo al imperio del principio del placer) a la realización de deseos mediante el examen y modificación de la realidad (que corresponde a la “sustitución” del principio de placer por el principio de realidad). Por eso nuestra propuesta del jugar como manifestación del trabajo psíquico en ese pasaje, nunca del todo logrado, del principio de placer al principio de realidad. (Altman et al., 1986, p. 141)

A pesar de todos estos avances y aportes freudianos respecto a esta temática, hasta ese momento se encontraba con un ambiente que no favorecía la interpretación del juego como válida dentro del contexto analítico infantil. Así, el análisis se encontraba restringido para niños mayores de seis años cuyos padres se analizaran, siendo los métodos más utilizados, la interpretación de los sueños y los dibujos; considerando al juego como una técnica auxiliar a la hora de analizar un niño (Bardi y Luzzi, 2009). A decir de estos autores, para los analistas infantiles de aquella época, el juego no era interpretable, sino que simplemente cumplía una función de preparación, tanto para el análisis como para la vida. Las producciones teóricas producidas desde la “Escuela

inglesa” otorgan al juego un lugar protagónico al momento de analizar un niño, dejando de ser desplazado por el poder de la palabra.

Con este panorama, y a decir de Bardi y Luzzi (2009), es que Klein se encuentra ante la necesidad de encontrar una técnica de análisis, ya que los métodos anteriormente utilizados no parecían alcanzar los mismos resultados a la hora de analizar a niños de corta edad. Alrededor de 1921, Klein, trabajando sobre inhibiciones intelectuales en niños, manifiesta que los mismos no son capaces de brindar asociaciones verbales suficientes y que su vínculo con la realidad externa se encuentra más debilitado que en los adultos, siendo ambas cosas fundamentales a la hora de sumergirse en un encuadre analítico.

Dicen Bardi y Luzzi (2009) que a partir de esto concluye que tal impedimento de realizar un análisis correspondiente a través del uso del lenguaje se debe a que el modo principal de expresión de los infantes es la acción y no la palabra, en palabras de Klein (1980): “En sus juegos actúa en lugar de hablar. La acción, que es más primitiva que el pensamiento o la palabra, constituye la parte más importante de su conducta.” (p. 140). Y justamente en esta diferencia entre el mundo adulto y el infantil, radica la clave que Klein vislumbra para adentrarse en el psiquismo infantil, “Fueron justamente las diferencias entre la mente infantil y la del adulto las que me revelaron, desde el principio, el modo de llegar a las asociaciones del niño y comprender su inconsciente.” (Klein, 1980, p. 139). Por lo tanto, frente a lo que para otros fue un obstáculo, es decir, la ausencia de asociaciones verbales en los niños, Klein encuentra el juego, y con este un mundo de conocimientos hasta entonces desconocidos, transformándolo en una técnica de análisis de gran valor. “Porque el juego es el mejor medio de expresión del niño...jugando, el niño habla y dice toda clase de cosas que tienen el valor de asociaciones genuinas.” (Klein, 1980, p. 140)

Entonces, con los aportes klenianos, se amplía el espectro de funcionalidades de la actividad lúdica, convirtiéndose ahora en un medio de expresión simbólica de fantasías, deseos, experiencias, a través del cual, y continuando con Bardi y Luzzi (2009), el niño puede elaborar situaciones de carácter traumático, ya que al representar un papel será capaz de separar y expulsar las ideas negativas imperantes en su inconsciente, lo cual trae consecuentemente una sensación de alivio. Dice Klein (1980), que los niños de corta edad conviven con el peso de un sentimiento de culpa, producto de las fantasías destructivas que experimentan interiormente, fantasías del orden de la escena primaria. La actividad lúdica entra en juego aquí para paliar dicho sentimiento, “El juego, por lo tanto, produce alivio y placer por la descarga de las fantasías masturbatorias y porque

suprime el gasto energético de la represión, liberando las fantasías.” (Bardi y Luzzi, 2009, p. 57). En la misma línea, Altman et al (1968) dicen que la posibilidad de trasladar, en forma simbólica (apuntalar diría Freud), desde el sujeto hacia los objetos, le permite al niño sentir un gran alivio, y esto lo hace esencial para un sano desarrollo: “El juego posibilitaría desplazar al mundo externo las ansiedades surgidas de los procesos intrapsíquicos (externalización).” (Altman et al, 1968, p. 156).

En la misma línea, dice Klein (1980): “El niño expresa sus fantasías, sus deseos y sus experiencias de un modo simbólico por medio de juguetes y juegos.” (p. 139); es decir que, al momento de jugar, el niño emplea medios de expresión arcaicos, utiliza el lenguaje del sueño, y solo será posible su cabal entendimiento empleando el mismo método que Freud utilizó con los sueños. El significado del contenido, la modalidad, los medios utilizados y las motivaciones que lo mueven, será posiblemente captado si es interpretado de la misma forma que los sueños, revelando las fuentes y pensamientos subyacentes (Klein, 1980). Respecto a esto Altman et al (1968) escriben que “Jugando, el niño representa cosas que no sólo le interesan por sí mismas sino que proporciona múltiples significados simbólicos ligados a sus fantasías, deseos placeres, emociones y experiencias...” (p. 154).

Para el analista abocado a la perspectiva kleiniana el juego estará entonces en el centro de la escena analítica, convirtiéndose en el referente clínico por excelencia. No será sólo una fuente de placer debido a la descarga de fantasías masturbatorias, sino que además cumpliría la función de estructuración psíquica ya que posibilita la representación y organización del mundo interno mediante la proyección de estas fantasías en objetos del mundo externo (Bardi y Luzzi, 2009). En el mismo rumbo, Altman et al. (1968) escriben, “M. Klein se ocupa de investigar el mundo interno en interacción con el mundo externo, y en ese sentido el juego da lugar a la proyección de los objetos tanto del mundo interno como del mundo externo.” (p. 157).

El juego será entonces producto y productor del mundo interno del niño y constituirá en sí mismo un indicador del desarrollo de su psiquismo, en tanto escenificación de sus relaciones de objeto, ansiedades y mecanismos de defensa.

Arminda Aberastury es otra autora que se aboca a la temática lúdica desde la corriente psicoanalítica, y cuyos conocimientos respecto al juego y el desarrollo produjeron importantísimos aportes. En su libro “El niño y sus juegos” escrito en 1998, se plantea una serie de preguntas que guían su hacer en este libro, y dan cuenta del terreno por donde se dirigen sus pensamientos, además, sus aportes ayudan a pensar y posicionar al juego con la importancia y trascendencia que merece. Aberastury (1998)

se pregunta, por qué surge un juego determinado a cierta edad y no otro; por qué puede suceder que no aparezca en ciertos niños y acarrear consecuencias al respecto; por qué el hecho de no jugar al juego correspondiente en el momento adecuado del desarrollo trae consigo serias perturbaciones; por qué la ausencia de un juego determinado es de por sí un índice de mal desarrollo. Asimismo esta autora manifiesta que su interés residía en vislumbrar las relaciones existentes entre la maduración y el desarrollo, viéndose esto en la aparición o desaparición de un juego determinado a una edad específica; a este respecto es que concluye que en la medida que el niño va creciendo, se va interesando en diferentes cosas y esto produce directamente la modificación de sus juegos (Aberastury, 1998).

Aberastury (1998) coincide con los autores psicoanalíticos planteados anteriormente diciendo que al jugar el niño está proyectando en el exterior sus miedos, problemas, angustias, a la vez que logra controlarlos mediante su accionar. El niño revive a través de su juego todas aquellas vivencias excesivas para su frágil psiquismo a la vez que es capaz de "...hacer activo lo que sufrió pasivamente, cambiar un final que le fue penoso, tolerar papeles y situaciones que en la vida real le serían prohibidos desde dentro y desde fuera, y también repetir a voluntad situaciones placenteras." (Aberastury, 1998, p. 9). Este apuntalamiento de afectos y conflictos en objetos externos (juguetes) que él controla, cumple la función de descarga y de elaboración sin afectar su relación con los objetos originarios. Es decir que el juguete, a decir de Aberastury (1998), justamente por su condición de juguete, en la que el niño ejerce dominio y lo siente como algo propio y permitido, se transforma en el instrumento perfecto para el desplazamiento de situaciones angustiantes y penosas que se originan en la relación con los objetos reales.

Entonces el niño en su relacionamiento con los juguetes, lo que hace es sustituir el objeto originario por otros más variados y reemplazables. Este relacionamiento se basa, según Aberastury (1998), en la identificación proyectiva, manifestándose mediante mecanismos de transferencias positivas o negativas, y en este accionar con dichos objetos, se asienta la base de toda la relación del sujeto con sus objetos originarios. Así esta autora menciona que la "...distribución de sentimientos en múltiples objetos y la elaboración de sentimientos de pérdida a través de la experiencia de pérdida y recuperación (...) son las bases de la actividad lúdica y de la capacidad de transferir afectos en el mundo..." (Aberastury, 1998, p. 12).

Al igual que algunos de los autores previamente mencionados, Winnicott es otro autor de corte psicoanalítico, que se une a ellos al posicionar al juego en un lugar comunicativo; el niño mediante su jugar está comunicando algo, y el remitente de dicho

mensaje no siempre debe ser otro sujeto, sino que según Winnicott (1971), también puede ser su propio “yo observador”, y lo explica ejemplificándolo de la siguiente manera:

Edmund no hizo más que exhibir las ideas que ocupaban su vida, mientras su madre y yo hablábamos. No interpreté, y debo dar por supuesto que el chico habría podido jugar de la misma forma sin que hubiese nadie presente para ver o recibir su comunicación, en cuyo caso quizás habría sido una comunicación con alguna parte de su yo, el yo observador. Pero esa vez yo estaba presente, reflejaba lo que sucedía y de ese modo le otorgaba una cualidad de comunicación. (Winnicott, 1971, p. 67)

De esta manera, la cualidad comunicativa del juego no dependerá de si hay alguien allí para recibir, ya que el mismo niño puede actuar de emisor y remitente de los mensajes transmitidos con su jugar. Entonces, a decir de Winnicott (1971), al jugar, el niño toma objetos o fenómenos del entorno y los utiliza al servicio de comunicar o de exteriorizar una muestra de su realidad interna personal. En el mismo sentido, Villalobos (2009) menciona que las temáticas de los juegos son expresión directa de un trabajo interno del infante, sobre sus temores y deseos frente a una realidad en la que se deben concebir como sujetos. Este autor afirma que los niños juegan principalmente para elaborar y trabajar sobre los fenómenos subyacentes a la vida en relación. “Aunque parezca que juegan las realidades de la cotidianidad, no son las realidades escuetas, concretas; sus juegos expresan las significaciones que ellos le otorgan tanto a sus relaciones como a los elementos culturales y sociales vividos en sus cotidianidades.” (Villalobos, 2009, p. 271).

Juego como espacio donde el niño se manifiesta en su ser creador

En este apartado se pretende abarcar el aspecto espontáneo, inventivo, e inagotable del juego infantil, en otras palabras, su capacidad creativa. El juego es el principal resultado y la muestra más visible de la creatividad infantil, en la libertad que encuentra el niño jugando, logra manifestar en todo su potencial su esencia creadora. En este sentido, Héctor Garbarino (1968) dice: “El juego, fenómeno de transición, nacido del espacio de la ilusión que se crea entre madre y niño, es el origen de la creatividad, de manera que concibe la cultura como un desarrollo a partir de los fenómenos transicionales y el juego.” (p. XI).

Con respecto al concepto de creatividad, Paolicchi et al. (2006) escriben que, “...se asocia a imaginación, a originalidad en la resolución de conflictos, constituye una capacidad para tener una noción propia y diferente acerca de cómo comprender al mundo y posibilita que cada uno se diferencie...” (p. 231). Así, la capacidad creativa colabora con el niño en múltiples áreas, facilitándole la resolución de conflictivas que de

otra manera quedarían estancadas, además se vincula a la capacidad de comunicación y de expresión, a la capacidad de análisis y de síntesis, a la producción de ideas, a la fantasía y a la imaginación; todas estas dimensiones fluyen mediante el juego infantil, el cual les da origen y resguardo en un primer momento, y luego las incita y provoca a lo largo del desarrollo (Paolicchi et al., 2006). En la misma línea de pensamiento, Abad Molina (2008) escribe que, por su carácter universal, el juego, representa la esencia misma de la creatividad infantil, a la vez que repercute en la construcción de la relación con los otros y con el entorno compartido, "...es jugando cuando el niño y la niña (y también los adultos) son seres creadores y descubren su "yo" en relación al "nosotros" como un eco interior. En definitiva, jugar es existir y ser conscientes de la existencia." (Abad Molina, 2008, p. 168). Es decir que, en el juego libre y espontáneo, el niño está transformando el mundo, a la vez que se transforma a sí mismo en un acto creativo que integra y relaciona el mundo interno del infante con las estructuras existentes en el mundo real.

El principal promotor de esta idea es Winnicott, quien a lo largo de su obra se abocó a resaltar esta característica del juego como experiencia creadora, siendo el niño mediante su jugar, libre de vivir la creatividad a su propia manera.

Winnicott (1971) en su búsqueda de una nueva formulación del juego, se encontró con que en la bibliografía psicoanalítica, existía una orientación hacia el uso del juego como medio de comunicación y técnica de análisis dentro del contexto terapéutico, dejándose de lado el estudio del juego en sí mismo, más allá de lo que es analizable de éste y lo que no. Respecto de esto escribe que existe la posibilidad de que el "...psicoanalista haya estado muy ocupado utilizando el contenido del juego como para observar al niño que juega, y para escribir sobre el juego como una cosa en sí misma." (Winnicott, 1971, p. 63). Asimismo menciona que el psicoanálisis ha devenido en una representación muy especializada del juego en función de su faceta comunicativa (consigo mismo y con los demás) del mundo interno infantil: "Lo natural es el juego, y el fenómeno altamente refinado del siglo XX es el psicoanálisis." (Winnicott, 1971, p. 64). A partir de estos inconformismos iniciales respecto de las inclinaciones de la balanza psicoanalítica en ese momento, Winnicott realiza un importante postulado, el cual nos orienta a los lectores respecto a sus ejes principales "En otras palabras, *lo universal es el juego*, y corresponde a la salud: facilita el crecimiento y por lo tanto ésta última; conduce a relaciones de grupo; puede ser una forma de comunicación en psicoterapia..." (Winnicott, 1971, p. 64). Es decir, que para este autor el juego está en el centro de la escena, y no a lo que se puede acceder mediante el mismo, "Al psicoanalista tiene que resultarle valioso que se le recuerde a cada instante, no sólo lo

que se le debe a Freud, sino también lo que le debemos a esa cosa natural y universal que llamamos juego.” (Winnicott, 1971, p. 64).

Entonces, volviendo al inicio, este autor plantea al juego como una experiencia creadora, siempre que nos encontremos ante un niño en juego lo veremos en una situación creativa y este rasgo de la actividad lúdica es el que la convierte en algo tan esencial, ya que “En el juego, y solo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador.” (Winnicott, 1971, p. 80). Los impulsos sensoriales, motores y creadores constituyen la materia prima del juego, y sobre la base de éste, se construye toda la existencia experiencial del sujeto (Winnicott, 1971).

Para comprender mejor los postulados winnicottianos respecto al jugar infantil, será necesario adentrarnos previamente en ciertas conceptualizaciones que enriquecen sus aportes, uno de ellos es el concepto de espacio transicional: “Para asignar un lugar al juego postulé la existencia de un *espacio potencial* entre el bebé y la madre.” (Winnicott, 1971, p. 64), esta zona fue denominada como “espacio transicional”, “espacio potencial” o “tercera zona” y será una zona de experiencia intermedia existente entre el individuo y el ambiente, es decir que no estará ni dentro ni fuera del individuo, sino en medio de ambos. Este lugar se va “llenando” con las vivencias de la persona a lo largo de su vida, es decir, que dicho espacio será producto de las experiencias concretas del sujeto en el medio ambiente que predomina, por lo tanto variará completamente de un individuo a otro (Winnicott, 1971). Es de gran importancia destacar que tal espacio estará sustentado en la confianza del bebé respecto a su madre, la cual se construye mediante una experiencia de cuidados adecuados, mantenida durante un periodo de tiempo suficiente, y en el momento crítico de separación yo-no yo, cuando la construcción de la independencia (relativa) está comenzando. Confianza transmitida en forma de amor, la cual luego devendrá en la confiabilidad del sujeto en el exterior y en los objetos y personas que lo componen, así lo dice Winnicott (1971):

El espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad o el mundo, depende de la experiencia que conduce a confiar. Se lo puede considerar sagrado para el individuo, en el sentido de que allí experimenta éste el vivir creador. (Winnicott, 1971, p. 138)

Sobre este concepto winnicottiano, Freire de Garbarino (1968) escribe que el juego es una conducta y que como tal tiene muchas características comunes, pero que posee una que lo diferencia de todas las otras, y es la cualidad que lo ubica en este lugar tan particular. Dice esta autora que tal lugar puede ser ubicado en la superposición entre el mundo interno, referido al adentro donde se encuentran nuestros pensamientos y

deseos, y el mundo externo, referido al mundo compartido objetivamente, y que el juego se encuentra participando de ambos mundos a la vez, pero sin pertenecer a uno o a otro. En palabras de la autora “Es ese elemento de irrealidad, de magia, de creación sin barreras, asido sin embargo a la realidad (interna o externa) lo que le da el sello característico a la conducta de juego.” (Freire de Garbarino, 1968, p. 48).

Esta creatividad de la que habla Winnicott, y que caracteriza tanto al juego en sí como al espacio transicional en que el mismo se sucede, implica la aparición, la creación por parte del niño de representaciones que darán lugar a la simbolización. Rodulfo (1996), se inmiscuye en el mundo de la simbolización al hablar del juego del fort/da, ya que dice que en este episodio “...al tirar el carretel el niño crea un espacio que antes no existía.” (Rodulfo, 1996, p. 172), aquí el autor refiere que mediante este simple acto de arrojar el objeto fuera, el pequeño está creando una representación, está simbolizando ni más ni menos que la partida de su madre. Así las funciones y las características que hacen de dicho fenómeno algo tan importante se esclarecen:

No tenía modo de concebirlo salvo como desaparición peligrosa e insoportable; a partir de la producción de este espacio inaugura una manera de pensarlo, se vuelve imaginizable, representable y, por lo tanto, da curso a una regulación diferente de la angustia, lo que es otro fruto absolutamente capital. (Rodulfo, 1996, p. 172)

Entonces, aunque sea por ese breve momento, el niño mediante este episodio ha comenzado su trabajo de producción de imagos, fabricación que posteriormente sucederá en forma natural e ilimitada (Rodulfo, 1996). En este primer momento la ausencia de la madre equivale a su desaparición y por lo tanto a la desaparición del niño, pero a partir de la fabricación de imagos, el niño se hace capaz de “esperar”, “Fabricar imagos quiere decir que cuando el Otro se va, no se va todo para él, en especial no se le va su cuerpo...” (Rodulfo, 1996, p. 173), la ausencia de la madre será llenada por la simbolización y en consecuencia la ausencia del Otro primordial pasa a ser tolerable para el niño.

Mantilla (1991) es otro autor que trabaja esta temática, y menciona que es a través de estos juegos que el sujeto logra recrear en forma placentera vivencias que en su origen no lo eran, representarse a sí mismo y a su entorno en forma simbólica, y fundamentalmente “...ejercer su facultad humana de operar en un mundo de significados que él mismo -jugando- experimenta como susceptibles de ser transformados, interioriza la cultura, "negocia" con ella, escenifica sus esquemas fundamentales y lo hace de manera divertida, espontánea y ligera.” (Mantilla, 1991, p. 117). Por su parte, Díaz, Di Gregorio, Pimienta y Viturera (2014) mencionan que desde la perspectiva constructivista, el juego será visto como un medio de aprendizaje a través

del cual los niños construyen su propia realidad cultural y social, y que será indispensable que éstos dispongan de una actividad que no implique la forzosa adaptación a la realidad, sino la asimilación de ésta al Yo. Para esto, a partir de los dos años surge el juego simbólico, en el cual el jugador debe participar de forma activa, espontánea y voluntaria, con una finalidad de placer, disfrute, y satisfacción emocional.

Desde otra perspectiva y con estratos teóricos muy diferentes, Piaget realiza sus aportes respecto del surgimiento del juego infantil y de la capacidad de simbolización del niño al investigar sobre el desarrollo de las funciones de la inteligencia. En su libro “La formación del símbolo en el niño” (1959), escribe en un primer momento sobre el desarrollo sensorio-motor que atraviesa el infante y las características de los primeros juegos imperantes en esta etapa, para luego, en lo que él titula como “el nacimiento del juego”, hablar de las ritualizaciones lúdicas. Para Piaget (1959), el proceso mediante el cual se constituyen las funciones simbólicas que luego imperarán en los juegos infantiles transcurre un proceso que pasa de la imitación/acomodación al juego/asimilación; como esquema de formación inteligente de significantes. Con respecto a esta diferenciación entre la imitación, la cual ocurre a lo largo del desarrollo sensorio-motor del infante, y el juego, que comienza a mostrarse en el sexto estadio a través de las ritualizaciones lúdicas, Piaget (1959) escribe:

La imitación es, pues, o se convierte, en una especie de hiperadaptación, por acomodación de los modelos utilizables en forma no inmediata, pero virtual. Por el contrario, el juego procede por relajación del esfuerzo adaptativo y por medio del ejercicio de las actividades por el solo placer de dominarlas y de extraer de allí un sentimiento de virtuosidad o potencia. (p. 125)

Tal proceso se configura a partir de la asimilación ritual de ciertos usos y maneras cotidianas y conocidas, que el niño ha ido experimentando en el correr de su vida, en palabras del autor, “...casi todos los comportamientos que hemos estudiado a propósito de la inteligencia son susceptibles de convertirse en juego cuando se repiten por asimilación pura, es decir, por simple placer funcional.” (Piaget, 1959, p. 125). Entonces, en sus comienzos, y según dicho autor, el juego se presenta como complemento de la imitación; lo que se encuentra aquí, en esta transición imitación-juego, puede ser visto como un proceso creativo desde el cual se comienza a configurar una determinada subjetividad y experiencia de corporalidad-mundo.

Nos encontramos aquí con las ritualizaciones lúdicas de las que habla Piaget (1959), “Con el sexto estadio, el símbolo lúdico se destaca del ritual bajo la forma de esquemas simbólicos, gracias a un progreso decisivo en el sentido de la representación.” (p. 134). Las múltiples experiencias, en tanto actos conocidos, pasan a ser parte de un determinado ritual lúdico que conlleva, como núcleo, la posibilidad de conseguir a partir

de éste, la dimensión de gozo, de placer. La diferencia con la imitación radica en que el niño utiliza estos esquemas ya conocidos en presencia de objetos nuevos, es decir, objetos que no servirían funcionalmente a la finalidad propiamente dicha. “La reunión de estas dos condiciones -aplicación de un esquema a objetos inadecuados y evocación por placer- a nuestro juicio caracteriza el comienzo de la ficción.” (Piaget, 1959, p. 134).

De esta forma, y a partir de este concepto de las ritualizaciones lúdicas, es que encontramos en Piaget el punto a partir del cual el niño comienza a explotar su capacidad creadora, en este caso de símbolos: “...funcionalmente la asimilación lúdica de los estadios II y III es el punto de partida del símbolo.” (Piaget, 1959, p. 141). El niño reproduce estas acciones insertadas en contextos que difieren del original, y a partir de esto, se ve el progreso existente, en dirección de una diferenciación cada vez más pronunciada entre un significante y su significado. Las ritualizaciones lúdicas implican la imitación minuciosa, pero ficticia, de acciones ya conocidas, y en ellas encontramos representación, dado que el significante y el significado se encuentran disociados, pero tal representación no es más que una prolongación de todos los cimientos sensorio motores previamente adquiridos (Piaget, 1959).

Aun así dicho autor destaca que esto es sólo el comienzo, ya que son acciones que aluden, que insinúan el futuro de lo simbólico; son símbolos jugados que preparan el terreno de lo que luego serán los símbolos propiamente representativos:

Tales actos, ciertamente, no son aun propiamente simbólicos, puesto que el gesto esbozado no representa cosa distinta del él mismo y sigue siendo, pues, a la vez, significante y significado. Sin embargo, puesto que el gesto no es sino esbozado, y además con el único fin de divertirse, es claro que es necesario ver en él un comienzo de diferenciación... (Piaget, 1959, p. 141)

Entonces, Piaget (1959), busca mediante estas teorizaciones, estudiar la evolución de las estructuras mentales tal y como se sucede en el niño; para esto, le es ineludible abarcar el tema del jugar infantil y la influencia de éste en el desarrollo de la inteligencia del individuo, y tal es la razón por la que propondrá una clasificación de tres grandes tipos de estructuras que caracterizan los juegos infantiles: el ejercicio, el símbolo y la regla; según la estructura imperante en el juego, será el tipo de juego del que estaremos hablando.

En los primeros años de vida, y con respecto a los primeros juegos que, a decir de este autor, aparecen en el niño, no encontramos con los juegos sensorio-motores, correspondientes al desarrollo preverbal del infante durante los periodos II al V (Piaget, 1959). Estos juegos no suponen ninguna técnica en específico, sino que son un conjunto variado de conductas que componen un simple ejercicio, y que por su “simpleza” no

llegan a modificar su estructura, “Tan sólo la función diferencia estos juegos: ejercen sus estructuras, por así decirlo, en el vacío, sin otro fin que el placer mismo del funcionamiento.” (Piaget, 1959, p. 153). Tales juegos no requieren, a decir de este autor, pensamiento ni estructuras de representación lúdica.

En el curso del estadio VI, comienza la segunda categoría propuesta por Piaget, el juego simbólico. El mismo, implica la representación, es decir, el uso de símbolos por parte del niño, acerca del cual escribirá, “...el símbolo implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, y una representación ficticia puesto que esta comparación consiste en una asimilación deformante.” (Piaget, 1959, p. 155). En estos juegos, y siguiendo al autor, la relación entre significante y significado será construcción del niño, es decir, completamente subjetiva, viéndose asimismo, la capacidad creativa del niño. A este respecto dice Piaget (1959) que las construcciones realizadas en estos juegos implican ciertos niveles de profundidad tanto en relación a los contenidos como a los movimientos y los actos, “...sus funciones se apartan cada vez más del simple ejercicio: la compensación, la realización de deseos, la liquidación de conflictos, etc., se agregan al simple placer...” (Piaget, 1959, p. 156).

Por último, a estos juegos se les superponen los de la tercera categoría, los juegos de reglas, estos pueden tener los mismos contenidos que los juegos anteriores, pero se le suma la regla, hasta entonces ausente en sus juegos. Sobre esto dice Piaget (1959), “A diferencia del caso del símbolo, la regla implica relaciones sociales o interindividuales. La regla implica una regularidad impuesta por el grupo y su violación representa una falta” (Piaget, 1959, p. 156). Dicho elemento, fundante de estos juegos, implica la organización de las actividades lúdicas.

Entonces desde el punto de vista del desarrollo de las estructuras mentales, y siguiendo la línea de pensamiento piagetiana, el ejercicio, el símbolo y la regla serán los estadios sucesivos por los que atravesará el desarrollo del individuo, “...pero éstos no caracterizan un estadio entre los otros sino que señalan una transformación interna de la noción del símbolo en el sentido de la representación adaptada.” (Piaget, 1959, p. 157).

Con respecto a la segunda categoría, los juegos simbólicos. Piaget (1959) comienza resaltando el hecho de que la imaginación simbólica no constituye el contenido de los juegos simbólicos, sino su forma de juego, su instrumento. El contenido estará constituido por el conjunto de aquello que está siendo representado por el símbolo, es decir los objetos de las actividades del niño, de su vida afectiva, los cuales son evocados

mediante el símbolo en este tipo de juegos. Entonces mediante los juegos de ejercicio, el sujeto consolida sus facultades sensorio-motoras, mientras que en los juegos simbólicos el sujeto reproduce todo lo vivido asimilando lo real a los deseos e intereses de su psiquismo, a través del uso del símbolo. Tal reproducción es principalmente una “afirmación del Yo” con el fin de sentir el placer de ejercer sus poderes y revivir las experiencias siempre fugitivas (Piaget, 1959).

Regresando a lo esbozado al inicio del apartado acerca de los primeros pasos de la simbolización, el pasaje de los llamados “rituales lúdicos” a los “esquemas simbólicos” se sucede porque, en estos juegos, la conducta lúdica se separa de la acción habitual al ser aplicada en objetos nuevos, produciéndose así, una separación entre significante y significado, característica constitutiva del simbolismo:

Es así como el sujeto hace como si durmiera, se lavara, se meciera sobre una plancha, comiera, llevara y trajera, esquemas que ejerce no sólo sin adaptación actual sino simbólicamente, puesto que actúa en ausencia de todo objeto real. A continuación, el sujeto hará dormirse, comer o caminar ficticiamente a otros objetos distintos de él mismo y comenzará así a transformar simbólicamente los objetos unos en otros. (Piaget, 1959, p. 167)

Tanto el gesto ejecutado por el niño en el juego, como el objeto sobre el cual se le aplica, serán los simbolizantes, mientras que la conducta representada mediante el juego será la simbolizada. Nos encontramos aquí entonces, con que en este comienzo del simbolismo, de gran importancia para el futuro del juego según este autor, se hace presente una primacía de la representación por sobre la acción. Esto implicará que el sujeto asimile el mundo externo a su Yo en un ejercicio simbólico con resultados mucho más influyentes en el psiquismo que los del simple ejercicio (Piaget, 1959). Dice Piaget (1959), que el niño no busca aprender directamente las conductas que ejerce en su juego (dormir, lavar, cocinar, etc.), sino que “Lo que busca es simplemente utilizar libremente sus poderes individuales, reproducir sus acciones por el placer de darse ese espectáculo a sí mismo y a los otros; en síntesis, desplegar su Yo y asimilarle a éste sin limitaciones...” (Piaget, 1959, p. 168).

Por otro lado, y en concordancia con los autores de corte psicoanalítico previamente desarrollados, además de una asimilación del mundo externo al interno, que implica más bien una reproducción por placer, mediante estos juegos el niño también puede buscar una corrección de la realidad, es decir, darle cierre a una situación displacentera reviviéndola ficticiamente (Piaget, 1959). En palabras del autor: “...se trata de permitir al Yo tomar desquite de la realidad; es decir, compensarlo. (...) reproducir las escenas en las cuales el Yo ha sido amenazado, tal cual han sucedido, para permitirle asimilarlas y vencerlas después.” (Piaget, 1959, p. 184).

Se podría pensar entonces, que estos juegos son un preejercicio de la imaginación, la cual es concebida por Piaget (1959) como una facultad cuyo desarrollo va de la mano del de la inteligencia, pero en el caso de la imaginación simbólica, su proceso implica su disminución progresiva, la cual se da a expensas de la utilización de medios de representación cada vez más adaptados a lo real. Tal es así que, a decir de este autor, entre los cuatro y los siete años los juegos simbólicos comienzan a desaparecer, tal disminución se da por esta misma razón, el símbolo se aproxima cada vez más a la realidad, dejando de lado el carácter deformativo, hasta convertirse en una representación imitativa y exacta de la realidad (Piaget, 1959); "...el símbolo lúdico evoluciona en el sentido de una simple copia de lo real y sólo el tema general de las escenas sigue siendo simbólico mientras que los detalles de éstas y de las construcciones tienden a la acomodación precisa..." (Piaget, 1959, p. 187). De la mano de esta evolución/disminución se da la aparición del simbolismo colectivo, en el cual aparecen diversos papeles en los juegos, mostrando el gusto del niño de jugar entre varios. Esto supone un progreso en pos de la organización y la coherencia de los contenidos del juego, y una evolución de los procesos de simbolización imperantes en esta etapa: "...hay paso del egocentrismo inicial a la reciprocidad, gracias a una doble coordinación en las relaciones interindividuales y en las representaciones correlativas." (Piaget, 1959, p. 191).

Tal detrimento de las deformaciones simbólicas parece marcar el final del simbolismo lúdico, pero permite ver todo el proceso recorrido, desde las construcciones simbólicas subjetivas sin relación directa con la realidad, a las construcciones que no constituyen más que una adaptación a la misma. Este debilitamiento del simbolismo lúdico, dice Piaget (1959), implica que a medida que el niño se adapta a la realidad se va dedicando cada vez con menos frecuencia a las deformaciones y trasposiciones simbólicas, ya que en lugar de buscar una asimilación del mundo a su Yo, progresivamente va sometiendo a éste, a la realidad. Esto se da porque, en este proceso de crecimiento, el niño encuentra cada vez mayor interés en la verdadera existencia, y entonces la asimilación simbólica y ficticia pierde su utilidad; además extiende su círculo social, y la realidad tiende a ofrecerle nuevos medios para compensar y liquidar aquellos finales displacenteros por lo que el juego ya no es indispensable para ello; "En efecto: así como el símbolo reemplaza al ejercicio simple apenas surge el pensamiento, la regla reemplaza al símbolo y enmarca al ejercicio, apenas ciertas relaciones sociales se constituyen..." (Piaget, 1959, p. 194).

Nos encontramos aquí entonces, con un sujeto que ya ha desarrollado su capacidad simbolizante y se encuentra con todas las facultades para utilizarla. A decir de Guerra

(2014), “El proceso de simbolización es uno de los procesos fundamentales por intermedio de los cuales el ser humano deviene sujeto. No existiría posibilidad de subjetivación si este no se viera acompañado y sustentado por un proceso de simbolización.” (Guerra, 2014, p. 74). Este autor entiende a la simbolización como un elemento fundante y a la vez fundamental del aparato psíquico, forma de funcionamiento psíquico que permite al sujeto alcanzar una integración y una expresión acertada de sus deseos (Guerra, 2014).

Por su lado Alvarez (2002) menciona que “...el estudio del proceso de simbolización en los niños (...), nos permite establecer enlaces conceptuales entre los avatares de su constitución psíquica y la particular modalidad con que construye sus relaciones de sentido.” (p. 99). Esta autora plantea que aquella actividad psíquica constructora de representaciones y mediante la cual el sujeto interpreta su medio circundante, será la “producción simbólica”, que se regirá de acuerdo a las relaciones de sentido y de significaciones imperantes en el sujeto, todo esto expresado mediante “...la singularidad psíquica históricamente constituida.” (Alvarez, 2002, p. 99). Esta producción simbólica, característicamente heterogénea, de la que habla Alvarez (2002), nos permitirá conocer los avatares psíquicos del sujeto en cuestión, su elaboración de representaciones, relaciones de objeto y los sentidos con los que estas se interrelacionan, “Relaciones singulares que en el inicio operan como funciones simbólicas primarias, materna y paterna, y que se van complejizando a medida que el niño va incorporando en su trama nuevas relaciones significativas.” (Alvarez, 2002, p. 99). En la misma línea que Guerra (2014) cuando dice que este proceso nace del encuentro con otro, de un compartir de carácter afectivo y amoroso sin el cual no hay vida psíquica, no hay investimento de objetos, y por lo tanto, no hay símbolo.

Colmenares (2001), escribe que “La simbolización se puede ver como una construcción unificada de las vivencias, sentidos y significaciones del sujeto constituida al unísono por la consciencia.” (Citado por Villalobos, 2009, p. 275). En la misma línea Villalobos (2009), plantea que cuando el niño ha accedido a la posibilidad representacional, será capaz de la creación de nuevos mundos, de la transformación de sus experiencias vitales y el surgimiento de nuevas significaciones de las mismas, para esto el niño debe haber investido elementos culturales, familiares, sociales a los que ha tenido acceso a lo largo de su desarrollo, permitiendo éstos, poner en marcha los procesos de simbolización en el marco del juego (Villalobos, 2009). De modo que este juego, en tanto experiencia de libertad y creatividad, dependerá de los recursos con los que cuente el jugador para lograrlo. Dice Villalobos (2009) que al hablar de juego simbólico nos estamos refiriendo a sentidos de vida, pues son éstos los que se invierten

en el jugar; de las significaciones de la experiencia vital de cada niño surge la imaginación a partir de la cual se realizan y elaboran estos juegos. En palabras de la autora, “El niño que juega simbólicamente da estatuto de realidad a sus mundos imaginados, estableciendo los nexos entre la realidad externa y las significaciones que ésta le suscita. Esto le permite tomar distancia de su realidad interna y elaborarla.” (Villalobos, 2009, p. 276).

Para que el niño logre todo esto será necesario que tenga libertad para ejercer su creatividad, a modo de que el juego no se convierta en un fenómeno repetitivo de la realidad. A decir de esta autora, el juego es lúdico precisamente porque en él, el niño es libre de explorar, de descubrir, de recrear a partir de sus propias vivencias, “Esto significa que jugar no es usar objetos con historias implantadas, ni imitar el simple “como sí” que el objeto suscita, jugar es re-crear las vivencias para crear nuevas significaciones.” (Villalobos, 2009, p. 276). Así se manifestarán, en forma simbólica, los contenidos de su existencia como sujeto psicológico, y sus formas de comprender el medio que lo rodea, anudadas a su historia cultural y social; a decir de Altman et al (1968), “La simbolización constituye, por lo tanto, uno de los pilares para entender y abordar el inconsciente.” (p. 154).

Juego como práctica cultural cargada de significación social

Desde el inicio de esta exposición se viene resaltando, desde la perspectiva de varios autores, cómo todo tipo de juego implica inevitablemente la fundación de tramas interrelacionales. En sus orígenes, aunque el niño presente momentos de juegos en solitario, con su propio cuerpo o con el objeto que tenga a mano, es decir sin interactuar directamente con otro individuo, aun así, esto no es posible sin las huellas de esos vínculos primeros que abren las puertas del niño al mundo lúdico. En este apartado se intentará abarcar, desde las perspectivas de varios autores, la idea de que todo juego se constituye en un ámbito de relación hacia otro, y con esto la noción de que el estudio de los juegos dice tanto de quienes juegan como del tiempo, el espacio y el ambiente en que estos se desarrollan.

Tanto el concepto de juego como el de infancia son productos humanamente elaborados y modificados a lo largo de la historia, esto implica colocarnos en el entendimiento de que el concepto de juego trasciende lo disciplinario y objetivo para insertarse en el entramado de prácticas y de representaciones sociales que se encuentran implícitas en toda actividad lúdica.

En este sentido, Duek (2012), invita a sus lectores a aproximarnos al juego en tanto dimensión significativa de la praxis social, siendo el terreno del juego donde se

intersectan múltiples prácticas culturales y componentes de nuestra vida social. Elkonin, 1980, citado por Duek (2012), afirma que “el fondo del juego es social debido precisamente a que también lo son su naturaleza y su origen, es decir, a que el juego nace de las condiciones de vida del niño en la sociedad” (p. 651). Entonces, según esta autora, los contenidos, manifestaciones, y dinámicas de toda actividad lúdica deberán ser comprendidas en el marco del devenir social de los sujetos en cuestión, “Las estructuras, las reglas, las elecciones deben ser leídas, en consecuencia, como manifestaciones culturales históricamente situadas.” (Duek, 2012, p. 651). La propuesta realizada por Duek (2012) se basa en que el juego es el terreno, entre otros, donde se cristalizan elementos culturales, temporales y espaciales del momento en que se desarrollan, es decir que las prácticas lúdicas serán manifestaciones culturales de gran significación para los sujetos; “...es un espacio en el que se intersectan nuestra historia, educación y relaciones sobre las cuales se organiza nuestra cotidianeidad. De allí la necesidad de problematizarlo y entenderlo a la luz de los tiempos contemporáneos.” (Duek, 2012, p. 663).

A este respecto dice Winnicott (1971):

El lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente (al principio el objeto). Lo mismo puede decirse acerca del juego. La experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego. (p. 135)

En este sentido se hace posible pensar que las interacciones padres-bebés, tan importantes para la estructuración psíquica, y a las que se hizo referencia anteriormente, están también, inscritas en un sistema cultural al cual pertenecen los adultos cuidadores y sin la cual no pueden concebirse; Moro (2010) dice a este respecto: “El niño nace con una cuna psíquica y cultural, que influye en las interacciones comportamentales, emocionales y fantasmales con su madre, con su padre, con sus hermanos y hermanas y progresivamente con el mundo.” (p. 27). El individuo se encuentra fuertemente ligado a su grupo de pertenencia, por lo que todos los elementos participantes de su crianza estarán determinados por la sociedad y cultura a la que pertenece (Moro, 2010). Entonces en el correr de su crianza, el bebé es cargado de todas las referencias culturales mediante los cuidados aportados por sus padres, los cuales construirán un envoltorio que darán un significado socio-cultural a todos los actos dirigidos al bebé (Moro, 2010).

De esta manera, ciertas acciones destinadas al cuerpo, tanto las lúdicas como las de cuidado, cargadas de la impronta cultural, constituirían el primer ejemplo del encuentro entre lo psíquico y lo externo, entre lo individual y lo cultural; convirtiendo así a los actos

lúdicos en instancias íntimamente afectadas por las concepciones y acepciones culturales y sociales.

En la misma línea que Moro, Rodulfo (1996) incorpora la noción de mito familiar, el cual abarca a un conjunto de prácticas, dichos, normas, regulaciones y actos cotidianos que forman una red de significaciones que envuelven al niño dentro del “campo deseante familiar”. Dice Rodulfo respecto a éste que “...se puede caracterizarlo por lo que un niño respira allí donde está colocado...” (Rodulfo, 1996, p. 36). Este conjunto de prácticas imperantes en cada familia definen los modos en que los adultos se acercarán a ese niño en desarrollo, por lo tanto definirán también los juegos y conductas lúdicas que surjan de esos vínculos. Mito familiar que define qué es el niño en dicha familia, dónde se encuentra posicionado y cómo, mito familiar que dicta los haceres y los vínculos relacionales, mito familiar que en su proceder deja marcas que determinarán su advenimiento en sujeto.

Alejándonos de la perspectiva psicoanalítica y adentrándonos aún más en la noción del juego como manifestación cultural y transmisor de representaciones sociales, Vygotski, entre otros, es un autor que trabajó la actividad lúdica desde esta perspectiva, la cual será conocida como la teoría socio-histórico o el enfoque histórico-cultural. Será así que desde sus estratos teóricos, el objetivo del juego constará de aprender del mundo de los adultos, de sus relaciones, actividades, sistemas de organización y comunicación, etc.

Talizina, Solovieva y Quintanar (2010), hacen referencia a que mediante este enfoque histórico-cultural o socio-histórico, se comprende que la ciencia psicológica está íntimamente influenciada por el origen histórico-cultural de la psique humana, y que, por lo tanto, la evolución ontogenética estará sometida a leyes sociales más que a leyes puramente biológicas. A este respecto, estos autores, hablan del concepto de *interiorización* de los procesos psicológicos planteado por Vygotski, según el cual, tales fenómenos psicológicos aparecerían primero como procesos externos, sociales y compartidos, para luego aparecer en forma de procesos internos, independientes e individuales (Talizina et al., 2010). Esto mismo será desarrollado por Vygotski (1979) de la siguiente manera: “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica).” (p. 94). Así, este autor plantea que todas las denominadas “funciones superiores” se originan como relaciones sociales, en un pasaje procesual de lo social a lo individual, de lo externo a lo interno (Vygotski, 1979).

Baquero (1997) se aboca a analizar los escritos de Vygotski respecto al juego infantil, y sobre esto menciona que para la perspectiva vygotskiana el juego será la principal actividad de la infancia, señalando el carácter central de éste en la vida del niño; por otro lado lo caracterizará como una de las formas del niño de participar en la cultura, convirtiéndose así en su actividad cultural representativa, la cual en la adultez podrá ser reemplazada por el trabajo (Baquero, 1997). Desde esta perspectiva, el juego resultará entonces una actividad cultural, es decir, un fenómeno que potencia el desarrollo del individuo en pos de su apropiación de instrumentos y elementos culturales, y que a la vez es regulado y creado por la cultura misma.

Por otra parte, y a decir de Baquero (1997), Vygotski precisará delimitar elementos comunes entre situaciones lúdicas y de aprendizaje escolar ya que ambas operarían como posibles generadoras de Zonas de Desarrollo Próximo, de ahí la gran importancia que el juego, y el aprendizaje escolar, adquieren en las tesis vygotskianas. Este concepto es definido por Vygotski (1979) como "...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto..." (p. 133). Esta categoría de ZDP, al ser analizada en relación con la teoría socio-histórica, hace evidente su importancia para la cabal comprensión de los procesos constitutivos y de apropiación cultural (Baquero, 1997).

Vygotski (1979), explica esto diciendo que durante el juego, "...el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego es como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es." (Vygotski, 1979, p. 156). Así, en el juego estarán condensadas todas las tendencias evolutivas del niño, y será, por lo tanto, considerado como un motor del desarrollo, tanto de las potencialidades sociales como de las individuales (Vygotski, 1979).

A decir de Baquero (1997), Vygotski propone que todo juego, haciendo referencia a los juegos de carácter simbólico, implicará la instalación de una situación imaginaria y el acoplamiento a ciertas reglas de conducta o reglas de juego. De esta forma un niño dentro de una situación de juego simbólico, al representar un rol específico, deberá comportarse en función de las reglas de su cultura:

Una situación de juego puede considerarse entonces como generadora potencial de desarrollo (como generadora de ZDP) en la medida en que implique al niño en grados mayores de conciencia de las reglas de conducta, y los comportamientos previsibles o verosímiles dentro del escenario construido. Siempre atendiendo, de modo relativo, a las prescripciones sociales usuales para los roles representados o actuados en las situaciones que se presentan... (Baquero, 1997, p.5-6)

El juego simbólico desde la perspectiva de Vygotski se tratará entonces, de un atenerse a ciertas reglas socialmente elaboradas, en el cual, "Tanto las reglas como las instancias de adecuación a las mismas, son de naturaleza social." (Baquero, 1997, p. 6). Por lo tanto, a decir de Vygotski (1979), mediante sus escenarios lúdicos, el niño estará ensayando ciertos comportamientos y situaciones para los que aún no está evolutivamente preparado, pero que le serán útiles en forma anticipatoria y preparatoria de su futuro. El niño se proyecta en los papeles y valores de las actividades adultas de su cultura, de tal forma que comienza a adquirir la motivación y capacidad para su futura participación social, la cual ocurre gracias a la ayuda de sus mayores y sus semejantes: "...el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean." (Vygotski, 1979, p. 136).

Continuando con la escuela soviética, Ortega (1991) menciona los aportes de Elkonin (1980), quien se orienta en la misma línea de lo que se venía analizando. Según Elkonin (1980) entonces, la actividad lúdica se presentará en respuesta a las demandas de la sociedad de la cual los niños deberán ser miembros activos, y será considerada además como producto de la complejización de la estructuración social y del papel del trabajo a lo largo de la historia (Ortega, 1991). "El contenido del juego es el aspecto característico central, en él reconstruye el niño la actividad de los adultos y las relaciones que establece en su vida laboral y social." (Elkonin, 1980, citado por Ortega, 1991, p. 96). Mediante la tesis sociohistórica, Elkonin (1980) considera que en todo juego infantil subyace la concepción de un aprendizaje social, por lo que mediante dicha actividad el niño se enfrenta a la culturización y a la incorporación, a su vida mental, de modelos y leyes sociales. En la misma línea, y en palabras de Vygotski (1979), "El niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica. Sólo en este sentido puede considerarse al juego como una actividad conductora que determina la evolución del niño." (p. 156).

Bruner es otro autor cuya perspectiva toma muy en cuenta las influencias culturales y sociales en ciertos procesos del individuo; dicho autor explica como algunas ideologías o concepciones del mundo son claramente reflejadas en algunos aspectos del desarrollo cognitivo humano y respecto a esto escribirá: "El punto de vista que anima esta discusión es que la inteligencia es en gran medida la interiorización de instrumentos proporcionados por una cultura dada." (Bruner, 1984, p. 150). Así planteará que en el centro de todo cambio social se pueden encontrar transformaciones de nuestras concepciones acerca de áreas como el conocimiento, pensamiento y aprendizaje (Bruner, 1984). A decir de este autor, la cultura como tal se encuentra en constantes procesos de creación y recreación, en función de cómo es interpretada por sus

miembros, lo cuales serán, desde esta perspectiva, participantes activos y no meros espectadores “amaestrados” (Bruner, 1984).

Al momento de referirse al juego, Bruner (1984), dice que, a pesar de considerar a la actividad lúdica como inherentemente libre, existen ciertos usos que se hacen respecto a ella que buscan otros fines y que se han naturalizado a tal punto que son casi imperceptibles: “Vamos a ocuparnos primero del uso que se hace del juego para instruir a los niños en los valores de nuestra cultura, por muy sutil que esta utilización sea.” (Bruner, 1948, p. 213). Respecto a esto dice que no hay duda de que el juego es una forma de preparación de los individuos para la adopción de papeles en la sociedad adulta, es decir que es un claro agente de socialización; y esta finalidad, alternativa y disfrazada, del juego puede hacer peligrar su iniciativa original de espontaneidad y libertad que tanto lo caracterizan (Bruner, 1984). Aboga, de esta manera, “...en favor de una cierta tranquilidad que no nos lleve a empujarles y a forzarles a adquirir una determinada conducta que consideremos adecuada en un momento dado.” (Bruner, 1984, p. 214).

Respecto a la adquisición de pautas culturales mediante el juego, la perspectiva de Bruner resulta una aproximación interesante, ya que, su postura se centra en la adquisición del lenguaje en el niño, pero a la vez plantea cómo éste es en sí mismo un agente de transmisión cultural, el lenguaje trae consigo necesariamente la perspectiva en que se ve al mundo, “...el mensaje mismo puede crear la realidad que está transmitiendo, y predisponer a aquellos que lo oyen a pensar acerca de él de un modo particular.” (Bruner, 1984, p. 198). Posteriormente plantea que el vocabulario se adquiere mediante el ensayo y la experiencia, siendo el plano lúdico ideal para este tipo de práctica, por lo tanto el juego será un actor protagónico en la adquisición de dicho lenguaje: “...la lengua materna se domina más rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica.” (Bruner, 1984, p. 215); es decir que es mediante el juego que se dan las producciones de mayor complejidad, apareciendo primero durante el juego y luego en situaciones no lúdicas. “Para llegar a ser capaz de hablar sobre el mundo de esta forma combinatoria, el niño necesita haber sido capaz de jugar, con el mundo y con las palabras...” (Bruner, 1984, p. 216). Así esta perspectiva concibe el juego como un importante proceso en las adquisiciones culturales del individuo por medio de la gran ayuda que constituye en la adquisición del lenguaje.

Reflexiones finales: Juego como contexto natural de aprendizaje

Luego de un extenso desarrollo teórico, donde traté de abarcar las principales áreas de acción de la actividad lúdica infantil, considero de fundamental importancia destacar la existencia de un aspecto correspondiente al juego que aúna, congrega y enriquece a todas las otras características y funciones del juego. Dicho aspecto, funciona a modo de matriz, de red que contiene y a la vez es conformada por todas sus partes, y es el concepto de aprendizaje.

El aprendizaje atraviesa todos aquellos ámbitos en los que el juego actúa, se encuentra implícito en el jugar del niño y no se puede separar de él: es su origen, su motor y su esencia.

Esta facultad lúdica se hace presente desde el inicio de la vida del bebé, ya en los primeros momentos, cuando el niño a solas con su propio cuerpo investiga, experimenta y prueba, aprendiendo así involuntariamente y tal vez sin saberlo, sobre esta corporalidad que lo constituye, y comienza, a la vez, a generar los primeros esbozos de constitución psíquica. También cuando juega proyectando sus vivencias, sus deseos y sus miedos, los exterioriza, y de esta manera los elabora, aprendiendo a tolerar ciertas situaciones que lo superan, que le generan sensaciones desagradables, resignificándolas para poder convivir, aprendiendo así a sanar sus propios males y a transformarlos positivamente. Asimismo, mediante su creatividad y espontaneidad, aprende a influir en el mundo que lo rodea, que en un principio parece tan hostil y atestado de objetos, de a poco comprende que con sus acciones pueden intervenir, haciéndose presente mediante pequeños actos que pueden cambiar algo que no le satisfizo, o por el contrario, volver a generar algo placentero. Al avanzar en su desarrollo, el niño se encuentra ya compartiendo estas experiencias lúdicas con otros niños, con sus pares, intercambios de los que se aprenden tantas cosas, que de otro modo no se aprenderían. Comienzan los primeros vínculos de amistad, de transacción, de tolerar el deseo y la voluntad del otro, de compartir el espacio y los objetos, y de la capacidad de empatía, de vital importancia para la vida en sociedad. En estos juegos más compartidos y simbólicos que comienzan a aparecer, además aprende, tal vez sin notarlo, de la cultura en que está inmerso, aprende pautas, reglas, prácticas, hábitos y ciertos modos de proceder, que lo irán constituyendo en sujeto social y cultural.

En definitiva estas actividades de carácter lúdico, que surgen espontáneamente, que evolucionan y cambian a lo largo del desarrollo y que van constituyendo su psiquismo y su personalidad, se constituyen en invaluable e irremplazables fuentes de aprendizaje.

El juego entonces, se convertirá en una escuela, donde el niño aprende a conocerse, aprende todas sus posibilidades, y aprende a vivir en el mundo que lo rodea, con las personas y objetos que lo componen. El niño, al jugar, no estará buscando específicamente dicha preparación, sino que el aprendizaje ocurre en forma espontánea e ingenua si se le permite. Y justamente por la forma en que dicho aprendizaje se sucede, es que el contenido del mismo, se naturaliza, es decir que el niño lo interioriza y lo hace suyo porque lo aprendió mediante su propia experiencia, mediante el ensayo y el error. Vivencia que le da, a los conocimientos, una tonalidad afectiva, una significación que los caracteriza y los hace automáticamente pertenecer.

Por todas estas razones el juego deviene en contexto natural para el aprendizaje, es en el terreno lúdico donde el niño despliega todo su potencial de aprendizaje; y todo lo abarcado a lo largo de este trabajo busca justificar dicha afirmación, fundamentándola, a la vez, desde diversos enfoques teóricos.

En la educación preescolar se sientan las bases para el resto de la escolarización del individuo, y desde diversas perspectivas se puede ver como los sistemas escolares no parecen acoplarse debidamente a los retos de las sociedades actuales. El quehacer educativo actual suscita infinitas demandas, dudas y contradicciones, y mientras tanto la infancia se ve perjudicada no sólo en su educación presente, sino en la futura también. Se hacen necesarias innovaciones didácticas que abran las puertas al encuentro humano y a la revalorización de los haceres infantiles.

Siguiendo esta línea de pensamiento Winnicott (1971) dice “Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer.” (p. 64); por lo que yo me pregunto, cómo es posible que el niño aprenda y domine las herramientas necesarias para vivir en el mundo si no se le permite hacer. Hoy en día los niños institucionalizados deben resignarse a recibir conocimientos, a escucharlos, comprenderlos e integrarlos, no a construirlos, no a generarlos mediante su propia experiencia. Surgiendo el juego como método pedagógico natural, que tiene sentido, se condice y concuerda con la esencia infantil, pero este contexto lúdico es justamente el meollo de los debates contemporáneos respecto a juego y educación.

Dice Brailovsky (2011), “Las ideas de “clase” y “juego”, en ese sentido, están en el centro de un dilema pedagógico fundamental.” (p. 36). En la actualidad nos encontramos ya, ante el surgimiento de múltiples trabajos y estudios que fundamentan que, en el contexto educativo, el trabajo mediante el aprendizaje y el trabajo mediante el juego merecen ser considerados jerárquicamente como iguales (Brailovsky, 2011). Así surgen múltiples teorías, enfoques y programas que buscan combinar ambas puntas para

sonsacar el mayor potencial de la educación, dirá Brailovsky (2011) a este respecto, “Una pedagogía “nueva” promueve la automotivación, el placer, la espontaneidad, el movimiento y la actividad, el uso de la imaginación, la organización del acto educativo a partir del desafío: todos elementos propios del mundo lúdico.” (p. 36).

Para finalizar deseo compartir una canción de María Elena Walsh que esboza con honesta claridad lo que muchas veces cuesta entender con respecto al juego infantil: “Quiero tiempo pero tiempo no apurado, tiempo de jugar que es el mejor. Por favor me lo da suelto y no enjaulado adentro de un despertador.”.

El “tiempo de jugar” no tiene tiempo-reloj, no puede ser controlado, ni estructurado, ni enjaulado por los cánones sociales e institucionales. Es este el punto de impacto con la ideología que se trata de impartir desde las instituciones educativas: la espontaneidad del “tiempo de jugar” interfiere con la estructura del “tiempo de aprender” o del “tiempo de estudiar”. Y la balanza se termina inclinando hacia la productividad y a los resultados; siendo la creatividad y espontaneidad características de la infancia, acalladas.

A lo largo de mi recorrido por la carrera, he estudiado la importancia del juego como motor del desarrollo y de la potencialidad creativa de todo individuo. Y es por todo lo mencionado anteriormente que busco, a través de este trabajo, contribuir al cambio, en el cual las concepciones negativas respecto al juego sean reemplazadas por nuevas formas de concebirlo; las cuales no busquen la productividad en función de una performance futura, sino que se respeten los tiempos, los modos y los haceres espontáneos de la infancia.

Y, sí: el juego inspira. Desde el mundo escolar se le reconocen innumerables virtudes que, como los paraísos y las utopías, se enlistan en la nómina de maravillas disponibles: la imaginación, la libertad, el placer, la creatividad, la democracia. De la mano del juego llegan en caravana promesas de encuentros pedagógicos sanos, alegres, espontáneos y hasta “significativos”. (Brailovsky, 2011, p. 107)

Referencias Bibliográficas

- Abad Molina, J. (2008) El placer y displacer en el juego espontáneo infantil. *Arteterapia*, 3, 167-188. Recuperado de: <http://files.tic-art-en-el-nivel-inicial.webnode.com/200000012-1574e166d0/Elplaceryeldisplacereneljuegoespont%C3%A1neoinfantil.pdf>
- Aberastury, A. (1998) *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Paidós.
- Alvarez, P. (2002). Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje. *Cuestiones de infancia*, 6, 98-106. Recuperado de: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/299/Constituci%C3%B3n_ps%C3%ADquica.pdf?sequence=1
- Amorín, D. (Dir.) (2009). *Cuadernos de Psicología Evolutiva 2: Introducción a los métodos y técnicas para la investigación en Psicología Evolutiva*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Asociación Psicoanalítica del Uruguay. (1986). *El juego en psicoanálisis de niños*. Montevideo: Imprex S.R.L.
- Bardi, D. y Luzzi, A. (2009). Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños: Punto de partida para una investigación empírica en psicoterapia. *Anuario de investigaciones*, 16, 53-63. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862009000100005&script=sci_arttext&lng=es
- Brailovsky, D. (2011). *El juego y la clase: Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Calmels, D. (2010). *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.

- Casas de Pereda, M. (1992). Estructuración psíquica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 24-38. Recuperado de: <http://www.apuruquay.org/apurevista/2010/16887247201512003.pdf>
- Díaz, D., Di Gregorio, N., Pimienta, M. y Viturera, D. (octubre, 2014). *El juego, la recreación y su relación con el desarrollo infantil en centros de prevención y promoción comunitaria. Ponencia presentada en el Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. I Post Congreso ICQI, Córdoba, Argentina.*
- Dinello, R. (2005). *Expresión Ludocreativa*. Montevideo: Nuevos Horizontes.
- Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3), 649-664. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a09>
- Freud, S. (1986). Más allá del principio del placer. En *Obras Completas de Sigmund Freud*. (Vol. 18, pp. 7-62) Buenos Aires: Amorrortu.
- González, M. C., Solovieva, Y. y Quintanar, R. L. (2011). Actividad reflexiva en preescolares: perspectivas psicológicas y educativas. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 423-440. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S165792672011000200009
- González, M. C., Solovieva, Y. y Quintanar, R. L. (2014). El juego temático de roles sociales: aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 287-308. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/799/79930906008/>
- Guerra, V. (2014). Ritmo, mirada, palabra y juego: hilos que danzan en el proceso de simbolización. *Revista uruguaya de Psicoanálisis*, 119, 74-97. Recuperado de: <http://www.apuruquay.org/apurevista/2010/16887247201411907.pdf>

- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 103-117. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662399/juego_linaza_b_2013.pdf?sequence=1
- Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar¿ Un camino unilineal y sin retorno?. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 4(12), 101-123. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/316/31641206/>
- Moro, M. R. (2010). Parentalidad y diversidad cultural. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 49, 27-38. Recuperado de: <http://www.seypna.com/articulos/parentalidad-y-diversidad-cultural/>
- Ortega, R. (1991). Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y aprendizaje*, 14(55), 87-102. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48377.pdf>
- Paolicchi, G., Colombres, R., Pennella, M., Maffezzoli, M., Botana, H., Cortona, P., ... & Kohan Cortada, A. (2009). El juego como dispositivo de intervención ante la fragilidad actual de las instituciones sociales. *Anuario de investigaciones*, 16, 227-240. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v16/v16a62.pdf>
- Piaget, J. (1959). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodulfo, R. (1996). *El niño y el significante: Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, A. (2010). Los juegos de crianza y el holding corporal. *Educación*, 45, 37-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/3421/342130834004/>
- Schejtman, C., Duhalde, C., Silver, R., Vernengo, M. P., Wainer, M., y Huerin, V. (2009). Los inicios del juego en la primera infancia y su relación con la regulación afectiva

diádica y la autorregulación de los infantes. *Anuario de investigaciones*, 16, 241-252. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862009000100063&script=sci_arttext&tlng=es

Villalobos, M. E. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 5(2), 269-282. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v5n2/v5n2a06.pdf>

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Winnicott, W. (1971) *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

Winnicott, W. (1995) *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.