Universidad de la República
Facultad de Psicología

Título:

Entre el juego y la palabra: Procesos de simbolización en las infancias.

Trabajo Final de Grado
Modalidad: monografía

María de los Milagros Paternostro Pérez
C.I: 5.098.302-6

Tutora: Prof. Mag. Adriana Verónica Alonzo
Revisora: Prof. Adj. Margarita Fraga

Montevideo, Uruguay. Septiembre, 2025

Índice:

Resumen: 2
Introducción: 3
La simbolización como proceso: 5
El trabajo de la representación: 7
El papel del ritmo sobre la representación: 8
Fenómenos transicionales: 9
Construcción del vínculo objetal y su incidencia en la conformación del proceso de simbolización: 10
El segundo organizador: 14
La teoría del pensamiento: 17
¿Cómo se genera el juego simbólico?: 19
Juegos presimbólicos y juegos simbólicos: 21
El juego simbólico como vía de elaboración de los conflictos: 23
La técnica de juego: 25
La caja de juegos: 28
La interpretación en la clínica ¿herramienta que habilita o bloquea los procesos elaborativos?: 31
Reflexiones finales: 34
Referencias bibliográficas: 37

Resumen:

Este Trabajo Final de Grado, realizado en formato monográfico, en el marco de la Licenciatura en Psicología (Universidad de la República), propone una articulación teórica entre el proceso de simbolización y la técnica de juego como modalidad de trabajo en la clínica con niños y niñas. Se busca comprender cómo surge la simbolización y cuál es su papel en la estructuración psíquica, así como explorar su vínculo con el juego simbólico, desde diversas perspectivas psicoanalíticas. También se aborda el tema de la interpretación como herramienta de intervención clínica, entendida como recurso para poner en palabras lo que el sujeto no puede elaborar por sí solo. Desde una mirada clínica, el juego se presenta como una ruta estratégica para acceder al mundo interno del/la niño/a, comprender sus emociones, sus defensas, el relacionamiento con sus vínculos primarios, y demás características de su personalidad en estructuración. La capacidad de simbolizar es central para la elaboración psíquica, ya que permite evocar mentalmente aquello que no

está presente a partir de un trabajo de representación. El trabajo se organiza en cinco capítulos, donde se abordan el proceso de simbolización, la constitución del vínculo objetal, el desarrollo del juego simbólico, la técnica de juego en psicoanálisis, y la interpretación como forma de intervención, contrastando especialmente los aportes de Winnicott y Klein.

Palabras clave: Simbolización, juego simbólico, técnica de juego, clínica psicoanalítica infantil, interpretación, estructuración psíquica.

Introducción:

La presente producción teórica, en formato monográfico, se enmarca en el Trabajo Final de Grado correspondiente a la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. Su objetivo es realizar una articulación teórica entre el proceso de simbolización y la técnica de juego como modalidad de trabajo en la clínica con niños y niñas. En este sentido, se propone comprender cómo se origina el proceso de simbolización y cual es su función en la estructuración psíquica del sujeto. Por otro lado, se busca explorar el vínculo entre dicho proceso y el juego simbólico, para establecer conexiones con la técnica de juego teniendo en cuenta las diferentes perspectivas psicoanalíticas. Logrando de esta manera, captar en profundidad la importancia de la función simbólica en el ámbito clínico con pacientes que se encuentran en pleno desarrollo de sus psiquismos. Asimismo, se abordará el tema de la interpretación como herramienta de intervención, entendida como un recurso del psicólogo que permite poner en palabras lo que el sujeto aún no puede nombrar.

La elección de este tema responde a un interés sostenido sobre las infancias a lo largo de la formación de grado. Desde los primeros años, mi recorrido académico se orientó hacia esta área, siendo las asignaturas relacionadas las que más despertaron mi interés. No obstante, fue la experiencia en la práctica *Clínica Psicoanalítica Infantil*, la que inspiró la propuesta de este Trabajo Final de Grado. En este espacio, tuve la oportunidad de aproximarme, por primera vez, desde una perspectiva práctica, a los aspectos clínicos del trabajo con niños y niñas dentro de un enfoque psicoanalítico. De esta forma me nutrí, tanto de los fundamentos teóricos como de su aplicación en el dispositivo clínico. A través de distintos casos clínicos, pude observar de forma directa el uso de la técnica, la función del juego y la relevancia de los procesos de elaboración, entre otros aspectos que consolidaron mi interés y motivaron mi deseo de continuar investigando en este campo.

Algunas de las preguntas que este trabajo pretende abordar son: ¿Qué es el proceso de simbolización y por qué resulta fundamental en la clínica con niños y niñas?

¿Cómo incide el vínculo con los objetos primarios en dicho proceso? ¿De qué manera el juego simbólico facilita la elaboración de conflictos en los niños y niñas? entre otras.

La propuesta se justifica académicamente por la relevancia que el juego adquiere en la estructuración del psiquismo. Desde una perspectiva clínica, abordar como el/la niño/a utiliza el juego para representar su mundo interno permite comprender cómo gestiona sus emociones, cómo operan sus fantasías y sus defensas, de qué manera se relaciona con su entorno, sus dinámicas inconscientes, entre otros aspectos de su personalidad. La capacidad de simbolizar es lo que le permite realizar representaciones mentales, es decir, volver a hacer presente (en el escenario psíquico) algo que no está físicamente presente. Esta capacidad es la base del pensamiento y el acceso a la metáfora, condiciones necesarias para llevar a cabo un juego simbólico.

La monografía se organiza en cinco capítulos. El primero ofrece un abordaje general del proceso de simbolización a partir de aportes de autores contemporáneos como Casas de Pereda, Susana Garcia y Schkolnik. quienes brindan nociones introductorias sobre el proceso de simbolización, las representaciones y los fenómenos transnacionales. En un segundo capítulo, se detallan aspectos del desarrollo de la relación objetal hasta el acceso al *proceso secundario*, a partir de los aportes de Spitz y Piera Aulagnier. También se incorpora la teoría del pensamiento de Bion, para abordar cómo existen elementos que tienen la posibilidad de ser elaborados (simbolizados), mientras otros son evacuados en un doble movimiento, hacia el inconsciente y hacia el exterior por medio de la acción (Bleichmar, 2009).

El cuarto capítulo se centra en el surgimiento del juego simbólico, su papel en la estructuración psíquica y su evolución, desde el nacimiento (con los juegos para elaborar la separación bebe-cuidador principal), hacia a la función simbólica, (con los juegos de roles y el *como si*). En el cuarto capítulo, se profundiza en el juego como forma de entender y apropiarse del mundo, a la vez que opera como medio de elaboración de conflictos. En este punto se analiza la técnica de juegos en psicoanálisis, desde autores clásicos, principalmente desde la teoría de Winnicott, quien concibe al juego como una actividad creadora. También se discute la existencia de la caja de juegos en el espacio clínico, y se ponen en discusión las perspectivas de Winnicott y Klein respecto al uso de esta herramienta. Por último, el quinto capítulo aborda la interpretación como forma de intervención clínica. Nuevamente se exponen y confrontan las posturas de Klein y Winnicott, quienes ofrecen enfoques opuestos sobre los efectos de la interpretación. A partir de esta

discusión, se plantea que mirada resulta más propicia para favorecer la elaboración de conflictos.

Antes de avanzar con el desarrollo del trabajo se aclara que, a lo largo del mismo, se utilizarán de manera alternada y genérica expresiones como “el/la niño/a”, “el bebé” o “el recién nacido”, sin intención de restringir la diversidad de género ni la multiplicidad de experiencias infantiles. Del mismo modo, el término “cuidador principal” se empleará para hacer referencia a una función (la función materna) que puede ser desempeñada por cualquier sujeto, independientemente de su identidad de género. Esta elección responde a criterios prácticos de redacción, con el objetivo de facilitar la claridad y coherencia del texto.

La simbolización como proceso:

Dentro del campo psicoanalítico existen diversas teorizaciones sobre el proceso de simbolización. No obstante, como señala Garcia (2007), subsiste un consenso en conceptualizarlo como “la posibilidad de la tercerización” (p. 8). No se trata de un proceso directo entre la señal y su significado, sino que, sin la presencia del otro significativo (cuidador principal) que en principio funcione a modo de intérprete de las sensaciones que percibe el recién nacido y les brinde un significado, no hay simbolización posible. De esta forma, se produce un trayecto entre lo que surge del exterior y lo que proviene del interior del sujeto (sensaciones). Asimismo, el trabajo de simbolización requiere de una instancia previa fundamental: la pérdida del objeto libidinal. Es necesario poder elaborar la ausencia, con el displacer que ello genera, a través del ejercicio de la representación para su acceso. Como se verá a lo largo de este apartado y los siguientes, la forma en las que el sujeto se vincula con el otro significativo le dará una extraordinaria particularidad a cómo se relacionara, posteriormente, con los sufrimientos y marcará las modalidades en que estos se registraran en el psiquismo (Garcia, 2007, pp. 8-9-15).

Complementariamente a lo expuesto, Freud (citado en Casas de Pereda, 2007), propone que lo simbólico pertenece al trabajo que realiza el inconsciente sobre las representaciones (entre como vemos al objeto, como lo recordamos visualmente, y el sonido, o la palabra que nombra a ese objeto), no como una relación directa entre el objeto real y su representación (pp. 180-181). En la interpretación de los sueños, detalla la capacidad del psiquismo para representar la ausencia: a partir de la experiencia de

satisfacción, existe la oportunidad de despedirse del objeto, primero de forma alucinatoria, luego a través de la capacidad psíquica de modificar la realidad. Este movimiento implica un costo, que es elaborar un duelo por la pérdida ante la imposibilidad de satisfacer el deseo. En esta elaboración se encuentra la clave para el acceso a la función simbólica, porque el sujeto ya no necesita de la presencia del otro para existir. Sin embargo, esa ausencia que funciona como motor implica un sufrimiento, para tolerarlo es necesaria la presencia y sostén del otro que contenga pero a la vez límite, sin la alternancia de momentos de presencia y ausencia no es posible elaborar la pérdida (Garcia, 2007, pp. 9-17).

Tal como expresa Casas de Pereda (2007), paralelamente a la elaboración de la ausencia se debe efectuar la sustitución del objeto (pp. 181-182). Para explicar cómo se concreta, se recurre a los planteos de Rousillon (1991, citado en Schkolnik, 2007), quien indica que la sustitución se lleva a cabo a través de la *simbolización primaria*, que habilita la modificación de lo percibido en representación-cosa; posteriormente se traduce en representación-palabra, con la *simbolización secundaria*. La sustitución se logra a partir de la relación objetal, donde el otro, a través de su disponibilidad afectiva pone en marcha el interjuego presencia-ausencia facilitando la elaboración de esta última (pp. 29-30).

Con la creación de nuevos significados, a partir de sustituir un elemento por otro (metáforas), y la realización de relaciones de sentido, al asociar elementos similares (metonimias), el psiquismo arma cadenas representacionales como si se tratase de una red que permite que circule el afecto. Esta red es flexible y está en constante movimiento, pero para sostenerla es necesario ligar estos afectos a través de un trabajo de simbolización. La ligazón, es la responsable de que se generen los movimientos que facilitan el desarrollo del psiquismo; No obstante, para habilitar nuevos sentidos es necesario generar rupturas y desligazones (proceso de separación bebe-cuidador principal). De no lograrse esto, pueden ocurrir fallas en la simbolización, a consecuencia de una ligazón excesiva donde no hay espacio para la separación, o de manera contraria, porque lo que prima es la desligazón en exceso que no da lugar al establecimiento de la función simbólica, imposibilitando la producción de nuevos sentidos. De todos modos, es pertinente destacar que, por más que se acceda a la simbolización la red “siempre presenta hilos sueltos, ligazones que no se pueden establecer, representaciones que solo corresponden al registro perceptivo motriz o que se mantiene reprimidas sin poder establecer lazos con la palabra” (Scholnik, 2007, pp. 28-29). Este aspecto se abordará en mayor profundidad más adelante, a partir de los desarrollos teóricos de Bion y sus nociones centrales de *función alfa* y *función beta.*

El trabajo de la representación:

Como se ha mencionado con anterioridad, uno de los elementos esenciales del proceso de simbolización es la representación. Si bien las formulaciones teóricas de esta tambien varian, los enfoques seleccionados para este punto pueden ayudar a asimilar, en palabras de Schkolnik (2007), como surgen las primeras marcas en el psiquismo antes de la adquisición del lenguaje, que permanecen en el inconsciente sin ser susceptibles de traducción ni de represión, y que operan como instancia inicial de acceso a la simbolización (p. 26).

Rosolato (1984, como se citó en Schcolnik, 2007) utiliza su concepto de *significante de demarcación* para aludir a las representaciones. Estas son huellas que quedan en el psiquismo (sensaciones), previas al acceso a la palabra y que como consecuencia de esto, no pueden ser expresadas verbalmente (p. 26). Desde su perspectiva Laplanche (1992, como se citó en Schkolnik, 2007) habla de *significantes enigmáticos*, estos preexisten a la constitución del yo, generando repercusiones en el psiquismo y en el vínculo con el otro. Con la represión originaria se forma el yo, y junto con él, los significantes enigmáticos (es decir, representaciones) sin traducción que forman el inconsciente. A partir de esto, el vínculo que se establezca con el otro significativo será determinante para habilitar (o no) el desarrollo de la simbolización (pp. 27-29).

Por su parte, Guerra (2014) ofrece una definición simplificada de la representación. Para este autor, se trata del ejercicio que realiza el psiquismo para volver a hacer presente, en un nivel intrapsíquico, al objeto de deseo cuando este no se encuentra perceptivamente presente. Esto convierte a la representación en la base del proceso de simbolización, y se puede apreciar en la dinámica que se produce alrededor de la ausencia y la presencia, dentro del encuentro afectivo entre la persona que desempeña la función materna y el recién nacido (pp. 74-75-76).

Como se indicó anteriormente, la representación no resulta un reflejo de lo percibido, por el contrario, lo percibido se procesa y traduce en relación a una dinámica de las pulsiones, que dependen de las experiencias que se dan con el otro. La memoria y el conocimiento están en estrecha relación con la representación, pero a su vez estas se encuentran atravesadas por el deseo y un aparato psíquico que “hunde sus raíces en el inconsciente” (Schkolnik, 2007, p. 25).

El papel del ritmo sobre la representación:

Los ritmos conforman un elemento esencial en la composición de las representaciones. Estos son co-creados en el encuentro afectivo entre el bebe y su cuidador principal; surgen a través del cruce de miradas, el tono de la voz, los movimientos, entre otros. Permiten pautar los momentos de presencia y anticipar los de ausencia, facilitando la elaboración de la angustia que esta última genera en el recién nacido. De esta manera, sus vivencias lo exponen a momentos de presencia de su cuidador, como también a rupturas y discontinuidades generadas por la ausencia. Para que estas experiencias no se conviertan en traumáticas, los ritmos co-creados permiten elaborar las experiencias displacenteras a través del trabajo de la representación (Guerra, 2014, p. 81). Así, el ritmo configura uno de los primeros indicios de la integridad psíquica dando forma a una estilo rítmico compartido. Esta se vuelve una herramienta para superar la angustia que provoca la discontinuidad, donde a través de actividades rítmicas (hamacado, succión, canciones de cuna, etc.) se calma al recién nacido (Guerra 2007, como se citó en Guerra, 2014, p. 80). De acuerdo con Gratier (2001, citado por Guerra, 2014), el ritmo requiere repetición, pero también incluyen una parte de irregularidad e improvisación en conjunto. En el mismo sentido, Marcelli (2000, citada por Guerra, 2014), habla de *microritmos*, detalla que a través del ritmo también se produce la discontinuidad, propone como ejemplo el juego de las cosquillas, donde se produce la sorpresa y lo inesperado (pp. 79-80).

De acuerdo con lo expuesto, y como señalan Bernardi et al. (1982), es el vínculo que se crea entre quien desempeña la función materna y el bebe lo que facilita el reconocimiento de los ritmos, tiempos y secuencias de movimiento del otro. Hay un elemento organizador en todo esto, y es que en el comportamiento de ambos, cada uno señala sus expectativas, y de igual manera responde a las expectativas del otro. Aunque el rol del adulto podría resultar más evidente, ambos ejercen un papel crucial. La sincronía surge en momentos en los cuales uno de los protagonistas es pasivo y el otro activo, estos roles son alternados según el momento, y la complementariedad que esta alternancia genera estaría dada por el placer. Como consecuencia de dicha oscilación, se podría observar un adelanto del *Fort-da* (este será retomado en un apartado posterior, y tiene que ver con un recurso que utiliza el bebe para elaborar el displacer que le genera la separación). En resumidas cuentas, las sincronías que se generan a partir de los ritmos direccionan la forma en que el sujeto se vincula con el objeto libidinal, que a su vez, dirigirá las futuras formas de relacionamiento con los objetos del mundo. Cuando la sincronización

falla se genera una insatisfacción, y el bebe, al no lograr captar la afectividad de su cuidador, “se entrega a actividades auto placenteras” (párr. 15-19-26-28-31).

Fenómenos transicionales:

Al abordar los procesos de separación y la elaboración del displacer que genera la ausencia, resulta oportuno introducir un concepto central dentro de la obra de Winnicott, (como se citó en Mirc et al. 2019) el de *paradoja*: esta implica la capacidad de estar a solas, construida sobre la base de la experiencia primaria de haber estado acompañado por una presencia que sostiene. Agrega que, es esencial no intentar resolverla sino que debe ser transitada como tal. Los *fenómenos transnacionales* tienen la característica de ser contradictorios y complementarios a la vez, por esta razón, tienen el carácter de *paradoja,* lógica a través de la cual se rige el psiquismo, según su teoría. Hasta el momento esta noción no introduce nada nuevo en relación a los conceptos planteados con anterioridad; sin embargo, lo novedoso radica en el surgimiento del *espacio transicional*, como un logro del psiquismo a consecuencia de haber tolerado la paradoja. No se trata de un espacio interno ni externo al sujeto, sino que se ubica en el medio, y es ahí donde se posiciona el juego, este requiere de una predisposición del entorno para que sea efectuado, y como ya se adelantó, será analizado con detenimiento en secciones posteriores dentro de este trabajo (pp. 279-230).

Ahora bien, el fenómeno transicional relevante para este punto es el *objeto transicional*, se trata de un proceso que es iniciado por el bebe, en su encuentro con su cuidador principal, donde se pone en juego su estructuración psíquica. De acuerdo con Casas de Pereda (1999), constituye una producción psíquica que, durante cierto tiempo, ejerce un papel central: aliviar la angustia. Este puede ser, un peluche, un trapito, un gesto, entre otras variantes. Se puede apreciar la efectividad del fenómeno cuando el bebe, al irse a dormir reclama su *objeto transicional*, dado que este momento representa un estado de mayor angustia en el proceso de separación. En definitiva, se trata de un espacio y tiempo en el que el bebe puede jugar, crear e imaginar, con el fin de sostener la angustia. La autora considera que este objeto forma parte del proceso de simbolización; en el/la niño/a pequeño, la ausencia no es del todo simbolizada, aún se encuentra adherida al trapito, osito, chupete, u otro. No contempla el mismo nivel de elaboración simbólica que logra la palabra. El *objeto transicional* dura un determinado tiempo y cuando éste se supera es posible afirmar que la simbolización ha alcanzado un nivel más. Este objeto responde a una

creación producto del ejercicio psíquico, que se pudo llevar a cabo a partir de la pérdida. Se trata de una creación tanto en la realidad interior como en la material (exterior), de un objeto que funciona como metonimia del encuentro con su cuidador, expresando así un proceso de simbolización en curso (pp. 67-68-69-73-74).

Construcción del vínculo objetal y su incidencia en la conformación del proceso de simbolización:

De acuerdo con Spitz (1969), y lo planteado hasta el momento, funciones tales como el pensamiento, las sensaciones, la percepción, la capacidad de tomar decisiones y actuar de forma deliberada, no están presentes desde el nacimiento, sino que surgen a la par del desarrollo del sujeto, y la formación de la relación objetal. Al inicio, solo podemos ver esbozos de estas competencias de forma más fisiológica que psicológica. Por consiguiente, la función simbólica tampoco se origina en este momento, sino que lo hace en uno posterior, con la adquisición del *segundo organizador* (p. 4).

El objetivo de este apartado es presentar en detalle el surgimiento de la simbolización, como un resultado de la conformación del vínculo libidinal, según la perspectiva de Spitz, en articulación con los planteos de Piera Auglanier, quien se dedicó a estudiar los orígenes de las representaciones hasta el establecimiento de la simbolización. La elección de esta articulación se fundamenta en la similitud de ambos planteos, más allá de la propuesta particular de cada teoría.

Lo que llevó a Spitz (1969) a exponer estas ideas es el hecho de que, al inicio de la vida, el bebe transita por un estado simbiótico con su madre (o quien desempeñe dicho rol), hasta adquirir relaciones con jerarquías. Las estructuras de personalidad y el entorno con el que interactúan ambos protagonistas son muy diferentes entre sí, y esta es una de las características principales del vínculo. Mientras el adulto cuenta con una estructura psíquica establecida, y el medio en el que se mueve está conformado por distintos grupos sociales, individuos y objetos variados, que se encuentran en interacción e influyen en la personalidad de este. El recién nacido, por el contrario, percibe a su cuidador principal como la única persona existente en su medio sin lograr identificarlo como una entidad distinta a él, esto es lo que el autor llamó *estadio no diferenciado*. Las características enunciadas, convierten al vínculo entre ambos en un *sistema cerrado*, donde el adulto es el encargado de satisfacer las necesidades del bebe. Con respecto a esto, se hace una aclaración,

distintos integrantes de la familia o personas que interactúan con el bebe forman parte del universo de el, pero aquella persona que cubre sus necesidades, es quien lo libidiniza, y funciona a modo de intérprete entre las sensaciones y las vivencias, otorgándole un sentido (Spitz, 1969, pp. 7-8).

Para ahondar en el concepto de *relaciones objetales*, Spitz (1969) cita a Freud, quien explica que el objeto es el medio por el cual el instinto puede alcanzar su satisfacción. Añade que este no debe ser necesariamente externo al sujeto, sino que puede ser una parte de su propio cuerpo, además, es factible de ser sustituido por otros objetos a lo largo de la vida. Ahora bien, de manera contraria, las *relaciones objetales* si necesitan de un sujeto y un objeto. El sujeto es conformado por el bebe, pero como ya se indicó, durante los primeros meses de vida permanece en un *estado no diferenciado*. Esto hace que la *relación objetal*, se conforme a lo largo del primer año de vida, a medida que el sujeto abandone dicho estadio y atraviese otros, hasta llegar a conformar el vínculo objetal (pp.12-13).

Durante el periodo *no diferenciado*, el sujeto opera a través de un funcionamiento rudimentario, donde no es capaz de distinguir un objeto de otro, no puede discriminarse a sí mismo de lo que hay a su alrededor, y percibe al pecho que lo alimenta como parte de él. No logra reconocer los atributos esenciales del objeto, sino que sólo percibe elementos superficiales de éste; por ejemplo, no puede identificar si un rostro es verdadero o falso, y puede responder indiscriminadamente con una sonrisa a todo aquel que le presente una primero (tiempo después, con el establecimiento del vínculo libidinal, sólo le devolverá la sonrisa a quien ocupe este rol, y se disgustará ante la presencia de extraños). Lo único que percibe es una señal, además todas las vivencias que el bebe experimenta en este momento se ven limitadas al afecto. El aparato perceptivo, el sistema sensorial y la discriminacion, aun no se encuentran psicologicamente desarrollados. Por lo cual, será la posición afectiva que tome la persona que desempeña la función materna, lo que le servirá de orientación respecto a sus propias necesidades (Spitz, 1969, pp. 13-20-21-22-26).

Por su parte, Piera Auglanier (1977, como se citó en Schlemenson, 2001), expone que el psiquismo es atravesado por tres formas de operar, estas surgen de manera sucesiva en el tiempo y es posible evaluarlas a partir de las representaciones con las que se manifiestan. El primero de ellos es el *proceso originario* (el cual presenta similitudes con lo mencionado previamente), con este modelo se constituyen los inicios del aparato psíquico. Corresponde a un momento temprano en el que el bebe se expresa a través de reacciones intensas, desorganizadas, y masivas que se comunican a través de una precaria actividad representativa conocida con el nombre de *actividad pictográfica*. A causa de su insuficiente

desarrollo biológico se ve involucrado en una situación de dependencia hacia quien lo asiste en sus cuidados, esta persona no solo se encarga de cubrir sus necesidades, sino que con sus acciones, también le brinda estabilidad y lo libidiniza. De este modo se vuelve centro de gratificación, asumiendo un rol constitutivo central en la estructuración psíquica del bebe (pp. 16-17-18).

Este modelo tiene una duración temporal acotada y es acontecido por el *proceso primario*, siendo la fantasía la representación predominante en este periodo. En comparación con el modelo anterior, la fantasía implica una complejidad psíquica mayor a las *representaciones pictográficas*, y se originan cada vez que el cuidador no está presente para cubrir sus necesidades, como un intento de elaborar los procesos de separación.

> Inicialmente después del nacimiento, la relación madre / niño es permanente e incondicional. Posteriormente, cuando su madre se ausenta, la separación se consolida y surge en el psiquismo infantil la representación de la existencia de dos espacios, el de la madre y el del niño. Se establece entre ellos un eje referencial presencia / ausencia que complejiza su psiquismo mediante la producción de fantasías. El contenido de dichas fantasías suele representar los rasgos identificatorios que el niño imagina que posee el nuevo espacio que su madre constituye (Piera Aulagnier, 1977, como se citó en Schlemenson, 2001, p. 18).

Retomando la teoría de Spitz (1969), el autor propone que a medida que el bebe abandona el *estadio no diferenciado*, se aleja de la recepción interna de los estímulos y se acerca a la recepción externa de estos; al mismo tiempo, se generan bosquejos de memoria consciente en el psiquismo, generando una división entre consciente y preconsciente, provocando por defecto, los inicios del pensamiento. Así, es como emerge el principio de realidad, marcando los comienzos primitivos del yo. Este es un gran avance en dirección del establecimiento del vínculo objetal, donde se mantiene un rol más activo con respecto a las interacciones con el otro. La comunicación en estos momentos se manifiesta a través de la *importancia del lactante*, el bebe aun no es capaz de generar la acción específica sobre lo que le sucede (frío, hambre, etc.) por lo cual, provoca esta acción a través de “fenómenos de descarga difusos y no específicos” (pataleos, gritos, llanto, etc.) (pp. 27-28-29-30-31).

En lo que refiere a la comunicación, Spitz (1969) sugiere que, al inicio de la vida esta es no dirigida (el bebe no se manifiesta con la intención de comunicarle algo al otro), sino que responde con un lenguaje corporal que corresponde a la experiencia inmediata que está viviendo (ejemplo: tiene hambre). Esta sería la parte filogenética del desarrollo humano, y es así como funciona el sistema comunicacional bebe-cuidador principal en los

primeros meses de vida. Para el bebe las señales que le brinda su cuidador a través de lo afectivo son un sistema de comunicación, al cual le asigna respuestas plenas, y estas son percibidas por el otro de igual manera. La cuestión es que, dicho sistema funciona como estructurante del psiquismo, porque la comunicación afectiva habilita posteriores desarrollos generando las bases de las relaciones libidinales, que serán el inicio de la forma de relacionarse con los objetos. Tiempo después, al establecerse el vínculo objetal, la comunicación se convierte en dirigida, utilizando señales y signos semánticos para transmitir las sensaciones, y culminará con su forma más evolucionada: la función simbólica. Dentro de la teoría de la comunicación, el símbolo actúa como un signo que representa un objeto, acción o situación, y puede reemplazarlos en determinado momento. Implica procesos mentales que recurren a funciones abstractas (pp. 39-40-43-44-45).

En relación con los afectos y sus manifestaciones como forma de comunicación rudimentaria, una manera de evidenciar que el vínculo libidinal se ha establecido es la respuesta a la sonrisa. Como se indicó con anterioridad, en un principio, el bebe responde con este gesto a todo aquel que se lo exprese previamente, tiempo después, solo le devolverá la sonrisa a su cuidador principal, porque lo reconoce como su objeto libidinal. Simultáneamente se desarrollan las manifestaciones de disgusto, inicialmente surgen como respuesta ante la ausencia del cuidador, y luego se extienden hacia una mayor cantidad de estímulos, por ejemplo, ante la ausencia de un juguete (desde la teoría de Winnicott, en esta manifestación se puede observar la presencia del *objeto transicional,* y su rol en la elaboración de la ausencia). Es pertinente señalar que tanto las sensaciones de agrado como las de desagrado, son fundamentales para el desarrollo de la percepción, del pensamiento y de la acción. Privar al bebe del desagrado durante el primer año de vida es tan perjudicial como privarlo del placer, ya que ambos están involucrados en la formación del psiquismo. No debe subestimarse la pertinencia de la frustración para el desarrollo (Spitz, 1969, pp. 46-47).

A la angustia generada por la ausencia, Spitz (1969), le llama *angustia del octavo mes*, y la considera la primera manifestación de angustia propiamente dicha. Describe que anterior a este momento, las manifestaciones de este tipo responden a expresiones de desagrado más arcaicas, tratándose de respuestas fisiológicas. Posteriormente estas se organizan, surgiendo en experiencias de displacer cada vez más concretas. Con el tiempo se transforman en un sistema de comunicación entre el bebe y su entorno, donde ya se sabe que si llora es porque tiene hambre, frío u otra necesidad. Así, se establece en su psiquismo un sistema de señales orientado hacia su entorno. Cuando la angustia se origina a raíz de la ausencia del objeto, el desagrado surge como una respuesta psíquica ante el

incumplimiento del deseo de estar en presencia de él, ya no se trata de una respuesta fisiológica (tener frío o hambre). Por esta razón, el autor considera que es la aparición inicial de la angustia en sentido estricto. Sucede que la identificación de un rostro conocido indica que el bebe, a través de trazos de memoria, ha conformado un verdadero vínculo objetal. Este avance en su desarrollo psíquico, le permitirá conquistar nuevos territorios (pp. 47-48-49-50-51).

El segundo organizador:

Lo expuesto marca la emergencia del *segundo organizador*, a partir de este momento la personalidad del sujeto y sus conductas van a sufrir una gran transformación. Al postergar la satisfacción inmediata de los impulsos (a raíz de haber sobrellevado la ausencia), emerge la tolerancia a la frustración, que está estrechamente vinculada al principio de realidad: esta cumple una función de desvío, en la que se pospone la satisfacción del impulso con el fin de alcanzar, posteriormente, una forma de satisfacción aplazada habilitando la emergencia del pensamiento. Al poco tiempo del establecimiento del organizador se puede apreciar una gran cantidad de nuevas habilidades en el/la niño/a: logra establecer interacciones más complejas con el medio y comprende las expresiones sociales, como un sistema de comunicación compartido. Esto se evidencia en la aptitud para participar de juegos sociales (puede devolver una pelota que se le lanza, dar la mano si lo saludan), y en lo que respecta a la prohibición (si alguien exclama ‘no!’, moviendo la cabeza o haciendo un gesto negativo con el dedo, detendrá su actividad). También adquiere una orientación espacial más compleja (antes no conocía mucho más que los límites de la cuna). Se hace visible un comienzo en la comprensión de las relaciones con los objetos, por ejemplo, preferencia de un juguete en particular (antes solo tomaba el más próximo a su mano). Todas estas, entre otras variadas y complejas conductas, son efectuadas a partir de la imitación (Spitz, 1969, pp. 52-53-58-60-62-63-64).

Entonces, como se vio, entre los procesos más notorios que adquiere el sujeto a raíz del segundo organizador, se encuentra el entendimiento de los límites y la prohibición, y el surgimiento del mecanismo de identificación (el bebe imita con su cabeza el movimiento negativo que realiza el adulto para indicar la prohibición, esto queda registrado en su memoria a modo de símbolo). El bebe llega a entender las prohibiciones y obedecerlas a través de un proceso de identificación con su cuidador. Cada vez que se le expresa una prohibición, el bebe lo sentirá como una frustración, por lo tanto un deseo que no podrá

llevar a cabo. La emergencia del organizador, provoca una transformación radical en las relaciones objetales con la adquisición de la locomoción. De esta forma, se impone una distancia entre el bebe y su objeto libidinal, provocando que la comunicación se exprese, cada vez más, a través de gestos y palabras. Sin embargo, el bebe en esta etapa no dispone de un pensamiento racional, por lo tanto no logra discriminar si su cuidador le impone una prohibición para impedir que este se haga daño, o por otra razón. Lo que llega a comprender es que están en contra de la satisfacción de sus decesos. No obstante, se trata de un gran avance para su desarrollo, ya que hasta el momento las manifestaciones de afecto del/la niño/a hacia su cuidador, referían únicamente a respuestas directas sobre el afecto. Con el entendimiento de la prohibición se reemplaza la acción por la palabra, dando inicio a la discusión, siendo este el "origen de intercambios recíprocos de comunicaciones, intencionales y dirigidas, por medio de símbolos semánticos" (Spitz, 1969, pp. 66-67-68-71-72).

En este sentido, Piera Auglanier (1977, como se citó en Schlemenson, 2001), describe al *proceso secundario*, que implica un funcionamiento del aparato psíquico aún más complejo que los modelos descritos anteriormente (*proceso originario* y *proceso primario*), y acontece cuando el/la niño/a se escolariza. Al integrarse a una institución diferente a su hogar (como la escuela), donde debe convivir con maestros, pares y normas (que cumplen una función de corte entre el/ella y sus vínculos primarios), reelabora situaciones que vivo con anterioridad y modifica las formas en las que opera su psiquismo. El requisito para este logro es haber realizado un desplazamiento de los objetos libidinales a objetos socialmente aceptados (por ejemplo, conocimientos escolares, interés por los deportes o el arte), que tienen la característica de ser novedosos e intrigantes. Se trata del acceso a la función simbólica como tal, que se presenta como una actividad de sustitución que le permite al sujeto diferenciar las fantasías propias del proceso primario y ubicarlas parcialmente en figuraciones simbólicas compartidas socialmente que le resulten atractivas, enriqueciendo dicho proceso. La oferta de maestros, pares y conocimientos novedosos, generan la oportunidad de realizar el movimiento y permiten (siempre y cuando el sujeto no permanezca atrapado en fijaciones correspondientes a fases anteriores del desarrollo) desarrollar un potencial psíquico de manera armónica. Es pertinente mencionar que, el/la niño/a no realiza este desplazamiento hacia cualquier objeto, sino que, lo hace con objetos que le despiertan algún interés por presentar componentes libidinales similares a los vividos con sus vínculos primarios. Para adquirir conocimientos, comunicarse de forma autónoma y ser capaz de desarrollar argumentos y reflexiones propias, se requiere placer, y esto solo se logra si se transmuta la energía libidinal de la relación objetal a otros fines valorados socialmente (pp. 20-21).

A pesar de que la función simbólica sea la actividad psíquica más compleja, el surgimiento de la misma no desestima a los modos de funcionamiento anteriores (*actividad pictográfica* y *fantasías*). Cada etapa en la formación de las diferentes instancias psíquicas redefine e incorpora a las menos consolidadas. Por ello, en las producciones secundarias se manifiestan vestigios no reprimidos que conviven con modos más elaborados de funcionamiento psíquico. Cuando predominan elementos traumáticos de naturaleza histórica, la transición hacia el proceso secundario resulta débil o insuficiente, ya que estos restos reprimidos invaden y contaminan las producciones secundarias (Schlemenson, 2001, p. 21).

Al respecto, el modelo que utiliza Bleichmar (2009) (y los autores citados al momento), para definir a la simbolización (como efecto de transcripciones de aquello que se percibe del exterior, siendo registrado y reanudado con algo proveniente del interior del sujeto), también aplica para el lenguaje. Este permite un reordenamiento del significado, algunos de sus elementos podrán sufrir una transcripción y otros nunca lograran hacerlo, quedando fijados por un trabajo de contrainvestidura, en el inconsciente. El lenguaje, como se marcó, es provisto por un otro significativo que le brinda al sujeto códigos y la posibilidad de codificarlos, brindándole de esta manera, la oportunidad de significar y reinscribir (o no), lo que no ha podido elaborarse. A pesar de ello, siempre habrá experiencias que no llegan a ser simbolizadas y siguen operando de modo no visible, que se escapan y van a generar angustia, y devenir en síntoma. Por esta razón, la autora sostiene que “a mayor posibilidad del sistema de recuperación y transcripción, mayor posibilidad de domino de la angustia y del sufrimiento” (pp. 372-373).

Para profundizar en las posibilidades de transcripción, Bleichmar (2009) retoma los postulados de la escuela inglesa y destaca un planteo particularmente interesante, que se desarrollará a continuación a partir de la teoría biónica: la idea de que, para que la función simbólica se constituya, debe existir previamente un sistema capaz de procesar los pensamientos que ya están presentes. En este marco, propone dos ideas fundamentales: por un lado, que ciertos pensamientos pueden constituir elementos conflictivos que deben ser evacuados; y por otro, que existen otros pensamientos que tienen como función organizar aquellos evacuables (p. 389).

La teoría del pensamiento:

Ahondar en la teoría de Bion (citado en Bleichmar, 2009) y sus premisas sobre la *función alfa* y la *función beta*, contribuye a la comprensión de cómo proceden aquellas cuestiones que no llegan a ser elaboradas por el psiquismo, y que a causa de esto, operan a través de la acción. El autor plantea que las funciones producen elementos (*elementos alfa y elementos beta*), según el tipo de relacionamiento que se tenga con el objeto libidinal, devendrán en una función o en otra. La característica principal de la *función alfa*, es la de provocar significados a raíz de la experiencia, que es generada a partir de las sensaciones, si estas se encuentran con una expectativa previa, o una idea preconcebida, se forma una concepción cargada de significado. De todas formas, esto puede fallar. Para el autor, la experiencia no se traduce tal cual como se vivencio, sino que es lo que puede ser pensado en la medida en que ha sido vivido, así se producen las sensaciones que deben ser elaboradas a partir de la *función alfa* (que genera *elementos alfa*, es decir, pensamientos). Como se presentó, su función es metabolizar la experiencia, si la elaboración fracasa, se generan elementos beta, que serán evacuados. Un predominio de estos, da como resultado lo que él ha denominado *indigestión psíquica*, por lo cual, no se habilita la metabolización, sino que se generan expulsiones (pp. 390-391).

Asimismo, Bleichmar (2009) resalta la idea de que el pensamiento preexiste al aparato que piensa, y que las fallas en el proceso de simbolización se deben a inconvenientes en dicho aparato, y no a causa de una carencia de pensamientos. Los pensamientos están, solo hace falta que sean metabolizados y transformados. Otro postulado interesante del autor, es el hecho de que las vivencias no producen significados por sí mismas, sino que necesitan de la metabolización para transformarlos en pensamientos (p. 392).

A diferencia de los *elementos alfa*, no se tiene acceso a los *elementos beta*, para tenerlo deben ser transformados en *elementos alfa*. Los *elementos beta* tienen su influencia en el acting-out, porque están directamente relacionados con lo no elaborado, por consiguiente, evacuable. Además, en un contexto clínico, no se puede interpretar un discurso de este tipo porque lo que se evacuan son representaciones no significantes. En términos de Freud, para realizar la interpretación se requiere la transición por el proceso secundario, es decir, pasar de la representación-cosa a la representación-palabra, ya que estos elementos son experimentados por el sujeto como cuestiones a evacuar y no como elementos simbolizables dentro de la comunicación. Si los *elementos alfa* comunican es

porque hay alguien que enuncia al significante, está dirigido hacia un otro con fines comunicativos, y además brinda información acerca de un tercer elemento. Los *elementos beta* son almacenados, pero a diferencia de los *elementos alfa,* no se almacenan como recuerdos, sino como experiencias no elaboradas. Por otro lado, los *elementos alfa* son metabolizados por la *función alfa* y están a disposición del pensamiento. El trabajo que realiza esta función es el de transformar lo sensorial, a partir de metonimias, entre los distintos *elementos alfa* (Bleichmar, 2009, pp. 404-405).

A criterio de Bleichmar (2009), la propuesta de los *elementos beta*, como elementos a ser evacuados en lugar de simbolizados, es análoga a la idea de Laplanche acerca de que lo repirmido en el inconsciente forma parte de cuestiones que no han sido metabolizadas. En estos términos, las evacuaciones se producen tanto hacia el exterior como hacia el interior (inconsciente). Lo que no puede ser transcrito en palabras, opera a través del cuerpo, del acting-out (pp. 405-406).

Retomando a Bion (1977), para él la simbolización es efecto del surgimiento del pensamiento y del aparato para procesarlos. Los pensamientos no son generados por el aparato, el aparato surge a raíz de “un desarrollo impuesto en la psiquis por la presión de pensamientos, y no al revés” (p. 152). A su vez, los pensamientos son la unión de una preconcepción —es decir, el conocimiento originario que tiene el recién nacido sobre la existencia del pecho que lo alimenta (estado no diferenciado, según Spitz)— con una frustración. En este punto, es relevante la capacidad que tenga el/la niño/a para sobrellevar la frustración, es decir si la evade, o la modifica. Si es capaz de tolerarla, surge el pensamiento y se desarrolla el aparato de pensar.

> Esto inicia el estado descripto por Freud en Los dos principios del suceder psíquico, en el que el predominio del principio de realidad es sincrónico con el desarrollo de una capacidad para pensar, y de este modo para cerrar la brecha de la frustración que se produce entre el momento en que se siente un deseo y el momento en que la acción apropiada para satisfacer el deseo culmina en su satisfacción (pp. 153-154).

De esta forma, la habilidad para gestionar la frustración, le da al psiquismo la posibilidad de generar pensamientos elaborados (a partir de ser modificados por el aparato de pensar), logrando que aquello que causa frustración, sea cada vez más admisible. La tolerancia a la frustración, le permite al sujeto disminuir la sensación de malestar causada por la imposibilidad de satisfacer sus deseos inmediatos. Cuando sucede lo contrario, el aparato de pensar no se instala, esto da como resultado que los pensamientos sean evacuados. Así, el sujeto no logra diferenciar los objetos internos negativos de los positivos,

y concibe que la acción apropiada no es la elaboración, sino la descarga de la presión que estos pensamientos generan en la psiquis (Bion, 1977, pp. 154-155-156).

¿Cómo se genera el juego simbólico?:

Hasta el momento se ha abordado el surgimiento del proceso de simbolización y la conformación de la relación objetal, entendiendo que el tipo de vínculo que se establece con los objetos primarios tendrá impacto en la manera en que el sujeto se relacionará posteriormente con otros objetos, especialmente en el marco del *proceso secundario*. A partir de ahora, se desarrollará el surgimiento del juego simbólico como modo de exploración y apropiación del mundo desde los primeros momentos de vida, así como su función en la elaboración de conflictos.

En palabras de Casas de Pereda (1999), el juego constituye una forma de habitar el mundo desde las etapas más tempranas del desarrollo. Tal como se detalló en el apartado sobre la función del ritmo en la simbolización, el juego también es producido por el vínculo bebe-cuidador principal. Su entorno más cercano significa los movimientos, gestos, sonidos, y demás acciones del bebe, otorgándole diversos sentidos que habilitan el intercambio con el otro. El juego se encuentra implicado en la constitución psíquica, por lo cual, además de ser lúdico debe ser placentero (placer que se pone en marcha entre los dos protagonistas, dentro de un contexto afectivo). Así se evidencia que, el sujeto necesita del otro, no solo para cubrir sus necesidades básicas de alimento y cuidados, sino para que también le brinde un ambiente facilitador donde desplegar el juego, a través de su disponibilidad afectiva. De esta forma, consigue articular los sentidos, y a partir del *objeto transicional*, los representa. Con la actividad lúdica, el/la niño/a desde muy pequeño/a, alcanza a significar sus deseos, actualiza sus necesidades, y organiza su subjetividad, generando que el inconsciente y el yo se consoliden (pp. 59-60-61-62).

Piaget (1961, como se citó en Mieles et. al., 2020) desde su teoría, resalta la relevancia del juego en la evolución de las etapas cognitivas. Postula que, las formas que adopta son el resultado de transformaciones que surgen en paralelo al desarrollo cognitivo del sujeto. De esta manera, el/la niño/a metaboliza la realidad logrando un dominio sobre ella; la adapta y la modifica en base a sus deseos por medio del juego simbólico. Por ejemplo, una olla puede convertirse en un caso, o una escoba en un caballo; sin dejar de reconocer que se trata de una situación de juego, que no sustituye la realidad. Por

consiguiente, logra crear dramatizaciones y mundos que puede alojar transitoriamente (p. 254).

En este sentido, se puede afirmar que niños y niñas, disponen de un gran repertorio de figuraciones internas. A la par que adquieren el lenguaje y surge el *como si*, se efectúa un pasaje de lo de lo concreto a lo proyectivo, donde implementan de forma ficticia acciones semejantes a las reales, de las que tienen registro previo. En virtud del juego, tienen la posibilidad de ser otros y crear escenarios. A su vez les resulta placentero crear lazos invisibles entre sus cuerpos, los objetos reales y el espacio, sin dejar de mantener un compromiso consciente con el tiempo y el espacio reales, que les permiten ingresar y retirarse de la situación de juego según lo deseen. Esta es la manera que tienen de entender el funcionamiento de las cosas e integrarlas a la realidad, sobre todo frente a situaciones y reglas nuevas. Como afirma Piaget (1959, como se citó en Ruiz de Velasco y Molina, 2011), los niños y niñas "asimilan y proyectan el mundo externo en el interno (y viceversa)" (pp. 20-21).

En la misma línea Winnicott (1972, como se citó en Mirc et al., 2019), declara que el juego tiene que ver con la salud y el crecimiento del sujeto. Propicia las relaciones sociales, y es considerado una vía de comunicación en el marco psicoterapéutico (este aspecto se desarrollará con posterioridad en esta monografía). Como se abordó en una de las secciones iniciales de este trabajo, el juego se despliega en un lugar y tiempo específico: el *espacio transicional*. Esta es una zona fundamental para el inicio del relacionamiento con el mundo, ofreciendo la capacidad de pensar una realidad imaginada. La disponibilidad afectiva del adulto, como agente facilitador de esta zona, invita al/la niño/a a adquirir una postura similar, en la que se posiciona para jugar y lo mismo ocurre con el adulto. A partir de la creación en conjunto del juego, se generan representaciones que habilitan la traducción psíquica de elementos que antes no la tenían (pp. 280-281).

Tomando como referencia a autores como Piaget y Winnicott, se puede comprender cómo el juego interviene de forma activa en la estructuración psíquica y en la apropiación de la cultura. De acuerdo con Najt et al. (2005), a medida que el sujeto forja su personalidad e integra una realidad psíquica interior, comienza a utilizar materiales externos en sus juegos para expresar sus vivencias y angustias. Así es como el juego se convierte en una actividad creadora que se despliega a través del cuerpo y los objetos, en un ambiente de confianza (*espacio transicional*). Todo esto se afianza con la actividad sublimatoria (p. 133). En el próximo apartado se explorarán los tipos de juegos que realiza el/la niño/a como precursores del juego simbólico.

Juegos presimbólicos y juegos simbólicos:

A la par de su desarrollo, el/la niño/a cambia sus juegos y complejiza los medios que utiliza para llevarlos a cabo, esta transformación responde al avance de la estructuración de su personalidad. Teniendo esto en consideración, se asume que no es casual que un bebe de seis meses tenga como preferencia jugar placenteramente a esconderse bajo una sábana, pero al crecer abandone esta actividad, sustituyéndola por una donde pueda utilizar objetos que penetren a otros. La elección de los juegos se ve impulsada "por la fantasía predominante en cada edad o periodo de la vida" (Freire, 2017, pp. 140-141). Estas elecciones se observan en los tipos de juego que el sujeto lleva a cabo, los juguetes que selecciona, los sentido que elabora, la temporalidad de la actividad, la intervención que demanda del otro, las verbalizaciones que acompañan el juego, entre otras conductas (Maganto y Cruz, 1997, p. 163).

Existen dos momentos en la constitución del juego: el *periodo presimbólico* y el *periodo simbólico*. Ocurre un cambio sustancial del primero al segundo cuando el sujeto accede a la función simbólica. No obstante, el pasaje de un periodo al otro no implica que se supere por completo la etapa anterior. Por el contrario, se producen constantes avances y retrocesos hacia períodos primitivos en el desarrollo (tal como lo plantea Schlemenson, a partir de los planteos de Piera Auglanier, sobre la convivencia de modos de funcionamiento anteriores a la de función simbólica, aun cuando esta se ha establecido), y es fundamental tener consideración de esto en el contexto terapéutico (De León et al., 2000, p. 100).

Grajales et al. (2000), definen a los *juegos presimbólicos* como aquellos en los que está presente el interjuego presencia-ausencia, por ejemplo los juegos de dar y recibir, llevar y vaciar, lanzar y recoger, aparecer y hacer desaparecer, entre otros. Son juegos que responden a la necesidad de elaborar la separación entre significante y significado, y la unión de estos en un símbolo, así como el placer que dicha elaboración genera. Se trata de una etapa de preparación para el *juego simbólico* (p. 104). Sobre esto, Guerra (2014) agrega que el bebé representa, a través de sus acciones en la habitación, los procesos psíquicos que ocurren en su mente. Con el juego, realiza una sustitución simbólica a partir de representar la ausencia de su cuidador, así transforma la ausencia en una presencia metafórica a través de objetos. Este desplazamiento no obtiene contenido simbólico, sin la convicción del reencuentro. Como sucede en el *fort-da*, se pone en juego la "pulsión de

dominio” (el bebe dormía la situación haciendo desaparecer y aparecer al objeto perdido según su deseo) (p. 89).

Para complementar lo expuesto, Aucouturier (2004, como se citó en de Velasco y Molina, 2011), declara que a través de estos juegos se expresa el anhelo de recuperar la presencia simbólica en medio de la ausencia. El sujeto en presencia del objeto, desea que este se aleje, por esta razón lo desplaza con su cuerpo; por el contrario, cuando se enfrenta a su ausencia, reclama su presencia. Esta dualidad, prepara al sujeto de forma cognitiva y emocional para el acceso a la simbolización, a través de la elaboración de la separación. Para efectuar el pasaje de un periodo al otro, es un requerimiento elaborar la identidad, que será transformada al asumir otras identidades en los *juegos simbólicos* (pp. 48-49).

Como se adelantó previamente, en el *periodo simbólico*, el/la niño/a asume roles dinámicos donde dramatiza proyecciones pertenecientes a sus fantasías. Como variantes de estos juegos se encuentran: juegos de percepción, construir y destruir, entre otros. (Grajales et al., 2000, p. 105). Maganto y Cruz (1997), formulan sus contribuciones sobre los juegos de roles afirmando que surgen para manifestar las emociones. La función simbólica habilita la sustitución de vivencias externas por representaciones interiores, creando continuamente nuevos símbolos que responden a las necesidades elaborativas que atraviesa el sujeto. Los juegos de roles, o el *como si*, adoptan diversas formas donde se imitan rasgos fundamentales de la realidad, a partir de objetos que comparten algunas características entre sí, estas similitudes son las que permiten transformarlos en símbolos (p. 168). Con estos juegos se alimenta la imaginación, y se deja de lado la dualidad verdadero y falso, porque al jugar la literalidad sufre modificaciones convirtiéndose en una forma corporal de mentir pero no engañar. Al realizar metonimias las diferencias entre objetos disminuyen; a raíz de la asociación se unifica lo que se encontraba estructurado en distintos órdenes, esto facilita los procesos de elaboración. Del mismo modo, en el juego siempre aparece algún conflicto que se vivencio en la realidad de forma pasiva, el/la niño/a toma un rol activo en el juego, repite la situación y metaboliza aquello que se presentó como confuso, esclareciendolo (Camels, 2016, pp. 3-4).

Como se detalló, en la observación de los juegos se percibe como el sujeto exterioriza sus experiencias. Estas pueden ser manifestadas a partir de tres modalidades: acciones con excesiva presencia de impulsos, ausencia de juego, o con dramatizaciones que evidencian el disfrute, la implicación, el nivel de abstracción y elaboración con el cual comunica sus ideas. A esta tercera modalidad, Aucouturier (2004, como se citó en de Velasco y Molina, 2011), le llama *juegos simbólicos de aseguración profunda*, y destaca su

rol en la conquista de la identidad, que es la vía de entrada a los juegos simbólicos de roles. En cambio, a los juegos correspondientes a la primera modalidad, los considera *juegos de aseguración superficial* (acciones de destrucción, de disfrute perceptivomotor, de escondite, de ser persecución, de identificación con el agresor, de llenar y vaciar, reunir y separar, entre otras), también son “aseguradores pero de conflictos menores y más recientes” (pp. 53-54).

En lo que resta de este trabajo, se explorará en profundidad cómo el sujeto utiliza el juego simbólico para abordar sus conflictos e inquietudes, y la pertinencia de tener en cuenta las características de este modo de elaboración de conflictos en el marco de la clínica con pacientes de corta edad.

El juego simbólico como vía de elaboración de los conflictos:

Como se expuso a lo largo de esta monografía, el discurso de los niños y niñas no tiene el mismo nivel de abstracción que el de los adultos, esto hace que el juego se convierta en la forma de expresión por excelencia; utilizando el cuerpo comunican sus angustias y preocupaciones. En esta etapa vital no hay experiencia significativa que no se manifieste a través de las acciones, sin importar que tan pequeño sea el sujeto (Correa, et al. 2023, pp. 96-97). De acuerdo con Ruiz de Velasco y Molina (2011), el juego es una actividad espontánea y libre repleta de significado. Comúnmente surge desde un estado de bienestar, pero como se adelantó, también emerge a partir de procesos psíquicos conscientes o inconscientes donde se manifiestan preocupaciones, temores, demandas y deseos. Todo lo que no es posible poner en palabras encuentra una ruta de escape en el juego. Por consiguiente, es frecuente encontrar en las dramatizaciones, la presencia de luchas, muertes o enemigos, situaciones que necesitan desplegarse con toda la carga de tensión, conflictos, paradojas o peligros, que la escena de juego requiere. Además, cualquier actividad estructurada o que pretenda ser dirigida por parte de los adultos, perturba la espontaneidad del juego, y puede generar que el mismo se inhiba (pp. 21–98).

Como sostiene Piaget (1959, como se citó en Ruiz de Velasco y Molina, 2011), a partir de las dramatizaciones, niños y niñas tienen la posibilidad de realizar lo que en la vida real se les prohíbe. Pueden elaborar vivencias displacenteras que han atravesado, a través de la repetición. A su vez, consiguen prever las consecuencias de determinadas acciones, por ejemplo, si a un/a niño/a le dicen que tenga cuidado con algo peligroso jugará a situarse

imaginariamente en posición de riesgo. Asimismo, la actividad lúdica también es una forma de descargar la agresividad. Otra de sus particularidades es que los errores no son castigados, no se juega con el fin de buscar excelentes resultados, se desarrolla en la medida que causa satisfacción y no existe una forma específica ni preestablecida de desplegarlo o finalizarlo. En el juego el/la niño/a proyecta su mundo interno, esta es la razón por la que la presencia de un adulto, que intenta entrometerse (animando o personificando personajes, sin previa invitación) genera que se pierda el sentido y se lo abandone (pp. 99-100).

A pesar de todas estas particularidades, cabe mencionar que, por más que el/la niño/a utiliza su cuerpo como vía de expresión, el/ella no es consciente de lo que está diciendo a través de él. Para explicarlo, Freire (2017) menciona a Wildöcher, quien argumenta que “la actividad lúdica es efecto de un pensamiento inconsciente y que responde a leyes del proceso primario como los sueños y los actos fallidos” (p. 137) En otras palabras, los juegos que despliega el sujeto son atravesados por contenidos inconscientes a los que no se tiene acceso con facilidad. Este es un aporte de carácter fundamental para tener en consideración, sobre todo en el marco del trabajo clínico, ya que el rol del psicólogo es darle un sentido a aquello que no se comprende, traduciendo los actos en palabras. En función de esto, Correa et al. (2023) indican que en el encuentro terapéutico el discurso se exhibe transferencialmente revelando las inquietudes y ansiedades, las defensas que operan en el sujeto, y el tipo de estructuración psíquica que se está gestando. Allí donde no hay palabras y prima la descarga, el sujeto nos comunica que hay cuestiones que no ha podido tramitar, “que no puede disponer de los significantes para expresarlos de otra forma” (pp. 98-99). Con el fin de complementar estas afirmaciones Freire (2017) detalla:

> Vale decir que al jugar desplaza al exterior miedos y angustias internos, situaciones que por lo general resultan intolerables para su yo, débil aún por no estar totalmente estructurado … Por ejemplo, puede ser él el maestro o el padre que hace a sus muñecos-hijos lo que siente que le hacen sus mayores. Puede además cambiar las situaciones y modificar, por ejemplo, un final que no le agrade por otro a su gusto. Actuar papeles que le fueron prohibidos. Y, por último, repetir cuantas veces quiera situaciones placenteras. Otra de las posibilidades del juego es la de distribuir los sentimientos en múltiples objetos, y así disminuirlos en intensidad (pp. 141-142).

Tomando como punto de partida que la clínica con niños y niñas presenta características muy diferentes a la de adultos, ya que su lenguaje cuenta con menor nivel de elaboración. Bercovich (2023) subraya que en este tipo de análisis (el primero), es

necesario utilizar otros mediadores que habiliten el acceso al inconsciente, y permitan poner en palabras los conflictos de una forma que logren ser asimilados, de acuerdo al nivel de maduración psíquica con el que se cuente. Así, la técnica de juegos es equivalente a la asociación libre, que se utiliza en la clínica de adultos (p. 43).

La técnica de juego:

A partir de lo expuesto, se puede comprender que en el contexto de la clínica con niños y niñas, una de las formas de abordar las demandas de los/as pequeños/as consultantes y sus familias es a través de la entrevista de juegos. Si bien esta no es la única técnica que se emplea, no debe ser suprimida, y es por esta razón que resulta pertinente exponer su utilidad. En psicoanálisis se han desarrollado diferentes técnicas de juego, cada una con una visión particular. Para este escrito, se ha decidido utilizar la teoría de Winnicott, aunque también se destacarán aportes de otros autores clásicos como Sigmund Freud, Ana Freud y Melanie Klein, quienes en muchas oportunidades presentan premisas contradictorias entre sí, pero que igualmente resultan válidas para situar este método en perspectiva.

Si bien Freud no se enfoca en desarrollar una técnica de juego, en 1920 en *Más allá del principio de placer*, describe al juego como una de las actividades primordiales del psiquismo. A partir de la observación del juego *Fort-da*, descubre que su nieto de dieciocho meses representaba la separación de su madre a través de un carrusel que hacía desaparecer y aparecer repetidas veces. No solo se sorprendió de este hallazgo, sino que puso en evidencia que el sujeto adopta un rol activo, generando un cambio de posición con respecto a aquello que vivenció de forma pasiva y le causó displacer. De esta forma, conceptualiza que en el juego hay repetición de lo placentero pero también de lo displacentero (Almagro, 2017, p. 68). En relación a esto, Freud (1993, como se citó en Ramirez, 2020) enuncia que niños y niñas repiten las experiencias displacenteras porque al hacerlo logran dominar la situación. Igualmente, en cada repetición perfeccionan aquel dominio pareciendo insaciable su necesidad de hacerlo, este es una cualidad que desaparecerá en cuanto el sujeto se haga mayor:

> Un chiste escuchado por segunda vez no hará casi efecto, una representación teatral no producirá jamás la segunda vez la impresión que dejó la primera; y aún será difícil mover a un adulto a releer enseguida un libro que le ha gustado mucho. En todos los casos la novedad será la condición del goce. El niño, en cambio, no

> cejará en pedir al adulto la repetición de un juego que este le enseñó o practicó con él, hasta que el adulto, fatigado, se rehúse; y si se le ha contado una linda historia, siempre querrá escuchar esa misma en lugar de una nueva, se mostrará inflexible en cuanto a la identidad de la repetición y corregirá toda variante en que el relator haya podido incurrir y con la cual quizá pretendía granjearse un nuevo mérito. Nada de esto contradice al principio de placer; es palmario que la repetición, el reencuentro de identidad, constituye por sí misma una fuente de placer (p. 697).

Por otro lado, Anna Freud, una de las precursoras de la técnica de juegos, reconoce (al igual que otros autores mencionados) la importancia del juego en la socialización del sujeto. Realiza un aporte muy interesante, que se encuentra relacionado con lo que plantea su padre sobre la inversión de roles en la actividad lúdica. A esta acción la nombra *identificación con el agresor*, y consta de un mecanismo donde el/la niño/a realiza una transmutación de la pasividad a la actividad, aquello que vivencio pasivamente, lo repite activamente. Por otro lado, Melanie Klein (otra de las precursoras de la técnica, quien nunca llegó a un acuerdo con las premisas de Anna Freud) postula que en el/la niño/a el juego toma el mismo papel que los sueños en los adultos, provocando un cumplimiento sustituto de los deseos. Expresa que, a través de mecanismos como la personificación se descargan ansiedades causadas por los conflictos psíquicos. De esta forma el sujeto logra un mejor entendimiento de la realidad y decrementar las ansiedades, transformándolas en placer (Ajuriaguerra, 1978, p. 208). Sobre la teoría de Klein, Almagro (2017) destaca la idea de que, a través del juego, se manifiestan vivencias, deseos y fantasías de forma simbólica. Desde sus postulados, la única vía para descifrar lo que el juego dice es analizarlo como si se tratase de un sueño, desmenuzando separadamente el significado de cada símbolo sin desconocer la relación de estos con la totalidad del juego (próximamente se pondrá a discusión la teorización de esta autora sobre la interpretación en el análisis) (p. 68).

Winnicott, por su parte toma alguna de estas ideas y desestima otras (esto de ninguna manera le quita validez a las otras técnicas, simplemente se trata de un posicionamiento teórico y técnico) ampliando la relevancia del papel del juego en el desarrollo del sujeto. Dentro de su teoría, la actividad lúdica va más allá de la repetición en función de dominar las situaciones penosas que el/la niño/a atraviesa. Entiende, que el juego es vital para la construcción de la realidad, del objeto y la imaginación, a la par que lo posiciona como foco principal de trabajo en el contexto terapéutico (Ramirez, 2020, p. 698).

Los *fenómenos transicionales* dan inicio al juego, sobre todo a partir del *espacio transicional* (situado entre la realidad psíquica interna y la externa), que es provisto por el

otro significativo y se convierte en un área compartida de ilusión (Aujuariaguerra, 1978, pp. 208-209). Según Baños (2024), para Winnicott, existe una etapa posterior donde el sujeto adquiere la habilidad de jugar a solas pero acompañado de alguien. Surge a partir de la confianza que brinda el ambiente, donde el otro de alguna manera está presente, pero sin ser intrusivo (como se detalló, los intentos de direccionar el juego por parte del adulto, provocan inhibición del mismo). Esto le permite al/la niño/a olvidarse de la presencia de su cuidador, pero sin sentirse desprotegido frente a su ausencia. En palabras de Almagro (2017), contar con un ambiente contenedor genera la certeza de que se puede manifestar la agresividad y el odio en un ambiente seguro, sin que se le devuelva violencia por estas conductas (p. 69). Además, existe una etapa final en el desarrollo del juego donde el/la niño/a podrá compartir y disfrutar de él con otros sujetos (p. 58).

Cabe señalar que, *el espacio transicional*, no solo se da entre bebe y quien cumple la función materna, también surge entre paciente y terapeuta. Por lo cual, es deber del segundo, crear las condiciones que habiliten su despliegue. Para lograrlo, debe posicionarse como objeto. En los casos en los que el/la niño/a no puede desplegar el juego, el terapeuta es el responsable de orientarlo/la hacia un estado en el que pueda jugar (Almagro, 2017, p. 69). Podrá desempeñar diversas estrategias, pero para que sean exitosas, es requisito que se preste a jugar y disfrute de esto tanto como el/la niño/a (Winnicott, 2015, como se citó en Baños, 2024, p. 52). Si el terapeuta se sitúa en esta posición, los efectos terapéuticos en función de la elaboración serán positivos (Winnicott, 2009, como se citó en Baños, 2024, p. 62).

Continuando con los aportes de Baños (2024), desde este modelo teórico, lo sustancial en la actividad lúdica es el poder creativo del sujeto, la elaboración psíquica de sus vivencias, preocupaciones y demás cuestiones que le interpelan (p. 57). El rol del psicólogo es lograr que el sujeto alcance esa creatividad, disponiendo las condiciones de espacio, tiempo y disponibilidad (Winnicott, 2009, como se citó en Baños, 2024, p. 59). No obstante, existen circunstancias que provocan que la creatividad no se desarrolle. Los instintos sexuales o agresivos, cuando son muy persistentes, influyen negativamente sobre las sensaciones de placer que el mismo debe generar naturalmente y por ende pueden provocar que el juego se vea interrumpido (Ajuariaguerra, 1978, p 209). Otro factor que podría interferir es la presencia excesiva de la ansiedad, si bien el juego permite controlar las ansiedades, un desborde de estas dirigirá a un juego mecánico y repetitivo o provocará una busqueda desmedida de placer, impidiendo que éste prosiga, y que no haya actividad creativa. De esta manera, es posible discriminar “dos dimensiones del juego, una en la línea del placer, ligada a la simbolización, y otra con características compulsivas, dando cuenta

de un exceso, efecto del ejercicio directo de la pulsión que amenaza con destruir el juego" (Almagro, 2017, p. 69). Es necesario tomar en consideración estas dos dimensiones a la hora de analizar e interpretar los juegos que el/la niño/a realiza en el marco de la consulta clínica.

En relación a esto, Ramirez (2020) sostiene que en el contexto terapéutico crear las condiciones óptimas para que el paciente se relaje, se encuentra estrechamente relacionado con la seguridad depositada en el profesional, y por consiguiente, habilita la conexión de cadenas de pensamiento sin enlace. Hay que tolerar la incertidumbre, no se debe cometer intentos de encontrar relación entre ellas, a priori. Esto se justifica en tanto que, las ansiedades provocadas por la necesidad de interpretar el juego (tema que se abordará en un apartado posterior), pueden derivar en conductas defensivas por parte del paciente. El psicólogo no debe asumir un rol invasivo que intente imponer un orden o forzar al sujeto a expresar lo que no puede ser procesado, hacerlo interfiere con la relajación necesaria a los fines creativos. En cambio, el terapeuta debe transmitir confianza facilitando así que la persona se integre y actúe, no como una forma de defensa, sino como manifestación genuina de su "identidad y vitalidad" (pp. 698-699).

La caja de juegos:

El propósito de este apartado es presentar la caja de juegos y sus posibilidades de empleo, teniendo en cuenta la teoría de Klein y la de Winnicott, con sus respectivas fundamentaciones sobre el uso individual o colectivo de la misma. También, se indaga sobre el sentido que ocupa en los tiempos de análisis actuales.

Al ser Klein una de las precursoras de la técnica de juegos, convierte a la actividad lúdica en el medio por excelencia de comunicación en la clínica con niños y niñas, al considerarla la ruta privilegiada de ingreso a sus inconscientes. De esta forma, propone que la caja refleja el mundo interno del sujeto (Barreiro et al., 1999, párr. 12-13). En palabras de Goldstein (1979, como se citó en Capnikas, 2018) para esta teoría la caja de juegos es una proyección del yo. Como la usa y los cuidados que le brinda refleja sus demandas, sus defensas y sus repudios (p. 28). La fundamentación de la presencia de la caja en la consulta clínica radican en los postulados de esta teoría. El juguete, a partir de su tamaño pequeño y por ser algo de uso personal, le habilita al/la niño/a dominarlo. Esto lo transforma en el material más acorde para revivir sus experiencias y elaborarlas a partir del dominio

activo de la situación. Al ser un objeto fácilmente sustituible, puede repetir con él cuantas veces desee dichas experiencias, porque al tratarse de un juguete, el sujeto puede establecer una mayor distancia sin temer la pérdida del objeto primario en caso de desplegar, por ejemplo, la agresividad (Freire, 2017, p. 141).

Teniendo presente esto, Bercovich (2023) sugiere que los materiales que debe contener la caja tienen que propiciar el despliegue de la fantasmática intrapsíquica, tomando en cuenta el momento de desarrollo de cada sujeto (púberes, latentes o si se trata de un/a niño/a más pequeño/a aún). Determinados materiales habilitan el despliegue de juegos que expresen las fantasías vinculadas a la etapa oral, entre ellos: un bebote, mamadera, chupete, juego de té. Por otro lado, los pañales, pelelas, plastilina, juguetes a través de los que se pueda desplegar la agresividad (soldaditos o animales de granja o silvestres), expresan las fantasias del periodo sadio-anal. Por último, elementos como trenes, autos, aviones, familias de animales o muñecos sirven para indagar en la fantasmática edípica y fálica. A su vez, es pertinente no colocar un exceso de juguetes en la caja, solo los necesarios para la expresión de las fantasías. También se aconseja la presencia de materiales estructurados (varios de los mencionados) y menos estructurados (como lápices, hojas, plastilina); incluso, se puede introducir algún juguete significativo para el/la niño/a, de acuerdo a lo conversado en la entrevista de padres (p. 47).

Otra de las fundamentaciones del empleo de la caja individual radica en su papel impulsor del vínculo transferencial. Al explicitarle al sujeto que la caja es exclusivamente de él, dentro del espacio clínico, se significa y se sella el vínculo, permitiéndole comprender que sus producciones y resultados quedarán guardados en la caja hasta la siguiente consulta, a modo de perpetuidad del vínculo. De esta forma, se valida una pertenencia compartida, la caja (tal como el inconsciente del psicólogo) es "tuya-mía-nuestra" (Barreiro et al., 1999, La caja de juegos en el transcurrir del proceso psicoanalítico, párr. 8-16).

Correa (2024) señala que en los orígenes rioplatenses del psicoanálisis de niños y niñas la técnica predominante era la Kleinana. Esta propone la instalación de la caja como si se tratase de un protocolo. La rutina siempre consistía en esperar al consultante con su caja individual, la cual tenía que ser abierta únicamente con él. Esto marcaba el inicio y entrada al *como si*, invitando a jugar, a la par que implícitamente el psicólogo firmaba una especie de acuerdo implícito que garantiza la confidencialidad del encuentro. Sin embargo, esta estructuración responde a un eco de otra época. Actualmente, salvo excepciones, lo que prima es la presencia de una caja de juegos común a todos los pacientes, en una línea winnicottiana de uso. Para este autor, es más relevante el uso que el consultante hace de

los materiales, dentro del *espacio transicional*, que la caja en sí. Este pasaje no se justifica únicamente por un antojo profesional, sino que, en el espacio clínico actual se observa que al presentar una caja de juegos exclusiva para cada niño/a, ésta generalmente es utilizada por un tiempo como algo novedoso pero finalmente suele quedar a un lado en el espacio clínico. “Es decir, que aunque aún haya casos en los que se use la caja de juegos, se podría afirmar que ha cambiado el lugar que ocupa, lo que simboliza y que ha perdido el lugar protagónico que supo tener por mucho tiempo” (pp. 50-51).

Para Winnicott, lo que habilita el despliegue de las fantasías, no es el uso individual de la caja sino el hecho de prestarse con una disponibilidad transferencial ante el paciente, generando las condiciones ambientales para que la creatividad se despliegue, dentro del espacio potencial. Lo exclusivo no debe ser la caja, sino el espacio donde desplegar el juego. Así, se deja de hacer énfasis en la materialidad que supone la caja para la teoría kleiniana como modo de apuntalamiento de las fantasías del sujeto, para ubicarlo en la disponibilidad afectiva del psicólogo (Correa, 2024, pp. 51-52). Para Winnicott, la fantasía se despliega en el *espacio transicional*, lo que importa es la capacidad del/la niño/a para usar los juguetes y la disponibilidad para jugar del analista (Barreiro et al., 1999, párr. 14). Tanto el consultorio, como los muebles y juguetes ofician de soporte para el despliegue de las fantasmática, pero es el psicólogo el que habilita las posibilidades de despliegue.

> La sala de juego como habitación, en tanto espacio continente y delimitante, puede tomar distintas significaciones para el niño e ir cumpliendo diferentes funciones a lo largo de un análisis, pero es la continuidad del espacio-tiempo (lugar y horas) junto con la presencia del analista lo que permite el desarrollo de un proceso. La observación y comprensión de las vicisitudes de este proceso, se hacen posibles para el analista por la estabilidad del encuadre analítico, del que la sala de juego es parte importante. ¿Será necesario hacer extensiva esta estabilidad a la caja de juegos? (Barreiro et al., 1999, párr. 52-53).

A partir de las distintas posturas, resulta oportuno citar nuevamente a Barreiro et al. (1999), quienes se preguntan si la presencia de la caja es imprescindible. Como solución a las disyuntivas, proponen la presencia de ambas posturas coexistiendo como parte del análisis. Por un lado, se sugiere presentar una caja de uso individual, y por el otro una de uso compartido. La fundamentación de esta postura está dada en la observación de cómo el sujeto se relaciona con una y la otra (lo propio y lo compartido), brindando detalles sobre su vínculo con las normas. Por otro lado, reconocen que su uso suele sufrir transformaciones a lo largo del tratamiento, es común que en diferentes momentos del análisis se den otros niveles de juego invistiendo el espacio físico del consultorio de otro modo, dejando la caja y

sus materiales en un segundo plano. “La caja se va transformando, va adquiriendo nuevos sentidos y ocupando lugares diferentes, acompasados a los cambios propios del proceso analítico y también a las variantes en el modo de funcionar del pensamiento” (Barreiro et al., 1999, La caja de juego en el transcurrir del proceso analítico, párr. 9).

La interpretación en la clínica ¿herramienta que habilita o bloquea los procesos elaborativos?:

Con el fin de responder a esta interrogante, resulta útil confrontar los postulados de Klein y Winnicott, en este caso sobre la interpretación, y el papel que según ellos debe ocupar dentro del análisis. Ambas teorías presentan fundamentaciones muy distintas sobre su implementación y resulta relevante tenerlas en consideración para situarse en un punto medio entre ambas.

Por su parte, Klein (1932, como se citó en luzzi y Bardi, 2009) manifiesta que la interpretación cumple un papel central dentro de su teoría, y de acuerdo a sus observaciones, define que estas son generalmente aceptadas con facilidad por el paciente, algunas veces incluso con gran placer. Esto sucede así gracias a que la conexión entre los procesos inconscientes y conscientes se presentan de manera más dinámica y flexible que en los adultos, provocando que el impacto de lo interpretado se efectúe más rápido. Sus efectos pueden evidenciarse en el incremento de la transferencia positiva, la reducción de la ansiedad y la continuidad del juego. De igual modo, al momento de realizar una interpretación se tiene que tener en cuenta el contenido que se produce dentro de la entrevista, la forma en que se lleva a cabo el juego (si de un momento a otro lo cambia, o si lo paraliza), además de los juguetes o materiales que selecciona para la dramatización (pp. 57-58).

En contrapartida, Baños (2024) señala que, como se vio en Winnicott, lo esencial del análisis no es extraer elementos inconscientes, como si se tratase de una cuerda de la cual tiramos, hasta encontrar lo que estaba “a la espera de ser velado” (p. 57). El autor hace énfasis en que el momento crucial del análisis es cuando el/la niño/a (y de alguna forma el psicólogo), se ve sorprendido a raíz del material que él/ella mismo/a (junto al terapeuta) produjo en la sesión de juegos. Aquí radica la razón, por la cual, afirma que un análisis sin interpretaciones puede resultar igual de eficaz (o incluso más) que uno lleno de ellas, ya que lo importante no es la brillante interpretación que pueda realizar el terapeuta; hay que

considerar las consecuencias que sus palabras pueden despertar en los aspectos transferenciales. La interpretación debe limitarse a corroborar que lo que el analista entiende del juego corresponda a lo que el/la niño/a intenta transmitir, sin evocar demasiados aspectos inconscientes (Winnicott, 2009, como se citó en Baños 2024, p. 63). La crítica hacia la interpretación excesiva o inoportuna estaría dada porque el sujeto muchas veces puede sentirse distante de los materiales que se le revelan. Ante esto, existe la posibilidad de que el paciente despliegue agresividad ante el terapeuta, que surjan resistencias, o que acepte lo interpretado, pero que no se produzcan cambios significativos a nivel psíquico. Todo esto es producto de una interpretación desplegada fuera del *espacio transicional* (Winnicott, 2009, como se citó en Baños, 2024, pp. 63-64).

Ante una situación del estilo Winnicott (2008, como se citó en Baños 2024) propone reiterar de inmediato lo dicho, por más que la interpretación sea correcta, el autor entiende que pudo estar equivocada la manera o el momento de verbalizarla (p. 64). El rol del psicólogo es generar las condiciones ambientales para que el juego se desarrolle, y por ende el proceso creativo; realizar una interpretación sin respetar la zona intermediaria interrumpe la creatividad (p. 64). La única forma de que el sujeto incorpore los elementos disociados es a través de un “movimiento que va desde la confianza, el sostén y los estados informales hacia la creatividad” (Winnicott, 2015, como se citó en Baños, 2024, p. 66).

Una vez presentadas ambas posturas, se considera oportuno resaltar la perspectiva de Winnicott, sin ser radical al respecto. Teniendo en cuenta los aportes de Press (2010), la eficacia del análisis radica en la capacidad del terapeuta de disponer de su psiquis a modo de auxiliador, encargado de transformar lo inconcebible en elementos que puedan ser pensados e integrados psíquicamente. El rol que ocupa es el de decodificador, que al nombrar lo que se encuentra encubierto, brinda la posibilidad de generar nuevos sentidos (realizar el pasaje de *elementos beta* a *elementos alfa*, desde los postulados de Bion). En este sentido cita a M. Viñar, quien expresa que existe un trayecto entre registrar, vivenciar y simbolizar, y que el pensar finaliza únicamente con esta última. Es a través de la formación de símbolos, la puesta en palabras, dibujos, o a partir de una acción dirigida que se llega a este punto. Para esto, es necesario sostener el afecto, no evacuarlo, las intervenciones que se realizan no deben estar regidas por el azar, sino respaldado por un marco analítico. Al sujeto se le prestan símbolos a partir de la escena de juegos, sus significados generan resonancias inconscientes que hacen presente los aspectos traumáticos de sus vivencias elaborándolos. El terapeuta no actúa como un observador neutral en este proceso sino que participa activamente organizando, decodificando y resignificando las experiencias al nombrar los afectos enmarcados dentro de una historia personal. Se posiciona como un

intermediario, facilitando el encuentro y favoreciendo la recuperación de experiencias ligadas a la satisfacción pulsional (p. 5).

Complementando estas ideas Ilhenfeld (1999, como se citó en Correa et al., 2023) señala que de la técnica de juego se desprenden dos pilares centrales, por un lado, la observación situada en la dinámica transferencial, por el otro, la capacidad de significar lo observado a través de la acción. Es necesario mantener la atención flotante y generar una actitud de introspección para pensar lo que acontece en el encuentro clínico. Al buscar y establecer conexiones no se deja de ejercer una cuota de violencia, pero que a la vez se torna necesaria para que el proceso avance. No obstante, la intención no debe ser sobrecargar de significado al paciente (como lo plantea la teoría kleiniana), las interpretaciones siempre deben partir de un carácter flexible, nunca conclusivo ni cerrado (pp. 98-99). No es una verdad indiscutible que se le presenta al paciente, debe ser producto de la construcción de ambos en un marco transferencial.

A este respecto, la Asociación L. D. N. (2015) formula que realizar las intervenciones pertinentes a través de la escena del juego (o la personificación de personajes), y utilizar un lenguaje lúdico permite que la intervención sea recepcionada de mejor manera (porque no se interrumpe el espacio potencial). Asimismo, cuando una escena de juego se despliega es sustancial esperar a que emerjan las sensaciones de placer, antes de introducir alguna interpretación. En este marco, las intervenciones verbales pueden insertarse de manera sutil y respetuosa en la secuencia lúdica sin interrumpirla. Estas palabras actúan como signos de puntuación dentro del discurso-juego: acentúan, interrogan o enlazan sentidos, contribuyendo a su dimensión expresiva y simbólica. Así, el lenguaje del adulto no irrumpe, sino que acompaña y potencia el valor comunicativo de la escena lúdica (pp. 108-109).

En definitiva, la interpretación debe servir para corroborar las hipótesis que se originan en el análisis. Al transmitirlas (mediante un lenguaje lúdico y dentro del *espacio transicional*) se tiene la posibilidad de refutarlas, complementarlas o profundizarlas, logrando una perspectiva más rica de las problemáticas y la personalidad del sujeto. De ausentarse, el análisis puede tornarse “en un monólogo muy frustrante para el niño” (Freire, 2017, p. 150). De igual modo, antes de poner en palabras lo que el/la niño/a despliega a través de sus juegos, debemos asegurarnos de que ha conseguido un cierto nivel de insight frente al material que se le va a revelar, ya que el mismo puede desencadenar angustia (Luzzi y Bardi, 2009, p. 58). Todos estos son aspectos que pueden habilitar (o, por el contrario, obstaculizar) los procesos de elaboración, y con ello, la eficacia misma del trabajo analítico.

Reflexiones finales:

A lo largo de esta producción escrita se realizó un recorrido teórico sobre el proceso de simbolización y su vinculación con el juego de niños y niñas, entendido como una forma de apropiación del mundo y elaboración de conflictos en el marco de la clínica. A su vez, se abordó el tema de la interpretación del juego por parte del psicólogo, quien, desde su rol, pone en palabras aquellas cuestiones que no tienen inscripción psíquica en el paciente. De esta forma, se facilita la elaboración de los aconteceres de niños y niñas, siempre y cuando esto ocurra dentro del *espacio transicional*.

Para desarrollar cada sección de este trabajo, se recurrió a distintas conceptualizaciones teóricas, que en varios momentos dialogaron entre sí, enriqueciendo el análisis y ofreciendo una comprensión más integral de las temáticas presentadas.

Como se vio, el acceso a la función simbólica es un proceso extenso, con avances y retrocesos, que requiere la presencia del otro significativo. A partir de los aportes presentados, se observó cómo el vínculo con los objetos primarios influye en el modo en que el sujeto se relacionará, más adelante, con los objetos del mundo. Desde los postulados de Spitz (1969), se comprendió que el recién nacido se encuentra en un estado *no diferenciado* respecto de la persona que lo asiste en sus cuidados y necesidades. El sujeto debe atravesar distintas etapas en la conformación del vínculo libidinal, hasta llegar a la comprensión de la prohibición y la tolerancia a la frustración, momento en que alcanza un nuevo nivel en la comunicación y emerge el pensamiento. Esto le permitirá conquistar nuevos horizontes en su desarrollo psíquico.

Sin embargo, para lograrlo, es necesario elaborar la pérdida del objeto. Se requiere tanto de la presencia como de la alternancia con momentos de ausencia (siempre que exista la certeza del reencuentro), para posibilitar la sustitución del objeto mediante un proceso de representación, esencial para el acceso a la simbolización (Guerra, 2014).

En un momento posterior, a partir de la escolarización, se producen modificaciones en el vínculo objetal. La circulación por una institución distinta al hogar permite al sujeto reelaborar situaciones vividas con anterioridad, que no estaban ligadas, a partir del acceso a la función simbólica. Para ello, debe realizar un desplazamiento de los objetos libidinales hacia objetos socialmente aceptados (sublimación). Aunque estos nuevos objetos

despierten interés, lo harán por presentar alguna característica que remita a su relación objetal (Piera Aulagnier, 1977, como se citó en Schlemenson, 2001).

Esto convierte al otro significativo en una figura sumamente relevante en la estructuración psíquica del sujeto. Su rol como cuidador no se limita simplemente a habilitar o dificultar el acceso a la simbolización. Sino que, esta se constituye como producto de la convivencia entre, la libidinización que el adulto realiza sobre el/la niño/a y la subjetividad de ese adulto, quien también cuenta con su propio universo simbólico, atravesado profundamente por lo cultural. En este sentido, si bien la simbolización es una producción singular, su constitución depende de un entramado social y relacional que le da sostén y contenido (Almagro, 2017, pp. 70-71).

Este recorrido también permitió revisar los aportes de Bion (citado en Bleichmar, 2009), quien plantea que, para elaborar el pensamiento, se necesita un aparato capaz de pensarlo. Cuando las vivencias no pueden ser metabolizadas (es decir, transformadas de *elementos beta* en *elementos alfa*), son expulsadas y se manifiestan como acciones impulsivas o pensamientos sin elaboración, que permanecen en el inconsciente y generan síntomas. En palabras de Scholnik (2007), se trata de “hilos sueltos, ligazones que no se pueden establecer, representaciones que solo corresponden al registro perceptivo-motriz o que se mantienen reprimidas sin poder establecer lazos con la palabra” (p. 28). Aunque se acceda a la función simbólica, esto no garantiza la inexistencia de vestigios no elaborados de etapas anteriores, que pueden convivir con modos más elaborados del funcionamiento psíquico, invadiendo y contaminando las producciones secundarias (Schlemenson, 2001, p. 21).

Derivado de lo anterior, surge una pregunta que merece mayor desarrollo: ¿Qué sucede con los/las niños/as que presentan dificultades en la función simbólica, que manifiestan un exceso de elementos no ligados que no pueden ser elaborados? ¿Cómo abordar estos casos desde la clínica? Esta monografía no se propuso abarcar la complejidad total de esta temática, sino que centró su foco en un abordaje delimitado, dejando abierta la posibilidad de continuar profundizando en ella. Como menciona Almagro (2017), la simbolización es una “capacidad altamente elaborativa que no siempre logra organizarse en el psiquismo infantil o que puede instalarse y luego alterarse por diversos traumatismos” (p. 70).

En cuanto al juego, se analizó su función en la elaboración de la experiencia, desde los primeros momentos de vida (*juegos presimbólicos*) hasta el acceso a los juegos de roles o el *como si*, una vez adquirida la función simbólica. En la clínica con niños y niñas, el juego

cumple una función análoga a la que ejerce la asociación libre en el análisis de adultos. En los/as niños/as, el lenguaje no cuenta con el mismo nivel de abstracción que en los adultos; por esta razón, el juego se convierte en el medio privilegiado para la tramitación. A través de la repetición de escenas lúdicas, pueden reelaborar aquello que vivieron pasivamente, tomando un control activo de la situación.

Aunque, como advierte Sammartino (2003), no toda repetición en el juego refleja un trabajo de elaboración. En algunos casos, se observan actividades cargadas de afectividad que se manifiestan mediante la descarga, como respuesta a perturbaciones tempranas en la constitución subjetiva. El análisis clínico de estas formas de repetición se convierte, entonces, en una herramienta teórica, clínica y diagnóstica. A través del juego, es posible acceder al mundo interno del/la niño/a, conocer las defensas con las que opera, rasgos de su personalidad, entre otros aspectos (Correa et al., 2023). Una de las preguntas que surge de este análisis, desde el rol del psicólogo, es: ¿Cómo generar las condiciones que favorezcan el juego simbólico (la repetición elaborativa) en niños/as cuyos juegos se expresan principalmente mediante la descarga?

En este sentido, se desarrollo la técnica de juego desde la perspectiva de Winnicott (como se citó en Baños, 2009), quien considera que el juego es una actividad creadora, donde el sujeto puede elaborar sus conflictos y vivencias, mediante el disfrute. No obstante, existen circunstancias en las que este juego creativo no se despliega, siendo entonces el rol del psicólogo el de generar estrategias que, en un marco transferencial, dispongan las condiciones de espacio-tiempo (encuadre) y disponibilidad afectiva (prestarse como objeto de juego y disfrute).

Finalmente, se abordó la interpretación como instrumento clínico del psicólogo. A partir de la observación del juego, el profesional pone en palabras aquello que el sujeto está desplegando en el escenario lúdico. Como menciona Freire (2017), el niño no es consciente de lo que comunica a través de sus juegos. Estos están atravesados por contenidos inconscientes a los que no se accede fácilmente. Por ello, el psicólogo presta sus palabras para facilitar la elaboración de esos contenidos, favoreciendo los procesos elaborativos. No obstante, al tratarse de aspectos inconscientes, existe el riesgo de que el momento o la manera de verbalizarlos sea inoportuna, pudiendo generar efectos negativos a nivel transferencial. A partir de la discusión teórica, se concluyó que la forma más adecuada de realizar interpretaciones, en función de la elaboración, es a través de los personajes y la escena de juego (*espacio transicional*). Asimismo, es fundamental asegurarse de que el/la niño/a esté disfrutando del juego antes de realizar cualquier intervención interpretativa, ya

que esto aumenta la probabilidad de que las palabras sean aceptadas e integradas, permitiendo así su inscripción psíquica.

En síntesis, el recorrido realizado permite sostener que el proceso de simbolización en las infancias es un fenómeno complejo y multidimensional, profundamente vinculado a las experiencias tempranas con el otro y al entramado simbólico-cultural que rodea al sujeto. El juego, la función del adulto, la palabra y la interpretación se revelan como elementos centrales en este proceso. No obstante, permanece abierta la pregunta por las fallas en la simbolización, los obstáculos que impiden la ligadura psíquica, y los modos en que la clínica puede intervenir ofreciendo recursos elaborativos que favorezcan la construcción subjetiva.

Referencias bibliográficas:

Almagro, M. F. (2017). El juego en la clínica psicoanalítica con niños: Revisión de los fundamentos teoréticos. In *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología-XXIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología-XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR "Psicología, Culturas y Nuevas Perspectivas"(Buenos Aires, 29 de noviembre a 2 de diciembre de 2017)*. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/124551

Baños, J. (2024). La Consulta Terapéutica y el Juego del Garabato de DW Winnicott: sus alcances teóricos y clínicos. https://hdl.handle.net/2133/27111

Barreiro, J., de Gañón, E. D. M., Errandonea, E., Gallinal, M., de Arim, S. I., De Caiafa, A. C. L., ... & Ungo, M. (1999). De cajas y juguetes; nuestros instrumentos del análisis infantil para el 2000. *Revista uruguaya de Psicoanálisis*, (90). https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/1285

Bercovich Vázquez, C. (2023). 04 El juego y el dibujo. *Programa de Psicoterapia psicoDinámica*, (pp. 43-49). https://apop.es/wp-content/uploads/2023/06/MANUALPPD.pdf#page=44

Bernardi, R., Rossello, J. L. D., & Schkolnik, F. A. N. N. Y. (1982). Ritmos y sincronías en la relación temprana madre-hijo. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, (61). https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/890

Bion, W. R. (1977). Volviendo a pensar. In *Volviendo a pensar*. Paidós.

Bleichmar, S. (2009). *Inteligencia y simbolización: una perspectiva psicoanalítica*. Paidós.

Calmels, D. (2016). El juego corporal. *Revista Lúdicamente*, *5*(10), 1.

Capnikas, E. (2018). La entrevista de juego. En A, Muniz (Comp.) Intervenciones en psicología clínica (pp. 25-31). Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza.

Casas de Pereda, M. (1999). En el camino de las simbolización: producción del sujeto psíquico. In *En el camino de las simbolización: producción del sujeto psíquico*. Paidós

Casas de Pereda, M. (2007). Simbolización, una puesta en escena inconsciente. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (104), 180-186. https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/1644

Correa, V. (2024). La extraña desaparición de la caja de juegos. https://www.controversiasonline.org.ar/wp-content/uploads/3506_CORREA.pdf

Correa, V., Luksenburg, I., Malmierca, X., & Martínez, S. (2023). APORTES DEL PSICOANÁLISIS A LA CLÍNICA ACTUAL. https://udelar.edu.uy/eduper/wp-content/uploads/sites/29/2023/05/Aportespsicoclinica.pdf

de Ajuriaguerra, J., Marcelli, D., María Helena Feliu Pi de la Serra, & González, A. M. M. (1987). *Manual de Psicopatología del niño*. Masson.

de la Asociación, L. D. N. (2015). (Que) haceres, decires y contratransferencia: trabajando con niños. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (121), 104-115. https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/233

de Velasco Gálvez, Á. R., & Molina, J. A. (2011). *El juego simbólico* (Vol. 31). Graó.

Freire de Garbarino, M. (2017). La entrevista de juego. *Rev. urug. psicoanal*, 137-173. https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/165

García, S. (2007). Reflexiones sobre la simbolización en psicoanálisis: entre el signo y la pulsión. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, *104*, 7-22. https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/1617

Guerra, V. (2014). Ritmo, mirada, palabra y juego: hilos que danzan en el proceso de simbolización. *Revista uruguaya de Psicoanálisis*, (119), 74-97. https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/288

Grajales, M. I., Podbielevich, J., Ravera, C. (2000). Interjuego ausencia-presencia en la construcción de las constantes corporales. En C. de León, B. García, M. I. Grajales, J. Podbielevich, C. Ravera, C Steineck (Comp.), *Cuerpo y representación: espacio de reflexión en terapia psicomotriz* (pp. 99-105). Psicolibros.

Luzzi, Ana M., & Bardi, Daniela C.. (2009). Conceptualización psicoanalítica acerca del juego de los niños: Punto de partida para una investigación empírica en psicoterapia. *Anuario de investigaciones*, *16*, 53-63. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100005&lng=es&tlng=pt.

Maganto, C., & Cruz, S. (1997). La técnica de juego en el psicodiagnóstico infantil. En A. Espada (Coord.), *Revista Evaluación en Psicología Clínica*, *2* (pp. 161-203).

Mieles-Barrera, M. D., Ceballos, E. C., & Prado, A. L. R. (2020). Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *Praxis*, *16*(2), 247-258.

Mirc, A. E., Gaudio, R. E., Bernardi, A. C., Vera, R., Ceretta, Á. M., Emmerich, A., ... & Pedretti, G. (2019). Precisiones conceptuales acerca del trabajo psíquico de simbolización sobre la construcción del marco teórico: parte I. *Anuario Temas en Psicología*, *5*. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/114392

Najt, N., Insua, M. I., & Berthi, R. (2005). El lugar del juego en la organización del pensamiento: investigación teórico-clínica. In *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Press, S. L. (2010). PSICOANALISIS Y PSIQUIATRIA DE NIÑOS:“LA EFICACIA TERAPÉUTICA DE LA ENTREVISTA DE JUEGO”.

Ramirez, F. C. (2020). El juego en psicoanálisis: conceptos y clínica. In *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-007/552

Sammartino, M. E. (2003). Jugar, repetir y elaborar. *Intercambios, papeles de psicoanàlisis/Intercanvis, papers de psicoanàlisi*, (11), 61-65. https://raco.cat/index.php/Intercanvis/article/view/355109.

Schkolnik, F. (2007). El trabajo de simbolización. Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista uruguaya de psicoanálisis*, *104*, 23-39. https://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/1618

Schlemenson, S. (2001). Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. In *Niños que no aprenden: actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*.

Spitz, R. A., Cobliner, W. G., de la Escalera, M., & de la Fuente, R. (1969). *El primer año de vida del niño* (Vol. 1). Barcelona: Fondo de cultura económica. Aguilar.