

Libros de **Cátedra**

Notas sobre el juego hoy

Fundamentos teóricos y producción cultural

Roxana Elizabeth Gaudio y Andrea Elizabeth Mirc
(coordinadoras)

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

S
sociales

**Eduulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

NOTAS SOBRE EL JUEGO HOY

FUNDAMENTOS TEORÉTICOS Y PRODUCCIÓN CULTURAL

Roxana Elizabeth Gaudio
Andrea Elizabeth Mirc
(coordinadoras)

Facultad de Psicología



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP

A los estudiantes de las Facultades de Psicología y de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, motor de la presente publicación.

Agradecimientos

Las coordinadoras del presente volumen expresamos nuestro agradecimiento a los miembros de la comunidad universitaria que hacen posible la publicación de la Colección Libros de Cátedra. Asimismo, hacemos llegar nuestro reconocimiento a: Ariel Viguera, por su lectura detallada para escribir el prólogo; los autores Marina Calvo, Jorge Nella y María Eugenia Villa, que colaboraron generosamente en la escritura; al equipo de docentes y adscritos de las cátedras “Psicología Evolutiva I” y “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, por la permanente disponibilidad para llevar adelante y sostener proyectos colectivos y a los estudiantes, por los encuentros plagados de entusiasmo e interrogantes.

Finalmente, pronunciamos nuestro agradecimiento a aquellos niños, niñas y adolescentes que nos posibilitan seguir siendo partícipes de una escena de juego.

Índice

Introducción	7
---------------------	---

Roxana Elizabeth Gaudio y Andrea Elizabeth Mirc

Prólogo	12
----------------	----

Ariel Viguera

PRIMERA PARTE

Fundamentos conceptuales sobre el juego

Capítulo 1

Producción de sentido y plus de placer como motor del análisis	15
----------------------------------------------------------------	----

Marina Inés Calvo

Capítulo 2

Juego y heterogeneidad simbólica: indagación teórico-clínica	29
--------------------------------------------------------------	----

María Florencia Almagro

Capítulo 3

El juego en los límites de la simbolización: un debate posible	42
----------------------------------------------------------------	----

María Florencia Almagro, María Laura Caporale, Eugenia Teruggi, Luisa

Nohely Tiravantty Molero

SEGUNDA PARTE

El juego en el dispositivo clínico

Capítulo 4

Trayectos de la simbolización: el juego y su especificidad clínica	57
--------------------------------------------------------------------	----

Roxana Frison, Mariana Moser, Rocio Noemi Arauco Morullo, Aldana Vittola

Capítulo 5

Una propuesta de “juego vincular” en Psicoanálisis con niños _____ 72

*Ana Carolina Bernardi, Antonio Gastón Fazio, Gonzalo Nahuel Barrera,
Sofía Fernández Tombessi*

Capítulo 6

El jugar en los niños. Dimensión clínica de las defensas tempranas _____ 87

*Ramona Enriqueta Vera, Angela Máxima Ceretta, Mario Gustavo Martínez,
Carolina Mangioni, Camila Antonela Marlia, Josefina Riva*

TERCERA PARTE

**Determinantes socioculturales en el campo de lo lúdico:
nuevas formas de producción de simbolización**

Capítulo 7

¿Facilitar o enseñar a jugar? La ficción como rasgo del juego _____ 102

María Eugenia Villa, Jorge Daniel Nella

Capítulo 8

El “juego” de la Ballena Azul: adolescencia y simbolización _____ 118

*Roxana Elizabeth Gaudio, Antonela Bortolazzo, Maite Lardizabal,
Jessica Giselle Orellana, Francisco Caro*

Los autores _____ 136

Introducción

¿Por qué el juego hoy? Porque sigue hablando sobre la infancia. El juego dice sobre la niña/o, sobre la producción de subjetividad, sobre los modos sociales, históricos propios de cada época; así como respecto de las particularidades que la constituyen en los distintos lugares y tiempos. El juego en su presencia y en su ausencia sigue teniendo valor teórico-clínico en el psicoanálisis que se dirige al encuentro de los fenómenos culturales. Tanto en el marco de la salud mental como en las prácticas sociales, el juego evidencia obstáculos, muestra la singularidad de la constitución psíquica de niños, niñas y adolescentes, y de este modo se emplaza como un instrumento privilegiado en el dispositivo analítico y en las prácticas educativas, en la medida en que amplía las posibilidades de intervención.

¿Por qué fundamentos teóricos? Porque sigue teniendo estatuto epistémico, y en ese sentido, es una temática que requiere revisar y anclar sus raíces en los fundamentos conceptuales, a partir del enlace y de las consecuencias que implica frente al campo de la teoría, de la clínica, y de lo histórico-social.

¿Por qué notas? Porque suponen la puesta en pensamiento desde un trabajo conjunto del equipo docente de las Cátedras “Psicología Evolutiva I” y “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes” de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, sostenido en un posicionamiento crítico, abierto a los debates de época y a la posibilidad de introducir aquello que es del orden de lo contemporáneo y lo novedoso. Lo contemporáneo no es lo que está a la moda, sino aquello que se percibe oscuro del tiempo actual y que no cesa de interpelarnos, como ofrece pensar Giorgio Agamben. Las notas contemplan un punto de partida, la apertura a nuevas lecturas; siendo el posible borrador de futuras e inéditas exploraciones e indagaciones, en definitiva, dispuestas a la reescritura.

¿Por qué producción cultural? Porque el juego encuentra un lugar para la transmisión académica en el campo teórico-clínico. Pero más allá de su especificidad en el campo del psicoanálisis y en el dispositivo analítico, tiene un lugar en la cultura. El juego atravesado por la marca de los tiempos nos convoca a delimitar su estatuto, así como a establecer su relevancia en el contexto de las condiciones socio-históricas actuales.

El diálogo con otros campos disciplinares como la Antropología, la Lingüística, la Sociología, la Educación Física entre otras, invita al Psicoanálisis a una experiencia *extra-muros* de la cual se nutre, pero con la que al mismo tiempo invade lo cultural.

De allí el juego, como primer tema a abordar conjuntamente, en su dimensión metapsicológica, clínica y socio-cultural, por las Cátedras “Psicología Evolutiva I” y “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes” de la Universidad Nacional de La Plata.

La temática sobre el juego y el jugar, relevante en la enseñanza universitaria de grado e indispensable en la práctica con niños, niñas y adolescentes, tiene un amplio desarrollo en diversos campos disciplinares que recorren dicho tema como fundante en la infancia.

Estas consideraciones nos conducen a reposicionar el tema en la transmisión académica de nuestras asignaturas, y otorgarle su lugar en la producción conceptual. Concebimos necesario incluir producciones escritas realizadas por los docentes de las materias a nuestro cargo, con el propósito de ahondar —en los procesos de formación de grado— en torno a las perspectivas de análisis y discusiones teórico-prácticas que complejicen el tratamiento crítico de la temática. Dichas perspectivas de encuadre específicas se abordan en esta propuesta contemplando los fundamentos conceptuales del juego en el campo del psicoanálisis, su importancia en el dispositivo clínico, y las coordenadas socio-culturales en las que se dirime el mismo en el siglo XXI.

La publicación encuentra su organización a partir de la delimitación de tres ejes para abordar la temática de juego: 1) Fundamentos conceptuales sobre el juego; 2) El juego en el dispositivo clínico; 3) Los determinantes socioculturales en el campo de lo lúdico y las nuevas formas de producción de la simbolización.

En la **primera parte**, en el **capítulo 1** Marina Calvo nos invita a *recuperar los modos más fecundos de pensar al juego en el análisis*, en el sentido más amplio y más profundo que se le puede otorgar: el carácter lúdico del análisis. Nos propone atender dos dimensiones: sentido y *placer*; dimensiones que atraviesan al par conformado por juego y psicoanálisis. Al decir de la autora: *producción de sentido y plus de placer como exigencia indeclinable para que el trabajo analítico se despliegue y realice*.

Por su parte, María Florencia Almagro en el **capítulo 2** plantea la deuda presente en torno al estatuto metapsicológico de los procesos psíquicos que se delimitan en el jugar de los niños; espacio fértil de indagación a fin de profundizar el acercamiento conceptual a la constitución del sujeto psíquico. En articulación a ello, la autora sitúa una serie de interrogantes que involucran al juego en su carácter de actividad simbolizante: *¿Qué estatuto tiene el juego en la clínica psicoanalítica con niños? ¿Todo juego es simbólico? ¿Qué función tiene el adulto en la organización de la simbolización en la infancia? ¿Desde qué fundamentos metapsicológicos se determinan los alcances y las limitaciones de la intervención del analista en relación al juego en la clínica con niños?* Desde un posicionamiento crítico —y atento al vínculo establecido entre teoría, método y técnica— retomará las fuentes conceptuales aportadas por Sigmund Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott y Silvia Bleichmar.

En el **capítulo 3**, María Florencia Almagro, María Laura Caporale, Eugenia Teruggi y Luisa Nohely Tiravantty Molero, sitúan a la infancia como el tiempo de constitución del psiquismo, donde se definen tanto las constelaciones sexuadas, como las potencialidades simbólicas del sujeto. Desde allí y sostenidas en un posicionamiento ético, interrogan y dan cuenta de los alcances de una praxis que posibilite vías de intervención transformadoras frente al prevalente

sufrimiento en la actualidad en niñas y niños que encuentran fallas en la capacidad de simbolización; en su articulación con el contexto socio-histórico que surca y configura la producción de subjetividad en la época actual. A partir del planteo realizado, elaboran una serie de interrogantes, a fin de revisar los aportes del Psicoanálisis en torno a la simbolización y consecuentemente desde allí, resituar el estatuto de diversas prácticas lúdicas y terapéuticas que se propician actualmente.

Los **capítulos 4, 5 y 6** constituyen la **segunda parte**: El juego en el dispositivo clínico. El mencionado apartado es inaugurado por el **capítulo 4** escrito por Roxana Frison, Mariana Moser, Rocío Arauco Morullo y Aldana Vittola. A partir de la presentación, interrogación y elaboración teórico-clínica realizada sobre el relato de un material clínico, las autoras sitúan el juego y la especificidad que asume en el marco del dispositivo analítico. Para ello, sostienen la relevancia de realizar una rigurosa conceptualización en torno al mismo, así como una fundada y profunda articulación con una serie de nociones ordenadoras que hacen a la singularidad de la clínica con niños y adolescentes. Analizan cómo el psicoanálisis ha conducido a profundizar la relación establecida entre juego e inconciente, y desde allí proponen un eje de indagación: *¿qué ocurre con su significación cuando el inconciente no está fundado aún? ¿Qué lugar ocupará el analista a través de sus intervenciones en la organización del psiquismo infantil, en las posibilidades de simbolización, de tramitación psíquica? Así expresan: el juego inscribe un sujeto, cuando el niño juega, traza cuerpo que irá deviniendo cuerpo propio.*

Continúa el volumen con el **capítulo 5**, producido por Ana Bernardi, Antonio Gastón Fazio, Gonzalo Barrera y Sofía Fernández Tombessi. A partir del análisis de la especificidad del juego en el encuentro analítico con niños y adolescentes, en tiempos de neogénesis del sujeto psíquico, los autores presentan una experiencia de trabajo con niños de 2 a 4 años de edad y sus padres, en el marco de un “Taller de Juego Vincular”; con el fin de propiciar vías de intervención allí donde los primerísimos encuentros entre el infans y el microambiente no han sido bajo la primacía de lo placentero. Los autores dan cuenta cómo las mencionadas dificultades se reeditan en el terreno clínico, resituando la importancia que adquiere la dimensión vincular. En función de ello, formulan los siguientes interrogantes: *¿qué podemos proponer ante aquellas presentaciones que subvierten el dispositivo clásico de trabajo ofertado por el psicoanálisis? ¿Cuáles serían las maniobras posibles ante lo imprevisto del malestar que irrumpe de maneras diversas, según el modo singular que cada quién ha encontrado de metabolizarlo?*

Cierra la segunda parte el **capítulo 6** sobre el lugar constitutivo del jugar, los procesos de simbolización y su relación con las defensas tempranas, de las autoras Ramona Vera y Ángela Ceretta en colaboración con Mario Martínez, Carolina Mangioni, Camila Marlia y Josefina Riva. *¿Qué dice la clínica, como lugar desde donde se interpela a la producción teórica, sobre el jugar y la actividad psíquica? ¿Qué relación hay entre los modos defensivos y la constitución del jugar? ¿Cuál es el significado del jugar particular de cada niño? ¿Cómo podemos fundamentarlo teóricamente? ¿Qué hay de recurrente en el jugar de los diferentes niños y niñas? ¿Cuál es la organización psíquica que subyace a esos modos de expresión lúdica?* El trabajo que nos presentan se vertebra por los mencionados interrogantes, cuya raíz se encuentra en el

trabajo clínico, y propone la hipótesis de que mediante las fantasías que despliega el niño se ponen de manifiesto los fantasmas constitutivos, los cuales pueden generar en el Yo, inhibición, represión o sublimación.

Por último, se presenta la **tercera parte**: Determinantes socio-culturales en el campo de lo lúdico: nuevas formas de producción de simbolización. En el **capítulo 7** se presenta un análisis crítico a la psicologización del juego en el campo educativo y en particular en el campo de la Educación Física. Jorge Nella y María Eugenia Villa analizan cómo diversas perspectivas psicológicas estudiaron la actividad lúdica, su evolución y sus formas en el desarrollo humano y la influencia de estas perspectivas en la Educación Física. Los autores llaman la atención sobre el campo de las investigaciones que enfocan al juego desde el punto de vista de los comportamientos grupales y proponen, para el conjunto de las ciencias sociales, sostener que el juego no es un asunto privado, sino que implica la historia de los hombres, afirmando que el juego es en lo social. En ese sentido, el texto tiene como propósito poner en diálogo la idea de que la significación respecto a cada juego es construida y otorgada socialmente, no pudiendo dar cuenta de esto solamente el análisis psicológico del sujeto que juega.

Por último, cierra la tercera parte y el presente volumen, el **capítulo 8** escrito por Roxana Gaudio, Antonela Bortolazzo, Maite Lardizábal, Jessica Orellana y Francisco Caro. Los autores sitúan al juego en tanto producción simbólica, como transmisor de enunciados identificatorios, y consecuentemente delimitan el lugar central que adquiere en la constitución psíquica y en la producción de subjetividad. Partiendo de la mencionada concepción, plantean la articulación establecida entre el juego y el campo de lo histórico-social; hecho que los conduce a indagar el marco diferencial que introducen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en dicho ámbito. Desde allí entonces, se proponen interrogar el modo singular que asume el juego en la adolescencia hoy; así como investigar en torno a las fallas en la simbolización que se coligen, a partir de un “escenario lúdico” atravesado por la inespacialidad y lo instantáneo, dos componentes centrales de la cultura digital.

Como se muestra en este recorrido, los diferentes trabajos presentados sitúan el vínculo con lo histórico-social, la singularidad del dispositivo terapéutico, así como los fundamentos de las nociones conceptuales que vuelven a ser re-interrogados; y de este modo ponen de manifiesto la complejidad, los obstáculos y la riqueza que la escena de juego envuelve en su devenir.

El propósito de este volumen es profundizar en torno a un tema que se encuentra ampliamente abordado por diversas materias, pero escasamente interrogado en sus fundamentos conceptuales en el marco de la formación académica; ofrecer un material que reúne perspectivas y lecturas del juego en su carácter psíquico y cultural, incluyendo una lectura crítica de los desarrollos teóricos sobre el juego en la psicología y una perspectiva socio-cultural ineludible en las Ciencias Sociales.

La presente publicación se dirige a estudiantes de las facultades de Psicología y de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, que cursan asigna-

turas donde el juego está presente bajo distintos enfoques y con intereses diversos en cuanto a su conceptualización para una práctica determinada.

Esta propuesta conlleva un aporte al proceso de formación de grado en disciplinas que tienen como desafío pensar y trabajar con la niñez y la adolescencia, al poner de relieve el valor del juego en los procesos actuales de subjetivación.

Los invitamos al encuentro de una lectura posible, a fin de seguir pensando.

Roxana Elizabeth Gaudio

Andrea Elizabeth Mirc

Prólogo

Me dirigí a la parte principal de la habitación y tomamos posiciones. Fingí no estar seguro de cuál era el juego y ella me mostró cómo hacía avanzar y retroceder el rodillo. Golpeó mis rodillas con él, y me mató y caí muerto y siguió un período de escondite y búsqueda. Cuando apunté esto, observó: «Siempre escribes». Y le expliqué: «Lo recuerdo todo sin notas, pero no puedo retener los detalles, y me gusta recordarlo todo para poder pensar en ello». Jugamos, haciendo avanzar y retroceder el rodillo, con consiguiente escondite y búsqueda, a partir del momento en que ella me daba muerte. Luego, yo la mataba y me escondía, para que ella me hallase. Le dije que me estaba haciendo saber que me olvidaba y que yo la olvidaba a ella cuando nos separábamos por las vacaciones, pero que en realidad sabíamos que era posible encontrarse (Winnicott, 1980, p. 192).

“*Separación sin desesperación*” había anotado Winnicott en el margen de sus notas correspondientes a la decimoquinta sesión de análisis de su paciente Gabrielle (“The Piggie”), aquel miércoles 3 de agosto de 1966, en el que había pasado la mayor parte del tiempo jugando con la niña en el piso de su consultorio, ¡a la edad de 70 años! Nadie como él para rendirle honores al juego y el jugar, al psicoanálisis y a los procesos de simbolización y subjetivación propiciados por su trabajo en el hospital atendiendo más de 60.000 pacientes durante 40 años.

De allí la elección de iniciar el prólogo de este libro con un fragmento a cargo de quien constituye una referencia insoslayable en la temática seleccionada por las coordinadoras, a modo de celebración. Celebración porque se trata de un libro necesario y significativo, producto del esfuerzo de trabajo colectivo de un grupo amplio y heterogéneo coordinado por Andrea Mirc y Roxana Gaudio. Un libro que apunta a ofrecerle al lector elementos conceptuales que le permitan profundizar el conocimiento y el abordaje del psicoanálisis como teoría de una praxis, es decir en articulación estrecha con una práctica, tanto en la clínica como también en otros territorios que se referencian en la tríada docencia, investigación y extensión, los pilares de la universidad pública.

Un libro que se propone visitar una temática de plena vigencia, como lo es el juego y el jugar, a partir de una perspectiva histórica puesta al servicio de la reflexión sobre la actualidad, abierta a la interdisciplina y problematizadora, realizada desde coordenadas alternativas al psicoanálisis hegemónico, lo cual se refleja en el saludable antidogmatismo que se advierte en la posición subjetiva de lxs autorxs de cada uno de los capítulos.

En ese sentido, no es un detalle menor la referencia al *psicoanálisis extramuros*, lúcida expresión conceptual asociada a los nombres de Jean Laplanche y Silvia Bleichmar, representantes de un movimiento intelectual que identificamos como *poslacanismo* —siguiendo una denominación establecida por André Green (1990)— que se distingue por su vocación de siempre revisar los fundamentos metapsicológicos, entendidos como una herencia problemática que involucra una exigencia de trabajo. Exigencia que se puede visibilizar en las diversas presentaciones a través de un denominador común: dejan que el lector (claramente pensado como estudiante universitario en formación académica y profesional) pueda ver de modo explícito el recorrido argumental con todos sus avatares desde la interrogación inicial hasta el resultado ofrecido como contribución, ya se trate de una articulación inédita; una sistematización bibliográfica propuesta como punto de partida de investigaciones futuras; un “caso ejemplar” que ilustra una problemática de una praxis; la exhumación laplancheana de un documento histórico interesante; un ejercicio de reflexión interdisciplinaria, etc.

Finalmente, un libro comprometido con su tiempo y su contexto de producción, porque tiene como faro en su horizonte la premisa de poner el psicoanálisis al servicio de pensar intervenciones específicas sobre la producción de la subjetividad epocal y la recomposición del tejido social, lo cual contribuye, entre otras cosas, a reconciliar el vínculo entre psicoanálisis y política, tan dañado a partir de la última dictadura cívico-militar y sus reediciones neoliberales siguientes. Agradezco a las coordinadoras la invitación y el honor de participar del acontecimiento al redactar estas palabras.

Ariel Viguera

La Plata, octubre de 2019

PRIMERA PARTE

Fundamentos conceptuales sobre el juego

CAPÍTULO 1

Producción de sentido y plus de placer como motor del análisis

Marina Calvo

*No es posible ignorar el juego.
Casi todo lo abstracto se puede negar:
derecho, belleza, verdad, bondad, espíritu, Dios.
Lo serio se puede negar; el juego, no.*
JOHAN HUIZINGA, Homo Ludens

La tierra es azul como una naranja.
PAUL ELUARD, Poemas

Hablamos de un día cualquiera. Estamos en el consultorio y suena el timbre. Anticipamos el encuentro con aquel que días atrás llamara dando cuenta de manera somera acerca de *cómo* llega hasta nosotros y *qué* lo lleva a buscarnos en ese momento en particular. Cuando abrimos la puerta se produce ese primer contacto en el cual —si hacemos las cosas bien y la suerte nos acompaña— se empieza a tejer de a dos una primera mantilla sobre la cual se alojará esa neo-creación que es toda relación analítica. Y mientras lo invitamos a hablar, a la vez, lo introducimos en una nueva forma de ser escuchado: por el otro y por sí mismo. Le ofrecemos un método y, de alguna manera, le proponemos un juego.

Hablamos de otro día cualquiera. Nuevamente suena el timbre y esta vez llega esa pequeña niña, brillante, deliciosa, que mientras dibuja y habla con nosotros va constituyendo una tras otras las representaciones gráficas que al modo de una historieta nos permite anticipar cómo en su extraordinaria cabeza se despliega una especie de acción dramática —en la que, precisamente, “se juegan” escenas— que parte de un primer cuadro en blanco y negro en el que ella asesina a otra niña a la que odia mientras ríe de manera ostensiblemente maníaca, hasta una serie de imágenes que acompañan su sufriente relato respecto al miedo a la soledad y a su omnipresente temor respecto a perder el amor que demanda de manera incondicional no logrando poner coto a las pasiones que la arrasan.

Un día más. Esta vez un niño de apenas cuatro años se interesa en un juego de mesa complejo para su edad que no podemos poner en práctica de acuerdo a las reglas de origen por carecer él de la lectoescritura, pero, sin embargo, lo modifica, se lo apropia, solamente, porque el nombre del juego mismo lo captura: *Misterio*. Es así como pasamos toda la sesión yendo de

un enigma a otro: del tablero misterioso a correr por el consultorio mientras jugamos a las escondidas o investigamos si hay algo oculto en el *placard* hasta terminar ambos dibujando puertas con cerraduras inexpugnables que guardan enormes secretos por descubrir. La sesión termina y su amorosa madre, embarazada además de un primer hermanito, viene como en cada ocasión a buscarlo para llevarlo al jardín.

Apenas tres viñetas para dar cuenta del carácter lúdico del análisis en sentido amplio más allá de la puesta en marcha de algún tipo de “juego” en particular.

Al momento de pensar la clínica psicoanalítica, el alcance del término juego excede por mucho a su utilización con carácter de técnica al servicio del trabajo con niños —primera idea que nos viene a la mente— ya que lo lúdico la atraviesa de manera múltiple: si pensamos en “movimientos de apertura” respecto al comienzo del tratamiento, pensamos en un juego; si planteamos una “regla fundamental”, convocamos a un juego; si nos entusiasmos ante la posibilidad de trabajar un sueño, jugamos; si disfrutamos junto con el otro del plus de placer que brinda el encuentro gracias a los procesos de neocreación que se abren en el espacio analítico, también.

Si la referencia primera remite al psicoanálisis con niños a partir del siglo XX, esto se debe al notable hallazgo que implicó el uso del juego a fin de extender los márgenes de aplicación del método una vez descubierta la sexualidad infantil con la concomitante ilusión de operar *in situ*, idea que entusiasmó a parte de una generación de pensadores frente a la posibilidad de incidir allí donde se producían aquellos procesos que resultarían en el sufrimiento neurótico.

La introducción del juego fue en parte justificada en tanto posibilidad de adaptación del método a los nuevos pacientes:

La naturaleza más primitiva de la mente del niño hizo necesario encontrar una técnica más adaptada a él, y la hemos encontrado en la técnica del juego. (...) La diferencia entre nuestros métodos de análisis y del análisis del adulto es puramente de técnica y no de principios (Klein, 2005, p. 34).

Pero también por la convicción expresada por una pionera en su utilización, Hermine Hug-Hellmuth, de que el juego posibilitaba en los niños un despliegue en acto de la pulsionalidad caótica que se atribuía mayormente a la infancia, permitiendo que el trabajo del analista operara como esfuerzo de regulación y ordenamiento de dicho despliegue.

En la publicación francesa de los *Essais psychanalytiques* de Hermine Hug-Hellmuth que no cuentan con edición castellana, la redactora del postfacio, Yvette Tourne, afirma:

Una de las pocas incursiones que se permite [Tourne se refiere al hecho de que Hug-Hellmuth se abstuvo por lo general de teorizar acerca de la clínica] es la de inventar, por medio del juego, la entrada en comunicación con el niño. Para hacerlo, Hermine Hug-Hellmuth observa al niño que juega como se observaría a un pequeño animal salvaje. Ella recomienda mantenerse apartado mientras este juega: “Por muy importante que resulte la observación del niño durante el juego, habrá que practicarla con prudencia. Si buscamos re-

conocer precisamente al niño, deberemos observarlo mientras se cree solo.”
 (...) Desde su primer artículo, “El análisis de un sueño de un niño de cinco años y medio”, ella describe cómo juega con felicidad al Juego de la Oca para alejar a su sobrino de aquello que ella entiende como exhibicionismo. (...) Su principal conceptualización consiste precisamente en este acceso a lo simbólico por el efecto catártico del juego, sin el recurso de la interpretación” [La traducción es nuestra]¹ (Hug-Hellmuth, 1991, p. 277).

Estos aspectos se plantearon tanto en la introducción del juego como en su posterior conceptualización como técnica en el análisis de niños pequeños: primero gracias al uso instrumental y por momentos pedagógico de los juguetes como medio para entrar en comunicación con el niño buscando propiciar una educación moral de los aspectos pulsionales de los sujetos en análisis, he allí la propuesta de Hug-Hellmuth; y luego, gracias al salto cualitativo fenomenal que implicaran los desarrollos de Melanie Klein que apuntalándose en la interpretación simbólica sostenía al juego como vía regia de acceso al inconciente de los niños en análisis, disponiendo además de una batería significativa que permitía sostener la presencia de penes en locomotoras, aviones y submarinos —por momentos dejando en suspenso con dicha interpretación los indicios de la presencia del sufrimiento concomitante a una Europa en guerra— para ligarla fundamentalmente al traumatismo de la sexualidad edípica, sentando así las bases de la técnica psicoanalítica con niños:

En mi habitación para análisis, sobre una mesa baja, hay pequeños juguetes de tipo primitivo: muñecos y muñecas de madera, carros, carruajes, automóviles, trenes, animales, cubos y casas, y también papel, tijeras y lápices. Aun el niño comúnmente inhibido en el juego mirará por lo menos los juguetes, o los tocará, permitiéndome pronto vislumbrar algo de su vida compleja, ya sea por el modo cómo comienza a jugar con ellos, o los deja de lado, o por su actitud general frente a ellos (Klein, 2005, p. 35).

Sin embargo, más allá de las extraordinarias ventajas técnicas que provee el juego para el trabajo con niños (en parte gracias al interés que usualmente los juguetes despiertan en ellos y que es también sostenido por Melanie Klein para justificar su incorporación), es la función lúdica en sí misma aquello que creemos enriquece diariamente nuestra tarea tanto en el trabajo con niños como con adultos.

¹ Transcribimos aquí el texto original en francés: “Une des seules incursions qu’elle se permette est d’inventer, au moyen du jeu, l’entrée en communication avec l’enfant. Pour ce faire, Hermine Hug-Hellmuth regarde l’enfant jouant comme on observerait un petit animal sauvage. Elle recommande de rester en retrait lorsqu’il joue: “Aussi importante que soit l’observation de l’enfant lors du jeu, il faudra la pratiquer prudemment. Si l’on veut reconnaître justement l’enfant, on devra l’observer lorsqu’il se croit seul.” (...) Dès son premier article, “L’analyse d’un rêve d’un garçon de cinq ans et demi”, elle décrit comment elle joue avec bonheur à l’oiseau de proie pour détourner son neveu de ce qu’elle estime être de l’exhibitionnisme. (...) Sa principale conceptualisation consiste donc en cet accès au symbolique par l’effet cathartique du jeu, sans le recours de l’interprétation” (Hug-Hellmuth, 1991, p. 277).

Proponemos entonces pensar al análisis en sí mismo como una actividad lúdica de pleno derecho y esto, también, porque sostenemos que toda actividad lúdica en general, y el trabajo analítico pensado en estos términos en particular, cumple una función extraordinaria respecto a la elaboración del traumatismo en sentido extenso. Es decir, respecto a las posibilidades de ligazón de los excedentes traumáticos que desde los orígenes del sujeto psíquico produce la parasitación del cachorro humano por la sexualidad de quien toma a su cargo los cuidados primarios, produciendo una conmutación de la energía somática en energía sexual e instalando a partir de allí una fuente interna de excitaciones que demandan la puesta en marcha del trabajo psíquico en términos de Silvia Bleichmar² (Bleichmar, 1998, p. 53) y que encuentran en el juego una forma primera y privilegiada para la resolución de dichos excedentes de dos maneras: tanto por vía de la descarga que muchas veces observamos en los niños en función del compromiso motriz que se pone en acto al jugar, tanto por vía de la ligazón psíquica evidenciable en la producción imaginativa y los usos de la creatividad presentes en toda actividad lúdica que pueden ser rastreables, por ejemplo, en las frases performativas que inauguran el juego pensamos en enunciados como “¿qué tal si jugamos a...?”. O, la otra, “¿y si hacemos como qué...?”.

Pero además de esta función central respecto a lo traumático, que aspiramos a resolver de modo más permanente y estable para el aparato a través de procesos de ligazón y elaboración que de pura descarga —aunque nos encontremos en ocasiones frente a modalidades o momentos evacuativos, más cercanos a los caminos que provee la abreacción que al método propiamente psicoanalítico—, que resultan en todo semejantes a la agitación que el juego físico propicia por ejemplo en el correr, agregamos para sostener al carácter lúdico del análisis, el plus de placer que lo acompaña y su despliegue creativo y productor al servicio de lo que denominamos neogénesis.

Definimos neogénesis siguiendo a Silvia Bleichmar como aquel proceso inédito que se produce en el marco del trabajo analítico permitiendo un reordenamiento con menor costo a futuro de aquellos aspectos que atacan a los sujetos desde el interior de ellos mismos y que remiten a las marcas traumáticas de la sexualidad en su carácter excitante o también a la historia en sus efectos más demoleedores:

Yo tomo neogénesis en el sentido profundo, como algo que se va a instaurar en el campo de trabajo con el paciente, no porque en la vida no pueda haber espontáneamente procesos de neogénesis, sino porque estoy trabajando sobre las formas mediante las cuales podemos producirlos y articular ciertas direccionalidades en estos procesos de neogénesis. Creo que los analistas

² “Hemos afirmado que el hecho de que haya una energía somática que deviene energía psíquica —en principio sexual— es efecto de la intervención de un conmutador no existente en el organismo mismo, sino en el encuentro sexual ofrecido por el otro. El conmutador está en el movimiento que lleva a que a la búsqueda de lo nutricional el bebé se encuentre con el pecho. Es este objeto, en principio, el que inunda de una energía no cualificada propiciando, en el real viviente, un traumatismo, en el sentido extenso del término, dado que efracciona algo del orden somático por las líneas de lo sexual” (Bleichmar, 1998, p. 53-54).

hemos pasado demasiado tiempo pensando que encontramos lo ya existente cuando en realidad nuestra práctica no se reducía a ello, ya que en numerosas situaciones producíamos algo que no estaba previamente (Bleichmar, 2000, p. 60-61).

Diríamos que hay algo de la *imaginación radical* —en términos de Castoriadis—, que se pone en juego en todo proceso de pensamiento que resulte capaz de sortear el corset que la institución imaginaria impone, y que, en psicoanálisis, esto vale tanto para los fundamentos de la disciplina como para la aplicación del método, siendo esta la dimensión a la que apelamos para sostener el carácter lúdico del análisis: es gracias al potencial creativo de la imaginación radical que el método analítico deviene proceso de *poiesis* y es también gracias a la imaginación radical que el psicoanálisis logra emerger como disciplina a fines del siglo XIX.

Voy a terminar tomando dos ejemplos del propio Freud. Releamos el *Proyecto* de 1895. ¿Qué otra cosa es el *Proyecto* sino un *constructum* imaginario de Freud que hace pensable lo psíquico? Están los diagramas, pero no sólo los diagramas; hay circulación de “cargas”, barreras, proximidad o distancia entre neuronas, etc. Freud se fabrica una imagen mental, una figura, un modelo; se la fabrica porque reflexiona, pero también reflexiona a partir de esa imagen sin la cual no podría reflexionar. Un segundo ejemplo es dado por esa célebre frase de *Análisis terminable e interminable* donde Freud exclama: aquí tal vez habría que pedirle socorro a “la bruja metapsicología”, y afirma “sin especular –casi digo fantasear- no se puede dar ningún paso adelante”. Frase que como observó Serge Viderman fue suprimida por los primeros traductores franceses tal vez por pudor filial. Vaya y pase que la metapsicología, vieja bruja que cocina sabrá Dios qué, sea llamada al rescate; pero confesar que en la base de la teorización hay “fantaseo”, vale decir imaginación, la loca de la casa, arruinaría para siempre la respetabilidad teórica del psicoanálisis. Por supuesto que hay que “fantasear” algo acerca del aparato psíquico —como acerca de todo lo demás— para poder pensarlo (Castoriadis, 1998, p. 328-329).

Producción de sentido, producción de placer: Huizinga y sus aportes a la comprensión de lo lúdico

1938, demostró ser, para gran parte de la humanidad, un año cargado de locura y muerte apenas anticipatorio del horror por venir, pero ya prefigurado por el ascenso del fascismo y la tragedia de la Guerra Civil Española. Europa, desgarrada aún por los efectos de la primera gran guerra, se adentra con ímpetu en la segunda y Freud, desde el exilio londinense, se acerca al final de su vida. En ese marco, el historiador holandés Johan Huizinga, en un esfuerzo más por comprender lo que define como la enfermedad cultural de su tiempo que sostiene po-

blada por los monstruos engendrados por el sueño de la razón, publica su maravilloso texto *Homo Ludens*.

Conmueve pensar al autor en este intento por constituir a lo lúdico como categoría definitoria de lo humano en el marco del sangriento triunfo del pragmatismo tecnocrático por sobre el humanismo. Homo ya no *Erectus*, ya no *Sapiens*, ya no *Faber*, sino *Ludens*. Un hombre que cuenta tanto con la aptitud para la producción de sentido (ya no solo por su búsqueda) como con la capacidad de generarse formas de placer que se sostienen por fuera de la mera satisfacción de necesidades resolubles por vías biológicamente instituidas. Un esfuerzo que implica constituir al juego no como un aspecto más de la cultura, sino recuperar el carácter lúdico de la cultura en sí misma: “lo lúdico” como adjetivo y ya no como sustantivo ligado al acto de jugar.

Huizinga sostiene que su intención excede la voluntad de estudiar al juego como un fenómeno de cultura entre otros, por el contrario, afirma que busca dar cuenta del carácter lúdico de la cultura misma recuperando dos aspectos centrales de todo acto cultural: el primero, que este involucra un alto grado de placer; el segundo, que se trata de una función rica en sentido, productora de sentido. El juego en tanto actividad definida esencialmente por su carácter de libre aún en el marco de las reglas que en ocasiones se establezcan para que dé comienzo, y puesto al servicio de algo más: ¿acaso se trata de un ejercicio preparatorio para la vida? ¿Acaso persigue el dominio del “sí mismo”? ¿Se reduce a sus aspectos imitativos? ¿Permite que los hombres se libren de aquello que Huizinga denomina “exceso de vitalidad” (y que nosotros podríamos pensar como excitación)?

Sumido en el debate que atravesó la Modernidad respecto al pasaje de la naturaleza a la cultura y que Lévi-Strauss resolvió notablemente apelando a la prohibición del incesto como conjunto de reglas, por lo tanto patrimonio de cultura, y, a la vez, de naturaleza, por su carácter universal, Huizinga analiza la función del juego en sus determinaciones biológicas para sostener que la excitación que denota toda actividad lúdica es prueba suficiente de que cualquier explicación naturalista que pretenda aplicarse a los fenómenos lúdicos resulta inadecuada:

La mayoría de las explicaciones sólo accesoriamente se ocupan de la cuestión de qué y cómo sea el juego en sí mismo y qué significa para el que juega. Abordan el fenómeno del juego con los métodos de mensura de la ciencia experimental, sin dedicar antes su atención a la peculiaridad del juego, profundamente enraizada en lo estético. Por lo general, no se describe la cualidad primaria «juego». Frente a todas estas explicaciones podemos adelantar una pregunta: Muy bien, pero ¿dónde está el «chiste» del juego? ¿Por qué hace gorgoritos de gusto el bebé? ¿Por qué se entrega el jugador a su pasión? ¿Por qué la lucha fanatiza a la muchedumbre? Ningún análisis biológico explica la intensidad del juego y, precisamente, en esta intensidad, en esta capacidad suya de hacer perder la cabeza, radica su esencia, lo primordial. La razón lógica parece darnos a entender que la naturaleza bien podía haber cumplido con todas estas funciones útiles, como descarga de energía excedente, relajamiento tras la tensión, preparación para las faenas de la vida y compensación por lo no verificable, siguiendo un camino de ejercicios y reac-

ciones puramente mecánicos. Pero el caso es que nos ofrece el juego con toda su tensión, con su alegría y su broma (Huizinga, 2007, p. 13)

Notablemente, releer estos textos manteniendo sobre los mismos una mirada en los límites de la metapsicología, permite recuperar la notable agudeza de sus observaciones pivotando entre estos dos aspectos que podemos diferenciar: su fuerza claramente excitante *in situ* y su carácter anticipatorio respecto a la descarga en tanto vía del placer que descubrimos también en el momento en que los niños caen agotados luego de períodos de juego con características espasmódicas; tensión inherente con la que nos encontramos al revisar el llamado “juego previo” y que representó para Freud mismo (atravesado por cierto desvío biologizante que subsumió lo revolucionario de sus propios descubrimientos respecto a la sexualidad infantil al mandato de la reunificación genital como destino en conflicto con las vías de resolución —aún parciales— que se ponen en juego en la sexualidad autoerótica y paragenital en términos de Laplanche).

¿De qué se trataría entonces aquello que Huizinga describe como “excitación” en presencia del juego: las risas, los gritos, la agitación, la implicación y desborde del cuerpo (pensemos en los frecuentes accidentes en las escenas lúdicas de los niños)? ¿Son acaso dos o más procesos diversos los que se ponen en marcha en el acto de jugar exigiendo su diferenciación? ¿Hablamos acaso de excedentes traumáticos presentes en los sujetos que juegan y que se ponen al servicio de la actividad lúdica remitiendo a un esfuerzo de ligazón en acto? ¿O es acaso un plus producido *in situ* por la actividad lúdica misma en tanto actividad económicamente productiva, cuasi autotraumática? ¿O ambos?

Algo de esto anticipamos cuando comenzamos a plantear el carácter lúdico del análisis para desanclar la concepción restringida respecto a la técnica del juego. Y ya en ese momento planteábamos algo del carácter lúdico articulándose con las vías de descarga del excedente traumático, por un lado, pero también con la posibilidad que permite el juego para constituir nuevas vías de ligazón más que de descarga: el factor económico y el representacional articulados en el seno del trabajo analítico.

La pregunta respecto al carácter económico del *Fort Da* empuja a Freud a una revisión del principio de placer que resuelve en parte recuperando la posibilidad que brinda el jugar para la transformación de pasivo en activo; pasaje protector que se activa ante la inermidad a la que se ve expuesto el sujeto en presencia de excitaciones activadas “desde adentro”, siempre traumáticas, que lo dejan librado al ataque interno sea por déficit en la constitución del aparato de pensar, sea por el carácter abrumador de la vivencia misma.

“¿Puede el esfuerzo {Drang} de procesar psíquicamente algo impresionante, de apoderarse enteramente de eso, exteriorizarse de manera primaria e independiente del principio de placer?” (Freud, 1995, p. 16). Pregunta extraordinaria que como adelantábamos previamente remite a un punto nodal de la teoría construida hasta ese punto de inflexión producido con la introducción del *más allá* y que lleva a Freud a tratar de dar cuenta de los incrementos de la tensión psíquica “buscados” activamente por el sujeto una vez definidos los fundamentos de la teoría psicoanalítica respecto al principio de placer-displacer caracterizado por la evacuación del ex-

cedente de cantidades del aparato, ya sea por medio de la descarga o por vías de ligazón. Principio contradicho por aquellos incrementos de la tensión psíquica que hallaríamos en la base de la compulsión y el masoquismo en tanto fenómenos que no pueden ser explicados por la tendencia a la descarga. Inquietud freudiana presente de alguna manera en tiempos de la *Interpretación de los sueños*, resuelta hacia el 1900 por la vía de la escisión psíquica que permitía sostener, en los márgenes de las formaciones de compromiso, que el displacer para un sistema psíquico era siempre placer para el otro (Freud, 1994a, pp. 543-564), respuesta que para el estado del arte en 1920 resulta en parte insuficiente.

Particularmente, respecto al *Fort Da*, Freud señala que lo que insiste en el despliegue lúdico del niño que le sirve de ejemplo, su nieto, enigmáticamente se sostiene en la reiteración de aquello que podría ser pensado como traumático -el alejamiento del cuerpo materno- y que en el juego es representado por el acto de arrojar lejos de sí al objeto:

Ahora bien, este buen niño exhibía el hábito, molesto en ocasiones, de arrojar lejos de sí, a un rincón o debajo de una cama, etc., todos los pequeños objetos que hallaba a su alcance, de modo que no solía ser tarea fácil juntar sus juguetes. Y al hacerlo profería, con expresión de interés y satisfacción, un fuerte y prolongado «o-o-o-o», que, según el juicio coincidente de la madre y de este observador, no era una interjección, sino que significaba «*fort*» {se fue}. Al fin caí en la cuenta de que se trataba de un juego y que el niño no hacía otro uso de sus juguetes que el de jugar a que «se iban». Un día hice la observación que corroboró mi punto de vista. El niño tenía un carretel de madera atado con un piolín. No se le ocurrió, por ejemplo, arrastrarlo tras sí por el piso para jugar al carrito, sino que con gran destreza arrojaba el carretel, al que sostenía por el piolín, tras la baranda de su cunita con mosquitero; el carretel desaparecía ahí dentro, el niño pronunciaba su significativo «o-o-o-o», y después, tirando del piolín, volvía a sacar el carretel de la cuna, saludando ahora su aparición con un amistoso «*Da*» {acá está}. Ese era, pues, el juego completo, el de desaparecer y volver. Las más de las veces sólo se había podido ver el primer acto, repetido por sí solo incansablemente en calidad de juego, aunque el mayor placer, sin ninguna duda, correspondía al segundo. La interpretación del juego resultó entonces obvia. Se entramaba con el gran logro cultural del niño: su renuncia pulsional (renuncia a la satisfacción pulsional) de admitir sin protestas la partida de la madre. **Se resarcía** [el resalta-do es nuestro], digamos, escenificando por sí mismo, con los objetos a su alcance, ese desaparecer y regresar. Para la valoración afectiva de este juego no tiene importancia, desde luego, que el niño mismo lo inventara o se lo apropiara a raíz de una incitación [externa]. Nuestro interés se dirigirá a otro punto. Es imposible que la partida de la madre le resultara agradable, o aun indiferente. Entonces, ¿cómo se concilia con el principio de placer que repitiese en calidad de juego esta vivencia penosa para él? Acaso se responderá que jugaba a la partida porque era la condición previa de la gozosa reaparición, la cual contendría el genuino propósito del juego. Pero lo contradice la

observación de que el primer acto, el de la partida, era escenificado por sí solo y, en verdad, con frecuencia incomparablemente mayor que el juego íntegro llevado hasta su final placentero (Freud, 1995, pp. 14-15).

Notable observación que Freud transmite con honestidad aun cuando lo fuerza, como anticipábamos, a realizar una revisión de algunos aspectos de su teoría en relación a la búsqueda de placer y su articulación con la descarga. Notable también, y de ahí la voluntad de resaltar el carácter de resarcimiento del juego, respecto al posicionamiento subjetivo frente a la partida de la madre. Doble traumatismo: traumatismo en términos narcisísticos por el “abandono” que viene a confirmar el no ser todo para la madre; traumatismo a partir del incremento de excitaciones y al embate de aquello que se agita al interior del aparato de pensar en un niño pequeño frente a la ausencia de aquel que opera como garante frente al siempre inquietante ataque de la pulsión. Función central entonces del juego: su papel respecto a la elaboración de lo traumático.

El psicoanalista español José Gutiérrez Terrazas, al trabajar el texto freudiano, señala en coincidencia con aquello que venimos planteando cómo las vías de satisfacción o resolución de excitaciones que se articulan en el juego no responden a una única fuente, respondiendo por el contrario a órdenes diferentes:

Una satisfacción pulsional que es correspondiente al modo del funcionamiento autoerótico o parcial (del que en esa misma exposición sobre el juego de la bobina Freud nos hace una descripción en los términos siguientes: «El acto de arrojar el objeto para que “se vaya” acaso era la satisfacción de un impulso... a vengarse de la madre por su partida») y que hay que diferenciar del modo de funcionamiento narcisista o conjuntado, en el cual ya está a la vez que la satisfacción pulsional (ya que no dejan de estar al lado) cierta “renuncia pulsional”, porque -según o siguiendo los términos de la descripción que Freud realiza- «Se resarcía, digamos, escenificando por sí mismo, con los objetos a su alcance [y, entre ellos, uno fundamental era el “hacerse desaparecer a sí mismo” a través de ese hurtarse la imagen de sí mismo en el espejo, algo que les encanta a los niños, porque les hace sentir que el ausentarse y el presentarse depende de ellos en lugar de estar sometidos], ese desaparecer y regresar». Una operación que además de lo señalado por Freud en ese final del apartado II, en el sentido de convertir «la pasividad del vivenciar por la actividad del jugar», también nos enseña el modo de operar la identificación, gracias a la cual el yo se constituye siendo a la vez el otro y no siéndolo, o sea, se establece en ese espacio intermediario entre el sujeto y el objeto, que es el espacio del narcisismo, espacio en el que gracias a ser objeto de amor por parte del otro se va a poder convertir o transformar en un sujeto psíquico propiamente dicho (Gutiérrez Terrazas, 2010).

Respecto al placer entonces, dos modos de satisfacción que se articulan y resuelven en los juegos cuando el grado de constitución psíquica así lo permite: el primero referido al carácter

pulsante de sexualidad parcial resoluble por medio de la descarga directa o apenas ligable a través de la primaria batería que brinda precisamente el autoerotismo³; el otro, narcisístico, ligado y organizado en aquellas primeras formas de juego simbólico que la aparición de un yo que juega y que se representa jugando, permite.

Silvia Bleichmar por su parte realiza un aporte para pensar las articulaciones entre juego y análisis sosteniendo la exigencia de que para que haya juego en sentido estricto debe producirse la intersección de dos ejes: el primero ligado al placer (“lo lúdico”) y, el segundo, aquel que articulando creencia-realidad en términos de Winnicott inscribe al juego en tanto fenómeno transicional:

(...) algo del orden de un producto que, perteneciendo a la realidad consensuada, no deja de regirse por ciertas leyes del proceso primario: anulación de las legalidades que se sostienen en la lógica identitaria (o soy un pirata o soy un niño) sustituido por el “y...y” con el cual el proceso primario queda exento de toda contradicción (soy un pirata “y” soy un niño) (Bleichmar, 1999, p. 2).

Un eje sostenido en el placer, el otro en el sentido.

El juego, la poesía

Llegado este momento, recapitulemos. Hemos realizado un recorrido un tanto errático — tal vez porque lo lúdico todo lo atraviesa— por la función del juego en el análisis de niños primero, por su papel respecto a la elaboración del traumatismo luego, respecto a los modos en que el juego se nutre de la sexualidad autoerótica, desligada, parcial y, también, de la sexualidad ligada bajo formas narcisísticas e identificatorias después, y finalmente hemos sostenido el papel central de la categoría “juego” en la constitución del pensamiento científico mismo al plantear el carácter creador, poético, lúdico de la imaginación radical que permite que los seres humanos construyamos (creemos) modelos científicos, cohetes para llegar a la luna, historias para ser contadas.

Sostenía Winnicott (1972, p. 79): “Ahora examinaré un rasgo importante del juego, a saber: que en él, y quizá solo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores” y en este sentido podríamos decir respecto al trabajo analítico (ya sea que nos toque recostarnos en el diván o sentarnos detrás de él), que la interpretación de los sueños implica una actividad netamente lúdica. El placer que genera en analista y paciente el trabajo que lleva a la producción de algo inédito que captura algo de un saber no sabido partiendo del enigmático relato que provee el soñante sobre la base de la elaboración secundaria, es innegable. Pero para que

³ “Respecto del juego infantil, ya pusimos de relieve las otras interpretaciones que admite su génesis: compulsión de repetición y satisfacción pulsional placentera directa parecen entrelazarse en íntima comunidad” (Freud, 1995, p. 22).

este trabajo se despliegue de manera fecunda es necesario establecer reglas que permitan dar inicio al juego. La traducción simultánea sostenida sobre la base de un código en poder del analista produce el mismo tedio que jugar con dados cargados o compartir la cancha con un sujeto odioso que no cesa de recordarnos quién es el dueño de la pelota. El carácter desafiante y estimulante de la interpretación radica en la búsqueda compartida de sentidos esquivos a los que nos enfrentan la desfiguración onírica, la censura y, finalmente, la represión, sorteadas no sin esfuerzo —y muchas veces sin éxito— por la asociación libre.

Si los sueños, al igual que el juego, son vía regia de acceso a lo reprimido inconciente, no basta simplemente con que sean relatados. Hemos recordado en otras ocasiones las palabras de quienes nos advierten del escollo fundamental para el trabajo analítico que implica confundir lo manifiesto y lo conciente⁴. Los sueños, los chistes, los fallidos, los lapsus, los “juegos” de palabras son mero puntapié para un auténtico trabajo compartido, pero no lo sustituyen.

La producción de nuevos sentidos y el plus de placer que no se reduce a lo autoconservativo (sexualidad en sentido ampliado), son dos exigencias del trabajo analítico, dos dimensiones que atraviesan al par conformado por juego y psicoanálisis: más allá del *gadget* que soporte el acto espontáneo de jugar, del juego como observable abierto a la interpretación siempre que logre devenir discurso, del juego como recurso —al estilo de Hug-Hellmuth— o del juego como técnica para el trabajo con niños, como propuso Klein. El juego como dimensión central del método aún en la asociación libre.

“La tierra es azul como una naranja”, afirmaba Paul Eluard, y con esa frase que no genera contradicción alguna en una primera lectura, nos invita a pivotear sin decirlo entre la geometría y la paleta de colores, donde azul y una forma que intuimos circular en el espacio quedan unidas por un rasgo en común que permite homologar “tierra” y “naranja” aun cuando el poeta nada diga de lo redondo. Los momentos de descubrimiento en el trabajo analítico operan muchas veces de este modo: “una puerta” se transforma en “esa puerta” a través de la cual se intuye la espalda temblorosa de una madre aquejada por el dolor de la pérdida de su propio padre, o las flores amarillas de los primeros recuerdos se alimentan de otros colores amarillos y permanecen para siempre vívidas gracias a la nueva investidura que les provee el amor adolescente o la fantasía de una vida más cómoda a través de un matrimonio arreglado como narra Freud en su temprano texto acerca de los recuerdos encubridores (Freud, 1994b, pp. 291-315). Los *eureka* del análisis, al igual que las tierras azules como naranjas, se multiplican capturando fragmentos de la materialidad psíquica produciendo nuevas representaciones antes inexistentes, neocreadas en el placer del trabajo o del juego compartido.

La poesía, nacida en la esfera del juego, permanece en ella como en su casa.
(...) Se desenvuelve en un campo de juego del espíritu, en un mundo propio que el espíritu se crea. En él, las cosas tienen otro aspecto que en la vida co-

⁴ Sugerimos para esto la lectura del texto de Silvia Bleichmar incluido en el libro *Lecturas de Freud, “Lo inconciente”: Fecundidad clínica de sus paradigmas. Particularmente el apartado Lo conciente/lo manifiesto; una nueva vuelta* (p. 70-71).

rriente y están unidas por vínculos muy distintos de los lógicos. (...) Se halla más allá de lo serio, en aquel recinto, más antiguo, donde habitan el niño, el animal, el salvaje y el vidente, en el campo del sueño, del encanto, de la embriaguez y de la risa. Para comprender la poesía hay que ser capaz de aniñarse el alma, de investirse el alma del niño como una camisa mágica y de preferir su sabiduría a la del adulto. Nada hay que esté tan cerca del puro concepto de juego como esa esencia primitiva de la poesía (...) (Huizinga, 2007, pp. 153-154).

“Baudelaire sostiene que el niño y el poeta se asemejan, ¿qué piensa usted de esta afirmación?”. Así planteada, la consigna para una *disertación* propuesta hacia fines de mi época escolar me interpelaba casi a título personal. La propuesta invitaba a reflexionar acerca de las relaciones entre juego y poesía, pero en primer lugar acerca de las relaciones entre creatividad e imaginación. Estimo que en el afán de obtener la pobre nota con la que nos obsequiaban los profesores de ese entonces intenté apegarme a la *disertación dialéctica* tal como se nos exigía, encuadrándome en el rígido formato de tesis, antítesis y síntesis, y que debo haber apelado a los autores que me estaban más a mano (ninguno de los hoy citados). Lo que sí recuerdo es que ya en ese momento pensé que el eje de esta equiparación radicaba en algo que resultaba evidente: que aquello que hermanaba a niños y poetas radicaba en el carácter lúdico que compartían la poseía y el juego infantil.

Convocada al placer de su lectura desde pequeña gracias a mi madre, creía entender intuitivamente ese circuito en donde las palabras de escritores como Prévert devenían verdadero acto lúdico: línea primero, trampa luego, jaula después, haciendo posible gracias al lenguaje llevar a buen puerto el retrato de un pájaro.

PARA HACER EL RETRATO DE UN PÁJARO

Pintar primero una jaula
 con la puerta abierta
 pintar después
 algo gracioso
 algo simple
 algo hermoso
 algo útil
 para el pájaro
 apoyar después la tela contra un árbol
 en un jardín
 en un montecillo
 o en un bosque
 esconderse tras el árbol
 sin decir palabra
 sin moverse...
 A veces el pájaro aparece al instante
 pero puede tardar años

antes de decidirse
No desalentarse
Esperar
esperar si es necesario durante años
la prontitud o la demora en la llegada del pájaro no guarda relación
con la calidad del cuadro
Cuando el pájaro aparece
si aparece
observar el más profundo silencio
aguardar a que el pájaro entre en la jaula
y una vez que haya entrado
cerrar suavemente la puerta con el pincel
después
borrar de uno en uno todos los barrotes
con cuidado de no rozar siquiera las plumas del pájaro
Reproducir después el árbol
cuya más bella rama se reservará
para el pájaro
pintar también el verde follaje y la frescura del viento
el polvillo del sol
y el zumbido de los bichos de la hierba en el calor del verano
y después esperar que el pájaro se decida a cantar
Si el pájaro no canta
mala señal
señal de que el cuadro es malo
pero si canta es buena señal
señal de que podéis firmar
Entonces arrancadle suavemente
una pluma al pájaro
y poned vuestro nombre en un ángulo del cuadro.
(Prévert, 1960, pp. 123-124)

Hoy, habiendo atravesado la experiencia del análisis como paciente y como analista y luego de largos años de intentar capturar pájaros de extraños colores permitiendo que estos, como la naranja azul, salten del montecillo al cuadro y de la tela a la pluma, sumaría a la dupla de niños y poetas propuesta por Baudelaire a todos los que aún nos fascinamos por el meticuloso y lúdico trabajo de creación al que el psicoanálisis nos convoca cada día.

Referencias

Bleichmar, S. (1990). Lo inconciente: Fecundidad clínica de sus paradigmas. En *Lecturas de Freud* (13-99). Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Bleichmar, S. (1998). *La fundación de lo inconciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (abril 1999). El carácter lúdico del análisis. *Revista Actualidad Psicológica*, 24(263), 2-5.
- Bleichmar, S. (2000). *Clínica Psicoanalítica y Neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Eluard, P. (2001). *Poemas*. Lima: Ediciones del signo lotófago.
- Freud, S. (1994a). La interpretación de los sueños. En *Obras Completas*. Vol. V (345-611). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1994b). Sobre los recuerdos encubridores. En *Obras Completas*. Vol. III (291-315). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1995). Más allá del principio de placer. En *Obras Completas*. Vol. XVIII (1-62). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gutiérrez Terrazas, J. (2010). Seminario Más allá del principio de placer. *Alter Revista de psicoanálisis*. Recuperado de <https://revistaalter.com/seminarios/mas-alla-del-principio-de-placer/1003/>
- Hug-Hellmuth, H. (1991). *Essais Psychanalytiques. Destin et écrits d'une pionnière de la psychanalyse des enfants*. Francia: Bibliothèque Scientifique Payot.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Klein, M. (2005). Técnica del análisis del niño. En *El psicoanálisis de niños (35-52)*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Prévert, J. (1960). Para hacer el retrato de un pájaro. En *Palabras* (123-124). Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Granica Editor.

CAPÍTULO 2

Juego y heterogeneidad simbólica: indagación teórico-clínica

María Florencia Almagro

*El arte de pensar sin riesgos.
Si no fuese por los caminos de emoción
adonde el pensamiento conduce,
el pensar ya se habría catalogado
como uno de los modos de divertirse.*
CLARISE LISPECTOR, Revelación de un mundo

Una opinión profana sobre la infancia ve en esta etapa vital un tiempo simple y feliz al que siempre se añora regresar, tendiendo a olvidar que el niño está sumergido de entrada en un universo de adultos, un universo extraño, dentro del cual transcurre en asimetría su constitución subjetiva. La complejidad de este mundo adulto lo somete a la irrupción de gestos, conductas, discursos y pautaciones, y va inscribiendo en el psiquismo infantil en estructuración, de manera metabólica, -como ha concebido Sigmund Freud- representaciones y afectos. Un orden de determinación libidinal, intrapsíquico, que exigirá un esfuerzo de trabajo ligador, simbolizante, para lograr domeñar esa materialidad y no devenir fuente de sufrimiento.

Dichos "pensamientos" se instalan en el psiquismo antes de la organización de la instancia yoica, provocando, a partir de allí, enigmas que movilizan una actividad teorizante que le permite al sujeto, construir sentidos. Como sostiene Piera Aulagnier (1992, p. 14), el yo construye e inventa una historia de la que extrae las causas con las que procesa las exigencias de las duras e ignotas realidades que implican el mundo exterior y esa otra parte de su mundo psíquico que en parte permanece desconocida para él. La función de historiador propia del yo supone una elaboración de nexos causales sobre su propia historia libidinal e identificatoria, siendo así como el sujeto propicia espontáneamente recentramientos en sus movimientos autoteorizantes y autosimbolizantes.

Desde los albores del psicoanálisis se ha resaltado la central contribución que produce el juego en los trabajos elaborativos de los niños; sin embargo, la investigación psicoanalítica, desde Freud en adelante, poco se ha abocado a la sistematización de los fundamentos metapsicológicos que explican los procesos psíquicos activos en el jugar de los niños.

A los fines de abrir la indagación acerca de esta temática, proponemos los siguientes interrogantes de partida: ¿Qué estatuto tiene el juego en la clínica psicoanalítica con niños? ¿Qué requisitos psíquicos deben constituirse en el sujeto psíquico para que el juego devenga una actividad simbolizante? ¿Qué fundamentos metapsicológicos determinan los alcances y las limitaciones de la intervención del analista en relación al juego en la clínica con niños? Ejes que indudablemente conducen a la necesidad de examinar el vínculo establecido entre la teoría, el método y la técnica inmersos en cada marco teórico; motivo por el cual retomaremos los aportes de Sigmund Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott, Jean Laplanche y Silvia Bleichmar como las fuentes conceptuales desde las cuales se sustentará el desarrollo argumental de este capítulo.

Fantasía y juego: maridaje poco trabajado

En numerosas oportunidades dentro de la historia del pensamiento humano, la fantasía ha sido considerada como una idea o percepción falsa de la realidad que sólo existe en la mente de quien la imagina, estableciéndose un dualismo desde el cual se tiende a valorar lo real en desmedro de la facultad imaginativa del ser humano.

El mismo Freud no ha dejado de estar atravesado por este binarismo; en su formulación oficial, el mundo de las fantasías parece situarse en el marco de la oposición entre lo subjetivo y lo objetivo, entre un mundo interior que tiende a la satisfacción por la ilusión, y un mundo exterior que progresivamente impone al sujeto —a través del sistema perceptivo— el principio de realidad. Sin embargo, el fundador del psicoanálisis, a partir del cercamiento de la noción de *realidad psíquica*, no homologable a todo lo subjetivo, también ha logrado plantear una recuperación de la importante función que cumple este mundo interno en la capacidad creativa de la mente humana, llegando a poner en correlación la creación poética y el juego infantil (Freud, 1993a).

Con la publicación del texto *Análisis de la fobia de un niño de cinco años*, Freud (1996b) nos aporta su primera experiencia de análisis con un niño. A través del relato paterno, recoge las palabras y conductas del pequeño Hans como el material empírico con el que pone a prueba sus hipótesis sobre la sexualidad infantil formuladas en *Tres ensayos de teoría sexual* (Freud, 1996a). Observa cómo en dicho material se expresa la realidad psíquica del pequeño investigador, aunque poco indaga Freud en este artículo sobre el estatuto del jugar en sí mismo. La única conjetura a la que arriba es que constituye una manifestación al servicio de fantasías de deseo. En el juego del caballo que corretea, Hans permuta los roles y ahora disfruta encarnando él los poderes tan temidos en la fobia.

Sin embargo, profundizando esta lectura en *Más allá del principio de placer*, Freud (1993b) vuelve a definir al juego infantil como una de las prácticas normales más tempranas del aparato anímico. A partir del análisis del Fort-da, concluye que a través de esta actividad el niño logra adquirir un papel activo y de este modo modificar la pasividad con la que ha vivenciado el acon-

tecimiento fuente de displacer. A partir del giro conceptual de los años 20, el autor considera que aun cuando el niño obtenga alegría del retorno del carretel, el acento también está puesto en lo que desde adentro compulsa a la repetición, llegando a la conclusión de que la vida anímica se rige también por el *más allá del principio del placer*.

Cobra centralidad para la temática analizada, subrayar que en el jugar infantil puede repetirse tanto lo placentero como lo traumático, procesamientos que no pueden comprenderse si se elide el punto de vista económico siendo que el sujeto infantil necesita procesar psíquicamente algo excesivo, dominar las excitaciones intrapsíquicas activadas a partir de la relación con el mundo externo. Desde estas motivaciones, los estratos superiores del aparato anímico realizan dicha tarea a través del jugar en los niños, deviniendo la fantasía y la capacidad teorizante recursos centrales.

Capitalizando los desarrollos freudianos generados a partir del encuentro con aquello que compulsa en el psiquismo sin lograr domeñarse simbólicamente, se pueden extraer otras conclusiones centrales de este texto referidas al jugar de los niños. El juego supone una representación escénica, como Freud lo explicara, una escena que se despliega en su multiplicidad —según la traducción del alemán *Spiel*—, permitiéndole al niño trocar la pasividad del vivenciar por la actividad del jugar. Sin embargo, en la descripción del juego del carretel, el niño asume un papel que la escena le impone, es decir, el niño está haciendo algo, pero es jugado por la escena en la que está participando. Hay algo que al niño lo lleva, más allá de sí mismo, a hacer ese juego. Él juega con el carretel, pero en realidad es el actor de una escena en la cual es colocado para jugar un juego que lo juega a él. Particularidad que nos lleva a pensar que aún no está constituida la represión, no es el inconciente el que lo atrapa, sino que se trata de las primeras formas de apoderamiento de las representaciones sobre el sujeto, efecto de los mínimos clivajes previos a la instalación de la represión originaria. La fijeza de la escena denota la existencia de pura repetición, de ausencia de creación y —si no intervienen otras variables—, la estructura no podrá modificarse espontáneamente.

Volviendo a la temática de las premisas metapsicológicas referidas a la simbolización y a la fantasía, encontramos divergencias entre los diferentes autores, lo cual ha conducido a variaciones metodológicas en la práctica clínica psicoanalítica, especialmente en lo referido al modo de concebir el uso de la técnica del juego. La teoría psicoanalítica, como toda obra científica, no está exenta de contradicciones ni de impasses, y el tema de la fantasía constituye uno de esos territorios cuyo extravío refleja la permanente tensión entre una vertiente endógena y otra exógena que ha atravesado hasta su último momento la producción freudiana, impidiéndole a Freud resolver el problema del origen de la fantasía y su estatuto metapsicológico. Por tal motivo consideramos importante a continuación introducir algunas indagaciones acerca del derrotero freudiano en torno a la noción de fantasía, así como los aportes significativos de autores posfreudianos.

En el *Manuscrito M* (Freud, 1994) afirma que la formación de las fantasías acontece por combinación y desfiguración, mediante una conjunción inconciente entre vivencias y cosas oídas, de acuerdo con ciertas tendencias regidas por investiduras pulsionales, deseantes.

Modelo de inscripción también planteado en la *Carta 61*: “las fantasías provienen de lo oído entendido con posterioridad, y desde luego son genuinas en todo su material. Son edificios protectores, sublimaciones de los hechos, embellecimientos de ellos, y al mismo tiempo sirven al autodescarga” (Freud, 1994, p. 288). La fecundidad de la conceptualización freudiana da cuenta del carácter ligador de lo traumático que poseen las fantasías en tanto simbolizaciones que posibilitan la derivación de investimentos.

Es su enraizamiento en lo inconciente y el hecho de que lo inconciente originariamente reprimido encuentre, a través de los distintos modos de constitución de la fantasía, ensamblajes posibilitadores de articulación, lo que permite que cumplan una función defensiva y, al mismo tiempo, que su reinvestimento favorezca la formación de síntomas. Cobra relevancia el carácter simbolizante de la fantasía al quedar ubicada como un entretejido entre dos polos: el deseo inconciente y la capacidad de teorizar. Sin embargo, la conceptualización sobre el Inconciente es modificada por Freud (1993c) cuando modeliza la segunda Tópica y allí define un Ello no estructurado por la represión, sino existente desde los orígenes, reservorio de fantasmas originarios filogenéticamente adquiridos.

Ha sido Melanie Klein (1996, 2003c), a partir de su experiencia con casos clínicos, quien ha producido la formalización del juego como técnica para la clínica con niños, inaugurando de este modo el campo de analizabilidad infantil. Dicha autora narra diversos análisis donde logra disminuir la ansiedad haciendo uso completo del lenguaje simbólico del juego reconocido como parte esencial del modo de expresión del niño. Fue estudiando el juego infantil de modo similar a la interpretación de los sueños de Freud, como descubrió que podía tener acceso a las fantasías y deseos inconcientes del niño. Sin embargo, aclara que debemos considerar el uso de los símbolos de cada niño en conexión con sus emociones y ansiedades particulares y con la situación total que se presenta en el análisis, dado que meras traducciones generalizadas de símbolos no tienen significado (Klein, 2004, p. 144).

A través de esta actividad, los niños dan forma representativa a sus experiencias sexuales y descargan las ansiedades inherentes a las fantasías eróticas y agresivas que las acompañan. En el mismo sentido, la proyección sobre el mundo externo de fantasías inconcientes portadoras de objetos persecutorios constituye un mecanismo de defensa contra la ansiedad.

En el texto *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo*, Klein (2003d) agrega otro factor determinante en la capacidad simbolizante del psiquismo, al interés libidinoso añade la angustia como motor del desplazamiento hacia objetos más alejados de los objetos primarios, defensa con la cual se favorece el desarrollo del yo y de la relación con la realidad. Dicho proceso estará subordinado a la capacidad del yo del niño para tolerar el monto de angustia necesario para propiciar una abundante formación de símbolos y de fantasías. De este modo, los símbolos, en tanto sustitutos, son un recurso defensivo primario del yo para expresar la actividad de fantasía inconciente.

Si bien este marco teórico presenta un reduccionismo poco sostenible al concebir que la simbolización se produce a partir de movimientos de acercamiento y distancia de los objetos

corporales, propios y de la madre, asimismo, tiene la virtud de hacer atravesar la actividad humana por una materialidad del orden de lo libidinal.

La propuesta kleiniana relativa a la *phantasy* inconciente como materialidad constitutiva del inconciente y objeto principal de la clínica psicoanalítica, se inscribe en la vertiente freudiana más endogenista, entendida como de proveniencia subjetiva, sin anclaje en lo histórico-vivencial, lo que conduce a concebir el análisis en términos exclusivamente "extractivos".

Por el contrario, en una interesante revisión crítica de la obra freudiana, Jean Laplanche y J. B. Pontalis (1976) toman partido al interior de estas divergentes corrientes teóricas y consideran que los denominados fantasmas originarios no sólo constituyen formaciones simbólicas complejas, efecto de los distintos posicionamientos que atraviesa el sujeto en su circulación por la estructura edípica, sino que además son teorizaciones sobre los orígenes: en la escena primitiva, es el origen del sujeto el que se ve figurado; en las fantasías de seducción, es el surgimiento de la sexualidad; en las fantasías de castración, es el origen de la diferencia de los sexos. De esta manera se replantea la pertenencia tópica, es decir, el estatuto metapsicológico de la fantasía. Actividad teorizante, articulada desde el preconciente, impensable como existiendo desde los orígenes del psiquismo y no localizable en el inconciente originario en sentido estricto. Sin embargo, resaltan —tal como Freud ha demostrado— el enlace de la fantasía con el deseo, con el autoerotismo ligado a las zonas erógenas como lugar de encuentro inclusive con las fantasías del adulto.

Es a la luz de estos desarrollos metapsicológicos que se torna necesario repensar la experiencia clínica, principalmente cuando abordamos patologías no neuróticas y niños cuyo psiquismo se encuentra en proceso de constitución. En numerosas oportunidades, la reproducción de escenas no da cuenta de la expresión simbólica de la fantasía de escena primaria reprimida, sino de un pasaje a lo real de "pedazos no digeridos de la realidad" o, como decía Freud en el *Manuscrito M* (1994), "restos de lo visto y lo oído". Motivo por el cual es de vital importancia, establecer con precisión el estatuto tópico de estas representaciones.

Psicopatología y capacidad de jugar

Juan tiene 6 años, su madre consulta debido a que se queda llorando todos los días en el jardín, expresa que la extraña y que no le gustan los recreos. Tampoco quiere ir a los cumpleaños, ni logra hacer "apego" con los compañeros, prefiere estar entre los adultos y sus actividades. En otro orden de cuestiones, presenta dificultades para dormir y necesita tocar el pelo o el codo de la mamá para lograr conciliar el sueño. Le cuesta incorporar una alimentación variada y quedarse tranquilo en el momento de las comidas; aún toma mamadera y se queda succionándola y mordiéndola cuando ya está vacía. No tiene juguetes preferidos.

La madre relata que ni bien regresaron de las vacaciones de verano, falleció una sobrina de cuatro meses, prima de Juan. Angustiada e invadida por el llanto, narra que la pequeña levantó fiebre, tuvo convulsiones y al día siguiente murió. "Juan se enfrentó con la muerte",

preguntó mucho al principio, "¿dónde está? ¿Va a volver?". Los padres no sabían qué responderle y Juan a los pocos días dejó de interpelarlos. Al mes empezó las clases y comenzaron "los problemas".

Desde la primera entrevista, el niño expresa su sufrimiento en el espacio analítico: "En la escuela estoy más o menos, lloro porque extraño a mi mamá y miento que me descompongo para que la llamen, un poquito miento. Ella firmó un "cacto" para que yo no lllore más y por eso tengo que venir acá. Pero hoy tuve jaqueca y lloré, jaqueca es mucho dolor de cabeza". Escucha un ruido del consultorio lindante y se inquieta, "¿ese ruido? No me puedo concentrar".

Luego de relatar anécdotas de sus vacaciones en otra provincia, recuerda que él vive frente a una iglesia, "ya sé, lo que me empezó a hacer llorar en el colegio eran las misas, las canciones eran tristes, decían que le pasaba algo a Dios y yo pensaba que le podía pasar algo a mi mamá, eso me ponía triste". Pide dibujar y realiza a la madre, "no me gusta mucho mi mamá, tiene rulos y a mí me gusta el pelo lacio, pero no importa, lo importante es lo de adentro, yo la quiero igual porque es mi mamá". En otro momento relata: "Yo tengo memoria a corto plazo, es que no retenés en tu cabeza las cosas por mucho tiempo, por eso a veces no me acuerdo de las cosas". Tanto las jaquecas como la memoria a corto plazo serán temas que reaparecerán insistentemente en todas las sesiones.

En un siguiente encuentro comenta: "en los recreos no juego mucho, me quedo más tranquilo (...) no sé qué me pasa con esto, en el jardín jugaba, no te creas que a mucho". "Hoy hablamos del cuerpo humano en la escuela". Con una hoja realiza un avión: "es un *mirage*, mi papá me contó que este avión salvó a los argentinos de los soldados españoles". En alusión al acto del 20 de junio refiere: "Belgrano estaba triste porque perdían, estaba enfermo y murió. San Martín también estaba enfermo y ¿sabés cómo cruzó los Andes? En camilla, lo vi en un programa de TV".

Juan cuenta que prefiere los juegos de mesa y que le interesa el tema del sistema solar. Mientras representa uno con diferentes objetos, dice estar preocupado porque no sabe qué quiere ser cuando sea grande, si astronauta o "submarino". Representa los cráteres de Marte: "los cráteres son unos agujeros hondos, profundos, negros, por donde te podés caer y nunca más salís, hay que tener mucho cuidado ahí". "Voy a hacer una nave espacial con astronautas, se pueden separar de la nave porque están atados por una manguerita y la nave tiene su combustible. Luego realiza otra nave con una antena: "la antena es una protección de la nave, lo que la sostiene. La antena tiene una lucecita, un foco, como la fábrica de Berisso que tiene fuego. El astronauta tiene que estar feliz porque va a investigar". Llama la atención que durante todas las entrevistas hace recurrentemente un movimiento y sonido particular con la boca.

Vemos en este niño con capacidad simbólica y posibilidades de establecer un lazo transferencial, la presencia, sin embargo, de otros elementos que no llegarían a tener estatuto simbólico. Remanentes de ejercicio oral autoerótico ligados a objetos primarios que no han logrado ser retranscritos y reprimidos en el inconsciente. Dificultad para el despliegue de actividades lúdicas placenteras y libres de reglas, que, al quedar por fuera de un encuadre estructurado, lo dejan librado al embate de sus propias pulsiones internas, excitantes, produciéndole

una severa angustia. Sensaciones de agotamiento y cansancio que parecen dar cuenta de un gran esfuerzo de contrainvestimento y autocontrol para evitar un posible desborde pulsional y agresivo. "Indigestión psíquica" al decir de Wilfred Bion, que se expresa en las jaquecas recurrentes y en lo que Juan designa como "memoria a corto plazo". Vulnerabilidad psíquica que busca preservar a través del apego físico a su madre, esa nave-madre a la que necesita estar atado para evitar la caída al vacío. Del fuego activado por la cercanía de los contactos, al riesgo de caída a los agujeros negros y profundos si la defensa lo lleva lejos de la Tierra, es la tensión oscilante que atraviesa a Juan.

A estas vicisitudes estructurales se han sumado efectos traumáticos de acontecimientos que la vida ha impuesto a esta familia. El fallecimiento de la primita de cuatro meses ha despertado en este niño una angustia de muerte que lo impulsa a una incesante búsqueda de comprensión y domeñamiento de lo activado a través del estudio del cuerpo humano en la escuela, así como en el interés por los avatares de los próceres argentinos con sus enfermedades y muertes singulares, significaciones sociales que le aportan tramas de sentido donde poder articular metabólicamente el embate de las representaciones que lo angustian. Sin embargo, los movimientos con la boca y los extraños sonidos que realizó en todas las sesiones permiten conjeturar la actividad intrapsíquica de "restos de lo visto y lo oído", desprendidos de la visión de alguna situación vivida, como, por ejemplo, las convulsiones de la beba a cuya visión estuvo expuesto, tal como luego lo confirmara la madre. Una materialidad psíquica que no remite ni a representación-cosa ni a representación-palabra, sino a lo que Silvia Bleichmar (1993, 2009) ha conceptualizado como *signos de percepción*, efectos de una experiencia que inscribe algo que no puede ser pensado, sino que opera como "cosa en sí", elementos que entran al psiquismo sin tener carácter significante, no atravesado por las significaciones, pero que sin embargo queda enclavado produciendo algo de lo cual el sujeto no puede terminar de adueñarse porque nunca adquiere un total significado. No obstante, "el astronauta está feliz porque va a investigar", lo que compulsa y ataca desde adentro de su psique encuentra a un sujeto que puede formular enigmas y experimentar placer en el trabajo detectivesco en busca de elaboración. Carácter lúdico del análisis siempre y cuando el analista pueda/sepa brindar en la transferencia las condiciones para una verdadera producción simbólica.

Es así que la diferenciación de la heterogeneidad de la materialidad psíquica activada, y expresada también en el juego en la clínica con niños, da cuenta de los destinos posibles del traumatismo, según hayan sido elaborados o no, y nos interpela metodológicamente para poder contribuir con la transformación de las dimensiones que comprometen el crecimiento psíquico de nuestros pacientes. Pero también contribuye a desentrañar el alcance de clásicas afirmaciones como la planteada por Donald Winnicott en cuanto a que "el juego es terapéutico en sí mismo" (2007).

La producción simbólica en el marco de la teoría sobre lo transicional

El gran aporte del "teórico de lo lúdico", como S. Bleichmar (1999) ha denominado a D. Winnicott, acerca de la constitución de lo transicional, ha producido una nueva concepción psicoanalítica acerca del jugar de los niños. Su estudio sobre los espacios en los que se genera la relación del sujeto con el semejante lo llevó a delimitar un tipo de objetos y fenómenos circulares centrales para la producción de intermediaciones simbólicas. Con su novedosa conceptualización del juego infantil otorga un valor fundamental a la ilusión en el proceso de constitución de la realidad, a partir de la función ejercida por el otro, logrando de este modo poner en cuestión la vía endogenista del símbolo vigente en la perspectiva kleiniana.

La noción de *holding* entendida como contención remite a la madre suficientemente buena, es decir, aquella capaz de ofrecer el objeto adecuado en el momento oportuno generando en el niño la ilusión de que el objeto es creado por él. Lo interesante de esta propuesta es que este fenómeno es efecto del encuentro con un objeto y no de una ausencia del objeto. El objeto transicional deviene un objeto metáforo-metonímico, es decir que guarda restos sensoriales del propio sujeto y al mismo tiempo simboliza la relación con el otro. Objetos de contacto tierno (osito, mantita) ofrecidos por el otro, pero al mismo tiempo elegidos por el niño, objetos que representan el objeto envolvente y al mismo tiempo la propia membrana, y que a su vez no son ni una parte del cuerpo propio ni una parte del cuerpo del otro. Objetos vinculados al apego y de carácter más sublimatorio, no objetos de desgajamiento pulsional primario.

Esta teoría vertebró la obra de Winnicott constituyendo el fundamento de su concepción del jugar infantil, pero también del sentido de la psicoterapia. Los niños gozan con todas las experiencias físicas y emocionales del juego si el contexto es facilitador y continente, en la medida en que posibilita la comprobación de que sus impulsos agresivos pueden evacuarse sin obtener odio y violencia a cambio. Asimismo, a partir de la invención de las creaciones lúdicas, el niño va incrementando su comprensión de la riqueza del mundo externo real. El juego es la prueba continua de la capacidad creadora que significa estar vivo. Para este autor, el juego propicia la unificación y la integración general de la personalidad, condición fundamental para iniciar relaciones emocionales y contactos sociales (Winnicott, 1942).

En base a estos parámetros, resalta que cuando un niño no puede jugar es porque ya presenta rasgos psicopatológicos que se lo impiden, y hace particular hincapié en la dificultad que puede presentar un niño para controlar la ansiedad. La amenaza de un exceso de ansiedad conduce al juego repetitivo o en otros casos directamente a la destrucción del juego. Desde este análisis se vislumbran dos dimensiones del juego: una en la línea del placer, ligada a la simbolización, y otra de carácter compulsivo, efecto de la excitación del ejercicio directo de la pulsión desligada.

En su clásica obra *Realidad y Juego* (Winnicott, 2007, p. 61), el autor sostiene que la psicoterapia se da en la superposición de dos zonas de juego, la del paciente y la del terapeuta. La transferencia como un diálogo, un "entre dos" que se da en esa zona. Si el analista logra posi-

cionarse como objeto, el trabajo analítico permitirá el despliegue de los fenómenos transicionales y la puesta en escena de las pulsiones; si se logra disponer estas condiciones se apuntará a orientar al paciente de un estado en el que no puede jugar a uno en que le sea posible. La posibilidad de vivenciar experiencias creadoras en este espacio transicional es lo que le permite a Winnicott sustentar la idea de que el juego es por sí mismo una terapia.

Estatuto del adulto en los orígenes de la simbolización

Es sabido que el juego en sentido estricto no puede establecerse sino es a partir de la capacidad sublimatoria del sujeto psíquico, es decir, de producir la transmutación de la meta y del objeto de la pulsión y de este modo la desexualización necesaria para la producción de sentidos y la generación de placeres mediatizados. Sin embargo, al tratar de comprender las teorizaciones que explican el cómo se logran estas dimensiones de la constitución psíquica, surgen variaciones significativas en los distintos marcos teóricos, y esto debido, entre otras cosas, a la función que se le adjudica al adulto en los orígenes de la simbolización.

Hacíamos referencia al rol de la madre como facilitadora u obstaculizadora de la capacidad creadora del niño en la concepción winnicottiana de la salud mental. El sostén garantizado por la "preocupación maternal primaria" protege el "*seguir siendo*" del infante. De lo contrario, si la pauta de la vida del infante es reaccionar a las intrusiones, se produce una seria interferencia con la *tendencia natural* de la criatura a convertirse en una unidad integrada (Winnicott, 2006). La capacidad materna de generar el campo de la ilusión permite al infante disfrutar de la creación y el control omnipotentes, y llegar gradualmente a reconocer el elemento ilusorio, el hecho de que está jugando e imaginando (Winnicott, 1996).

Si bien encontramos aquí la base del símbolo desde la perspectiva de este autor, no podemos dejar de advertir expresiones que aluden a la idea de un sujeto que nace con instintos y cuenta no solo con una tendencia natural a convertirse en una unidad integrada, sino también con un potencial creativo innato. En la medida en que sostiene que el principio de placer opera desde los comienzos de la vida, su indagación se orienta a tratar de entender cómo el infante arriba a la diferenciación entre el yo y el no-yo, al pasaje de la dependencia a la independencia y a la construcción del principio de realidad, y es allí donde introduce la mediación del adulto como un operador entre ese bagaje instintivo y la posibilidad de inserción en el mundo, ese yo auxiliar materno que sostenido en el tiempo facilita la maduración emocional. La fuerza o debilidad del yo dependerá de la provisión ambiental.

Por el contrario, autores como J. Laplanche (1992) y S. Bleichmar (1993) optan por una concepción exógena de los orígenes del psiquismo, en ruptura con el endogenismo presente en Winnicott y en gran parte del psicoanálisis —incluido en ello una vertiente de la obra freudiana—, pero al mismo tiempo en diferenciación con el estructuralismo lacaniano. Sostienen que la cría humana no se estructura a partir de sí misma, sino por el contrario que sus pulsio-

nes, sus deseos inconcientes y sus fantasmas son el producto metabólico de aquello que se precipita desde el exterior.

Para estos autores, al retomar el análisis de la asimetría constitutiva entre el niño y el adulto, otorgan a este último una función instituyente de la sexualidad pulsional, la cual una vez inscripta, exigirá un trabajo psíquico para su domeñamiento, pudiendo constituirse como motor del progreso psíquico, así como su obstáculo. Esto dependerá del modo de ingreso de los montantes energéticos y de su destino en el interior del psiquismo infantil. Desde esta perspectiva, el adulto parasita sexual y simbólicamente a la cría humana, ayudando a producir los primeros componentes representacionales bajo la alucinación primitiva, entendida como una recomposición de lo real, una neocreación y no sólo como algo del orden exterior que se inscribe. A partir de entonces, el psiquismo ya no tenderá hacia una adaptación práctica al servicio de la vida biológica, es decir, a la búsqueda de la satisfacción de necesidades, sino a tratar de obtener un equilibramiento de la economía libidinal regido por los indicios de placer-displacer.

La instalación de la represión originaria en correlación con la constitución de la instancia yoica será el momento lógico en el que se sepulten en el inconciente esas inscripciones pulsantes, descualificadas, se separen las instancias psíquicas y se regle el funcionamiento de la tópica psíquica. Por ende, es del lado del yo donde hay que ubicar las herramientas simbólicas —estructurantes y defensivas— que posibilitan al deseo inconsciente sostenerse como reprimido. Pero lejos de considerar al yo como una continuidad del organismo, es la identificación instauradora del narcisismo residual del semejante la operación fundamental que generará las condiciones instituyentes de la subjetividad.

Concebir al adulto como auxiliar o como fundante determina fundamentos que marcan diferentes modos de pensar los procesos de simbolización y sus alcances. Cuestión central para entender la metapsicología con la que se comprende la constitución del sujeto psíquico, así como los alcances del método psicoanalítico, es decir, cuándo y cómo producimos realmente trabajo analítico con nuestra escucha e intervenciones.

Conclusiones

Pensada desde una perspectiva psicoanalítica, nuestra praxis se propone favorecer los procesos de subjetivación contemplando la incorporación de la realidad externa como influyente en la constitución subjetiva sin sacrificar por ello la significación de su vida fantasmática. Al definir parámetros metapsicológicos claros que sustentan las intervenciones clínicas, se connotan con claridad los límites y alcances del propio campo científico.

De este derrotero teórico-clínico, cobra sentido resaltar que, en el despliegue de la actividad lúdica de un niño, no todo necesariamente remite a elementos de carácter simbólico. La simbolización implica la posibilidad de que se establezcan múltiples lazos entre un símbolo y un objeto simbolizado, derivaciones que son efecto de las ligazones de los montantes libidinales a entramados representacionales. Capacidad altamente elaborativa que no siempre

logra organizarse en el psiquismo infantil o que puede instalarse y luego alterarse por los diversos traumatismos.

Posicionarse en una perspectiva teórica exogenista, permite destacar que la función del adulto a cargo de la cría no constituye sólo un agente satisfactor de necesidades, sino principalmente productor de sexualidad. En esta misma dirección, la simbolización tampoco es un derivado endógeno del sujeto psíquico, sino el resultado de la conjunción entre la sexualidad del adulto implantada en el niño, y el orden de símbolos que éste sostiene desde la cultura en la cual está inmerso.

Como lo ilustra la viñeta clínica, la heterogeneidad de la materialidad psíquica presente en el comportamiento, las verbalizaciones y en el juego de Juan revela diversos niveles de simbolización. Elementos fantasmaticados y representados simbólicamente en el juego efecto de la capacidad de ligazón lograda por el mismo sujeto, aparecen prestos a ser interpretados con el fin de desarticular la causalidad determinante de su sufrimiento. Por otro lado, se manifiestan elementos desligados que circulaban por el aparato psíquico sin encontrar engarzarse en ninguna serie psíquica ni localización tópica alguna, generando una fuerte vivencia de fragilidad subjetiva. Intervenciones simbolizantes para la resolución de ese exceso traumático deben, por tanto, ser propuestas en el dispositivo analítico como complemento al juego autoelaborativo que el niño va desplegando por sí mismo, para producir verdaderos procesos de neogénesis.

Por último, cabe señalar que una práctica que pretenda evitar el desamarre con la teoría no puede dejar de interrogarse acerca del estatuto metapsicológico de los fenómenos que se presentan en la consulta. De aquí derivará el hacia dónde debemos orientar la cura, eje metodológico que nos interpela respecto a lo que debemos producir: interpretar sentidos inconcientes, reconstruir el tejido psíquico, reordenar las representaciones, recomponer las instancias psíquicas, proponer puentes simbólicos. Sin embargo, la mayor complejidad termina finalmente cuando debemos diseñar el cómo intervenir, es decir, cómo formular las intervenciones, aspecto que consideramos nos remite al entrecruzamiento entre lo teórico y la artesanía singular de cada analista.

Tarea que no puede deslindarse del marco transferencial dentro del cual se desarrolla el proceso. La transferencia analítica en tanto reactivamiento de la asimetría originaria promueve inevitablemente desligaciones, motivo por el cual la instalación y regularidad del encuadre, así como la acogida benevolente constituyen el holding necesario para evitar la desorganización (Laplanche, 1989, 1990). En el mismo sentido, centralizar la escucha desde el eje “traumatismo y simbolización”, pone de relieve el valor de la palabra como modo de elaboración dominante en la función analítica, a fin de posibilitar que las vivencias pasen a constituir experiencias significadas, es decir, apropiadas metabólicamente por el sujeto psíquico, y logren mermar el carácter sufriente. El juego no deja de constituir una vía para ello -en tanto espacio simbólico de placer y de acceso al sentido-, siempre que se lo pueda despojar de la concepción endogenista de las representaciones y se lo articule -intervenciones verbales mediante- con el conocimiento de la historia singular del sujeto.

Referencias

- Aulagnier, P. (1992). *El aprendiz de historiador y el maestro brujo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconciente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (abril, 1999). El carácter lúdico del análisis. *Revista Actualidad Psicológica*, 24(263), 2-5.
- Bleichmar, S. (2009). Simbolizaciones de transición: una clínica abierta a lo real. En *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo* (63-83). Buenos Aires: Topía Editorial.
- Freud, S. (1993a). El creador literario y el fantaseo. En *Obras Completas*, Vol. IX (123-135). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1993b). Más allá del Principio del Placer. En *Obras Completas*, Vol. XVIII (1-62). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1993). El yo y el ello. En *Obras Completas*, Vol. XIX (1-66). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1994). Fragmentos de la correspondencia con Fliess. Carta 61 y Manuscrito M. En *Obras Completas*, Vol. I (288-295). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1996). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras Completas*, Vol. VII (109-224). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1996). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. En *Obras Completas*, Vol. X (1-118). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Klein, M. (1996). *El Psicoanálisis de Niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (2003a). El desarrollo de un niño. En *Amor, culpa y reparación* (15-65). Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (2003b). Simposio sobre análisis infantil. En *Amor, culpa y reparación* (148-177) Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (2003c). La personificación en el juego de los niños. En *Amor, culpa y reparación* (205-215). Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (2003d). La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo. En *Amor, culpa y reparación* (224-237). Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (2004). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado. En *Envidia y gratitud y otros trabajos* (129-147). Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1976). Fantasía originaria, fantasía de los orígenes, origen de la fantasía. En Jean Laplanche y otros, *El inconsciente freudiano y el psicoanálisis francés contemporáneo* (103-143). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Laplanche, J. (1989). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Laplanche, J. (1990). *La cubeta. Trascendencia de la transferencia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Laplanche, J. (1992). *Vida y muerte en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Lispector, C. (2005). Jugar a pensar. En *Revelación de un mundo* (10-11). Buenos Aires: Ediciones Adriana Hidalgo.

Winnicott, D. (1942). Por qué juegan los niños. Recuperado de <http://www.psicoanalisis.org/winnicott/juegonin.htm>

Winnicott, D. (1996). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. (2006). *La naturaleza humana*. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. (2007). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.

CAPÍTULO 3

El juego en los límites de la simbolización: un debate posible

*María Florencia Almagro, María Laura Caporale,
Eugenia Teruggi, Luisa Nohely Tiravantty Molero*

La infancia, como tiempo de constitución del psiquismo en que se produce la humanización, es decir, donde se inscriben tanto las constelaciones sexuadas del sujeto como sus potencialidades simbólicas, plantea, desde el punto de vista ético, la imperiosa necesidad de construir una praxis que permita transformar el sufrimiento de niños y niñas con severas fallas en la capacidad de simbolización que se relevan en la actualidad de manera muy expandida. Alcances de una práctica que depende de los fundamentos teóricos en los que se sustente, y del grado de consideración de los aspectos contextuales del entorno histórico-social que inciden en la producción de subjetividad de nuestra época.

En la actualidad se puede constatar cómo desde diferentes campos disciplinares se propone a los niños y niñas actividades que apuntan a incrementar los respondientes simbólicos constitutivos de sus subjetividades. Sin embargo, la propuesta de muchos de estos diferentes modelos teóricos —cognitivos-conductual, neuropsicología, etcétera— se basa en la idea de generar *estimulación*, de modo que el niño y la niña puedan internalizar, mediante su propia experiencia, ciertas pautas de adaptación y recreación. Tal como lo desarrolla S. Knell (2012, p. 318), la terapia de juego cognitivo-conductual es un modelo integrado de psicoterapia para niños que incorpora técnicas tales como el *reforzamiento positivo*, por ejemplo, un títere que tiene miedo de hablar, obtiene estampas o calcomanías cada vez que intenta hablar con otros títeres. *Moldeamiento*, por ejemplo, el títere que tiene miedo de hablar, empieza por hacer sonidos del habla, luego palabras, y después empieza a hablar de manera gradual. *Registro de pensamientos disfuncionales*, por ejemplo, el niño hace dibujos en una libreta o registros en una grabadora, tratando de capturar sus pensamientos acerca de situaciones particulares. *Autoafirmaciones de afrontamiento*, por ejemplo, un títere que tiene miedo de meter la cabeza bajo el agua en una piscina dice: "Puedo meter la cabeza", "Me gustará sentir la cabeza mojada". Sólo por citar algunas de las intervenciones que tienen como objetivo generar habilidades de afrontamiento más adaptadas en base al reforzamiento cognitivo y conductual.

En función de la pregnancia que tienen estas concepciones en la actualidad, desde las cuales se diseñan diversas estrategias lúdicas y terapéuticas nos preguntamos: ¿Qué en-

tendemos por simbolización? ¿Cómo se origina y enriquece la capacidad simbolizante en el sujeto psíquico? ¿Toda actividad de juego deviene terapéutica en sí misma? ¿Toda estimulación y/o aprendizaje supone un procesamiento simbolizante? ¿Cómo incrementar las posibilidades de la producción psíquica evitando confrontar al psiquismo a procesos de deconstrucción que propicien nuevos traumatismos en niños y adolescentes que ya han sido expuestos a arrasamientos subjetivos?

A partir de estos interrogantes, el siguiente trabajo tiene como propósito explorar el estatus metapsicológico de la simbolización en el sujeto psíquico, retomando los aportes freudianos y el marco conceptual de Silvia Bleichmar, para desde ahí poder pensar el alcance de ciertas propuestas terapéuticas. Para ello, se analizarán algunas viñetas extraídas de la praxis con niños, niñas y adolescentes en diferentes ámbitos, no reducidos exclusivamente al clásico dispositivo del consultorio.

El carácter terapéutico de la simbolización: condiciones de posibilidad

La gran proliferación de propuestas “psicoterapéuticas” para niños, niñas y adolescentes, desde las cuales, o bien se pretende imponer el aprendizaje de ciertas habilidades para la adaptación de los mismos a su sociedad, utilizando diversos recursos técnicos, entre ellos el juego, o bien aquellas otras que reducen la práctica con niños a una hora de juego, interpelan respecto a los alcances terapéuticos de las mismas. Indagación que no puede soslayar la aclaración de qué se entiende por *terapéutico*, cuál es la relación entre lo terapéutico y la *capacidad simbolizante*, y esto en el marco de la *concepción del psiquismo* de la que se parte.

Para comprender cómo se origina y enriquece la simbolización se torna necesario retomar los desarrollos de S. Freud relativos a la materialidad del psiquismo: representaciones y afectos. Para este autor, lo esencial se relaciona con el destino del afecto, con la posibilidad de encontrar vías de ligazón para el mismo; por ello, el punto sustancial para modificar la economía afectiva son las representaciones en sus diversos niveles de articulación. La pulsión en tanto motor del progreso psíquico, tiene que encontrar formas de resolución intrapsíquica.

Ahora bien, ¿cómo se produce el surgimiento de las representaciones y el trabajo de simbolización? La pregunta por los orígenes ha sido escasamente planteada no sólo en la obra freudiana, sino también en los desarrollos propuestos por los autores posfreudianos. Se puede relevar en Freud la oscilación entre una vertiente endógena y otra exógena. Mientras que en los primeros trabajos sobre la histeria, sostiene una teoría exógena de la constitución del funcionamiento psíquico determinado por inscripciones y representaciones provenientes de la experiencia, considerando a la representación como residual al traumatismo; en la Metapsicología, con el concepto de *pulsión* y de *representante-representativo*, se embarca en una vertiente más endogenista, y propone a la representación como algo del orden de una delegación de lo somático en lo psíquico. De principio a fin, esta oscilación conceptual ha dado lugar a la

edificación de las Escuelas posfreudianas, donde el kleinismo como el estructuralismo lacaniano, surgieron con el propósito de dar nuevas respuestas a cuestiones no resueltas en el tronco matriz de la obra madre.

Se considera fecundo recuperar las contribuciones de S. Bleichmar (1990, 1993) que brindan un claro ordenamiento a la cuestión. Dicha autora retoma los aportes de Laplanche (1989, 1992) sobre la concepción del origen de lo pulsional. De este modo, inspirada en el modelo de la *Carta 52/112*, en el *Proyecto de psicología para neurólogos* y en el Esquema del peine del capítulo 7 de *La interpretación de los sueños*, muestra cómo el aparato psíquico está regido por una corriente excitatoria proveniente de la función sexualizante que cumple el adulto en los cuidados tempranos de ese bebé. Dicha corriente sigue una dirección progrediente, a la búsqueda de diferentes modos de tramitación y retranscripción entre los diversos sistemas. En este sentido, y desde una perspectiva económica del aparato psíquico, sostiene que el traumatismo no será medido entonces por la fuerza del estímulo que circula fuera del aparato, sino por la capacidad de esta energía devenida excitación, que al circular en forma endógena, propicia reinvestimientos capaces de hacer avanzar las representaciones inconcientes y perforar los sistemas de defensa (Bleichmar, 1990, p. 26).

¿Qué implicancia tiene esto para la constitución de la simbolización? S. Bleichmar (2000, p. 271) propone que en un primer tiempo el cachorro humano viene provisto de montante de reflejos, pero señala que esta batería biológica no desembocaría necesariamente en la constitución de la simbolización, así como tampoco la función simbólica se constituye como efecto de la ausencia del objeto, sino a partir de la inscripción de la pulsión, es decir, como efecto de un exceso.

En la experiencia primaria de satisfacción se introduce un exceso irreductible a la evacuación de la satisfacción de necesidad autoconservativa, productor de tensión, requiriendo otro tipo de procesamiento, aquello que está en la base de la función simbólica. Que a posteriori, ante la ausencia del objeto se alucine una representación que la obture, no da cuenta del prerrequisito, sino del efecto (Bleichmar, 1999, p. 2).

Por lo tanto, este plus que ingresa al aparato, obliga a un trabajo psíquico de parte del infans, dado que la energía psíquica, a diferencia de lo autoconservativo, nunca se reduce a cero. Es gracias a esta imposibilidad de evacuación que el aparato psíquico encuentra su motor de crecimiento, puesto que la economía del psiquismo va a tender a una reequilibración de las energías excitatorias. Esta complejización no se produce espontáneamente, es necesario que el adulto además de sexualizar el cuerpo del infans, también inscriba representaciones ligaduras propiciando la capacidad simbolizante en el niño.

¿Cómo este cachorro humano empieza este camino de complejización psíquica y simbólica? Desde este modelo conceptual el aparato psíquico se funda, en primer lugar, a partir de la implantación sexualizante del adulto que instala las representaciones primarias del autoerotis-

mo sobre las que posteriormente recaerá la represión originaria, sepultándolas en el Inconciente y fundando el clivaje entre las instancias psíquicas (Bleichmar, 1993, p. 36).

Por lo tanto, es a partir de la presencia del otro humano con su psiquismo clivado —doble conmutador— quien con su capacidad sexualizante y simbolizante, por un lado introduce la sexualidad y por otro, contiene, inscribe un entramado ligador, simboliza aquello que queda como energía desligada, posibilitando la constitución del psiquismo del niño. Es ese otro adulto, que, frente al llamado del cachorro humano, satisface sus necesidades, pero en ese mismo movimiento introduce —de manera inconciente— cantidades de energía sexualizante, implantando así lo pulsional inevacuable. Esas primeras inscripciones tomarán la forma de lo que se conoce como “alucinación primitiva”, deviniendo una primera modalidad de organización de los excesos del psiquismo. Esta alucinación primitiva será el primer núcleo de simbolización, nueva realidad, una realidad representacional, una neocreación.

A posteriori, es necesario que haya retranscripciones de estos elementos, en los diferentes sistemas, ordenamientos y reconstrucciones de estas primeras inscripciones, y es acá donde se sitúa la importancia de la capacidad ligadora, narcisizante del adulto a través de la cual propone modos de tramitación de ese plus que da lugar a nuevas formas de simbolización.

La cultura y lo simbólico

Lo propio del ser humano es la capacidad de crear sistemas simbólicos que van más allá de lo autoconservativo, de las necesidades. El cachorro humano adviene a este mundo simbólico y en un breve lapso de tiempo -tiempo de la infancia- debe no sólo apropiarse de este mundo, sino también dominar sus pulsiones, relegarlas, en pos de una inclusión a la sociedad.

En este sentido, S. Bleichmar (2000) aclara que no es suficiente la acción excitante y ligadora del adulto, es necesario además que este narcisismo ligador, que esta visión del otro como totalidad, esté atravesada por una propuesta de cultura en la cual se impulse a la cría a aceptar ciertas renunciaciones pulsionales que posibilitan vías de sublimación.

Otra dimensión que debe articularse es la intersección entre lo universal, es decir, los símbolos que la cultura establece, y la singularidad con la que el sujeto se apropia de esos símbolos. Apropiación que estará mediatizada por el adulto a cargo de la cría al aportar los códigos de la lengua como también las maneras particulares en las cuales ésta se adquirirá.

En resumen, la función simbólica se establece, por una lado, a partir de la implantación de la sexualidad humana, en tanto plus de placer que no reductible a lo autoconservativo, y, por otra parte, de la capacidad ligadora y simbolizante del adulto, inmerso en una determinada cultura.

Desde este marco, retomamos el interrogante de partida: ¿En el trabajo terapéutico con niños basta sólo con ofrecer condiciones para el despliegue del juego por parte del niño? ¿Toda propuesta de juego contribuye a producir simbolización en el niño? Si, como se mencionó anteriormente, el estímulo deviene excitación para el psiquismo y su destino al interior del aparato

depende tanto del modo de ingreso -ligado o desligado-, como de la capacidad metabólica de la instancia yoica, ¿cuán terapéutico puede resultar un juego que se proponga de manera pre-establecida desde una interpretación simbólica general y exterior, sin considerar las representaciones y afectos activados en cada sujeto psíquico singular?

A partir de lo expuesto, se puede observar cómo aparece una cuestión central, aquella que tiene que ver con la relación entre la función simbólica, juego y trabajo terapéutico.

El trabajo terapéutico con niños, niñas y adolescentes: un debate necesario

Desde la perspectiva psicoanalítica prevalente en este escrito, se entiende a lo terapéutico como aquel trabajo que se dirige a domeñar las representaciones y cargas libidinales del psiquismo, posibilitando el incremento de la simbolización, y con ello procesos de neogénesis y subjetivación. Por tanto, es menester en primer lugar poder definir qué se entiende por sujeto, sujeto psíquico más precisamente, dado que las intervenciones van a ser guiadas y definidas a partir de ello.

Desde este paradigma, *sujeto psíquico* alude a un psiquismo constituido, que se funda y organiza a partir de la implantación de la sexualidad y la represión originaria; con determinaciones inconcientes participantes en el conflicto inherente al funcionamiento del aparato una vez constituido.

El yo es una de las instancias psíquicas, efecto de un conjunto de enunciados identificatorios, y que una vez inscriptos articulan en el interior del aparato psíquico un conglomerado representacional que tiene existencia y otorga sentido a la vida de aquel en el cual está instalado. Es una masa ideativa ideológica —portadora de significaciones sociales e históricas—, y los enunciados que lo constituyen entran en la identidad misma y definen lo decible y lo no decible. El yo se constituye, no como un desprendimiento modificado del inconciente, sino como una argamasa representacional cuyo investimento es residual de los ligámenes amorosos del otro, localizando al narcisismo como tiempo segundo de la sexualidad humana, abierto sobre el Edipo complejo y las instancias ideales que habrán de estructurarse. El amor del otro, por tanto, crea el entramado de base sobre el cual el yo habrá de instalarse como representación de sí y como condición necesaria para el funcionamiento de los sistemas diferenciados, y para el con-
trainvestimento del autoerotismo, sin el cual el sujeto quedaría librado a la desligazón de la pulsión de muerte. El yo como masa ligadora de cargas libidinales y portador de la estructura defensiva, está relacionado con el Principio de Realidad y el sistema de Preconciente/Conciente, que tiene a cargo la prueba de realidad y el pensamiento lógico.

Ahora bien, ¿cómo se llevaría a cabo esta función ligadora, simbolizante, antes de que se constituya el aparato psíquico? Y, por otro lado, ¿qué ocurre cuando una vez constituido, sin embargo, presenta ciertas fallas? Es aquí donde introducimos el interrogante sobre lo que implica el carácter terapéutico desde el marco psicoanalítico, y los límites de aquellas prácticas

que se basan sólo en la estimulación o lo adaptativo, sin tener contemplar la economía libidinal, las representaciones y afectos singulares del psiquismo de cada niño en particular.

Cabe destacar la importancia de la capacidad de simbolización, ya que permite domeñar aquellas cargas pulsionales no ligadas que compulsan bajo un más acá del principio del placer —capacidad de ligazón, en sentido amplio, y construcción de sentido en sentido estricto— (Bleichmar, 1993). Por lo tanto, es necesario pensar aquellas terapéuticas que se despliegan en diversos campos y contextos de trabajo del psicólogo, que busquen la recomposición simbolizante de este sujeto psíquico y como se dijo anteriormente, no la mera adaptación a la realidad exterior.

Un caso para repensar lo terapéutico y el juego

Si bien resulta de suma importancia que un niño con fuertes dificultades en armar y/o sostener un juego, pueda empezar a hacerlo, una propuesta de estimulación de lo lúdico a manera de aprendizaje o descarga, no alcanza como fin último de una propuesta terapéutica.

Manuel es un niño de ocho años de edad, que presentaba intensas crisis de angustia, momentos de gran desorganización con gritos, autolesiones, llanto descontrolado; estados que se repetían con mayor frecuencia dentro del ámbito escolar, y que resultaba difícil apaciguar. Manifestaba además apego a ciertas rutinas, movimientos estereotipados, problemas para vincularse con los otros, fallas en la utilización del lenguaje y en su capacidad simbolizante.

Cabe destacar que el trabajo y las intervenciones fueron llevados a cabo dentro de un contexto escolar. Con la finalidad de contener y reducir estas crisis, se le ofrecían masas para jugar, actividad que le causaba gran placer y lo distendía cuando se sentía ansioso. Cada vez que él se mostraba “nervioso”, se le entregaban las masas a fin de tratar de polarizar la descarga. Sin embargo, cuando se le retiraban y transcurría un lapso de tiempo, Manuel volvía al estado ansiógeno, surgiendo nuevamente las crisis anteriormente expuestas, lo cual determinaba que en reiteradas ocasiones se le tuvieran que brindar las masas de manera constante para evitar el estallido.

En una oportunidad se suscitó una situación que condujo a la necesidad de repensar las intervenciones que se venían sosteniendo hasta ese momento, indudablemente sin buenos resultados. Manuel se mostraba nuevamente ansioso, resurgían movimientos estereotipados que denotaban la excitación indomeñable. Nuevamente se le ofrecieron las masas y él empezó a armar un juego, pero a diferencia de otras situaciones, en esta instancia comenzó a apretarlas y golpearlas emitiendo pequeños gritos. Ante este nuevo emergente, la psicóloga —desde el rol de Acompañante Terapéutico— le dijo: “¡qué enojado que estás Manuel!”, a lo cual él respondió golpeando las masas con más fuerza. Cabe aclarar que la docente le había retirado un auto de juguete para evitar que se dispersara y pudiera prestar atención. Se le pregunta: “¿Estás enojado porque la señora no te dejó sacar el autito?”. Como efecto de la intervención, el niño hizo contacto con la mirada y estrujó las masas, pero ahora ya con intención comunicativa,

reafirmando su enojo. “¡Esta seño que no te deja jugar con el autito!, ¡eso te enojó mucho!”, a lo cual él mira y dice un casi silencioso “Sí”. A partir de ahí empezó a calmarse, mirando y preguntando por el autito. Luego de explicarle que la seño lo había guardado porque no se podía jugar con el autito dentro del aula —aunque un tanto contradictorio, dado que se le permitía jugar con las masas—, se sentó tranquilo en su lugar y la ansiedad no volvió a presentarse durante ese día.

Si bien esta situación que elegimos recortar se ha desarrollado en el ámbito escolar, nos parece ilustrativa para poder pensar los alcances del carácter terapéutico del juego en tanto método que posibilite la recomposición simbólica de niños que presentan fallas en su constitución psíquica. ¿Hasta dónde las propuestas que se centran en la estimulación del juego, pero únicamente como oferta con fines de descarga y educabilidad adaptativa del pequeño, logran eficacia simbolizante en niños como Manuel que presentan dificultades en el armado de recursos estructurantes para domeñar las representaciones y los afectos que circulan de manera desligada en su psique? ¿Cuál sería el objetivo entonces?

Se puede ver cómo en aquellos momentos donde Manuel juega con las masas, aparece en primer plano lo lúdico en términos del placer, aquello relativo a la satisfacción libidinal. Sin embargo, tal como lo define S. Bleichmar (1999), para que un niño pueda realizar un juego simbólico tiene que haber podido constituir ciertas coordenadas en la organización de su psiquismo: implantación de la sexualidad pulsional, instalación de la represión originaria y constitución de la instancia yoica, con el correspondiente clivaje longitudinal de esta instancia psíquica que le permita distinguir el plano virtual del plano real. De esta manera el juego en tanto actividad sublimatoria, permitiría la transmutación de meta y de objeto, dando lugar a un mayor enriquecimiento subjetivo.

Ahora bien, cuando se trabaja con niños que presentan fallas en la estabilidad de la tópica psíquica y los montos pulsionales no encuentran ligazones en articulaciones fantasmáticas, ni sistemas defensivos que los acoten; el uso de juguetes puede servir simplemente a modo evacuativo, de pura descarga, pero no necesariamente devenir en procesos de ligazón y elaboración.

Se puede analizar en el caso de Manuel cómo la intervención verbal que ofrece finalmente el adulto, al nominar aquello que lo desbordaba, permite enlazar el afecto con una representación, siendo la palabra ofrecida la que tuvo eficacia simbólica sobre ese psiquismo y no el mero ofrecimiento de las masas para moldear.

Consideramos que en el trabajo con niños no se debe dejar de lado la herramienta central de la propuesta del psicoanálisis: el uso de la palabra ya sea para intervenir desde la interpretación o para propiciar intervenciones simbolizantes que den lugar al reordenamiento de las representaciones singulares que agitan desde adentro del psiquismo sin lograr la evitación del displacer. En el caso expuesto, lo lúdico como simple descarga resultaba insuficiente. Psiquismo que no lograba encontrar una estabilidad estructural, con corrientes psíquicas operando bajo un más acá del principio del placer, dejaba al incipiente sujeto librado a una fuerte angustia de aniquilamiento.

En la actualidad ciertas terapias y dispositivos que trabajan con niños con patologías severas, al no considerar la materialidad psíquica y su economía libidinal, buscan generar el aprendizaje de ciertas “habilidades” para la adaptación del sujeto a su medio a partir del “refuerzo”, de la “estimulación” de determinadas funciones cognitivas y/o conductuales. En este punto, es que planteamos el debate proponiendo poner a trabajar la noción de *sujeto* que subtiende a dichas prácticas y qué tipo de intervenciones realmente amplían los márgenes de simbolización en los niños.

Abordar cualquier proceso de aprendizaje en el sujeto psíquico, requiere el estudio de la constitución de la inteligencia. Sin embargo, para la perspectiva psicoanalítica desde la que se está enfocando este escrito, la inteligencia humana no está en contigüidad con la naturaleza, sino que es un producto inédito, efecto de la intervención sexualizante que produce el otro humano sobre la cría en los cuidados primarios que realiza, y de los ordenamientos posteriores que regulan estas inscripciones, a partir del clivaje de la tópica psíquica como efecto de la represión originaria (Bleichmar, 2000, p. 271). Las condiciones básicas de la humanización no remiten a la función de holding del adulto, ni a la satisfacción de las necesidades básicas, sino a la inscripción sexualizante de la pulsión con relación a la sexualidad del otro. A esto alude el origen del pensamiento, el origen de la representación, al origen de la representación alucinatoria que constituye el representante pulsional. El autoerotismo es, por tanto, condición fundamental para la existencia de pensamiento humano. En otro tiempo, estas inscripciones tendrán que encontrar modos de ligazón para no quedar libradas a un destino de repetición. La instalación de la represión originaria conjuntamente a la constitución del yo, abrirán curso a los procesos de inhibición, de contrainvestimento, ligados a la organización de los procesos secundarios y la lógica de la negación, la temporalidad y el tercero excluido. Como concluye Bleichmar:

El inconciente es como el reservorio libidinal: si no hay inconciente, no hay interés en las cosas del mundo humano. Pero para que la realidad pueda ser capturada en su dimensión significativa es necesario -como diría Freud- que la relación entre afecto y representación se disocie, que entre en suspenso, que el mundo sea captable más allá de su inmediatez, que sea reconocible por el yo en su calidad de significable y exterior (Bleichmar, 2000, p. 285).

En síntesis, la constitución del yo, del preconciente y la adquisición del lenguaje devienen requisitos fundamentales para que el juego pueda funcionar no como lugar de evacuación, sino como lugar privilegiado de simbolización.

No se niega la necesidad de impartir ciertos aprendizajes en pos de que el yo pueda renunciar a modos de satisfacción pulsional primarios para adaptarse a su cultura, sin embargo, creemos que la adaptación adviene por añadidura, a medida que el sujeto psíquico se va estructurando en el proceso de ampliación de su entramado representacional simbolizante y del domeñamiento de los montantes de la energía libidinal intrapsíquica.

Estas consideraciones conducen a interrogarnos respecto al *cómo* transformar los modos más primarios de los niños expresados en rabietas, autolesiones, golpes, estados hiperactivos;

si bajo una lógica de intervenciones disciplinadoras que persigan un fin de control en sí mismo, o mediante intervenciones simbolizantes que ofrezcan sentidos como suplemento, inaugurando un procesamiento a través del cual se ensamblen los fragmentos de simbolizaciones fallidas, estableciendo un tejido simbólico capaz de entramar lo desgarrado (Bleichmar, 2009b, p. 69).

Creemos que un sustantivo trabajo terapéutico no debería dirigirse a lo prohibitivo exclusivamente, en la medida en que sólo lograría un autocontrol rígido y transitorio, instalando los efectos de la intervención en la superficie del sujeto, sin una verdadera incorporación metabólica estructurante. Por el contrario, en tanto concebimos al psiquismo como un aparato que procesa la realidad operando una metabolización y transformación de lo que recibe de acuerdo a las líneas deseantes y los investimientos que lo constituyen, deviene fundamental identificar los contenidos y cargas que capturan al sujeto desde adentro, fijándolo traumáticamente y empobreciendo su potencialidad productiva. Ayudar a recomponer la tópica yoica de modo de fundar un sujeto capaz de cualificar de algún modo el incremento de las cantidades que lo invaden, ofreciéndole cierto tipo de representación ligadora que apacigüe al aparato.

Desde el campo del Psicoanálisis, consideramos lo terapéutico dentro de una concepción integral de la salud, como aquellas intervenciones o praxis simbolizantes y subjetivantes implementadas en diferentes contextos y dispositivos de trabajo de los psicólogos y las psicólogas, inclusive más allá del ámbito clínico, que permitan transformar el sufrimiento psíquico de los sujetos.

El juego y la transferencia en otros dispositivos

A continuación, se presenta un extracto que forma parte de un trabajo realizado dentro del Programa “Barrio Adentro”. Dicho Programa está destinado a la promoción y restitución de derechos de niñas/os y jóvenes en situación de vulnerabilidad social y/o en conflicto con la ley. Tiene como característica distintiva habitar los espacios donde transitan estos sujetos, llevando a cabo talleres colectivos a la intemperie, en espacios comunes del barrio, acercando y creando referencia con la población destinataria. A partir de allí, y en paralelo se trazan líneas del trabajo con las familias y en los casos que ameriten, acompañamientos individuales. Estos últimos pueden ir adoptando una modalidad de taller individual semanal, o bien pueden estar circunscritos a mejorar la accesibilidad con instituciones garantes de derechos —Registro de las Personas, escuela, hospitales—. Esto último, pensado desde el concepto de *Accesibilidad Simbólica* que alude al vínculo que se construye entre los sujetos y los servicios, y surge a partir de una combinatoria entre las “condiciones y discursos de los servicios y las condiciones y representaciones de los sujetos, y se manifiesta en la modalidad particular que adquiere la utilización de los servicios” (Stolkiner y Otros, 2000, p. 282).

Tanto los talleres como los acompañamientos, las entrevistas y las orientaciones son considerados por el programa bajo la lógica de Dispositivos Flexibles. Su carácter flexible reside en la búsqueda permanente de adaptación de formatos tradicionales a las posibili-

dades del contexto, reconociendo la tensión existente entre las reglas del territorio y las lógicas institucionales.

El siguiente relato, da cuenta del trabajo realizado con Antonella (12 años), con quien se decide iniciar un acompañamiento individual. Partiendo de la base de que la niña estaba por fuera de varios circuitos de niñez y teniendo conocimiento, por la presencia territorial, de su inasistencia a la escuela, se conversa con la madre sobre la situación. Esta refiere que su hija no quiere asistir a la escuela y que desde hace un tiempo se va hacia otro barrio a la casa de sus abuelas sin avisarle, expresa que “se escapa”. “La Flaca donde me ve, sale por la ventana y empieza a correr y yo ya no la alcanzo”. Otro dato significativo que se observa es que la niña se succiona compulsivamente el pulgar, principalmente cuando está cerca de la madre. Sin embargo, no parece ser ni para ella ni para la madre algo problemático. Luego de conocida la complejidad de la situación, se le hace una propuesta de acompañamiento para trabajar algunas cuestiones vinculadas a la escuela, la documentación y por sobre todo, se le oferta el taller como un espacio de juego con una finalidad de alojamiento y subjetivación.

Durante los primeros encuentros evidencia cierta resistencia a participar del espacio. El tercer encuentro se lleva a cabo en la plaza de su barrio, allí sentadas, se dispone un cartón grande y una de las profesionales comienza a garabatear e invita al resto del equipo a hacer lo mismo. La primera reacción de la niña es rehusarse a la propuesta porque no entiende “para qué es”. Intentando sortear su desconfianza, se le explica que es un juego donde puede hacer libremente las líneas que se le ocurran y que de allí surgirá algo. Finalmente accede, pero sin dejar de preguntar sobre el sentido de la actividad. A partir de la rotación del cartón, Antonella encuentra una forma alargada y se representa la imagen de un arma. En otro momento, dice encontrar el pico de un pato, pero sin los ojos, a lo cual se la invita a dibujarlos. Se continúa el momento de contemplación de garabatos y en esta ocasión la niña menciona ver la cola de un pez, aunque aclara que no son estrictamente pato y pez porque en el pato ve una cola de perro. Allí se aboca a trazar nuevas líneas que configuran al “perro-pato” y al “gato-pezu”. A medida que se despliega el juego, va cambiando la actitud de Antonella, disminuyendo su desconfianza, comienza a reírse de los personajes, diciendo que al “gato-pezu” no le gusta el agua, aunque sea pez. Se le propone recortar a estos personajes y ella pide pintarlos.

Con este fragmento nos interesa reflejar el trabajo del psicólogo en un dispositivo y contexto diverso al del consultorio clásico, donde por medio de la adaptación del Juego del garabato propuesto por Donald Winnicott (2009), en el marco de los primeros encuentros, se pudo instalar por primera vez algo de la experiencia del crear, de lo lúdico, de los inicios de un lazo transferencial. El pasaje de la niña del no querer jugar al despliegue de su capacidad imaginativa circunscribiendo personajes mixtos, fue dando paso a la producción de sentido y al placer concomitante.

La utilización del Juego del garabato, posibilitó la apertura del trabajo en los siguientes encuentros con una niña atravesada por los inicios de la pubertad, por la ausencia de sostenes narcisizantes, y expuesta a situaciones traumáticas que aún no logran ser puestas en palabras.

Luego de varias semanas sin verla, se logra concretar otro encuentro en el que se le muestran los dos personajes anteriormente creados. Se la invita a imaginar la identidad de cada uno, atribuyéndole nombre, apellido, trabajo y gustos al “gato-pezu” y, entre otras cosas dice “vive en Barrio Adentro, en Suiza, su casa es un barco viejo.” Más allá que no es un dispositivo que use la transferencia del mismo modo que en el espacio clásico de la clínica, la alusión a que el gato-pezu vive en “Barrio Adentro” —nombre del programa que enmarca el trabajo— da cuenta que allí algo de su singularidad empieza a sentirse alojada.

Transcurre un largo período donde no se puede ubicar a la niña, mientras circulan en el barrio relatos acerca de una situación de riesgo en la que podría estar inmersa. Cuando se vuelve a tomar contacto con ella y accede a participar del taller, se le comenta que en ese encuentro antes de jugar conversarían un poco. Permanece gran parte del tiempo con los ojos al borde del llanto y con el pulgar en la boca. Se le refiere que estuvimos preocupadas por ella al no saber dónde estaba y qué le estaría pasando. Como sostiene Bleichmar (2011) en relación a la asimetría del vínculo transferencial, nos convoca a la responsabilidad de brindar una acogida benevolente y condiciones de contención para que realmente la transferencia constituya un lugar de simbolización y neogénesis, un lugar donde poder expresar los afectos más primarios sin estar obligado a jugar los roles que se juega en la vida.

Durante una entrevista donde estaban presentes la madre y la niña, sorprende que Antonella se sienta en la silla con una de las entrevistadoras, y comienza a succionarse el pulgar, mientras lentamente se va apoyando sobre el hombro de ésta salivando. Agitamiento de contenidos primarios que debían ser retranscriptos a través de la palabra como el instrumento de mayor nivel de significación y simbolización. Tiempo después, Antonella se acerca al centro comunitario donde en algunas ocasiones se encuentra el equipo del Programa para preguntar cómo tiene que hacer para dejar de chuparse el dedo.

Intentamos a poner en valor, a través de este recorte de trabajo territorial enmarcado desde la concepción psicoanalítica del sujeto psíquico, la capacidad de producir efectos recompositivos que implica el ofrecimiento de un espacio que pueda alojar y dentro del cual se pueda proponer una serie de intervenciones simbolizantes, cuando el sujeto comienza a interpelarse por aspectos propios que no logra dominar, como en el caso de Antonella ante ese remanente excitatorio que la compulsaba a la succión, siendo esto una puerta de entrada a un trabajo de simbolización.

Aunque el Juego del garabato -en este caso- formó parte de los movimientos de apertura (Aulagnier, 1992), fue la palabra que acompañó esos intercambios de afecto y conocimiento, la que supuso un anclaje y una invitación a ligar lo traumático que irrumpía progresionando hacia el polo motriz de múltiples maneras.

Palabras que buscan instalar una pauta, pero desde un lugar de ternura que aloja la singularidad de esta subjetividad. Entendiendo a la ternura en los términos que plantea Ulloa (1995, 1999), como la base ética del sujeto, concepto profundamente político, que consiste en la renuncia pulsional inicial del adulto sobre el apoderamiento del niño, infantil sujeto, y genera como consecuencia dos condiciones, la empatía y el miramiento: mirar con amoroso interés al

niño, reconociéndolo como ajeno y distinto de uno mismo, germen inicial y garantía de autonomía futura del infante.

Consideraciones finales

Retomando los interrogantes que guiaron este escrito, se puede decir, por un lado, que en el trabajo terapéutico con niños, niñas y adolescentes no toda propuesta de juego contribuye a producir simbolización. En la época actual, se asiste a una gran proliferación de propuestas terapéuticas conductuales, neurocientíficas —neuropsicología— que buscan lo adaptativo, la educabilidad del individuo, con la promesa de aumentar o estimular la capacidad de simbolización en los niños -como si la misma fuera del orden del aprendizaje a partir de consignas universales- sin tener en cuenta la singularidad de los contenidos de cada sujeto. Ante este panorama, consideramos necesario abrir este tipo de debates y discusiones en torno a lo que se entiende por terapéutica, simbolización, juego, dentro del trabajo con niños y adolescentes. Se invita, de este modo, a la reflexión respecto sobre cuáles son los paradigmas que guían las estrategias de intervención.

Se propone poner el énfasis en la importancia de rescatar la particularidad estructural del psiquismo del sujeto con el cual se trabaja, diferenciar los elementos que dan cuenta de la presencia de lo traumático, no transcripto, no metabolizado, de lo lúdico en sentido estricto. Será necesario preguntarse cada vez, ante qué tipo de psiquismo nos encontramos, cuáles son sus posibilidades de simbolización, y en función de ello construir la propuesta terapéutica acorde para el mismo.

No desestimamos los avances de la ciencia, de la neurociencia, pero sí ponemos en cuestión su banalización, la respuesta absolutista que esta perspectiva da sobre el ser humano, reduciéndolo a lo conductual, o a lo meramente neuronal, a lo biológico, sin tener en cuenta que el ser humano se constituye a partir de la intervención del otro, que adviene a un mundo simbólico, a una cultura que lo precede, a la cual debe adaptarse, es verdad, pero esta adaptación va a ser posible a partir de que se vayan constituyendo aquellas instancias psíquicas que permitan hacerlo —diferenciación de la tópica psíquica—, prerrequisito necesario para hablar de adaptación o del aprendizaje de ciertas habilidades/destrezas. Si no se tiene en cuenta esto, creemos que una propuesta basada en lo conductual, acarrearía para el sujeto un sufrimiento extra, especie de modelación a lo “normal”.

En tiempos en los que predomina una tendencia a retroceder sobre la concepción de Salud Mental que implica una mirada multidimensional del padecimiento subjetivo, en un intento de avanzar sobre una concepción biologicista y de “prácticas fundadas en evidencia científica” que desdibuja los determinantes subjetivos y sociales y, por en ende, los componentes interdisciplinarios e intersectoriales tendientes a la institucionalización de procesos medicalizadores y farmacologizadores, se torna profundamente necesario insistir en la delimitación de los fundamentos metapsicológicos y éticos que permitan otorgar una racionalidad a nuestra praxis, que den

cuenta de una explicación fundamentada del sufrimiento infantil para evitar caer en reduccionismos teóricos, que conduzcan a la repetición de fórmulas canónicas que no permiten la articulación con las grandes problemáticas de la cultura.

Cabe aclarar que aludimos a la práctica profesional no reducida al encuadre del consultorio, sino una práctica “extra-muros” que sea posibilitadora de profundas modificaciones del malestar del cual los niños, niñas y adolescentes padecen actualmente. Tal como lo analizamos, en el contexto educativo o en el mapa ampliado del contexto barrial, la escucha y por sobre todo la palabra fundada en una perspectiva psicoanalítica propician movimientos ligadores que pueden dar lugar a lo nuevo. En este sentido, también pensamos los fenómenos transferenciales como no reducidos a la mera repetición de lo ya vivido en otro tiempo y lugar, sino a la posibilidad de creación de algo inédito en la vida de ese sujeto. Presencia del analista y acogida benevolente que puedan dejar marcas transformadoras en la historia de cada sujeto.

Por lo tanto, nuestra terapéutica -como ya se expresó en todo el escrito- no debe quedar reducida a un sistema de domesticación, nuestras intervenciones deben dirigirse a aquellos aspectos intrapsíquicos que exceden la capacidad de simbolización de ese niño, niña o adolescente. Aludimos a una terapéutica que dé lugar al sujeto, a la escucha de su malestar o a la constitución del mismo, sobre todo cuando estamos ante un psiquismo con severas fallas en su organización.

La intervención desde la palabra, palabra que organiza, liga, da sentido, simboliza y subjetiviza, será el medio dominante del proceso terapéutico, en tanto posee la eficacia simbólica para posibilitar el reordenamiento representacional y afectivo del psiquismo.

En la misma dirección pensamos, que el recurso del juego por sí sólo no siempre es suficiente, no toda propuesta de juego contribuye a producir simbolización. Si como mencionamos anteriormente, el estímulo deviene excitación para el psiquismo y su destino al interior del aparato depende tanto del modo de ingreso -ligado o desligado-, como de la capacidad metabólica de la instancia yoica, es menester considerar la singularidad de cada psiquismo y su materialidad psíquica, estableciendo relaciones entre afecto y representaciones que implanten contextos recuperados del proceso de la cura (Bleichmar, 2009a).

Referencias

- Aulagnier, P. (1992). Las entrevistas preliminares y los movimientos de apertura. En *El aprendizaje de historiador y el maestro brujo* (168-186). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (1990). Lo inconciente: fecundidad clínica de sus paradigmas. En S. Bleichmar (Comp.), *Lecturas de Freud* (13-99). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconciente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (abril, 1999). El carácter lúdico del análisis. *Revista Actualidad Psicológica*, 24(263), 2-5.
- Bleichmar, S. (2000). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Bleichmar, S. (2009a). *Inteligencia y simbolización: Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2009b). Simbolizaciones de transición: una clínica abierta a lo real. En *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo* (63-83). Buenos Aires: Editorial Topía.
- Bleichmar, S. (2011). *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Paidós.
- Knell, S. (2012). Terapia de juego cognitivo-conductual. En Ch. E. Schaefer (Ed.), *Fundamentos de Terapia de Juego* (313-326). México: El Manual Moderno.
- Laplanche, J. (1989). *Nuevos fundamentos del psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Laplanche, J. (1992). *Vida y muerte en psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Stolkiner y Otros (2000). Reforma del Sector Salud y utilización de servicios de salud en lo familiar NBI: estudio de caso. En *La salud en crisis. Un análisis desde la perspectiva de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Winnicott, D. (2009). El juego del garabato. En *Exploraciones psicoanalíticas II* (24-43). Buenos Aires: Paidós.
- Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ulloa, F. (1999). *Sociedad y Crueldad*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf>

SEGUNDA PARTE

El juego en el dispositivo clínico

CAPÍTULO 4

Trayectos de la simbolización: el juego y su especificidad clínica

Roxana Frison, Mariana Moser, Rocío Noemí Arauco Morullo, Aldana Vittola

Consideraciones introductorias

La exploración teórico-clínica que conlleva el trabajo con niños y adolescentes, cuyas problemáticas abordamos desde el sustento que ofrece el psicoanálisis, nos remite a la complejidad que supone intervenir sobre los tiempos de organización del aparato psíquico, momentos lógicos de constitución que se asientan en una cronología.

En este sentido, Silvia Bleichmar (1994) nos plantea el requerimiento de reflexionar sobre la crisis en la que se encuentra la práctica analítica a nivel de sus fundamentos, subrayando la necesidad de definir con rigurosidad metapsicológica el objeto, para luego determinar el método más idóneo a aplicar. La praxis será concebida entonces por un modo particular de articulación entre el objeto y el método, una concordancia de las relaciones entre ambos que permite el trabajo sobre el primero. En efecto, lo propio del objeto de estudio, de exploración y sobre el cual el psicoanálisis opera, requiere de novedades en el método de investigación del inconsciente, descubierto y propuesto por Freud para el sujeto adulto.

Marisa Rodulfo (2016) en su texto *El niño del dibujo* y en referencia a la particularidad del sujeto de la clínica con niños, plantea lo siguiente: "(...) 'perverso polimorfo' en lo pulsional, también es mucho más polimorfo en sus medios de expresión y la primacía del lenguaje verbal no está en él asentada como suele serlo una vez dejada atrás la adolescencia" (p.31).

En el presente escrito, nos proponemos pensar al juego y el lugar que asume en el marco analítico. La especificidad que cobra en la clínica con niños y adolescentes exige una conceptualización rigurosa del mismo, de modo que el lugar que adquiere en el dispositivo analítico queda anudado a una serie de nociones teórico-clínicas, entre las cuales se ubica como eje ordenador la transferencia.

La palabra, el juego, el grafismo, el modelado, como medios que permiten explorar y comprobar el trabajo simbólico del psiquismo en constitución, le permiten al analista, sosteniendo y sostenido en la teorización flotante, construir y verificar las hipótesis de trabajo, así como decidir las estrategias de intervención. En consecuencia, el dispositivo analítico se enriquece a fin

de abrir la partida y tornar factible un trabajo psíquico en y a través de los sucesivos encuentros que supone la tarea clínica: elementos fácticos tales como juegos, juguetes, hojas de papel, lápices de colores, masa para modelar, cobrarán significación en tanto propician el despliegue del sujeto.

El privilegio otorgado a las propuestas de S. Bleichmar (1944-2007) y de Piera Aulagnier (1923-1990) a lo largo del presente trabajo, obedece a que estas dos autoras, desde diferentes puntos de partida que respetan los intereses particulares que motivaron sus respectivas investigaciones y aportes, se han abocado a pensar los primeros tiempos de constitución psíquica, revisando y proponiendo nociones metapsicológicas que ofrecen elementos para trabajar con un psiquismo en constitución, en los orígenes de la subjetividad.

Apertura, interrogación, investigación teórica y clínica: el trabajo analítico permite conocer e intervenir sobre la organización y funcionamiento psíquicos, quedando subrayada entonces la noción de creación. Ahondaremos en el tratamiento que las mencionadas autoras hacen de dicho concepto.

Resulta de suma importancia a los fines de desarrollar este tema, considerar la confluencia dada entre lo universal que aporta la teoría a través de sus conceptos y postulados en relación a la organización y funcionamiento del psiquismo, y la singularidad del encuentro clínico dado por un niño y un analista que fundan y sostienen un diálogo analítico, trabajo que tendrá como meta el alivio del sufrimiento, la autonomía, la creación, la neogénesis.

Breve revisión de los orígenes de una conceptualización

Al examinar las significaciones históricas que tuvo el juego en análisis, podemos tomar como punto de partida las teorizaciones de Sigmund Freud (1856-1939), quien presentó por primera vez al juego como analizador.

En *El creador literario y el fantaseo*, el autor describe al juego como “la actividad preferida y más intensa del niño”, pudiendo diferenciar el “jugar” del “fantasear”. Plantea que “todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio, o mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada” (Freud, 1993a, p. 127).

En *Más allá del principio del placer*, Freud (1993b) destaca que el juego es un modo de trabajo psíquico en una de sus manifestaciones normales más tempranas. Observa y analiza lo que dio en llamar el juego del Fort-Da. En éste, el niño arroja un carretel de madera atado con un hilo, para luego atraerlo hacia sí mismo, repitiendo la acción de hacerlo desaparecer y hacerlo volver, acompañando dichos movimientos con los fonemas “fort” y “da”. El autor interpreta que hay por parte del niño, una renuncia a la satisfacción pulsional. El niño se resarce, se compensa de una pérdida, escenificando por sí mismo la partida y el retorno de la madre, transformando una impresión desagradable en una ganancia de placer. Esta constatación le permite a Freud introducir un cuestionamiento al principio del placer, al no tratarse de una repetición compulsiva, sino de una transformación de sentido y un posicionamiento activo por parte del

niño, se trata de un trabajo psíquico. El juego constituye de este modo, una conquista simbólica, espacial y temporal. Se produce una creación ante el displacer de la ausencia materna, pudiendo ligar la excitación.

En el texto, el autor plantea que el niño había encontrado un medio para hacerse desaparecer él mismo: jugaba a mirarse en un espejo y desaparecer.

Freud teoriza sobre el juego como actividad sublimatoria, concibiendo a la sublimación como aquel proceso que da cuenta de la derivación de la pulsión hacia un fin no sexual que se dirige a objetos socialmente valorados.

Melanie Klein (1882-1960), por su parte, introdujo al juego como técnica privilegiada en el análisis. La autora plantea que su investigación clínica y su contribución a la teoría derivan de la técnica del juego que desarrolló con niños pequeños. En articulación con su construcción teórica en la que conceptualiza un inconsciente dado desde los orígenes, endógenamente determinado, propone al juego como equivalente a la asociación libre en el adulto.

Considerada una representante de los orígenes del abordaje psicoanalítico de niños, M. Klein (2004) presenta a su primer paciente, Fritz, de 5 años de edad y propone considerar su trabajo como observaciones, eligiendo no utilizar el término tratamiento, sino describirlo como un caso de crianza con rasgos analíticos, con algunas interpretaciones. A través de este material clínico, la autora ofrece un modelo de acceso a la observación sobre el trabajo de pensamiento, en relación a la actividad lúdica de un niño. Se trata del encuentro de dos investigadores, el niño atravesando un tiempo inaugural en cuanto a la autonomía de su pensamiento, interrogando, explorando acerca del origen y la sexualidad, y una analista dispuesta a corroborar a través de su paciente, la teoría freudiana de la sexualidad infantil.

Los encuentros con Fritz se dieron en su propio hogar, utilizando sus juguetes. Luego, la autora llega a la conclusión de que el psicoanálisis debería llevarse a cabo en otro sitio, fundamentalmente porque consideraba que la situación de transferencia sólo podía ser establecida y mantenida si el paciente sentía que esa habitación de juegos donde tenía lugar la consulta, era algo distinto a su vida diaria, ya que allí podría ir más allá de sus propias resistencias, dedicarse a experimentar y expresarse. El analista tendría a disposición de los pacientes un salón de juegos con una caja propia para cada niño, elementos que podría utilizar para expresar su imaginación, como lápices de colores, papeles, pelotas, y juguetes pequeños.

De acuerdo a su modelo conceptual, para la autora, el bebé tempranamente establece relaciones objetales, siente ansiedades y organiza defensas, llevando al primer año de vida lo que podemos considerar una síntesis de la propuesta freudiana. Para M. Klein, a través de sus actividades lúdicas, los niños expresan fantasías, sentimientos y deseos destructivos.

La autora profundiza la perspectiva de la sexualidad infantil, convirtiéndose el juego en el escenario donde se despliegan las vicisitudes de la situación edípica. Desde su propuesta, el analista ocuparía un rol activo, ofreciendo interpretaciones frente al contenido del juego, que revelaría al inconsciente, descifrando el significado de cada símbolo por separado y también analizando la relación de cada factor con la situación total. Todo acto del niño simboliza lo in-

conciente y el analista lleva a cabo una traducción simultánea. Estas interpretaciones, verbalizaciones a su cargo, serían la única vía posible para el apaciguamiento de la angustia.

Klein, a su vez, otorga gran importancia al análisis de la transferencia en la técnica del juego, ubicándola como un medio posible para explorar el inconciente, propiciando la reexperimentación y comprendiendo las fantasías y ansiedades del analizado en relación a los primeros objetos, los objetos primordiales introyectados. La autora trabaja con las imágenes parentales. También indica que el analista no debería ejercer influencia educativa ni moral en el paciente, dando lugar a que el niño experimente sus emociones y fantasías tal como aparecen originalmente.

Donald Winnicott (1896-19719), presenta una nueva formulación sobre el juego. Ubica el acento sobre el jugar concibiendo al juego como universal y como indicador de salud. Se trata de una experiencia creadora desarrollada en un espacio transicional, generadora de un trabajo representacional que complejiza el aparato psíquico. El autor tomará como objeto de estudio al juego en sí mismo y no a su contenido, diferenciando entre el sustantivo "juego" y el verbo "jugar", y considerará al psicoanálisis como una forma especializada de juego que facilita la comunicación interna y externa. Plantea que la psicoterapia se da en la superposición de dos zonas de juego: la del paciente y la del terapeuta, siendo eficaz en la zona de intersección.

Este autor aportó su invención del juego del garabato, un claro ejemplo de cómo puede favorecerse la intersección mencionada. Lo propone en el marco de un dispositivo creado por él al que nominó la consulta terapéutica. El juego del garabato se apunala en lo más esencial del dibujo: la fuerza del trazo que libera la mano, desprovisto en el inicio de la cuestión del sentido. Invita de este modo al niño, desde un lugar lúdico y desestructurado, a la realización de una secuencia, ensamblando lo lúdico con el dibujo, en una propuesta que propicia el despliegue de lo amorfo, la fantasía y el proceso secundario, en tanto el garabato se transforma, encuentra un sentido y el niño construye un relato.

Winnicott (1986), aborda la conceptualización del desarrollo emocional de bebé sosteniendo que se trata de un trayecto que se dirige desde la dependencia a la independencia. Satisfacer su necesidad de dependencia, requiere de una madre suficientemente buena y de un ambiente psíquico facilitador que en un primer momento se ofrezca con una plena disponibilidad para luego introducir la frustración. Ilusión y desilusión que conduce a la dependencia relativa en el camino hacia la independencia.

El autor sitúa el primer acto de creación en el humano en una fase temprana, en los primeros meses de vida, cuando se va produciendo el distanciamiento entre la madre y el bebé y se abre un espacio transicional. En este espacio el bebé es llamado a crear un sustituto ante la falta del objeto de satisfacción, vale aclarar, la madre que satisface sus necesidades corporales. El bebé tempranamente va a hacer uso de un objeto, el objeto transicional, que no se encuentra ni adentro ni afuera dando cuenta de los fenómenos transicionales como espacio potencial de experiencia.

En la fantasía del bebé, ese objeto sustituto -objeto transicional-, tiene la capacidad de calmar sus necesidades, las ansiedades y temores que pueden despertar la ausencia de la ma-

dre. Este es un fenómeno transicional que se desarrolla en una zona intermedia entre el exterior y el interior de la realidad psíquica del bebé. El objeto transicional constituye la primera posesión no-yo, responde a la sensación de omnipotencia del bebé que se considera capaz de dotar de vida a los objetos que crea.

Winnicott plantea que el “niño privado” es inquieto y posee una capacidad empobrecida para la experiencia cultural. La falta de confiabilidad o la pérdida del objeto significan la pérdida de la zona de creación y la pérdida del símbolo significativo. En circunstancias favorables, el espacio potencial se llena de los productos de la imaginación creadora.

En la clínica, el autor propone el trabajo basado en la teoría de la regresión, regresión a la dependencia. Esta noción conceptual supone una organización del yo, como así también una amenaza de caos devenida a partir de la existencia de un fracaso del medio ambiente. La regresión, en transferencia, consiste en un retorno organizado a la dependencia que conduce a la integración del yo. La confianza está basada en la experiencia, en el momento de total dependencia y determina lo que va a llamar “tercera zona”: la capacidad de jugar que se ensancha en el vivir creador y en toda la vida cultural del hombre. El juego es entonces heredero del objeto transicional y es concebido por el autor como actividad constitutiva del psiquismo.

Esta revisión de los comienzos de la investigación psicoanalítica sobre el juego nos remite a profundizar en las relaciones entre éste y el inconsciente. Para tal fin, tomamos la propuesta de Silvia Bleichmar, quien con las nociones teórico-clínicas de su modelo conceptual, nos permite ubicarlas tanto en su articulación como en su disyunción con las teorizaciones precedentes.

El juego en la clínica analítica: alcances y límites

Los aportes de S. Bleichmar en relación al lugar que asume el juego en el marco de la clínica analítica, se encuentran ligados y sustentados en su trabajo de investigación metapsicológica. En la clínica con niños, plantea la autora, se trabaja con un aparato psíquico en constitución a partir de las intervenciones sexualizantes y normativizantes del semejante, de manera tal que los tiempos de esta estructuración podrán ser históricamente cercados. El trabajo clínico se realiza, según los términos de Bleichmar, en las fronteras de la tópica psíquica, en las fronteras de la intersubjetividad.

La infancia adquiere, en el abordaje teórico-clínico propuesto por esta autora, una definición particular articulada y nutrida a la vez por su concepción del psiquismo, la que involucra una serie de operatorias fundantes. Será definida entonces como el tiempo de estructuración de lo originario, tiempo de instauración de la sexualidad, pulsional, pregenital, autoerótica, y de la instalación de los movimientos que organizan sus destinos en un aparato psíquico abierto a resignificaciones y en vías de transformación, modificaciones que devienen en un proceso de complejización creciente.

Bleichmar subraya la importancia de la indagación, en el tiempo de las primeras entrevistas, del momento estructural constitutivo del psiquismo en estructuración. Dicha investi-

gación clínica permitirá la delimitación, haciendo uso de parámetros metapsicológicos que la sustenten, de la estrategia clínica que será elegida acorde a la singularidad de la problemática, su lugar en la economía psíquica, su estatuto en términos estructurales, contemplando la coordenada histórica.

Determinan los criterios de analizabilidad, la fundación y existencia del inconciente. Inconciente en tanto instancia concebida como efecto residual del encuentro y contacto sexualizante con el semejante. Inscripciones metabólicas, metonímicas, dado que se desprenden del objeto exterior, no metafóricas puesto que lo que se inscribe adquiere realidad psíquica, no la representa. La recomposición, transcripción, metabolización de estos elementos residuales, su fijación y represión, permitirán la complejización psíquica. De ahí que la autora plantee, en una línea de pensamiento que sigue la propuesta freudiana, que los destinos de pulsión devendrán destinos del sujeto psíquico.

El sujeto organiza determinada sintomatología de acuerdo al momento de constitución del psiquismo que esté atravesando, así como de su historia singular. En un primer momento, en el comienzo del trabajo clínico, será preciso delimitar si la problemática presente se trata de un síntoma o de un emergente psicopatológico que nomina trastorno. La consideración metapsicológica del mismo conduce a plantear que no se halla atravesado por el conflicto entre el deseo y la defensa como el síntoma, constituye, por el contrario, un producto de la operatoria fallida de la represión originaria, la cual cuando logra instalarse, fija los elementos pulsionales al inconciente.

En referencia a la importancia que cobran las primeras entrevistas, a los fines de la tarea investigativa que conduce a la aproximación diagnóstica requerida para instrumentar la estrategia clínica más idónea, en función de la particularidad de la problemática presente, nos parece oportuno introducir la propuesta de P. Aulagnier (1984). Cabe mencionar que dicha autora hace una revisión de la metapsicología freudiana a partir de su práctica clínica, en particular, de su encuentro clínico con la problemática psicótica. Considera que la práctica analítica debe ofrecer una escucha atenta y sensible frente a la particularidad de una organización psíquica que la conduce a realizar una propuesta conceptual, cuyas nociones consideramos de suma importancia a los fines de pensar los orígenes de la actividad representativa y los comienzos de la subjetividad. En el abordaje clínico de niños y adolescentes, se valorizan sus aportes referidos a la constitución del psiquismo y al advenimiento del yo, a su modo de pensar la práctica analítica, de modo tal que si bien esta autora no se ha dedicado al trabajo clínico con niños y adolescentes, tomamos en consideración su obra.

En consecuencia, a los fines del presente escrito, recortamos su conceptualización acerca de las entrevistas preliminares y sus objetivos en el marco del tratamiento con adultos. En su texto *El aprendiz de historiador y el maestro brujo* (1992), la autora concibe al trabajo analítico como una relación de intercambio de conocimientos y de afectos entre los participantes del encuentro analítico, el analista y el analizado. Este intercambio constituye el soporte sobre el que se instala la transferencia. Aulagnier (1994, p. 241) trabaja el concepto de creación en vinculación a la conquista que supone para la instancia yoica la actividad de pensamiento, y en

referencia al marco de los encuentros analíticos en los que resulta esperable que ambos puedan hallar placer en esa creación de pensamientos que se denomina “análisis”. Propone que la *creación* involucra diferentes niveles, a saber:

- ✓ Creación por el analizado de una nueva versión de su historia singular (...)
- ✓ Creación por el analista quien, a partir de su propia adquisición teórica, de su saber (...) se descubre construyendo con el otro *algo nuevo, lo inesperado*.
- ✓ Creación para los dos partenaires de una *historia concerniente a sus relaciones recíprocas* -lo que se puede llamar la historia transferencial- (...)
- ✓ Creación, por último, de un objeto psíquico que no es otra cosa que esa historia pensada y hablada que se establece sesión tras sesión.

Las entrevistas preliminares serán consideradas en tanto encuentros que anteceden al surgimiento de la transferencia, colaborando a su vez en su instalación. El analista tendrá una tarea específica en ese tiempo acotado, la indicación de análisis o juicio de analizabilidad, el autodiagnóstico y la elección de los movimientos de apertura.

Aulagnier subraya que la importancia de estas entrevistas preliminares radica en el hallazgo de los elementos que permitan arribar a un diagnóstico, cobrando este término una definición precisa. El juicio de analizabilidad no se reduce a una etiqueta nosográfica, cuestión que nos parece importante destacar dado que, articulado con el planteo de Bleichmar, nos dirigimos a esbozar un diagnóstico que contempla el devenir de un aparato psíquico, permeable a modificaciones en su funcionamiento y organización.

Aulagnier plantea también que el diagnóstico involucra al analista y describe la importancia del trabajo de autointerrogación que éste tendrá que realizar para poder decidir si está en condiciones de invertir, y por ende propiciar, el trabajo con ese sujeto, su problemática e historia particulares.

A partir de lo propuesto por la autora, y contemplando la especificidad de la clínica con niños y adolescentes, entendemos que considerar esta autointerrogación por parte del analista, supone realizar una autoevaluación acerca de la propia disposición a jugar, de su capacidad lúdica y creativa.

Por último, para Aulagnier, las entrevistas preliminares aportan también elementos que propician la elección de los movimientos de apertura que decidirán sobre el comienzo y desarrollo de la propuesta analítica. Con esta noción conceptual, la autora hace referencia al puesto que se le ofrece al sujeto (cara a cara o en diván), la frecuencia de las sesiones, la fijación de los honorarios, la manera en que el analista entablará el diálogo analítico. Su meta consiste en favorecer la apertura más idónea para reducir, en la transferencia que se habrá de establecer con el sujeto, los efectos de los movimientos de resistencia, de huida o de precipitación de una relación pasional. Planteamos, siguiendo a dicha autora, que los movimientos de apertura o iniciación de la partida se instalan en función de lo que el analista prevé y anticipa de la relación transferencial futura.

Retomamos entonces la propuesta de S. Bleichmar (1999), en particular su investigación acerca de la significación que cobra el juego en el marco analítico, para la cual pone en consi-

deración los aportes de autores tales como M. Klein y D. Winnicott, y los sujeta a una revisión teórico-clínica. En el abordaje propuesto por esta autora, el juego debe ser placentero y debe sostenerse en un campo virtual. Esto implica que debe sustentarse en dos ejes, el del placer y el de la creencia-realidad.

La vía de la repetición, que nunca es idéntica dado que el verdadero juego se da en una secuencia en la que se van introduciendo variaciones; y la dimensión discursiva, en tanto el juego puede ser trabajado como un texto a descifrar; permiten al analista seguir la pista del inconciente en el encuentro analítico. S. Bleichmar subraya que, al plantear el juego como vía de acceso al inconciente, cobra un estatuto particular que requiere de su diferenciación con el juego en general, como lugar de crecimiento psíquico. En tanto puesta en escena de la fantasmática del sujeto, el juego hace uso de medios de deformación en los que lo reprimido emerge y al mismo tiempo se encubre. Tal como plantea la autora, el inconciente, exento de toda intencionalidad, no comunica sino a través de sus efectos, retoños que se filtran por las fisuras de la deformación, constituyéndose en los materiales a ser interpretados. Esto significa que el analista no interpreta el juego mismo sino la presencia en él del inconciente.

El juego en el análisis se encuentra atravesado entonces por el placer, al cual alude “lo lúdico”, y por el discurso. Su carácter discursivo se torna circunscripto, lo que implica que hay aspectos del juego que no son discursivos. El analista sigue la secuencia, escucha la palabra que acompaña la puesta en escena y en la confluencia de la particularidad de la historia de ese sujeto y lo general de los conocimientos que le aporta el psicoanálisis, formula las hipótesis, explicita las intervenciones, revela un sentido hasta entonces ignorado.

Como actividad sublimatoria, el juego requiere transmutación de meta y de objeto.

Ahora bien, este trabajo sobre el juego en el análisis reconoce las coordenadas que tornan posible su interpretación como vía de acceso al inconciente. Pero ¿qué ocurre con su significación cuando éste no está fundado aún?

A partir de estas conceptualizaciones, S. Bleichmar realiza una distinción entre el juego y el pseudo-juego; mientras el primero implica una actividad sublimatoria de carácter lúdico, el segundo supone la puesta en acto de una convicción delirante frente a un espectador. Así, el juego nos abre una vía de acceso al inconciente, en tanto regulador de la actividad pulsional y dado que posee carácter comunicativo. El pseudo-juego en cambio, no se halla abierto al intercambio, habiendo una comunicación lineal, lo que daría cuenta, de acuerdo a determinada edad cronológica, de fallas en la constitución psíquica y de un fracaso en la operación de la represión originaria.

Tal como indica S. Bleichmar (2009), hay ciertos elementos, tales como los no transcritos, las inscripciones pulsionales preexistentes a la represión originaria, los aparatos psíquicos aún no clivados o no escindidos, y las representaciones cosa, que deben ser abordados de una manera diferente a la interpretación, no hay un sentido a develar, requieren por parte del analista, de un trabajo de transcripción en palabras de aquello que nunca tuvo estatuto, que no pudo ser simbolizado, y necesitando también de la construcción de constelaciones psíquicas para posibilitar puentes simbólicos.

El niño del “fort-da”, del estadio del espejo, de los juegos atravesados por la lógica presencia-ausencia dan cuenta de los tiempos en los que el juego inscribe un sujeto. La renuncia pulsional marca un nuevo funcionamiento psíquico, la represión del autoerotismo cliva el aparato sepultando los elementos pulsionales en el inconciente.

El juego inaugura la posibilidad de la espera, se tolera, se descubre la pérdida y se resarce de la misma. La dialéctica presencia-ausencia instala el espacio como categoría. Se fundan el tiempo y el espacio, coordenadas en las que se emplaza el yo. El niño cuando juega dibuja cuerpo, traza cuerpo que irá deviniendo cuerpo propio.

La propuesta que consideramos, apuesta a pensar la creación en el hacer, en el juego o el pseudo juego, en cada encuentro con ese niño, que en su despliegue nos permite inferir lo no elaborado, no tramitado. Encuentro con un sujeto que porta un monto de angustia, de aniquilamiento o de castración, un padecer que requiere la intervención de un analista que le asegure su disponibilidad a construir y crear junto con él.

Hacer trabajar la teoría en la clínica

Ha sido P. Aulagnier (1980) una de las autoras que más ha visibilizado los vínculos posibles entre el analista y su modelo teórico. De este modo se refleja su posicionamiento ético:

El analista parece más emparentado con un rudo trabajador afanándose sobre su obra y defendiéndola, dispuesto a arremangarse para ayudar al otro a salir del camino en el que corre el riesgo de atascarse, que con una suerte de asceta del silencio que observa con tranquilidad el espectáculo que se le ofrece y espera que el otro quiera salir de su atolladero, no exigiendo siquiera la confirmación de aquello que podría demostrar la legitimidad de esa posición (Aulagnier, 1994, p. 172).

La metapsicología fundamenta la práctica que se desarrolla en el trabajo clínico, siendo la clínica un lugar de interrogación, de puesta a prueba de la teoría. En esta dirección, P. Aulagnier sostiene que a todo analista le es indispensable preservar una alianza entre lo conocido e ignorado, lo ya conocido de una teoría y lo todavía no conocido, esa singularidad del discurso que escuchamos. El privilegio otorgado a una opción teórica en el ejercicio de la práctica, supone la exigencia de ponerla a prueba de los hechos, implica la posibilidad de modificarla.

En función de lo trabajado hasta el momento, cabe subrayar que el analista de niños debe estar dispuesto a propiciar un espacio donde la actividad lúdica pueda desarrollarse en una zona de experiencia que permita arribar al padecimiento o representaciones no elaboradas por parte del niño. En el transcurso de las primeras entrevistas con un infante se podrá colaborar a que el niño “ponga a jugar” a través del espacio lúdico algo de su padecimiento. “Estar” dispuesto desde la escucha y desde el cuerpo, como lo demuestra la siguiente viñeta clínica:

Pablo de 3,4 años es traído por los padres a la consulta luego que la madre perdiera un embarazo, 2 meses antes de la misma. No había sido comunicado nada de lo acontecido al niño -ni el embarazo ni la pérdida del mismo-.

El motivo de consulta hace referencia a la aparición de ciertas conductas agresivas tanto en la casa como en el jardín maternal: Pablo empezó a romper juguetes y a “dejar olvidados” aquellos que llevaba a otro lugar.

En el segundo encuentro con el niño, pide jugar al doctor de animales y solicita que la analista se acueste en el diván: él era el doctor y la tenía que curar de la panza. Comienza entonces la “revisión médica”: toca la panza de “su paciente” y comienza a hacer como si sacase cosas del ombligo, al tiempo que comienza a relatar “estas hormiguitas bebés te las tengo que sacar porque están muertas y si se quedan ahí adentro, te pueden lastimar...mi tía es doctora de nenes y los ayuda a curarse. Yo soy doctor de animales, pero a estas hormiguitas ya no las puedo ayudar porque estaban muertas”.

Viñeta que resulta esclarecedora en relación a varios aspectos contemplados en el encuentro clínico con un niño. Pone en cuestión y dimensiona a la vez, la disposición que el analista tiene que asumir a la hora de “poner el cuerpo” para posibilitar que algo de lo no-dicho, como en el caso de Pablo, pueda comenzar a circular para ser elaborado, tramitado, simbolizado. En esa intersección, en la superposición de dos zonas de juego, un trabajo analítico encuentra un lugar. La actividad lúdica da cuenta de los recursos psíquicos de los que dispone el niño para mostrar su padecimiento. El jugar y el relato que acompaña, nos introducen en la dimensión fantasmática del niño.

El analista, ejerciendo una función de sostén, de marco, interviniendo y dejando que el sujeto se despliegue, tiene que estar dispuesto también a incluir en el dispositivo clínico diferentes objetos, elementos de la realidad fáctica que resultarán soportes materiales del trabajo psíquico contemplando la confluencia de lo general del método y lo particular de la problemática presente.

Otro material clínico que nos invita a reflexionar sobre la plasticidad, flexibilidad y creatividad requeridas al analista para el trabajo con niños y adolescentes, hace referencia al abordaje de la psicoprofilaxis quirúrgica de Ana, una niña de 8 años de edad.

Su problemática suponía una intervención médica para una rectificación de columna en la zona cervical, la cual implicaría a futuro la rectificación de la zona del cuello (colocación de un tutor que impida el movimiento de la zona para evitar un daño mayor), uso de un cuello ortopédico por un período aproximado de seis meses y dos sin la posibilidad de asistir al colegio, además de las cuestiones propias de toda intervención quirúrgica, internación, análisis y unos días en terapia intensiva.

Después de una entrevista con los padres, el encuentro se da con Ana. El motivo de consulta se vincula a la ansiedad que les provocaba la situación de cirugía. Por una cuestión de tiempos, con la niña se podían realizar cinco encuentros previos a la intervención médica. Para los mismos, se consideró la inclusión de un dispositivo electrónico como una Tablet: objeto próximo, familiar, utilizado por la niña y en el cual se introdujo una aplicación del cuerpo humano en

el que se encuentran detallados cada sistema: sus partes y funcionamiento, se incluyó también un “rompecabezas” del cuerpo humano.

Durante los encuentros con la niña se pudo trabajar lo relacionado al esquema corporal e imagen inconciente del cuerpo. El uso de ambos juegos permitió la elaboración psíquica de los procedimientos a nivel corporal por los que iba a transitar la niña y las limitaciones por la que debería atravesar.

En uno de los encuentros donde Ana elige jugar con el rompecabezas, debía armar el sistema esquelético. Coloca en últimos términos la columna vertebral y la cabeza, intercambiando las piezas y dice: “si saco la cabeza la columna no se sostiene y si saco la columna la cabeza se cae..., como lo que me tienen que hacer a mí..., ponerme algo para que mi columna no se caiga porque si no, no puede sostener mi cabeza. Ahora entiendo porque es importante tener que operarme. Bueno ahora hagamos la parte de las venas y arterias por donde me tienen que pinchar”.

Nos parece importante presentar también a Juan, de 6 años de edad, quien asiste a la consulta junto a su madre, manifestándose muy preocupada por el comportamiento de su hijo. Dentro de los datos relevados en el tiempo privilegiado de los primeros encuentros, se pudo saber que Juan de pequeño mordía mucho, lo cual constituyó un problema en su momento y nos hace pensar en una descarga pulsional directa, una dificultad en la renuncia pulsional por parte del niño. En el presente, golpea a sus compañeros y en ocasiones a sí mismo, ataca “a las piñas” a un muñeco con el que asistió al espacio. Desde el primer encuentro, se observa que Juan es un niño al que le resulta difícil dialogar, ya que habla encima de las palabras del otro. Así la psicóloga le acerca masas, propiciando un movimiento de apertura que habilite a un modo de comunicación distinto. Juan modela un muñeco que golpea y va fragmentando y “haciendo morir”, afirmando inmediatamente que “era un chiste”. La psicóloga interviene manifestando preocupación y él introduce una ambulancia que viene a salvar al muñeco, insistiendo en que “era mentira”, escena que se reitera en varias oportunidades.

De acuerdo a lo planteado acerca de la especificidad de la clínica con niños, y reflexionando sobre este material presentado, se puede sostener que el juego es una herramienta imprescindible en el marco de los primeros encuentros. Vehiculiza el establecimiento del contacto entre el paciente y el analista, la apertura del diálogo y favorece la instalación de la relación transferencial con el sujeto que consulta.

Transcurrido un tiempo del tratamiento, Juan elige de la caja de juego, una figura humana de goma eva y un muñeco de plastilina. Los hace luchar y entabla una discusión entre ellos “cabeza hueca, te voy a matar”. Esto toma relevancia al confirmar que son enunciados de su madre con los que usualmente se dirige a él.

Retomando a Bleichmar, podemos pensar que en las acciones de Juan hay un predominio de la descarga pulsional directa, no constituyendo un juego en su carácter de dimensión simbólica; sino un pseudo juego, que permite pensar en las fallas de su constitución psíquica. Juan al jugar al ‘memotest’ puede organizar las fichas, pero no logra respetar los espacios de cada una, las da vuelta a todas en simultáneo. Tampoco puede considerar los tiempos de los turnos

de cada participante. Parece encantado en repetir una escena donde debe parar las fichas para hacer efecto dominó.

Al participar de un juego de mesa, arroja el dado al otro extremo del consultorio para poder elegir el número más alto, pero sin poder identificar que no siempre lo beneficia sacar ese número.

Uno de los momentos más significativos del tratamiento fue a partir del momento en que la madre lo retira de su cama, haciéndolo dormir solo en su habitación y Juan comienza a presentar una encopresis secundaria. Como consecuencia, la madre comienza a limpiarlo y lavarlo en cada oportunidad en que se ensucia. En una sesión, el niño pide jugar al “culo sucio” con fichas del memotest. Esto resulta importante, dado que es el propio sujeto quien introduce el juego, ya que ni siquiera se encontraba entre las opciones de la caja de elementos. Una figura que elige se convierte en el “culo sucio” que hará que uno de los jugadores pierda la partida. Cuando la psicóloga es “culo sucio” el niño ríe placenteramente, solicitando repetir la escena una y otra vez, en ocasiones haciendo trampa para ganar. Se interviene diciendo que parece muy contento de no haber sido él “culo sucio”, a lo que él pregunta si la psicóloga está contenta. La analista responde que no, que no es lindo ser “culo sucio”, pero él dice que es un juego, que no es la vida real, mientras que da vuelta al escritorio para abrazar a la analista. A partir de esta situación, Juan pudo comenzar a resolver su problemática de encopresis.

En este relato se puede situar que se trata de un juego y no de una escena de la realidad, lo que permite dar cuenta de que algo de lo ficcional ha comenzado a instalarse. A su vez, podemos resaltar que el juego, en tanto, herramienta analítica asiste privilegiadamente a la complejización del aparato psíquico infantil.

Las viñetas clínicas presentadas nos han interrogado y puesto a pensar en las nociones conceptuales trabajadas a lo largo de este escrito. La importancia de sostener las primeras entrevistas considerándolas un tiempo de exploración, de investigación que brinde los datos clínicos requeridos para arribar a un diagnóstico en términos de analizabilidad, constituyendo una responsabilidad del analista determinar si podrá aportarle al sujeto los develamientos y construcciones necesarios para que la meta del análisis se torne posible, propiciar entonces la instalación de la transferencia al elegir los movimientos de apertura que contemplen la singularidad del sujeto y su problemática.

El juego, en tanto una repetición real a través de la transferencia, como campo de escenificación, puede encontrar una vía no inscripta previamente, como simbolización inédita o como nuevo ensamblaje. Aquí el concepto de *neogénesis* permite esclarecer y precisar resortes de nuestra práctica. El término que propone S. Bleichmar, hace referencia a un movimiento que en la clínica no se limita a recuperar lo ya existente, sino que intenta crear nuevas simbolizaciones y abrir nuevas expectativas de vida. Pensar el trabajo analítico como no reducido al encuentro y extracción de lo ya existente, sino como una producción de algo nuevo a partir de los elementos presentes. Novedad que surge de una nueva combinatoria; si bien podía situársela como posible, no estaba realizada en tanto tal. Y esta realización produce aquello que no estaba previamente.

Consideraciones finales

El abordaje teórico-clínico propuesto contempla una clínica sostenida en un cuerpo conceptual que no sólo intenta revisar lo ya conocido, sino que aspira a construir en ese encuentro analítico -en el que confluyen lo singular de la problemática en juego y lo general acerca de la construcción y funcionamiento del psiquismo que brinda el cuerpo conceptual-, un saber nuevo acerca del malestar, que posibilite instrumentar nuevas modalidades de abordaje. Un psicoanálisis cuestionador, que pueda construir en los bordes, que trabaje en las fronteras, que escuche la singularidad teniendo en cuenta el contexto socio-histórico, que parta de lo existente y construya lo que nunca estuvo.

La realidad fáctica que constituye el hecho de que los niños juegan, da lugar a la complejidad de significaciones que conllevan el uso que el psicoanálisis hace del juego y el jugar en sesión. Invitar a un niño a jugar es convocarlo a trabajar psíquicamente. Los tiempos de la constitución de la subjetividad se vuelven a tramitar, a transitar a través de los juegos y dibujos.

A lo largo del escrito subrayamos la importancia que posee el despliegue de la actividad lúdica de los niños en el marco de los encuentros analíticos. En este sentido, recortamos algunos aspectos a considerar en dichos encuentros y que hacen a la especificidad de una clínica: los tiempos de constitución del aparato psíquico, las manifestaciones que dan cuenta de su funcionamiento y sus efectos, la disponibilidad y flexibilidad del analista en tanto presencia y marco teórico de referencia.

El encuentro clínico con el padecimiento nos convoca a hacer uso de todas las herramientas con las que contamos como analistas. El sustento teórico que ofrece la rigurosidad de un marco conceptual en el ejercicio de la práctica clínica, teoría que se deja interrogar por la clínica, se articula con nuestra presencia en el encuentro analítico, el “estar” dispuesto a poner en juego los sentidos, trabajar desde la observación, la escucha, y con el cuerpo propio.

El juego como método por medio del cual se puede explorar el inconsciente a través de sus efectos, también podrá ser leído metapsicológicamente, dado que cumple una función en la constitución misma del aparato psíquico: en el juego el niño se produce a sí mismo como sujeto. La expresión del sujeto en constitución en el encuentro analítico asumirá distintas modalidades: hablar, jugar, graficar, modelar. A través de ellas el analista puede constatar el trabajo simbólico en el que se encuentra el niño, el pasaje de un tiempo lógico a otro sobre la base de la transferencia.

Cabe destacar la importancia que cobra arribar a los diagnósticos en términos de analizabilidad, poder precisar si el niño o el adolescente por quién nos consultan está atravesando un momento de crisis vital que conlleva un trabajo psíquico determinado, si se trata de una problemática en la que la coordenada del conflicto nos permita, vía interpretación, develar el sentido latente que subyace a la manifestación clínica, si se trata de una detención en el proceso de constitución psíquica o un trastorno en la estructuración subjetiva, tiene una importancia relevante en cuanto a la decisión de la conducción de un tratamiento.

Poder precisar el nivel de constitución psíquica, la complejización de ese psiquismo al momento de la consulta, las relaciones entre el padecimiento subjetivo y las posibilidades de transformación. Estas aproximaciones diagnósticas permiten, contemplando el devenir, intervenir analíticamente cuando no están dadas las condiciones para interpretar. Intervenciones simbolizantes que propicien la inscripción de aquello que aún no ha sido inscripto, dando lugar a un proceso de neogénesis. Entendemos por tal, siguiendo la propuesta teórico-clínica de Silvia Bleichmar, el movimiento que en la práctica no se limita a recuperar lo existente, sino que apuesta a generar nuevos modos de producción simbólica, nuevas condiciones de simbolización, por ende, la conquista de una mayor complejidad del aparato psíquico en tanto capacidad de representabilidad.

La tarea clínica, vía instalación de la transferencia, consiste en propiciar la elaboración, la tramitación de una escena que conlleva sufrimiento, o bien intervenir para instaurar aquello que hasta esos encuentros no haya sido inscripto o inaugurado. De ahí que el juego y el jugar, el espacio lúdico ofrecido, no sólo adquieren un valor y ocupan un lugar privilegiados; sino que también se vuelven fundamentales a la hora de llevar adelante un trabajo de análisis con un niño, sujeto en vías de constitución.

Referencias

- Aulagnier, P. (1980). El derecho al secreto: condición para poder pensar. En *El sentido perdido* (pp. 135-150). Buenos Aires: Editorial Trieb.
- Aulagnier, P. (1992). Las entrevistas preliminares y los movimientos de apertura. En *El aprendizaje de historiador y el maestro brujo* (168-185). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Aulagnier, P. (1994). *Un intérprete en busca de sentido*. México: Siglo XXI Editores.
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (1994). Teoría y clínica- articulación o fractura. *Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo*. XVII (1), 89-110.
- Bleichmar, S. (1999). El carácter lúdico del análisis. *Revista Actualidad Psicológica*. 24(263), 2-5.
- Bleichmar, S. (2009). Simbolizaciones de transición: una clínica abierta a lo real. En *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo* (63-83). Buenos Aires: Topía Editorial.
- Freud, S. (1993a). El creador literario y el fantaseo. En *Obras Completas*, Vol. IX, (123-135). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1993b). Más allá del principio de placer. En *Obras Completas*, Vol. XVIII (1-62). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Klein, M. (2004). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado. En *Obras Completas. Envidia y Gratitud*, (129 - 146). Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (2008). Fundamentos psicológicos del análisis del niño. En *El psicoanálisis de niños*, (23-34). Buenos Aires: Paidós.

Rodolfo, M. (2016). *El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. (1986). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Winnicott, D. (1991). *Exploraciones psicoanalíticas II*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 5

Una propuesta de “Juego Vincular” en un dispositivo Psicoanalítico con niños

*Ana Carolina Bernardi, Antonio Gastón Fazio, Gonzalo
Nahuel Barrera, Sofía Fernández Tombessi*

*Yo dibujo puentes
para que me
encuentres.
Un puente de tela,
con mis acuarelas...
Un puente colgante,
con tiza brillante...
Puentes de madera,
con lápiz de cera...
Puentes levadizos,
plateados, cobrizos...

Puentes irrompibles,
de piedra, invisibles...
Y tú... ¡Quién creyera!
¡No los ves siquiera!
Hago cien, diez, uno...
¡No cruzas ninguno!
Mas... como te quiero...
dibujo y espero.
¡Bellos, bellos puentes
para que me encuentres!
Elsa Bornemann,
PUENTES*

Introducción

¿Cómo se construye un puente? ¿Desde cuál de sus extremos comenzarías a construirlo?
¿O será que la magia de los *Puentes* está en los espacios que comunican? ¿Cómo un niño
transita su recorrido con otros, sino a través de puentes vinculares? ¿Cómo apuntalar un puen-
te, cuando éste se muestra tambaleante?

Desde los ribetes con que el arte ofrece palabras para nombrar los mínimos detalles, esta poesía de Elsa Bornemann nos llevó a pensar por una parte, en la importancia del reconocimiento de los otros significativos en el desarrollo de todo niño. Destacando con ternura las marcas múltiples e insistentes del encuentro, que supondrán como condición necesaria la presencia y el contacto. Cada puente, con su material y sus características serán una oferta, una invitación a transitar un recorrido, a reconocerse, a mirarse y encontrarse allí, donde el camino mismo se construirá en trayecto. Por otra parte, esta poesía parece acercarnos con palabras e imágenes al despliegue que los niños y las niñas realizan al momento de jugar, de *dibujar puentes*. Momento que se convierte en un acto creativo singular, en tanto el niño como autor y protagonista de su obra, pone al servicio de la realidad sus propias fantasías y pensamientos.

Es así, que desde la atmósfera poética que esta artista introduce, las diferentes modalidades que los *puentes* adquieren nos permite pensar también en el amplio horizonte de características que el juego puede presentar, (cuando este se ha propiciado con sus requisitos metapsicológicos) y en lo necesario de la existencia de otros que estén disponibles a significar ese encuentro en tanto acto creador.

El juego y el dibujo, herramientas técnicas clásicas y particulares de la clínica con niños, evidencian los movimientos que éstos realizan al trazar las líneas de su juego, colores, telas, crayones, tizas y juegos, en tanto instrumentos de producciones simbólicas en las que poner a jugar sufrimientos subjetivos.

Los hilos del amor y la espera, como materiales necesarios, la intervención de un analista y los aportes de otras disciplinas para propiciar el trazado en aquellos puentes donde el trayecto aparece dificultado.

En el presente capítulo, nos proponemos delimitar el estatuto singular que cobra el juego en el dispositivo clínico con niños y adolescentes, intentando situar los alcances y también, las limitaciones, que el mismo conlleva, solidario del trabajo analítico en tiempos de *neogénesis* (Bleichmar, 1993) del sujeto psíquico.

Hablar de juego en la clínica psicoanalítica con niños y adolescentes, lejos de ser una cuestión trillada, interpela y convoca a los psicólogos y psicoanalistas a repositionar y repensar los fundamentos teóricos que guían su práctica, pues el modo de concebir teóricamente éstos fundamentos, y por consiguiente sus intervenciones, da cuenta de cómo es pensado el sujeto psíquico y su sufrimiento.

Ya sea que se trate de invitar a jugar, de dibujar o simplemente a tomar la palabra, sigue siendo hoy una polémica viva, aún no zanjada en su totalidad y controvertida en cuanto a sus alcances y resultados, cuando el protagonista de la experiencia carece de la posibilidad de expresar su subjetividad en el jugar en sentido amplio.

Ahora bien, pensando el juego como herramienta clásica del Psicoanálisis con niños, nos preguntamos: ¿Qué estrategia/as diseñar o implementar ante aquellas presentaciones clínicas que subvierten el dispositivo clásico de trabajo propuesto por el Psicoanálisis? ¿Cuáles serán las maniobras posibles ante lo imprevisto del malestar que irrumpe de maneras diversas, según el modo singular que cada quien ha encontrado de metabolizarlo?

Si el jugar como posibilidad, es solidario de la experiencia fundante para el niño de recortarse del campo del Otro, ¿cómo damos fundamento a la experiencia clínica de reunir padres e hijos, juntos en un hacer común?

Interesados en la temática del juego, como artificio clínico, en tanto temática general y ordenador base del presente libro conjunto, nos centramos en el siguiente capítulo en una modalidad específica de aplicación del juego para pensar dimensiones que hacen a su uso, fundamento y posibles efectos.

A partir de los aportes de la teoría psicoanalítica, estableciendo a lo largo del capítulo un breve recorrido histórico respecto al lugar y función que diversos autores han dado al juego en los abordajes terapéuticos de niños y adolescentes, así como también recuperando algunas de las premisas básicas que el Psicoanálisis vincular ofrece, (enfaticando su lectura en las tramas de interrelación imposibles de reducirse a un único sujeto), es que nos proponemos pensar teóricamente la particularidad del uso del juego en un dispositivo clínico singular.

Partimos de pensar al Psicoanálisis vincular, y sus herramientas, como aquel análisis donde la escucha y la mirada no se focalizan en los sujetos sino en el “entre” del vínculo, en la producción conjunta que el encuentro favorece y propicia. Es a partir de recuperar lo intersubjetivo, sin perder sin embargo de vista las dimensiones intrasubjetivas y transubjetivas en juego, que la óptica se enriquece.

Isidoro Berenstein dirá “No son dos sujetos previamente instituidos que van al encuentro sino que se instituyen como nuevos sujetos desde el vínculo y no previamente a él” (2007, p. 107). Es decir, ni lo uno ni lo otro, sino los dos y en simultáneo.

Desde esta tesis central y destacando la constitución del psiquismo en el imprescindible encuentro con otros significativos, es que proponemos considerar la experiencia que analizaremos, un acercamiento interesante para complejizar al juego como artífice destacado del devenir subjetivo, así como su uso en la práctica clínica.

Si la dimensión del encuentro hace énfasis en las producciones conjuntas que no pueden reducirse a los elementos que las componen, sino a la complejidad de los procesos en juego ¿Cómo pensar un juego sin otros? ¿Cómo no destacar al encuentro como potencializador en la complejización del aparato psíquico? ¿Cómo no pensar las intervenciones más allá de la singularidad de cada sujeto?

Tomaremos en consideración, con la intención de zanjar los diversos interrogantes antes mencionados, la singularidad de una experiencia enmarcada dentro de un *taller de juego vincular*, que supone una propuesta concreta de trabajo conjunto entre niños/as de 2 a 4 años y sus padres, en un dispositivo clínico de carácter grupal. Este taller fue llevado a cabo, durante el año 2017, como parte de la propuesta terapéutica en un dispositivo interdisciplinario de Salud Mental en la Fundación “EICE” de La Plata, específicamente en el CEDYT (Centro de Diagnóstico y Tratamiento). La mayoría de los casos que se abordan en esta institución, se corresponden con severos trastornos en la constitución subjetiva siendo la oferta de tratamiento integral, intensiva e interdisciplinaria.

La propuesta de taller de “Juego Vincular” fue llevada a cabo por un equipo interdisciplinario conformado por un profesional psicólogo, un fonoaudiólogo y un musicoterapeuta, y un terapeuta ocupacional, además de auxiliares que ofrecieron apoyo en la intención de llevar adelante una tarea conjunta, a partir de consignas que involucraron una apuesta de juego compartido.

La teoría no es la clínica, ni la clínica una teoría, de manera que en aquellas situaciones clínicas en las cuales no es posible aplicar de inicio el dispositivo clásico propuesto por el Psicoanálisis, se nos presenta la exigencia de un revisar el mismo, y fundamentar nuestras intervenciones. El desafío de “crear” un dispositivo que no es en el vacío sino que se sustenta en la particularidad que el caso nos propone, y una perspectiva clínica que incluye la posibilidad de elaborar un proyecto terapéutico transformador.

Del juego en la clínica. Polémicas “en juego”

El tema del juego no fue ni es una cuestión menor para el Psicoanálisis con niños, suscitando controversias éticas y conceptuales en el interior de su corpus teórico, más aún cuando lo psíquico en el caso del niño, se muestra en vías de constitución, con escasa o poca disponibilidad para ceñirse al método clásico de la *talking cure*.

Mucho se ha escrito sobre el juego en el ámbito propio del dispositivo psicoanalítico. Es un tema que ocupa y ha ocupado un gran debate en torno a su estatuto y función en el análisis de niños. Desde sus orígenes hacia inicios del siglo XX, se impuso la discusión en torno a la posibilidad o no de analizar niños pequeños, las grandes controversias entre Anna Freud y Melanie Klein, como el Simposio de 1927, son un cabal ejemplo de este callejón sin salida teórico.

El juego no es una creación del Psicoanálisis, sino que, como ocurre con la transferencia, tal como fuera advertido por Sigmund Freud, éste se sirve de él en el encuentro con un niño como forma de expresión de su subjetividad, adquiriendo estatuto de interpretable. Por eso ha suscitado tantas disidencias desde sus orígenes, incidiendo en ello, los orígenes del psicoanálisis en tanto clínica inicialmente exclusiva para pacientes adultos.

Ya en el historial del “Pequeño Hans” (1904), Freud dice que el análisis de ese niño fue posible porque se había aunado en una misma persona -el padre-el interés científico con la autoridad paterna. Cuando se publica este historial la comunidad científica de la época, se preguntaba cuál podría ser el destino de un niño tan pequeño analizado por lo que se suponía, una “grave neurosis”. Bajo este escenario, surge entonces el interrogante: ¿Podrían ser los niños tan pequeños sometidos al método analítico clásico creado por el maestro vienés?, si así fuere, ¿en qué casos sí y en cuáles no?

Formulada la pregunta, los trabajos de Sophie Morguenstein, el caso Arpad de Sandor Ferenczi o la fobia a las gallinas de Helene Deutsch, también fueron objeto de medidas educativas innovadoras tan destacadas en los inicios como los trabajos de Anna Freud.

Así, los primeros analistas de niños no quedaron por fuera de esta disputa, enfrentándose probablemente, con la incertidumbre de acercarse a ellos analíticamente, cuando lo psíquico se muestra aún en vías de constituirse y, por ende, con escasa disponibilidad para ajustarse al método clásico de la asociación libre.

Los obstáculos de la clínica misma, en especial en lo que hace a la aplicabilidad del método clásico de la asociación libre, contribuyeron entonces para delinear perspectivas disjuntas en el análisis de niños: una, defensora de tratar al niño de igual modo que al adulto, y otra, inclinada a un acercamiento exclusivamente lúdico al niño.

De lo que no puede dudarse es que es necesario observar al niño y las formas de expresión de su subjetividad para desde allí orientar las intervenciones más adecuadas. En los primeros aportes freudianos sobre el tema nos encontramos con que dicha observación fue reveladora de la conceptualización del juego en tanto, expresión de la subjetividad infantil, y de profundos procesos psíquicos subyacentes.

En “El creador literario y el fantaseo” (1994), S. Freud presenta al niño como un creador, al servicio de sus pulsiones. Con el giro de 1920, se presenta un nuevo aporte para pensar el juego bajo las conceptualizaciones de “Más allá del principio de placer”. El juego es entendido allí como un modo de trabajo psíquico en una de sus fases normales más tempranas. El juego del “fort-da”, observado en un niño de un año y medio, es tratado en este texto como muestra de los mecanismos psíquicos de elaboración, donde el niño se resarce de una pérdida, transformando una impresión desagradable que ha sido vivida pasivamente, en una ganancia de placer de otra índole.

Las apreciaciones de S. Freud, nos permiten fundamentar la idea de que el juego no es una mera técnica -como se lo propone desde ciertas vertientes dentro del psicoanálisis con niños- ni una práctica menor, sino del campo mismo donde se instituye el niño como sujeto. Esto puede verificarse en la escena de la clínica en cualquier espacio donde se la practique, en el hospital, en el consultorio, las “perlititas” del decir de los niños cuando hacen referencia a qué es aquello a lo que consienten cuando el espacio analítico se les oferta. Elaboraciones en torno al juego y al jugar que nos obligan a delinear una posición ética definida, no hacer de los niños que llegan a la consulta el objeto de nuestro juego (Gamsie, 2017).

Donald Winnicott, es quizás el autor que más se interesó en conceptualizar al juego en sí mismo, entendiéndolo como una actividad satisfactoria, sana y universal.

En *Realidad y juego* (1986), diferenciará el “juego” del “jugar”, entendiéndolo a este último como criterio clínico que da cuenta de la capacidad de creación simbólica, ligado a la espontaneidad y funcionamiento del aparato psíquico en su desarrollo emocional, ubicando al juego en una *zona intermedia de experiencia*. Jugar supone siempre una experiencia creadora, lo que pone de manifiesto que el desarrollo psíquico del sujeto se va produciendo mientras juega, ubicando entonces al juego en el campo de lo saludable.

En *Exploraciones Psicoanalíticas I* (1989), D. Winnicott conceptualiza al juego como logro en el desarrollo emocional individual. Una función imaginativa en torno a las funciones corpora-

les relacionadas con los objetos y la angustia. Así, para este autor, además del elemento esencial del placer, el juego le permite al niño practicar:

- ✓ La manipulación de objetos
- ✓ El manejo de la capacidad de coordinación, las habilidades, etc.
- ✓ El control sobre una zona limitada y al mismo tiempo descubre los alcances ilimitados de su imaginación

A través del juego el niño se ocupa de forma creativa de la realidad externa. El juego cumple una función vital, especialmente para el manejo de la agresión y la destructividad, pues según D. Winnicott, cuando el niño tiene la posibilidad de jugar en el juego el objeto puede ser: manipulado, destruido, dañado, arreglado, ensuciado, matado y revivido.

Serán necesarios prerequisites fundamentales para que el jugar sea posible, éstos son ubicados del lado de la *madre suficientemente buena* copartícipe indispensable del proceso de ilusión-desilusión que da origen al juego y a la creatividad.

Para Silvia Bleichmar, el uso del juego en su clínica se presentará orientado a partir de concepciones metapsicológicas y metodológicas.

En su artículo “El carácter lúdico del análisis” (1999) describe al *juego* a partir de su función de producción simbólica, en tanto da cuenta del progreso psíquico que el niño va consiguiendo, supondrá una tópica en funcionamiento que permita las formaciones de intermediación entre el espacio de la realidad y las creaciones fantasmáticas del sujeto, que son puestas de manifiesto en el juego.

S. Bleichmar diferenciará el juego “*en*” análisis, enmarcado en un dispositivo clínico y como vía de acceso al inconciente como postulaba M. Klein, del juego en general como producción simbólica. Por esta razón, es que denomina *pseudo-juego* a aquellas actividades que realiza el niño y dan cuenta de que el clivaje no se ha realizado, por ejemplo, actividades compulsivas como ganancias directas de placer de carácter lineal. Será en el encuentro con un analista, que surgirá la apuesta a una neogénesis, dando lugar a la emergencia de novedades al servicio de la constitución y complejización del aparato psíquico.

Philippe Gutton (1973) en *El juego de los niños*, habla de un tiempo en el que la madre es la que arma el espacio de juego, un tiempo pre-lúdico, donde ella posibilita un espacio *entre dos*, espacio en que el placer no es ya puramente sensorial sino que hay creación y un comienzo de simbolización. Esta afirmación de P. Gutton resulta de suma importancia en la clínica, y en especial en la propuesta clínica abordada a los fines de este capítulo, pues muchas veces nos vemos confrontados con situaciones en las que resulta prioritario posibilitar el juego, creándolo.

Se tratará entonces de ir pasando de la repetición de lo idéntico a una repetición simbolizadora. Con niños que presentan severos trastornos en su estructuración psíquica, en la medida que las pequeñas variaciones por parte del analista, desde su posición en la cura ética y clínica, si se es prudente, se dirige a instalar un elemento de lo novedoso como diferencia posibilitadora de placer.

Un dispositivo de Juego Grupal. “El Taller de Juego Vincular”

La experiencia

Nos centramos en la singularidad de una experiencia enmarcada dentro de un *taller de Juego Vincular*, llevada a cabo durante el segundo semestre del año 2017, que supuso una apuesta concreta de trabajo conjunto entre niños/as de 2 y 4 años, y sus padres.

Esta propuesta surgió, a partir del encuentro con las limitaciones del modelo clínico tradicional y los aportes que las diferentes lecturas disciplinares, ofrecieron como herramientas valiosas para la puesta en marcha del trabajo interdisciplinario.

Partiendo de las consideraciones antes descriptas, del juego en tanto actividad simbolizante y del vínculo con otros como requisito fundamental para el advenimiento y devenir del sujeto, emerge como respuesta creativa un taller donde “poner a jugar” posibilidades de encuentro y diversión en pos de la salud mental.

La propuesta de taller de “Juego Vincular” fue llevada a cabo por un profesional psicólogo, un fonoaudiólogo y un musicoterapeuta, y un terapeuta ocupacional, además de auxiliares que ofrecían apoyo específico en la intención de llevar adelante una tarea conjunta, a partir de consignas que involucraron, concretamente, una apuesta de juego compartido. En el diseño y planificación de las mismas se trabajó con objetivos comunes, con el aporte de las distintas disciplinas intervinientes. Uno de los objetivos fundamentales que se plantearon desde el equipo, y que se plasmó en cada uno de los talleres, fue el apostar a una modalidad de intervención no directiva sobre el hacer del niño, o de sus padres.

No se trató de “enseñar a jugar”, cuestión imposible en sí, sino de propiciar la apertura de un intercambio diferente entre padres e hijos, así como poder observar la dinámica propia de la vinculación a fin de evaluar la pertinencia de otras intervenciones.

Población destinataria

Se seleccionó para participar de la experiencia un grupo de 5 pacientes de edades comprendidas entre 2 años y 8 meses y 4 años de edad, cuyos padres pudieran interesarse de participar de la experiencia. Niños/as que ya se encontraban realizando un proceso terapéutico en dispositivo individual.

Los integrantes fueron convocados a incluirse junto a sus padres, explicitando el carácter modulado de la propuesta, y la necesidad de participación activa por parte de todos los miembros en la misma.

Estos pacientes mostraban características comunes en su presentación clínica, compatibles con la categoría diagnóstica presuntiva de Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, según DSM IV. A saber: trastornos significativos de la interacción social y de la función comunicativa en general, así como también conductas estereotipadas e intereses restringidos.

La afectación predominante en los pacientes seleccionados se localizaba en la dimensión simbólica, aspecto que podía ser observado en un uso rudimentario del lenguaje, y en un estilo de juego repetitivo, no ficcional y como tal negado a cualquier interpretación, que podemos definir desde el aporte de S. Bleichmar (1999) como *pseudo-juego*.

Por otro lado, los padres de los pacientes que fueron seleccionados, habían mostrado interés por poder comprender las dificultades que comenzaban a recortarse en las interacciones verbales y no verbales, en el campo de los intereses (restringidos), solicitando a los profesionales tratantes, estrategias para poner en práctica en cada hogar lo que se trabajaba al interior del espacio de sesión.

Metodología de trabajo y observaciones

La propuesta se desarrolló en un esquema de ocho encuentros que dividimos en tres momentos:

1) Presentación y encuadre de trabajo:

El primer encuentro, se realizó junto a los padres de los niños/as invitados a participar de la experiencia. La finalidad del mismo fue poder dar inicio a este nuevo espacio destinado al juego compartido. Se realizó la enunciación del encuadre pertinente y la presentación de los profesionales que estuvieron a cargo del taller.

Como disparador del encuentro, se solicitó a cada madre/padre asistente que se presentara, y presentara a su hijo/a, así como también que pudieran expresar sus intereses a la hora de jugar.

Entre los diferentes relatos, coincidieron en que sus hijos/as, tenían como juguetes preferidos a los animales (mayoritariamente dinosaurios) y a los autos. Se encontró coincidencias al interior del grupo en lo referente al interés por la música.

Los padres lograron poner en palabras que, a la hora de “jugar,” sus hijos/as lo hacían de forma aislada, alineando objetos y formando largas filas sin poder otorgarles ninguna significación. También expresaron que no son convocados a participar de estos “juegos” o que si se acercan para hacerlo los niños se muestran indiferentes.

Algunos de ellos se mostraron preocupados y con cierto desconcierto frente a estas conductas de los niños/as y expresaron:

“Mi hija mayor me invita a jugar con las muñecas, pero con él no puedo hacer lo mismo”.

“Pensé que como era chiquito, y que ya iba a jugar en algún momento”.

Los emergentes que fueron desplegándose en el intercambio con los padres, fueron de suma importancia para dialogar en ese encuentro y poder promover al interior del grupo la pregunta sobre qué es el juego, y cuestionar qué estatuto adquiere éste en la vida de cada uno de estos niños/as.

Uno de los participantes pudo expresar que su hijo no tenía juguetes en casa, “solo usa la pantalla, la tablet lo cautiva”. El recurso a los dispositivos tecnológicos como forma de acotar el

deambular errático en algunos casos, también como forma de contener las conductas disruptivas, o simplemente como objeto de uso exclusivo por parte del niño, fue tema de trabajo en este primer taller. La mayoría de los participantes se sintieron identificados en este tema. Se pudo intervenir señalando que la pantalla está muy lejos de ser un elemento que pueda compartirse con otros, siendo altamente estimulante para el niño/a, pero nunca transformable por lo cual constituía en un escenario de mayor estereotipia y menos creatividad.

En definitiva, se puso en consideración el particular uso de los objetos, que se podía observar en los niños participantes del taller. No se lograba localizar situar un uso convencional del objeto en el marco de un juego. ¿Cierta registro de una falta de significación en los actos lúdicos de sus hijos, algo que los preocupaba y los interrogaba en su función como padres?

Se acordó que la participación en la experiencia se acompañaría de la inclusión de algunos elementos que cada pareja participante debía aportar al trabajo conjunto:

- ✓ Manta
- ✓ Almohadón
- ✓ Objetos de interés del niño
- ✓ Caja de cartón
- ✓ Cuerda
- ✓ Anotador
- ✓ Material de escritura

El equipo se propuso comenzar a partir del siguiente encuentro teniendo en cuenta lo que cada padre o madre pudiera traer como material de trabajo, de esta forma, el nexo entre el hogar y el taller pretendía ponerse en acto.

2) Encuentros de “Juego Vincular” propiamente dicho:

Se recibió en día y horario previamente establecido a los niños/as con el adulto que pudiera acompañarlo, trabajando por un lapso de 45 minutos durante 6 encuentros. En cuanto al desarrollo del taller, se ofertaron diferentes propuestas que implicaron la intervención de las distintas disciplinas intervinientes.

Como eje común cada encuentro se formalizó en la construcción de un objeto concreto, o en la realización de una actividad, a partir de lo cual fuera posible generar el intercambio, el juego y la interacción en la pareja vincular. Se estableció también la inclusión de la tarjeta de registro, consistente en la reseña de lo más significativo vivenciado por padres e hijos en el taller. La mencionada tarjeta sería el recurso propuesto que iba a recoger lo observado por cada madre/padre asistente. Este registro fue orientado a través de preguntas sencillas: ¿Qué elementos de la propuesta del día le gustaron más a mi hijo/a? ¿Qué momentos del taller disfrutó más o cuales no fueron de su agrado? ¿Le gusta cantar la canción de bienvenida? Se alentó con esta propuesta la posibilidad de poner en marcha la labor del otro copartícipe de la crianza como portador de palabras y significaciones. Esta intervención fue generando distintos efectos en el grupo de padres, y como producción del taller fue resignificada y retomada por el equipo de talleristas al finalizar el mismo.

La metodología de trabajo, en las diferentes propuestas que se fueron desplegando, respondió a objetivos que el equipo de salud pudo identificar como de suma importancia para el desarrollo de la propuesta. Uno de los mencionados objetivos fue el apostar a la instalación de la dimensión temporal. Para esto se pusieron en marcha estrategias que incluyeron, entre otros, el recurso a la música. Con la inclusión de una canción de cierre y de despedida, por ejemplo, se fue marcando un ritmo con sentido, localizando de esta forma el inicio y el fin de cada encuentro. También este objetivo fundamentó la propuesta de la construcción de un objeto sonoro, o el hacer masa para luego modelar, así como también cuando la consigna de trabajo se dirigió al armado de un títere. Lo temporal se ponía en juego cada vez que se lograba, surja, una secuencia que el adulto significaba y organizaba para el niño. El taller en sí mismo y su organización otorgó distintos momentos que eran siempre anticipados por el equipo con el fin de marcar diferencias y lograr anclar al niño en la actividad.

La afectación observable en el reconocimiento de los límites del propio cuerpo y el de los otros, pudo dar lugar a la planificación de actividades que se dirigían a favorecer la exploración sensorial y el desarrollo motor fino, que dio lugar a la consigna del armado de globos sensoriales.

Poder jugar, explorando, de la mano de mamá o papá, brindaba un escenario inédito entre padres e hijos, y más allá de los resultados concretos, generaba vez a vez la posibilidad de ensayar un “compartido” que, si bien en varios de las parejas participantes era incipiente, fue cobrando forma poco a poco.

Por otra parte, se estableció el uso de la manta y el almohadón, como recurso destinado a propiciar la organización de una espacialidad para que el encuentro entre padres/madres e hijos/as fuera posible. Esta estrategia fue permitiendo una alternativa al deambular errático de alguno de los niños, alentando al adulto participante, a ofertar el cuerpo como lugar de sostén y borde.

3) Encuentro final, evaluación y cierre de la actividad:

El equipo de talleristas fue trabajando luego de cada encuentro las observaciones realizadas, haciendo ajustes, e intercambiando miradas desde distintos esquemas conceptuales, fortaleciéndose en cada momento en un hacer interdisciplinario pensado desde el inicio de la experiencia, en respuesta a la significativa complejidad de la clínica de los pacientes participantes.

La supervisión permanente fue brindando el sostén para que la experiencia se sostuviera como posible en la medida en que las fortalezas y los obstáculos que fueron recortados pudieran ser pensados al interior del equipo.

El encuentro final fue también secuenciado como los anteriores y se organizó a partir de una propuesta de cierre que implicó, además de una consigna de trabajo para los participantes, un momento de devolución y cierre por parte del equipo de talleristas. Para finalizar la experiencia de taller, los asistentes realizaron en conjunto una “caja de arrastre”, consistente en una propuesta de transformación de un objeto de la vida cotidiana con fines lúdicos. La cuerda y la caja de cartón que se habían solicitado como parte del material de trabajo inicial, se convirtie-

ron en el continente de todas las producciones lúdicas que cada pareja participante había realizado semanalmente.

El equipo hizo entrega también a cada una, de un pequeño libro que llevaba por título el nombre de cada niño/a. Las tarjetas de registro, reseña de la actividad escrita por cada padre/madre, fueron transformadas en un texto en primera persona que ahora era devuelto a sus verdaderos autores. Con el auxilio de este recurso, se había logrado hacer hablar a cada niño en la voz de sus padres, logrando un efecto novedoso, impensable al comienzo de la experiencia. Se procuró que cada participante leyera en voz alta lo reseñado, generándose efectos de asombro y emoción en el grupo:

“Hola soy Juan, tengo 4 años, mis juguetes preferidos son los autos y los dinosaurios. Me gustó cantar, pero no todas las veces pude disfrutar de las propuestas. En general prefiero estar moviéndome mucho. La masa fue una de mis actividades preferidas, mi mamá me dijo que la íbamos a hacer juntos en casa, nuevamente.”

“Yo me llamo Martín, y mi mamá Noelia. Me costó un poco asistir al taller sin llorar. Lo que más me gustó es hacer con mamá un objeto sonoro con los vasitos de yogurt que tengo en casa. Mi mamá dice que ella también disfrutó mucho de jugar en el taller. Ahora en casa también nos gusta sentarnos en el piso para jugar juntos.”

Se dio cierre a la experiencia, y se realizaron los informes pertinentes que enriquecieron las prácticas que cada participante niño venía desarrollando en el marco de un dispositivo individual.

Análisis de la experiencia

De la lectura de la planificación de los talleres, del análisis de las propuestas que se fueron desplegando en cada encuentro con el grupo de participantes, resulta significativo considerar el diseño de actividades de inicio y cierre con una modalidad estructurada y recurrente, con el objetivo de establecerlas como rutina organizadora.

Podemos decir que es en el “entre” de esos dos momentos recursivos en el cual que se fueron brindando las distintas consignas de trabajo, que cada encuentro definió su singularidad.

La búsqueda del equipo se dirigió a proponer un espacio de recreación, donde el entusiasmo apareciera a partir de lo novedoso de un hacer conjunto.

Estableciendo una lectura metapsicológica, partimos de pensar al psiquismo en constante interjuego entre aquello que permanece y que cambia, como los dos principios del funcionamiento identificador mencionados por Piera Aulagnier (1996). En este sentido, podemos considerar que las actividades se enmarcaron en un dispositivo que buscó ofrecer un sostén, pero favoreciendo al mismo tiempo el despliegue de la creatividad y de las singularidades propias del encuentro.

Se ha considerado también, desde el rol de los profesionales del equipo a cargo de la realización de los talleres, la fundamental importancia de haber podido sostener el aumento gradual de sustracción en su participación en las actividades, apostando a que la intervención quedara

a cargo de cada madre/padre con su hijo/a. Los talleristas trabajaron en todo momento, mostrando la actividad y acompañando a los padres en la conducción de la propuesta de trabajo/juego hacia sus hijos.

Se intentó a modo de intervención privilegiada, no dirigirse directamente al niño, sino a la pareja participante. Intervenciones estructurantes, ligadoras, tendientes a enlazar afectos y representaciones en el aquí y ahora del taller. Se favorecieron modalidades otras de encuentro e intercambio, incluso desconociendo de antemano los efectos de dichas intervenciones; ello da cuenta de la apuesta que la clínica psicoanalítica pone en marcha en la búsqueda de respuestas subjetivas propias, deseantes, que buscarán como condición las marcas creativas de cada quien. En otros términos, podemos decir que en esta búsqueda de dar lugar a lo azaroso y a lo dinámico, el juego aparece desde su dimensión más “curativa” (Winnicott, 1986) y espontánea, con el objetivo de no fijar al sujeto. La experiencia permitió recoger vivencias que comenzaron a poder ser nominadas por el portavoz, pero no cristalizadas, acompañando la creación conjunta de un juego cada vez más simbólico. Así, del juego procede: el jugar junto con otros, beneficiándose en el ejercicio de respetar las reglas, turnos, ya sea las del propio niño o la de los otros, y una mayor complejidad permisible en lo que respecta a dirigir y ser dirigido.

En cuanto al desarrollo de las actividades, se plantearon diferentes propuestas que implicaron la construcción de un material y/u objeto concreto a partir del cual fuera posible generar el intercambio placentero, y la interacción de la pareja vincular.

Respecto a las “Tarjetas de registro”, consideramos que funcionaron como un artificio fundamental, donde los padres debieron calificar ese encuentro en función de sus propias vivencias, considerando las vivencias de sus hijos, distinguiéndolas y al mismo tiempo, por ende reconociéndolas.

Esta simple tarea, buscó hacer foco en el registro que los propios padres habían podido construir de las experiencias de sus hijos y al mismo tiempo poner en marcha la función de *portavoz* (Aulagnier, 1995) en tanto nominador de los afectos como propiciador de una decodificación de éstos como sentimientos localizables.

Es decir, se remarcó la intención de dar sentido a la actividad del niño así ésta fuera errática, con claros signos de desconexión, o de agitación, apostando a la mirada y la palabra materna o paterna como organizadoras de sentidos y propiciadoras de simbolismo.

Reflexiones y conclusiones preliminares

A lo largo de este capítulo hemos trabajado el estatuto singular que cobra el juego en el dispositivo clínico con niños, sirviéndonos para ello del relato de una experiencia de taller de “Juego Vincular”, en la que se intentó resignificar el juego compartido como herramienta fundamental en el desarrollo integral del niño.

Es reivindicando la continuidad del “Juego Vincular”, como un espacio-tiempo en “potencia”, que se apuesta a que los niños/as y sus padres, cuenten con herramientas que les permitan redoblar la vivencia más allá del dispositivo.

Así como en el teatro, el niño se muere de risa viendo que es al otro al que golpean, lo mismo sucede en el consultorio o en el espacio de “Juego Vincular”. Los objetos se animan, hablan y hacen reír. Si el otro es el objeto de la risa o de golpes, esto produce alivio.

A medida que se desarrolla la escena, se escribe e inscribe el tratamiento de un niño, escena que se dirige al que esté leyendo esa escena, quien a su vez entra y sale según lo vaya determinando la situación que se va escribiendo. Esta propuesta se fundamenta, entonces desde la especificidad del Psicoanálisis, en la observación clínica, encontrándose mayoritariamente obturada en los casos abordados la dimensión del *encuentro*, que al decir de P. Aulagnier (1995), debe darse entre la psique en constitución del niño y esos otros significativos, (en general figuras parentales) que ejercen la *función de prótesis*, en su labor de ofertar elementos significantes tan necesarios para la *metabolización* psíquica de todo aquello que se constituye como exterior. En la medida en que la constitución psíquica se encuentra con claros signos de fracaso o dificultad, el juego como una de sus expresiones, se presenta con la particularidad de tener características no ficcionales, ni simbólicas, sino más bien automáticas y compulsivas.

Los casos donde los primerísimos encuentros entre el niño y su *microambiente* no se establecen por las vías de lo placentero, reeditan en la clínica dificultades que ponen de manifiesto la importancia de la dimensión vincular. *Lo intersubjetivo* aparece subrayado en esta propuesta de taller donde el foco está puesto en el carácter creativo y compartido del juego con otros. La intervención radica entonces en ese “*entre*” que en tanto ligadura da cuenta de las dimensiones complejas de lo vincular.

El juego se destaca en la propuesta, en tanto producto y productor de subjetividades, donde el “jugar con otros” excede y en mucho, una simple tarea compartida.

Haber propuesto entonces, este dispositivo terapéutico no fue tarea sencilla. Se observaron obstáculos de diversa índole, del lado de los padres, probablemente como respuestas resistenciales puestas en juego en cualquier tratamiento. Asimismo, al interior del equipo, se pudieron localizar diferentes cuestionamientos frente a lo novedoso de una apuesta clínica sin precedentes en el ámbito institucional.

A su vez, la dimensión transferencial se localizó en una multiplicidad que diferenciaba también en este aspecto, al dispositivo de “Juego Vincular” del dispositivo clínico individual.

Se presentaron, por un lado, las dificultades de los padres, para tolerar la no adherencia de sus hijos a la propuesta, para implicarse en un hacer conjunto, en un tiempo compartido e intentar desplegar situaciones lúdicas. Por otra parte, se hallaron presentes las dificultades de los niños asistentes para sostener actividades grupales con propuestas que no siempre pudieron ser investidas o lo fueron en forma parcial. En los padres se escuchó la insistencia en no querer perder espacios individuales de tratamiento, en favor de este tipo de dinámica, reforzándose en más de una oportunidad el carácter y la necesidad de una propuesta modulada con un principio y un fin, que estaba pensada en continuidad con los otros espacios terapéuticos ya instalados.

La experiencia tal como había sido planificada, requería la participación activa y la adherencia de los padres, y, por consiguiente, las dificultades que ellos fueron planteando, fueron leídas en pos del desencuentro y las resistencias transferenciales que dichos vínculos ponen en escena, en los cuadros clínicos.

Al interior del equipo se valoró como positiva la experiencia de una oferta terapéutica renovada que encontrando anclaje en el hacer, ofertó intrínsecamente un espacio-tiempo destinado a ampliar las posibilidades de simbolización de los pacientes.

Serán aspectos a revisar y repensar por el equipo tratante la posibilidad de continuar con este dispositivo, abrir nuevos interrogantes y poder echar luz sobre los obstáculos recortados. Sin embargo, como registro de esta vivencia, recuperamos la posibilidad de experimentar en acto la potencia subjetivante del juego y el encuentro con otros desde una perspectiva clínica, invitándonos a pensar desde allí el campus teórico. Recuperar las dimensiones vinculares en el marco de la Salud Mental responde a la posición ética de entender al sujeto como sujeto social, sostenido en una grupalidad que debiera, en el mejor de los casos, brindar las herramientas de rehabilitación frente a los malestares intrínsecos que la cultura insondablemente ejerce. Consideramos que sigue siendo el juego, la herramienta privilegiada para intervenir y pensar la organización de la psique en tiempos de su constitución.

En otras palabras, creemos que lejos de quedar atrapados en las polémicas “en juego” respecto al juego en la Clínica Psicoanalítica con Niños y Adolescentes, su historia y su significado, es fundamental considerar que es rescatando la singularidad de éste dispositivo, donde podrá leerse en coordenadas teórico-clínicas, sus efectos, su eficacia, así como también, los alcances y las limitaciones en su instrumentación, pues no se reduplica del mismo modo en todos los ámbitos ni en todos los casos. Será la capacidad por parte de cada equipo tratante, o del analista solitario en la consulta particular o en el hospital, de inventar, crear un artificio allí donde la escena de la clínica demande otra cosa que no sea la respuesta estereotipada y generalizada.

El niño que concurre a los talleres, o a cualquier otro dispositivo de atención clínica, viene a ejercer de niño y no de futuro adulto, tampoco viene a recibirse de analista, ni a situarse en tanto responsable pequeño que por sí solo pueda dar cuenta de su padecimiento. Desde una práctica orientada en el seno del corpus teórico del Psicoanálisis, tendremos el deber ético de acompañar a que cada niño/a que pueda, intervenciones mediante, montar una escena dentro de esa “otra escena” que es la infancia, más allá del tipo clínico o la dominancia estructural.

En tiempos de sobreabundancia de la medicalización de la infancia, propuestas que promuevan la posibilidad de cambios, sobre la consideración de formas fallidas de la organización de lo psíquico en constitución, darán cuenta de un hacer en la clínica creativo y creador de nuevas posibilidades.

Referencias

- Aulagnier, P. (1995). El espacio al que el Yo puede advenir. En *La violencia de la interpretación* (112-176). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Aulagnier, P. (1996). *El aprendiz de historiador y el maestro brujo. Del discurso identificante al discurso delirante*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berenstein, I. (2007). La noción de vínculo. En *Del ser al hacer. Curso sobre vincularidad* (105-124). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Berenstein, I. & Puget, J. (1997). Introducción. En *Lo vincular. Clínica y técnica psicoanalítica* (7-36). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bleichmar, S. (1993). El psicoanálisis de frontera. Clínica psicoanalítica y neogénesis. En *La fundación de lo inconciente* (273-279). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (abril, 1999). El carácter lúdico del análisis. *Revista Actualidad Psicológica*, 24(263), 2-5.
- Bleichmar, S. (2010). *Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático*. Buenos Aires: Editorial Entreideas.
- Bornemann, E. (1987). Puentes. En *El libro de los chicos enamorados*. Recuperado de <http://elsabornemann.com/wp/fragmentos-y-poemas/>
- Bruner, N. (2017). *El juego en los límites. El psicoanálisis en la clínica de problemas en el desarrollo infantil*. Buenos Aires: Eudeba.
- Freud, S. (1994). El creador literario y el fantaseo. En *Obras Completas*. Vol. IX (pp. 123-135). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1996). Más allá del principio de placer. En *Obras Completas*. Vol. XVIII (pp. 1-62). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gulian, S. (2018). *De padres, juegos y juguetes en el análisis con niños*. Buenos Aires: Editorial Letra Viva.
- Gamsie, S. (2017). *Jugadora de niños. Avatares de la clínica*. Buenos Aires: Filigrama Editorial.
- Gamsie, S. (2003). En las fronteras de la escena infantil. *El Psicoanálisis y el Hospital*. 12 (23) 21-26. Buenos Aires: Del Seminario Ediciones.
- Gutton, Ph. (1973). *El juego en los niños*. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Klein, M. (1955). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado. En *Nuevas direcciones en psicoanálisis* (pp. 21-39). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Winnicott, D. (1989). *Exploraciones Psicoanalíticas I*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Winnicott, D. (1991). El juego en la situación analítica. En *Exploraciones psicoanalíticas I* (pp. 43-45). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Winnicott, D. (2009). El juego del garabato. En *Exploraciones psicoanalíticas II* (pp. 24-43). Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
- Winnicott, D. (1986). El juego, exposición teórica. En *Realidad y juego*. (pp. 13-16; pp. 61-77). Barcelona: Editorial Gedisa.

CAPÍTULO 6

El jugar en los niños. Dimensión clínica de las defensas tempranas

Ramona Enriqueta Vera, Ángela Máxima Ceretta, Mario Gustavo Martínez, Carolina Mangioni, Camila Antonela Marlia, Josefina Riva

Introducción

El propósito del siguiente capítulo es hacer un planteo teórico-clínico del juego como aquella actividad que permite ir deduciendo los procesos mediante los cuales el psiquismo temprano se organiza en complementariedad con su entorno (entorno que constituye el medio ambiente psíquico para la criatura que adviene al mundo).

En esta tarea de pesquisar los primeros movimientos de constitución psíquica, las llamadas defensas tempranas como la escisión, proyección, introyección, identificación, identificación proyectiva, y negación, son observables clínicos que orientan sobre el movimiento estructural del aparato psíquico.

Con el armado y complejización de la trama psíquica estas defensas adquieren nuevas formas. Las renuncias pulsionales son la condición para que se instale y mantenga la represión. Las primeras renuncias pulsionales son tempranas y están sostenidas por el adulto significativo y amado por el niño (aquel con el que tiene un vínculo afectivo privilegiado). Con la capacidad de simbolización se inauguran nuevas formas de manifestaciones psíquicas como la sublimación, posible destino de la pulsión que es reprimida.

Los primeros movimientos del armado de la trama psíquica, estructuración del psiquismo, se dan por proyecciones e introyecciones. En este interjuego se constituyen las identificaciones primeras. Es un proceso mediante el cual el Yo integra sus diversos aspectos y funciones - atención, memoria, pensamiento, entre otras-.

La pulsión de apoderamiento, activada y vehiculizada a través de la musculatura, expresa el deseo de apoderarse y dominar el mundo representado por lo exterior al psiquismo. Es manifestación de lo que va siendo incorporando, integrando y puede ser simbolizando.

El Yo en formación, tempranamente empieza a detectar objetos interesantes. El bebé busca la novedad, busca apropiarse y dominar los objetos que aparecen en su foco de atención. Su gesto de ansiedad (movimientos de todo el cuerpo, mirada fija en el objeto

deseado) da cuenta de ello. ¿Qué actitud evidencia el adulto frente a esta ansiedad y este impulso del bebé/niño? ¿Prohíbe? ¿Deja que circule la impulsividad? ¿Atiende al bebé pautando un orden, una legalidad, una estabilidad? Las posibles actitudes y respuestas del adulto generan también diferentes modos en el bebé: búsqueda espontánea, seguridad, confianza en sí mismo y en el otro; o a la inversa: descarga pulsional sin control, inhibición de la espontaneidad y la curiosidad, pasivización.

Si el adulto autoriza y guía el ejercicio de la pulsión de apoderamiento, se activa el interés y la curiosidad por el mundo externo. Y en lo intrapsíquico se constituye un sentimiento de confianza en sí mismo, que ayuda a sortear y resolver inhibiciones.

Planteo general

Es mediante el “hacer en el mundo” que el humano se constituye. Sus experiencias, cuando son a predominancia placenteras, le otorgan un sentimiento de plenitud que sentirá como “confianza en sí mismo”, autoestima, autonomía.

Este desarrollo que se da a lo largo de la vida comienza con las primeras vivencias del niño. La actividad psíquica se va constituyendo y en su complejización posibilita la adquisición de la capacidad de identificación, simbolización, sublimación, la constitución y consolidación del narcisismo, la estructuración de la instancia Yoica.

El jugar de los niños, en su condición de actividad normal, reúne características que nos permiten pesquisar los procesos necesarios para la adquisición de una estructura psíquica estable y con plasticidad en su funcionamiento. Los niños muestran con libertad sus juegos y según la edad usan diferentes elementos que están a su alcance. Cuando adquieren el lenguaje verbalizan y crean historias (los primeros juegos son con el cuerpo propio o con el de la madre, después usarán objetos manipulables, posteriormente objetos simbólicos).

Los observables clínicos permiten inferir la dinámica que subyace y evaluar dificultades o escollos que cada niño puede haber encontrado en su devenir.

Cuando observamos con este propósito el juego, debemos tener en cuenta todas las variables que están implicadas en esta actividad infantil y evaluar en cada niño: la capacidad para jugar, los juguetes que elige, la continuidad en el juego, la construcción de escenas, el uso del lenguaje.

El juego es introducido como técnica en las sesiones psicoanalíticas por Melanie Klein. Lo usa como herramienta para acceder al inconsciente en los niños. Esta autora parte de la premisa de un Inconsciente ya constituido al momento de nacer (innato, constitucional), formado con independencia de la intervención del otro. Este pensamiento corresponde a una concepción endogenista que ha sido superada en los planteos teóricos posteriores. No es posible soslayar la intervención del otro en la constitución del psiquismo del niño.

La observación de los aspectos implicados en el juego permite comprender los tiempos de formación del inconsciente (tiempos lógicos, no cronológicos); a su vez, indagar aquellas hue-

llas psíquicas que han quedado entramadas en redes simbolizantes, encontrando un lugar en el sistema (topos), y aquellas otras que no han podido ser simbolizadas y pueden producir trastornos o inhibiciones en el desarrollo.

Queremos destacar que el jugar de los niños puede ser analizado y comprendido desde los primeros tiempos, aun cuando el Inconsciente como sistema no se ha originado. Cuando ya se haya producido el clivaje que separa el espacio psíquico Preconsciente-Consciente del Inconsciente, se puede implementar el juego como técnica (Klein, 1987). A este aspecto abarcador del juego nos referiremos.

La diferenciación de tiempos y espacios psíquicos es necesaria cuando se trata de hacer un diagnóstico y decidir la necesidad de intervención psicoanalítica ante las consultas sobre los niños.

Formas de juego. Dominio y creatividad

Partiendo de la posición teórica de un Inconsciente que se constituye por represión de representantes pulsionales previamente inscriptos (Bleichmar, 1993), vamos a analizar expresiones del psiquismo a través del jugar de los niños y su función estructurante.

En el juego podemos observar la *creatividad*, la *inhibición* parcial o total (el juego se agota rápidamente o no hay juego), la *compulsión* que inhibe el juego (descarga directa de la pulsión), las *estereotipias* (juego repetitivo, no elaborativo).

En el momento en que el bebé logra manipular objetos manifiesta sorpresa, curiosidad y experimenta: los mira, los acerca, los aleja, los chupa (4-5 meses). Más adelante toma uno en cada mano, los golpea entre sí (7 meses). Posteriormente los arroja al suelo (11 meses). Luego los apila (12 meses). A los 15/18 meses va a sustituir un objeto por otro; este tipo de juego es denominado juego simbólico (Piaget, 1993).

Todos estos descubrimientos dejan inscriptas huellas que estructuran el psiquismo. En contacto con el objeto el bebé descubre qué hacer, construye algo original (original para ese psiquismo). Donald Winnicott (1982) nos habla de la creatividad primaria como aquella experiencia en la que el niño encontrando un objeto ya existente, lo crea para su psiquismo. Es el artesano de ese objeto subjetivo.

Todo niño debe hacer esta experiencia constitutiva y las huellas inscriptas son el capital representacional con que cuenta para armar su trama psíquica singular.

En este trabajo de apropiación, el psiquismo adquiere la fuerza, el empuje propio de la pulsión de apoderamiento para las diversas actividades. En relación a la simbolización puede armar y ampliar sus redes simbolizantes consolidando su capacidad de creación.

Este espacio de libertad para experimentar tiene modos diferentes según estas actividades encuentren oferta y sostén de parte de los adultos. Si las madres no facilitan objetos ya libidinizados por ellas, los bebés no tienen posibilidad de encontrarlos por sí mismos. Tampoco pue-

den hacer una manifestación de malestar (llanto) antes de que el espacio de entrar en contacto con objetos ofrecidos por el otro haya sido instituido, inaugurado.

Cuando el niño no encuentra la forma de crear algo original (original en el sentido de algo propio-subjetivo) la experiencia no es placentera y se abandona; entonces el juego pierde sentido.

Defensas tempranas y su efecto estructurante

Consideramos aquellos conceptos desarrollados por autores post-freudianos que nos permiten pensar la intervención de las defensas tempranas en la organización psíquica, y la forma en que estos modos defensivos se van modificando hasta alcanzar la constitución de la simbolización y la actividad sublimatoria.

En las primeras inscripciones que originan la vida psíquica, el soporte y punto de partida es el cuerpo, su sensorialidad, sus funciones. Lo corporal impone una actividad en forma de movimientos que el bebé no tiene aún capacidad de controlar, organizar y significar. Es el adulto quien ofrece objetos que considera fuentes de placer y posibilita el trabajo psíquico de apropiación y creación de sentido.

Muy tempranamente se observa el descubrimiento de lo nuevo, la curiosidad por el entorno. Adquirida la capacidad de ubicar un foco de estimulación sensorial, se observa un gesto de sorpresa que da cuenta de la atracción hacia algo que se presentó a ser visto (3 ó 4 meses).

Las madres facilitan y entienden estos cambios, estos intereses de sus hijos. De este modo hacen posible que el niño vaya ampliando la gama representacional de objetos libidinales dando mayor riqueza y plasticidad a su psiquismo⁵.

Las experiencias con un afecto placentero/displacentero quedan inscriptas como huellas mnémicas, primeros representantes pulsionales cuyos contenidos determinan sus proyecciones sobre el mundo externo y los objetos con los que se relaciona.

Al producirse una excitación, la ausencia de satisfacción causa displacer -enojo, agresividad- y la tendencia es proyectarlo al mundo externo: el bebé llora; ese malestar causado por la frustración de su expectativa da cuenta de lo *que excede su capacidad de tolerancia a lo que frustra y que motiva la proyección*.

La madre le da sentido al llanto, interpreta acorde a su registro de la realidad y realiza alguna acción para modificar su estado, acción específica en S. Freud (1991, p. 362). El bebé se tranquiliza, empieza a relacionar secuencias que componen sus vivencias. Observable: la madre quiere cambiar los pañales del bebé antes de darle el pecho. Esto impone una espera cuya razón para la madre es que se sienta cómodo al momento de alimentarse. El bebé no encuentra la unión con el pecho en el tiempo que esperaba, llora, se angustia. La madre lo acaricia, le

⁵ Queda la posibilidad que la madre no pueda ejercer dicha función, esta problemática corresponde a aspectos psicopatológicos que exceden el propósito de este escrito.

canta, le muestra un sonajero mientras termina de cambiarlo; le ofrece objetos sustitutos. Cuando le da el pecho el bebé se prende rápidamente. En próximas situaciones en lugar del llanto puede haber expectativa e interés manifiesto por las nuevas experiencias facilitadas por el ofrecimiento materno.

Hay una actividad que se impone tempranamente y persistirá en el psiquismo como búsqueda del reencuentro de un plus de placer, generado en las repetidas vivencias en que “el dar la teta” desborda lo biológico, y da origen al deseo (dar la teta, como prototipo de todas las acciones conscientes e inconscientes que realiza la madre: tocar el cuerpo en la asistencia para el aseo, modificar la posición corporal, los mimos).

Tempranamente en el interior del psiquismo se da un trabajo de discriminación entre la representación de lo placentero y lo displacentero. En los primeros tiempos la labilidad de las representaciones provoca que las experiencias tempranas sean vividas en forma extrema y se intercambien rápidamente. La agresión y la desorganización provocadas por el displacer que se prolonga más allá del tiempo de tolerancia a la frustración, son proyectadas fuera del psiquismo. Una madre con capacidad para codificar e interpretar las manifestaciones agresivas y desorganizadas, posibilita que el bebé introyecte lo proyectado. Conductas maternas como sostener con brazos firmes y amorosos, arrullar, acariciar, facilitan la posibilidad de reintroyección.

El psiquismo en formación se restituye. El bebé recobra la calma y en su mente reaparece el objeto interno gratificador, el pecho bueno, representación del objeto externo fuente de placer (Klein, 1987). Mediante el contacto afectivo y corporal sensorial el psiquismo del bebé se va organizando e integrando. En esta experiencia aprende a confiar en su capacidad de creación/encuentro/reencuentro con el objeto, que también es un encuentro con el mundo externo, aunque lo externo aún no esté delimitado para el bebé. En cada reencuentro algo nuevo se inscribe.

Simón de 5 meses mira fascinado el movimiento del ventilador. Es una vivencia recurrente y placentera. Está sumergido en esa experiencia cuando se cierra de golpe la puerta movida por el viento, se sobresalta y llora. Deja de ser una experiencia placentera. Vuelve llorar cada vez que ve el ventilador. La madre lo calma teniendo ella un estado de tranquilidad porque sabe que no hay peligro real, y toma los recaudos para que la experiencia no se repita.

El objeto bueno se transforma en objeto malo rápidamente y necesita tiempo y el acompañamiento materno para recomponer ese objeto bueno y esa experiencia placentera en su mente.

En el trabajo psíquico hay una proyección en el ventilador que se transforma en un objeto peligroso, atacante, persecutorio por los propios fantasmas proyectados. En esa vinculación afectiva con el objeto (placer o displacer) hay un movimiento inverso de introyección, incorporación. El efecto estructurante de los movimientos defensivos tempranos de la proyección e introyección es una disminución de la escisión y un avance en el proceso de integración psíquica.

Camilo de 5 meses va de vacaciones con su familia a un lugar turístico, en el cual cambia el hábitat. Al no reconocer el espacio su inquietud es mayor; manifiesta cierta ansiedad

aferrándose a la madre como garantía de la permanencia del objeto libidinal. La madre comprende su estado y le presenta en forma paulatina los diferentes objetos a ser mirados, tocados, escuchados. Esto disminuye la ansiedad, aumenta la curiosidad y el efecto es la incorporación del nuevo espacio. Psíquicamente amplía sus representaciones libidinales en estos procesos de integración.

En este movimiento constitutivo de *proyección-introyección* se van formando las primeras *identificaciones*.

La identificación como “proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma total o parcialmente sobre el modelo de éste” (Laplanche y Pontalis, 1974, p. 191) estará presente a lo largo de toda la vida del sujeto. Prototipos de la identificación son la incorporación y la introyección. Como proceso mental, la introyección es vivida y simbolizada con el modelo de una operación corporal (ingerir, devorar, guardar dentro de sí).

Se da una identificación cuando al percibir en otra persona un estado emocional que entra en relación con el fantasma propio esto produce, sin mediatización, un estado afectivo igual al de la otra persona.

Es este estado de empatía, de conexión afectuosa el que tiene que producirse entre la madre y su bebé. Se establece así un vínculo que permite un proceso de identificación en el bebé (lazo afectivo con otro humano); no se trata solo de dar la teta también hay que es mirar al bebé, acariciarlo, hablarle, posibilitar el alineamiento de las miradas. En la identificación los sentimientos opuestos pueden coexistir y se manifiestan en actitudes afectivas ambivalentes.

Juanita de 3 meses muerde el pezón, mira a la madre y sonrío: hay una manifestación de agresión relacionada con la incorporación, Lucio de 2 años le pega a la mamá porque no cumple su deseo y al instante la acaricia.

Desde el comienzo mismo la identificación es ambivalente, puede cambiar de la expresión de la ternura al deseo de eliminación o viceversa. Se comporta como un retorno de la primera fase oral de la organización de la libido en la que el objeto anhelado y apreciado se incorpora por devoración y así se asimila como tal (Freud, 1993, p. 99).

Mediante el mecanismo de identificación el psiquismo hace desplazamientos poniendo otros objetos en lugar del objeto primario. Los primeros objetos sustitutos son encontrados mediante ecuaciones simbólicas (Klein, 1988). En este tiempo se confunde la relación intersubjetiva con el objeto en el que se corporiza. Esto es lo que caracteriza a las ecuaciones simbólicas, se toma el objeto sin mediatización y no se tiene en cuenta la relación. Son precursoras y vías para la formación de símbolos.

A medida que se logra una estructuración psíquica más compleja el bebé puede distinguir entre el objeto primario y el objeto sustituto. Las identificaciones pueden darse con rasgos de personas o partes del objeto que guardan algún enlace pulsional. En la formación del Yo hay un trabajo psíquico que consiste en apropiarse del rasgo del objeto mediante identificaciones.

La madre desde los primeros contactos con su bebé provee representaciones unificadoras que van cimentando la integración, origen del narcisismo primario⁶.

Como el Yo se constituye sobre diversos tipos de relaciones de objeto, la cantidad, frecuencia y calidad de éstas hace a los recursos que tendrá esta instancia para construir su proceso identificatorio, su actividad de simbolización y actividades sublimatorias creativas y originales. Es esta una condición necesaria para que el Yo cuente con la suficiente plasticidad para recibir, tolerar, apropiarse y modificar las experiencias.

Bautista de 3 años, quiere jugar con los dinosaurios. La escena es la vida en la naturaleza y la vida reproductiva. Los dinosaurios se alimentan de árboles y tienen un huevo del que nacerá el hijito. Pero no halla qué poner dentro del huevo para escenificar el nacimiento. Busca entre los juguetes pequeños; finalmente encuentra una rana y recrea la escena del nacimiento. La angustia y frustración se presentan cuando ve que no está el dinosaurio bebé dentro del huevo. Pero imagina, busca y encuentra un sustituto que permite la realización de la escena y el cumplimiento del deseo.

En este niño vemos desarrollada una capacidad para usar símbolos y la suficiente plasticidad en su Yo como para expresar mediante algún rasgo del objeto, que lo habilite como objeto sustituto (en este caso el color y el tamaño) para la realización del juego y el cumplimiento de la moción pulsional de deseo. Otro niño en una situación similar abandona el juego declarando “me aburro”, cambia de juego o se sumerge en un estado de excitación no encontrando objetos en los que canalizar su energía.

Sintetizando, desde los primeros tiempos de organización del psiquismo hay un proceso que mediante catectización, va reconociendo lo externo aceptándolo e integrándolo al propio psiquismo. Intervienen los mecanismos de proyección, introyección e identificación como modos de funcionamiento del psiquismo en estructuración.

Hay una proyección en base a los fantasmas propios, hay una vinculación afectiva con el objeto (placer o displacer) y hay un movimiento inverso de introyección, incorporación. En este movimiento de proyección, introyección e identificación, el psiquismo *crea y se crea*.

Otro mecanismo que está en la constitución psíquica temprana es la identificación proyectiva; concepto acuñado por Melanie Klein en 1953. Es un mecanismo fundamental en tiempos en que se inicia el proceso de formación de símbolos, en que no hay reconocimiento de la exterioridad del objeto y predomina la omnipotencia. Tiempo de las ecuaciones simbólicas. En el mecanismo de proyección (sacar hacia afuera lo que produce displacer), partes del Yo también son depositadas en el objeto. Se produce la identificación por proyección, o *identificación proyectiva* (Segal, 1975).

Bion (1996) explica mediante el mecanismo de identificación proyectiva, el pasaje de este estado primitivo hacia el desarrollo emocional. El niño en los primeros tiempos carece de la capacidad para distinguir el pensamiento o fantasía de los objetos en sí. El objeto que produce

⁶ Narcisismo primario aquel que es anterior a la relación de objeto y que tiene que ver con las acciones maternas.

la frustración es transformado en la mente del bebé en objeto malo (no distingue que es una figuración o una representación que él mismo se ha formado por la experiencia de frustración). Esta transformación es por proyección de sus propias fantasías.

Este mecanismo es descrito por dicho autor como fantasía omnipotente, en tanto que partes no deseadas del yo y los objetos internos pueden ser escindidos y evacuados, proyectados fuera del espacio psíquico, en otro Yo.

La adquisición de la aptitud para la diferenciación está basada en la capacidad para tolerar la frustración por parte del niño y la capacidad de *reverie* de la madre (Bion, 2013). Capacidad de la madre de identificarse con su bebé y hacer las acciones necesarias para que introyecte una experiencia placentera acorde a su desarrollo psíquico.

En la relación entre la madre y el niño, cuando hay adaptación entre ambos (tolerancia a la frustración, capacidad de *reverie*), la identificación proyectiva desempeña un papel fundamental en la interacción mutua. En los primeros tiempos de vida hay un sentido de realidad rudimentario y frágil. El bebé con su conducta despierta sentimientos en la madre de los que él desea liberarse: llora porque siente una molestia, puede ser dolor de panza, la madre se apena por ese estado, lo toma en brazos y hace maniobras para aliviarlo. De este modo el bebé logra que la madre sienta y perciba su sufrimiento. Ella devuelve el malestar modificado para que pueda tolerarlo. Así facilita la reintroyección de lo proyectado.

El psiquismo temprano intenta librarse del malestar provocado por los objetos que causan displacer y de las incipientes funciones yoicas que corresponden al principio de realidad en vías de formación, en especial aquellas que tienen la función de vincular: el pensamiento, la conciencia, el afecto, la atención. Con la reintroyección de lo que la madre mediatizó se van integrando estas funciones y el Yo se fortalece. Cuando este proceso se da en forma adecuada se produce la integración de las diferentes funciones del yo, la diferenciación de los espacios psíquicos y el reconocimiento de la realidad psíquica. Disminuye la omnipotencia.

Así la identificación proyectiva es un mecanismo constitutivo del psiquismo. Es uno de los factores principales en la formación de símbolos, en la comunicación humana, en el establecimiento de empatía con el objeto, pudiendo situarse en el lugar del otro y comprender sus sentimientos. Está en el origen de la posibilidad de pensar mediatizadamente y posteriormente reflexionar. Cuando una madre no soporta las proyecciones del bebé no posibilita que el objeto malo se transforme en objeto bueno; la identificación proyectiva, seguirá ocupando un lugar predominante en el funcionamiento psíquico y el yo no se podrá integrar vivenciando confusión.

La *negación* es otro recurso usado desde los primeros tiempos de la vida psíquica. Como mecanismo defensivo primitivo es una construcción psíquica que lleva al desconocimiento del displacer que provoca el objeto en su inadecuación al deseo y el psiquismo mediante la idealización construye una figuración omnipotente y omnipresente del objeto que provee placer.

En este mecanismo temprano podemos observar: un deseo y la imposibilidad de su realización, y como reacción psíquica la negación de la realidad.

Con la inscripción de representaciones deseantes la fantasía es volver a encontrar lo idéntico: “esto” y “así” (en este tiempo el psiquismo aún carece de plasticidad para sustituir objetos);

pero cuando “eso-así” no aparece hay una desmentida de lo diferente, hay una negación. Es mediante la intervención del otro que, ofreciendo objetos sustitutos, posibilita los desplazamientos. Esto es posible porque el objeto de la pulsión sexual es versátil, puede ser reemplazado por otro. Así se van aceptando paulatinamente semejanzas y diferencias dándose en forma progresiva el reconocimiento de lo exterior al psiquismo.

La alucinación primitiva nos permite ver este proceso: hay un estado de falta, una desmentida de la ausencia del objeto y una presentación del objeto al modo alucinatorio.

Uno de los pilares en los que se apoya el proceso de reconocimiento de la exterioridad es el adulto en su función de presentador y dosificador el mundo externo (como todo lo exterior a la psique). La actitud materna de sostén permite que la frustración y el reconocimiento de la exterioridad sean tolerados, tramitados y metabolizados.

Frente a alguna realización pulsional que puede poner en riesgo la integridad de sí y de los objetos, las acciones y el discurso del adulto, concretamente sus verbalizaciones y sobre todo en los primeros tiempos el “no”, van introduciendo la realidad en forma ordenada, reglada, acorde a normas sociales. Es el adulto que lleva al niño a retener la descarga pulsional y a registrar indicios de lo permitido y lo prohibido; precursores de la represión como mecanismo estructurante.

El adulto en función de madre con un psiquismo constituido, con la represión secundaria instaurada, con elaboración de los sentimientos agresivos, sentido del humor, capacidad creativa y un posicionamiento realista de aquello que puede poner en riesgo la integridad física y/o emocional del niño, sabrá discriminar lo que comporta riesgo y peligro, sabrá decir un “no” como protección y cuidado. El niño percibe esa voz que tiene un valor afectivo de confianza y seguridad; voz que le garantiza su continuidad en el placer de conocer y apropiarse de las cosas del mundo con el menor riesgo posible tanto para la continuidad de la vida como para seguir encontrando objetos de placer. Observable: Augusto de 10 meses, se le dice “no” a que se lleve un papel a la boca, el niño igual lo chupa y resulta desagradable, se puede inferir en el gesto del rostro. Así confirma en sus experiencias que el “no” del adulto tiene un sentido que, por su desarrollo psíquico, él aún no puede otorgar.

Desde los primerísimos tiempos el saber materno, sobre lo que el niño necesita, violencia primaria en P. Aulagnier (1977), es constitutivo para el psiquismo. Junto a este saber ciertos momentos de duda sobre lo que el niño quiere o le pasa, abren el camino hacia la autonomía del psiquismo en formación. La madre proyecta un deseo diferente al propio, tolera la incertidumbre, puede controlar su angustia; no se desorganiza y su plasticidad psíquica le permite hacer ofertas: paseos, juguetes, acunamiento; diversidad de propuestas que esa madre va a ir ensayando. Presenta otros vínculos: hermanos, abuelos, tíos, amigos, multiplicidad de ofertas que abren paso a lazos sociales.

Para que la negación como mecanismo se modifique y el psiquismo logre otras vías de obtención de placer, la interdicción de la pulsión mediante el “no” debe ser realizada (ejecutada) por un adulto confiable. El amor del niño hacia el adulto lo lleva a detener la descarga pulsional, a buscar vías posibles para tramitar la energía retenida.

Si el adulto sostiene la prohibición con coherencia y estabilidad en el enunciado y oferta vías de salida, el niño acepta y valida este límite tanto desde el otro confiable como de lo social compartido. Subjetivamente gana confianza, seguridad en el otro y en sí mismo. Internaliza con un mínimo de ambivalencia aspectos de la realidad material y social.

Se van instalando así los primeros indicadores de la incipiente subjetividad en formación y en un futuro próximo el advenimiento de un sujeto ético (Bleichmar, 2011).

En la siguiente observación podemos ver como mediante el “no” del adulto se va modificando el psiquismo, aceptado la postergación de la descarga pulsional y lo que la realidad impone, encontrando otras formas de resolver la tensión psíquica, sin necesidad de recurrir con tanta frecuencia al mecanismo de negación.

Santino de 7 meses ve un objeto posiblemente sucio que atrae su atención, lo desea; hace sus esfuerzos de motilidad reptando sobre la colchoneta para alcanzar su objetivo. Lo toma con la mano e intenta llevarlo a la boca cuando escucha ¡¡¡nooooo!!! ¡¡¡Chupar nooooo!!! (Con tono afectuoso pero firme) ¡¡¡A la boca nooooo!!! El bebé detiene su acción, interrumpe su motilidad; aun sosteniendo con la mano el objeto, mira a la persona que le habla, sonríe y retoma su acción modificada. Continúa el placer de seguir toqueteando, mirando, apretando, golpeando, con una y otra mano.

No se le prohíbe el contacto con el objeto, se le prohíbe un tipo de satisfacción (zona erógena de la boca) habilitándolo a otros placeres; resigna un aspecto de la pulsión parcial oral. La prohibición de la zona erógena boca permite que la energía pulsional se descargue de otras formas de la que había imaginado (fantaseado): se puede tocar, ver, no se puede chupar. Persiste el placer de toquetear el objeto y al hacer el desplazamiento del placer de la boca a la mano va aprendiendo a derivar y sustituir acciones y objetos. Es M. Klein (1988) quien plantea que de esta forma el niño adquiere la capacidad de formar símbolos y sublimar.

Otras experiencias de incorporaciones visuales, auditivas, táctiles van adquiriendo relevancia; otras zonas y funciones se van erogeneizando. Así toda la sensorialidad actúa como una zona erógena. Una actitud materna que le permita la exploración de lo que le interesa al niño siempre que no comporte riesgos, lo estimula a resolver la tensión mediante otras vías acordes a su organización psíquica y su evolución motriz. Se van presentando sustitutos maternos o de objetos físicos que lo alejan de lo pulsional primario y enriquecen su funcionamiento psíquico y su capital libidinal.

El adulto mediante un trabajo de discriminación que el niño aún no puede hacer, prohíbe o permite sosteniendo una organización de la que el niño se irá apropiando, construyendo la cadena de representantes pulsionales y sus enlaces simbólicos.

Al principio el “no” viene de afuera. En el proceso de apropiación del “no” el niño pasa por un periodo en el cual es activo respecto del no del otro y hace un juego, un simulacro. El otro significativo es convocado para sostener la prohibición e internalización en un nivel más elevado de comprensión, pasaje hacia la simbolización, acceso al juego simbólico.

Antes del año el niño ya ha internalizado cierta noción del “no” y detiene e inhibe su acción. Pero intentará explorar oralmente aquellos objetos novedosos y muy atractivos, por ejemplo un

objeto brillante. Lo que da cuenta nuevamente que la resignación de la oralidad lleva un proceso en el psiquismo que tiene que estar sostenido y orientado por el entorno que rodea al niño.

Camilo tiene un año; si se encuentra solo no lleva juguetes pequeños a la boca, se observa cierta internalización de la prohibición. Pero en presencia de la madre suele buscar atraer su mirada y realiza en forma lenta e intencional lo que se la había prohibido. Convoca al interjuego materno. Se le vuelve a prohibir mediante el “no”. El niño sonrío y detiene su acción. Podemos decir que en forma de picardía busca el acompañamiento del otro para afianzar el “no”. En esta acción hay juego, humor, dominio, identificación. Apropiándose e internalizando el sentido de la prohibición en forma juguetona, sin consecuencias peligrosas en la realidad, valida lo prohibido como lo hacen el artista o el poeta con sus obras y se acerca a la sublimación.

En el interjuego materno, validando la confianza en el otro que realiza la interdicción de la satisfacción pulsional pone en juego la gravedad de la situación con humor. Va incorporando pautas, hábitos, prohibiciones, creando condicionamientos a su acción, distinguiendo el peligro real. Se van diferenciando espacios psíquicos, se produce el clivaje del aparato y se diferencia el Inconciente como sistema. A partir de esta diferenciación, la negación como mecanismo da cuenta de lo Inconciente reprimido.

Estructura del psiquismo como efecto del uso de las defensas tempranas

El proceso de formación de símbolo se inicia con las primeras proyecciones e identificaciones. La formación de símbolos ya implica una inhibición del curso de la energía pulsional y un desplazamiento del fin hacia otros objetos aptos para los fines sublimatorios.

Este proceso de encontrar objetos y crear nuevas metas es creación del niño. Se pone de manifiesto tempranamente cuando el bebé crea su objeto sobre los que ofertó la madre o el entorno. Podemos observar que eligen algunos descartando otros. El bebé rechaza o acepta los objetos con conductas tales como mirar para otro lado, retirar el cuerpo, empujar con la mano y otras expresiones de malestar como el lloriqueo, o por el contrario hace intentos de tomar el objeto, mirarlo con detenimiento, chuparlo. Ya la mirada inquieta denota el deseo de apoderamiento más allá de las posibilidades neurológicas y musculares. Los movimientos de excitación del cuerpo por entrar en contacto con el objeto son observables del desplazamiento e incorporación de estas actividades e intereses.

Es mediante estos contactos, en el primer tiempo facilitados por el adulto, que se generan en forma casi constante nuevas vías de derivación de la descarga de excitaciones que en la mente toman la forma de fantasías. Vemos que se ha producido un cambio en la organización psíquica desde la descarga pulsional directa (llanto ante la falta de la teta) a descargas mediadas: llanto moderado como conducta de llamada, chupeteo un sonajero, manipular objetos.

Estamos en los comienzos del proceso de formación de símbolos que se inicia muy tempranamente y se va modificando en sus características y en sus funciones al tiempo que cambia el Yo en su estructura y en la forma en que se relacionará con los objetos (Segal, 2013). Lo observamos en forma privilegiada en el juego simbólico.

Para que la formación de símbolos sea libre y constante, permanentemente tienen que crearse transcripciones y retranscripciones simbólicas de lo inscripto.

El niño demanda el pecho, si no lo encuentra se produce un sentimiento de frustración. La madre oferta objetos que estimulan otras zonas y funciones de lo corporal que así se van integrando al funcionamiento psíquico, un sonajero musical con luces. Se produce una situación de espera un aplazamiento de la satisfacción inmediata; luego se reencuentra con el objeto. Esta frustración regulada por la madre, introduce temporalidad, desplazamientos hacia ecuaciones simbólicas y posteriormente símbolos.

Hay un trabajo progresivo de síntesis del psiquismo temprano en establecer semejanzas/diferencias entre los elementos de sus vivencias; es desde el modo relacional establecido entre la madre y el bebé que se van a crear “acuerdos simbólicos”: ciertos gestos, actitudes, tipo de llanto etc., advienen como conducta de llamada, ante la presencia de un estado de tensión/frustración. Luego serán nominados en la medida que va adquiriendo el lenguaje (representación palabra).

El niño en su afán de apoderarse y dominar objetos fuentes de placer se torna cada vez más curioso, le atraen las diferencias (primeras manifestaciones de la pulsión de epistemofílica). Aquí cobra nuevamente relieve la función del adulto quien facilita, propicia la amplitud de nuevos logros tanto afectivos como motrices e intelectuales. La satisfacción pulsional metafórica, está cada vez más alejada de la satisfacción directa abriendo vías para la sublimación en los tiempos en que la represión originaria impone sus pautaciones limitantes a las satisfacciones de las pulsiones parciales orales y anales. Su deseo de conocer y experimentar placer puede sortear la represión al estar mediatizada por intereses culturales y sociales tempranamente adquiridos mediante simbolización en las actividades de juego, modelado, dibujo, habilidades motrices y la adquisición del lenguaje. Podrá llegar a formar talentos.

La capacidad para formar símbolos, la capacidad del Yo de crear y la capacidad de sublimación están entrelazadas. La actividad sublimatoria está entramada con las actividades que la sociedad acepta y promueve como valiosas (ideales sociales de la época).

Cuando el pensamiento es invadido por la inmediatez, se interrumpe o malogra el proceso creativo; se anula la separación sujeto/objeto y se regresa al pensamiento omnipotente, a la idealización y la negación como mecanismos primitivos. Se produce una pérdida en la capacidad de discriminación de la realidad y se recurre excesivamente a la identificación proyectiva como mecanismo de estabilización del funcionamiento psíquico. Esto lleva al empobrecimiento del Yo.

Conclusiones

A través de la modificación del funcionamiento primitivo se accede a la creación de símbolos, donde un elemento presente remite a algo que está ausente. El significado está posibilitado por el acuerdo entre el entorno y el niño, como se pone de manifiesto en el contenido de una escena de juego.

El trabajo psíquico en búsqueda de otros objetos amplía la gama de simbolizaciones. Los diferentes modos de canalizar la energía le posibilitan la apropiación de habilidades corporales y nuevas funciones psíquicas. El entorno, aprueba y estimula a través de modos afectivos, las acciones del niño. Incluso acompaña y sostiene en el momento en que una frustración podría advenir; anticipando y facilitando la continuidad de la experiencia. Se amplía el campo de pensamiento y acción del niño para producir placenteramente modificaciones en el mundo mediante la pulsión de apoderamiento sublimada en diversas actividades del Yo. Los diferentes modos de canalización de la actividad hacen a la singularidad de cada sujeto. Un niño puede usar sus habilidades físicas, por lo que despliega energía en la psicomotricidad, otro niño escribe poesía y canaliza a través de su imaginación su propia energía. En ambos el Yo narcisiza funciones corporales e intelectuales.

Referencias

- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bion, W. R. (1996). *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Ediciones Horme.
- Bion, W. R. (2013). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (1993). *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2011). *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud S. (1989). La negación. En *Obras Completas*. Vol. XIX (249-257). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1991). Proyecto de psicología para Neurólogos. En *Obras Completas*. Vol. I (323-446). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1993). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras Completas*. Vol. XVIII (63-136). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Klein, M. (1987). *El Psicoanálisis de Niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1987a). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado. En *Obras Completas. Envidia y Gratitud*. Vol. 3 (129-146). Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1987b). Algunas consecuencias teóricas sobre la vida emocional del bebé. En *Obras Completas. Envidia y gratitud*. Vol. 3 (177-207). Buenos Aires: Paidós.
- Klein, M. (1987c). Notas sobre algunos mecanismos esquizoides. En *Obras Completas. Envidia y gratitud*. Vol. 3 (10-33). Buenos Aires: Paidós.

- Klein, M. (1988). La importancia en la formación del símbolo en el desarrollo del yo. *En Obras Completas. Amor, Culpa y Reparación*. Vol. 1 (224-237). Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1974). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Mahler, M. (1974). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Ediciones Marymar.
- Piaget J. (1993). *La formación del símbolo en el niño*. Argentina: Ediciones Fondo de Cultura Económica.
- Segal, H. (1975). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires: Paidós.
- Segal, H. (2013). Notas sobre la formación de símbolos. *Revista de psicoanálisis*, (69), 53-72.
- Winnicott, D. (1982a). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1982b). *El proceso de maduración en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1979). La agresión en relación con el desarrollo emocional (1950-1955). En *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis* (281-299). Barcelona: Editorial Laia.

TERCERA PARTE

**Determinantes socioculturales en el campo
de lo lúdico: nuevas formas de producción
de simbolización**

CAPÍTULO 7

¿Facilitar o enseñar a jugar? La ficción como rasgo del juego

María Eugenia Villa, Jorge Daniel Nella

Este escrito es el resultado de un trabajo colectivo de profesores investigadores interesados por la enseñanza del juego en diferentes contextos educativos, acreditados en el Grupo de Investigación en Juego (GIJ) que tuvimos el gusto de crear y llevar a cabo desde el año 2008 y que aún sigue en vigencia, cuyos proyectos están radicados en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), que reporta una línea de indagación desde una perspectiva crítica perteneciente a una de las diecisiete unidades de investigación del Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), que integra y potencia las pesquisas llevadas a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) financiada por la Universidad Nacional de La Plata.

Durante estos 10 años de investigación construimos nuestro objeto en torno a los usos y sentidos del Juego en las prácticas de la Educación Física, y en aquellos contextos educativos donde los maestros, aprendices y saberes se configuran como prácticas.

Es conveniente advertir al lector que cuando hablamos del sentido no es para buscar esa “expresión original” del juego, desde la cual desprender como piezas de un dominó una sólida teorización del mismo, ni tampoco vamos detrás de la esencia o el “gen” del juego, como algunos autores lo han hecho; aunque suene tentador y tranquilizador. Por el contrario, hablar del sentido es hablar de interpretación, que por más “inconciente” que sea, para nada es ingenua. Una cosa es reconocer que los efectos de la interpretación son en buena medida incontrolables y otra muy diferente es pretender que la interpretación no sea responsable de sus efectos, de los actos que de ella se desprenden. Se trata, de una interpretación que hace ver que esos discursos que examinamos, cuyas fuentes son los relatos de los jugadores, los registros de clases, los documentos, entre otras; justamente son interpretaciones “productoras” de sentido y no meros objetos complicados a descifrar, con un sentido dado desde siempre que sólo se trata de re-descubrir.

Como nos advierte Eduardo Grüner en el prólogo *Foucault; una política de la interpretación* (1967), no podemos tener la pretensión ingenua de leer el Edipo Rey de Sófocles o el Hamlet de Shakespeare como si no hubiera existido Freud, del mismo modo podemos decir que es difícil no interpretar al juego sin estar atravesado por Johan Huizinga (2015) y/o Roger Caillois (1986), como así tampoco pensar en la ficción en el juego sin estar calado por conceptos de la

Escuela Inglesa del Psicoanálisis, como la “fantasía inconciente” de Melanie Klein (1929-1955); como así también los “objetos y fenómenos transicionales” y la “madre suficientemente buena” de Donald Woods Winnicott (2003), que a pesar de no haberse leído a estos clásicos, el sentido de sus obras se siguen reproduciendo al punto de, aún hoy, construir un *Ethos* cultural que se inscribe (consciente o no) en la interpretación del juego, y que influye en los modos de intervenir en su enseñanza en los contextos educativos.

Por lo tanto, los usos y sentidos que intentamos interpretar desde el GIJ, no son más que herramientas de *crítica*, de “puesta en crisis” de las estructuras materiales y simbólicas de una sociedad, en disputas con otras interpretaciones que buscamos consolidar desde este grupo de investigación. La pretensión de este trabajo es justamente *desnaturalizar* los “regímenes de verdad” (Foucault) constituidos e institucionalizados por una cultura, oponiéndolos a otras interpretaciones. Una práctica de tal amplitud es *política* en el sentido más amplio, ya que por más que la limitación de nuestro objeto específico es la del juego en contextos educativos, intentamos afectar el espacio simbólico en el que se tensionan diferentes sistemas de pensamiento que una sociedad construye al respecto.

Posicionamiento teórico

Toda teoría para ser científica debe ser *teoría de un objeto*, lugar que hoy no ocupa el juego de la Educación, ya que desde su constitución ha operado recurriendo a teorías del juego y de su enseñanza que le fueron ajenas; es así que cuando interrogamos a un maestro sobre sus prácticas de juego, suele responder utilizando argumentos provenientes principalmente de la psicología. Por tanto, si la definición de un objeto de estudio es el resultado de un trabajo teórico, entonces en la base de dicha preocupación debería estar la pregunta por la posibilidad de una teoría del juego de la educación.

El juego no es un asunto privado, implica la historia de los hombres, en donde los sujetos adhieren a un entramado simbólico que el colectivo social considera que satisface sus demandas de emociones, por lo cual afirmamos que el juego es *en* la cultura. Ahora bien, eso que llamamos *juego* no se deja apresar en concepto unívoco alguno. En tanto significativo, oficia de término clave que hace entrar en expansión la polisemia semántica. Tal efecto de discurso resulta interesante y curioso cuando, en su autonomía, el propio término -al ser escuchado- resuena en la singularidad biográfica. Es decir, juego para cada uno significará de modo diferente al disparar la lógica del significante, la puesta en movimiento de la cadena. Es así que, trabajar con el término juego en tanto significativo implica necesariamente considerar que por su multiplicidad de sentido, ocupa un lugar diferencial en la producción de sentido singular y colectivo.

Por lo tanto, ¿Qué entendemos por juego en educación? ¿Qué papel cumple en dicho contexto? A partir de estos interrogantes, podremos delimitar lo que es, ya que, entendiendo que no hay una esencia del juego, el ser del mismo es un ser asignado, el asunto es asignado.

A diferencia con otras prácticas, como por ejemplo en la terapia psicoanalítica o la etnografía antropológica, el asunto lo pone el paciente y/o el nativo, en cambio en educación el asunto está pre puesto, está asignado, lo pone la asignatura. Si la educación es conservación de la cultura y las prácticas educativas son prácticas culturales que valen la pena ser conservadas y se las vuelve contenido educativo; entonces la asignatura es cierto saber de la cultura que merece ser recortado y conservado.

En relación al asunto, una de las acepciones de “sujeto” en español, al igual que en francés, poco frecuente, es la de “asunto o materia sobre lo que se habla o escribe” (DRAE, 22ª edición, 2001)⁷, en francés (*sujet*) quiere decir “tema” (*en sujet d’un roman, d’un livre*) y “súbdito” (*sujet d’un roi*). *Assujettir* significa, además de “sujetar”, “someter a dominación u obligación” (*un peuple assujetti*) (Nasio, 2012, p. 115). Resulta interesante destacar también que en inglés existe un término de uso similar (*subject*), cuya escritura deja en evidencia que posee la misma raíz latina. Curiosamente, *subject* es utilizado como sinónimo de asunto o tema incluso en la actualidad, como todos podemos apreciar en las casillas de correo electrónico.

Justamente, el asunto es el qué, la cuestión, aquello de lo que se trata, eso sobre lo que se habla y conversa en clase. El asunto de un curso, en nuestro caso el juego, es lo que interesa, lo que nos concierne, eso en lo que todos los participantes están implicados o complicados, porque ya fuimos alcanzados por el significante; por eso que está en el medio y sobre lo que se habla, lo que se lee, lo que se piensa, lo que se discute.

Ricardo Crisorio (2015), da cuenta que el contenido viene a ocupar el lugar del sujeto, en tanto tema, materia; ya que la relación entre educador y educando ya está mediada por las reglas de un discurso que precede a ambos, y que por lo tanto no se trata de una situación intersubjetiva, de dos personas que interactúan, entre las cuales está el objeto a ser aprendido (Crisorio, 2015, p.11). Tema, materia o asunto están puestos en el sentido de una relación, y de una suposición, o de una relación de suposición que alcanza tanto al educador como al educando. El sujeto de la educación es quien “hace” la educación; que no es ni el maestro poseedor del saber, ni el alumno autónomo, ni el saber como lugar de verdad, sino la relación educador-educando mediada por el saber. Una vez establecido como relación, el encuentro compromete a los participantes en un proceso que los atrapa.

Definir y delimitar un contenido a enseñar es construir un objeto, empezar a organizar el *qué* de lo que se le comunicará a los estudiantes como patrimonio cultural. Lo que entendemos por sujeto *de* la educación no es más que lo que une en una relación al maestro y a los estudiantes en el acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio. Por lo que plantear una clase como asunto, no es solo partir de una serie de conocimientos a comunicar, sino presuponer un interés colectivo (por el que se trata de interesar a todos), en tanto que va a ser pensado (hablado) y que incluye también aquello que va a quedar por pensar (por hablar), y que por eso es

⁷ En el prólogo Tradiciones argentinas, escrito por Pastor Servando Obligado a principios del siglo XX, leemos: “Tal es el sujeto del libro digno de popularidad” (pág. 8), siendo claro que se refiere allí al tema (las tradiciones) y no al sujeto en sentido de agente.

inagotable. Lejos de convertirse en el portavoz de lo que hay que pensar, intenta trazar los contornos de lo que es pensable. Plantear una clase como asunto, es suponer un espacio donde podemos dialogar y llegar a entendernos, un espacio donde podemos realizar lazos sociales ante un asunto que nos ubica en “el entre”, entre las acciones, entre el saber, entre los estudiantes y el maestro; ya que estamos ambos por y para esto: el asunto juego, donde ambos estamos ya tomados por dicho saber.

El debate

Creemos importante dejar en claro que no somos estudiosos del psicoanálisis como terapia y menos de la llamada Escuela Inglesa, por lo que no estamos en condiciones -como tampoco es nuestra intención- debatir la eficacia de la terapia denominada “técnica de juego”, en donde se le permitiría al niño elaborar situaciones traumáticas, ansiedades primitivas y acceder a procesos de simbolización. Nuestro propósito es poder debatir cómo algunos conceptos claves del psicoanálisis, principalmente aquellos que fueron pioneros en otorgar al juego un lugar central en el análisis de niños y en reconocer la influencia de los padres en su aparecer, han sido incorporados en los modos de pensar la intervención en la enseñanza del juego en contextos educativos; incorporación que se realizó sin contar con un objeto propio de su campo.

En la década del veinte del siglo pasado, Melanie Klein establece el valor del juego en los tratamientos de niños pequeños. Frente al lenguaje restringido de los niños, el juego venía a reemplazar la comunicación verbal de los adultos, permitiendo un modo de indagación en los tratamientos que simboliza los diversos conflictos que aquejan al niño. Uno de los conceptos clave de su teoría es la de la “fantasía inconsciente”, considerada principalmente como la expresión mental que satisface impulsos instintivos prescindiendo de la realidad externa (Segal, 2003), algo así como, “más fantasía cuanto menos satisfacción”, con lo cual ubica la fantasía en relación a un déficit en la satisfacción. De esta manera, su interpretación permitiría al niño (paciente), elaborar situaciones traumáticas para su alivio. Para tal propósito, M. Klein ubicará al juego como un producto del mundo interno del niño: “el analista sea simplemente un medio en relación con el cual se pueden activar las diferentes imagos y revivir las fantasías para poder ser analizadas” (Klein, 2008, p. 214). El juego como un indicador del desarrollo de su funcionamiento mental, en tanto escenificación de sus relaciones de objeto, ansiedades y mecanismos de defensa, como se aprecia en esta cita:

(...) pero pronto comprendí las ansiedades subyacentes en sus obsesiones, y las interpreté. Este caso fortaleció mi convicción creciente de que una precondition para el psicoanálisis de un niño es comprender e interpretar las fantasías, sentimientos, ansiedades y experiencias expresadas por el juego o, si las actividades del juego están inhibidas, las causas de la inhibición (Klein, 2014, p.131).

Este modo de pensar corresponde a toda una línea de pensamiento relacionada con aquello que, desde la lingüística, Ferdinand de Saussure (2008) en su *Curso de Lingüística*, estableció como significante y significado; la idea nuclear de esa postura es que hay algo que está y algo que lo expresa, mejor o peor. Ahora bien, desde una posición kleniana sería que, mediante un proceso de simbolización, pasamos de las cosas que *son* al *símbolo X*; lo cual implicaría que hay por un lado una fantasía, que se expresa. La concepción de *fantasía inconciente* vino a sustentar en gran medida (al menos en el campo de la educación) la idea de que los pensamientos están por un lado, y por el otro, las palabras que explican esos pensamientos. Idea tan arraigada durante mucho tiempo en la educación, que las palabras estaban hechas para expresar los pensamientos, es decir, que habría un orden de pensamiento primero, e idiomas que expresaban estos pensamientos. Derivando así hacia una suerte de pensamiento universal absoluto previo a la constitución de los hablantes.

Ya su discípulo Wilfred Bion, analista inglés, va a plantear una diferencia, porque si para M. Klein las fantasías le permiten al bebé defenderse desde muy temprana edad de las angustias que le generan sus estados de ansiedad, Bion tiene la audacia de plantear que, en principio, no es el bebé quien piensa sus sentimientos, con ayuda de sus fantasías, sino la propia madre. En ese proceso la madre interpreta las necesidades del bebé, lo que le permite actuar en consecuencia calmándolo. Llama a esta capacidad de la madre *capacidad de reverie*.

El término *reverie* puede aplicarse prácticamente a todo contenido. Yo desearía reservarlo solamente para un contenido pleno de amor u odio. Si se lo usa en un sentido restringido, el *reverie* es aquel estado anímico que está abierto a la recepción de cualquier "objeto" del objeto amado y es por lo tanto capaz de recibir las identificaciones proyectivas del lactante, ya sean sentidas por el lactante como buenas o malas. En resumen, el *reverie* es factor de la función-alfa de la madre (Bion, 1987).

Reverie significa "ensoñación". Se trataría, para este autor de la capacidad materna de poder entramar psíquicamente a ese pequeño bebé que aún no habla ni puede expresarse claramente pero que exige atención. Reverie es, para Bion, la posibilidad materna de darle al bebé un lugar en sus sueños, anhelos, historia, para desde allí interpretar sus necesidades y demandas. A través de sus cuidados, la madre devuelve al bebé, con algún significado, el malestar que mueve sus pedidos en forma de inquietud o llanto: "ahora tiene frío", o "tiene sueño", o "quiere mimos", etcétera.

Lo que intentamos plantear en este trabajo, desde el campo de la educación, es que al haber una ligazón con las palabras es posible establecer que haya pensamiento, es decir, no es que hay pensamientos y palabras que lo expresan; sino palabras que producen efectos. Efectos que son llevadas a pensar. En este sentido, no decimos de un juego que transmite o que expresa al significante de un significado fantasía inconciente, donde se pone nuevamente algo del orden de una fantasía y algo que expresa este tipo de fantasías, para el caso: el juego; sino más bien que el juego es la fantasía.

Dicho de otro modo, en el juego se le brinda una convención a quienes a partir del mismo pueden ubicarse, ya sean los niños aunque también vale para jóvenes y adultos, en lo que no son, sino en un *hacerse*; es decir, no es que la fantasía estaba dentro de la cabecitas de los niños, la fantasía es el juego mismo en tanto es reconocido como una realidad “de jugando” en donde la razón pareciera quedar suspendida. Donde las palabras son quienes constituyen el juego, palabras que tienen la virtud propia de configurar un “como si”, traduciendo una realidad bajo la convención, aceptada por todos los participantes, de no tener contenido alguno de veracidad. Surge así un regla que distingue a dicha práctica: la del “distanciamiento”, como lo llama Richard Sennet en su libro *El declive del hombre público* (2011). La primera consideración para establecer la fantasía es que jugar plantea una relación con lo verídico, que no es un agregado, que no es una articulación del juego, sino que es algo que lo constituye como tal. Esa relación es de desunión, de separación, de desviación con lo verídico, es decir, el juego se plantea “de jugando”. El planteo “esto es de jugando” es contradictorio con “esto es de verdad”. De esta manera en el juego podemos luchar, matar a los objetos, hasta el niño como objeto puede morir realizándolo sin riesgo, y en el mismo acto de jugar la lucha y el matar, se inscribe la prohibición ya que “es solo un juego”, allí se puede lo que fuera de él no.

Otro integrante reconocido de la Escuela Inglesa fue Donald Woods Winnicott, un pediatra y psicoanalista inglés, con quien podemos acordar que a través de su modelo de los fenómenos y objetos transicionales, propuso la hipótesis donde reconocer el territorio en que nace lo ficcional.

El feliz destino del concepto de fenómeno transicional me alimenta a pensar que también resulta fácilmente aceptable lo que ahora intento decir sobre el jugar. Hay en el juego algo que aún no encontró su lugar en la bibliografía psicoanalítica (Winnicott, 2003, p. 64).

Va tomar en cuenta de manera muy especial la influencia ambiental que rodea a los bebés en los primeros meses de vida. Va a destacar el desarrollo de la capacidad de jugar del niño como indicador de un crecimiento sano y lo considerará como terapéutico en sí mismo, lo que le permitirá aproximarse y comprender las causas y las condiciones que mantienen vigente una situación traumática.

Winnicott propone que la experiencia de intercambio simbólico entre los seres humanos, diálogos y reciprocidades que producen algún tipo de experiencia, no suceden “dentro” de los seres humanos o “fuera” de ellos, sino en una tercera zona de experiencia. Esa zona no está ni dentro ni fuera de cada sujeto, pero está adentro y afuera al mismo tiempo, se trata de un “espacio potencial” que se construye entre ellos.

La idea winnicottiana de proponer una tercera área de experiencia fue transgresor en el medio psicoanalítico inglés, fuertemente dominado por el pensamiento kleiniano. En términos generales, todos los psicoanalistas pensaban que las experiencias subjetivas se ordenaban a partir de sólo dos términos: adentro-afuera. La experiencia que vive el sujeto es, o bien, puramente fantaseada, deformadas por sus propios deseos inconcientes (entonces sucede “aden-

tro”) o es puramente objetiva y descontaminada por los propios impulsos (sucede “afuera”). La propuesta de pensar el intercambio de los seres humanos en términos de “tres”, tercera área de experiencia lleva a Winnicott a inventar, como objeto del interés subjetivo, a un objeto distinto; lo llama “objeto transicional”. Este es un objeto que escapa a la lógica de lo “interno-externo” a la que están sometidos los objetos que plantea Melanie Klein.

Para su argumentación va a usar el modelo de una primera mamada hipotética para situar en el pecho materno la emergencia del objeto transicional. El objeto transicional depende de que la madre permita al niño la experiencia de una paradoja: “crear lo dado” en el encuentro con el pecho: el hecho de que la teta aparezca siempre, e inevitablemente, un poco antes o un poco después del momento en que se la necesita, impone al bebé, desde un principio, la duda ¿me lo dan o lo estoy creando?, ¿lo domino o escapa a mi control? Según esta paradoja, el objeto no es una fantasía, ni ajeno ni propio, no está ni “adentro”, ni “afuera”, y ocupa todos esos lugares al mismo tiempo.

En ese espacio el bebé logra desplegar su gesto reconocido por Winnicott como espontáneo, para explorar, descubrir y habitar al mundo a partir de la propia motivación y no de someterse a las exigencias del entorno, apareciendo así objetos simbólicos como por ejemplo, el muñeco de peluche, o la frazadita, al cual el bebé se aferra en su movimiento desde la vigilia hacia el dormir. El mismo no es un objeto fetiche. Son símbolos que en un principio recuerdan a la madre, sin confundirse con ella, y que le ayudan a sostener una espera y una soledad no demasiado angustiosa.

El objeto transicional encuentra su lugar de aparición en un campo intermedio de experiencias que se va construyendo entre madre e hijo. Se trata de un espacio de “juego” configurado entre los gestos espontáneos de exploración del bebé y los gestos de cuidados y mimos de la madre quien desarrolla un ambiente suficientemente bueno, es decir, facilitador.

Winnicott va a llamar *madre suficientemente buena* a aquella mujer “común y corriente” que está en conexión con su hijo en su tarea de maternaje, partiendo desde su propio gesto espontáneo y al que no escapan las “fallas maternas”, pero que a pesar de ello se instaura un núcleo de confianza que le permite al bebé vivir cada una de sus experiencias sin grandes alteraciones. Esto es debido, porque se instituye un ritmo de presencia y ausencia, haciendo de su ausencia una “presencia potencial” (está ausente pero disponible si se lo necesita), y de su presencia una ausencia potencial (la madre está presente pero no de un modo intrusivo, deja hacer al bebé cuidando de su estado de soledad en su compañía). La madre suficientemente buena “deja hacer” al niño, de modo que pueda construirse un juego azaroso que a menudo la involucra.

Así también entendía el rol del analista, donde únicamente posibilitando un estado de confianza en los pacientes, y favoreciendo su espontaneidad, ellos podrían llegar a un verdadero conocimiento de sí mismos, el “verdadero self”. La psicoterapia es para Winnicott una forma de juego distendida entre el paciente y el psicoanalista. De modo que las intervenciones se transforman en objetos transicionales que median entre el valor que tienen para el analista y el mo-

do creativo en que los pacientes las reciben y transforman. De esta manera se recrea la paradoja de “crear lo dado”, que permite sostener la experiencia de un jugar en la psicoterapia.

Si bien, podemos llegar a acordar que los fenómenos transicionales se dan en un área neutral que nunca será cuestionada, como dice Winnicott:

He indicado que cuando presenciamos el empleo, por un niño, de un objeto transicional, la primera posesión no-yo, vemos al mismo tiempo la primera utilización de un símbolo por aquel y su primera experiencia de juego. Una parte esencial de mi formulación de los fenómenos transicionales es la de que convenimos en no preguntar nunca al bebé: ¿creaste ese objeto, a lo encontraste convenientemente cerca? (Winnicott, 2003, pp. 130-131).

Pero lo que si va ser crucial es el papel del adulto frente a dichos fenómenos, es decir, la manera en que éste va a reaccionar a esas exteriorizaciones del bebé lo que decidirá la suerte de dichas actividades. Recordemos el relato de Freud, en el texto llamado *Más allá del principio de placer* de 1920. El ejemplo que invocamos es el de recuperar su posición, no como psicoanalista, sino en su rol de abuelo. El texto describe el juego de su nietito Ernest de 18 meses de edad, que es conocido con el nombre de Fort Da o del carretel. Freud cuenta:

(...) este buen niño exhibía el hábito, molesto en ocasiones, de arrojar lejos de sí, a un rincón o debajo de la cama, etc., todos los pequeños objetos que hallaba a su alcance, de modo que no solía ser tarea fácil juntar sus juguetes. Y al hacerlo profería, con expresión de interés y satisfacción, un fuerte y prolongado ‘o-o-o-o’, que, según el juicio coincidente de la madre y de este observador, no era una interjección, sino que significaba “fort” (se fue). Al fin caí en la cuenta de que se trataba de un juego y que el niño no hacía otro uso de sus juguetes que el jugar a que ‘se iban’ (Freud, 2006, pp. 14-15).

“Al fin caí en la cuenta de que se trataba de un juego”, nos dice. Esa “costumbre molesta” no era otra cosa que un juego. Escuchamos como se instala la convención, quien sanciona el actuar del niño como juego, reconociendo que tiene que venir del otro; ya que para estar jugando, es necesario que desde el otro se nos diga que estamos jugando. El poder se atribuye a la voz autorizada, a la voz de la sanción. Poder que sanciona lo permitido y lo prohibido para que el juego suceda y continúe.

Ahora bien, si el otro puede tolerar esa “molesta costumbre” y sancionarla como juego, el niño accederá al mismo. Como sostiene Clemencia Baraldi: “para poder jugar, hace falta algo que precede a la llegada de un niño a la estructura y es precisamente que haya un juego respecto a él” (Baraldi, 1999, p. 26). Entonces para que haya juego, necesita el niño apropiarse de un objeto, en este caso los objetos pequeños y juguetes que lanzará, y (remarco “y”) otro que escuche y lea esa expresión como fonemática y no como chillidos, sancionando que eso que el niño hace es un juego y tiene un sentido. De esta manera el niño “traga” la cultura y se humaniza ubicándose en ella (Baraldi, 1999, p. 42). Si, por razones

diversas, el adulto que acompaña al bebé, es incapaz de reaccionar de manera adecuada, es decir, mediante un “contrajuego” capaz de fijar -en beneficio del niño- el estatus de sus imaginaciones exteriorizadas para definirlo como juego, el mismo quedará en la instancia de ser algo que se ignora como tal.

Nos es importante aclarar, nuevamente, que la preocupación de la Escuela Inglesa de Psicoanálisis no es en particular del juego en sí, sino de un jugando, como lo aclara muy bien en el prólogo de *Realidad y Juego* de Winnicott:

(...) la dificultad aparece ya en el título: la palabra “juego” no es, sin duda alguna, el equivalente de playing. (...) hace que la traducción de playing por juego resulte inadecuada. Es evidente -escribe- que establezco una distinción entre el significado de la palabra “play” y el de la forma verbal “playing”. Se podría afirmar, sin excederse, que todo el libro está destinado a que el lector detecte dicha “evidencia” y extraiga las consecuencias. (...) Es precisamente su experiencia personal del análisis la que fundamenta, en definitiva, la doble diferencia entre game y play por una parte y play y playing por otra. Porque para Winnicott no se trata únicamente de simples matices lingüísticos. Si el psicoanálisis no fuera más que un game, no le hubiera interesado nunca, y si pudiera reducirse a un play, entonces él hubiera sido un kleiniano (...) Es decir, cuántos términos indiquen un movimiento, un proceso que se está realizando, una capacidad (...) y no el producto terminado (Winnicott, 2003, p: prólogo del traductor).

Es en este jugando, en este hacer, en esa experiencia de un “jugar juntos”, paciente y psicoanalista, lo que le interesa, en tanto puedan aproximarse y comprender las causas y las condiciones que mantienen vigente una situación de trauma o sufrimiento.

Ahora bien, lo que estamos manifestando aquí, es que el campo educativo trasladó los usos y sentido del psicoanálisis al suyo, cuyo dispositivo es otro. De esta manera los supuestos que se instauran en la educación, es la idea que hay algo que precede al juego mismo, que a su vez, esto que precede al juego, nos ubica en la línea del pensamiento que precede a la palabra. Esto construyó lo que Philippe Meirieu (2013) va a llamar “lugares comunes”, donde se comienza a pensar la interpretación y la enseñanza del juego. En la medida en que se supone que el jugar está presente, cubierto desde el nacimiento, a la educación sólo le quedaría la función reducida de generar el ambiente, algo así como un “maestro suficientemente bueno” que no invade ni obstruye con sus propias contribuciones sino que ofrece un medio ambiente contenedor que facilita el crecimiento del espacio interior creativo del niño, es decir que se actuaría en favor de la supuesta existencia de una dinámica interna, para permitir lo emergente, la aparición de lo que existe; generando la exaltación del niño creador delante del adulto que no tendrá más que maravillarse, como así también la utilización constante de la metáfora hortícola, que presenta al niño como una semilla que tiene todo en potencia en su interior y florece de manera natural bajo nuestra mirada deslumbrada.

De esta manera podemos evidenciar en los planes de estudio de formación en maestros en juego o en técnicos en recreación el contenido: “Facilitadores lúdicos”, como si el único rol que le queda al adulto frente al juego es solo el de crear las condiciones y disponer de un ambiente para que el mismo surja, y no la de ser enseñado. Así también, pudimos constatar, ante las observaciones de clases, la voz de nuestros informantes maestros decir: “a ellos (los niños) se les ocurre todo, son tan creativos”; “a los chicos hay que dejarlos que jueguen sin molestarlos”; “están jugando, nada malo les puede pasar”, “con este año (nivel de la escolarización) no juego más porque no saben jugar”. Podemos mencionar además, en este mismo sentido, el documental tan célebre de *La educación prohibida* (2012) dirigido por Germán Doin, que hace referencia a que no debe existir ninguna autoridad que corte la libertad del alumno, y que solo se debe alimentar la creatividad ilimitada que ellos tienen; y en base a esa mirada, la escuela es presentada como una institución autoritaria.

Podemos identificar que acceder al estatus ficcional comporta algo particular de cada jugador, sin embargo lo que intentamos debatir acá es que para que el niño esté en condiciones de experimentar sus representaciones ficcionales lúdicas, es necesario que alguien las instale por él en ese estatus. Y esto ocurre a partir del establecimiento de un territorio de fingimiento compartido. Este precede a las ficciones privadas. Podría decirse que la ficción como actividad mental privada es el resultado de la reinteriorización de la legitimación del fingimiento compartido instaurado por el juego o “contrajuego” del adulto. Esta génesis del saber ficcional es uno de los múltiples indicios del hecho de que la construcción de lo lúdico no es una acción solitaria, que remitiría al sujeto a sí mismo, sino que es una interacción que pone a un sujeto en relación con otros sujetos, con grupos, con instituciones, con cuerpos, con objetos, con el saber y principalmente con palabras.

Entrando en juego

En línea con lo anterior, quisiéramos remarcar un orden distinto al que nos ofrecen los supuestos instalados a partir de las posturas de la llamada Escuela Inglesa de Psicoanálisis, y para tal propósito citaremos el trabajo de otro psicoanalista, en este caso francés, seguidor de Lacan, Octave Mannoni, que estudia los problemas que se plantean los psicoanalistas con respecto a las creencias⁸, donde evidencia que la misma puede ser abandonada y conservada a la vez, pero para eso la creencia debe sufrir una transformación radical, de ahí la frase que lleva el título de su trabajo.

⁸ En dicho trabajo analiza el “Fetichismo”, artículo de 1927 escrito por Freud quien examina la cuestión de la creencia, dando precisión al término por Verleugnung, que se suele traducirse por renegación: donde cuando el niño descubre que la niña no tiene pene, repudia ese dato de la realidad, para poder conservar su creencia en la existencia del falo materno. Pero esta creencia sólo podrá ser conservada al precio de una transformación radical: la conserva, pero también la abandona, mantiene frente a ella una “actitud dividida”.

Mannoni (2006) examina un fragmento de un libro sobre los hopis, un pueblo amerindio, para estudiar sus creencias en las máscaras, y las transformaciones que éstas experimentan. Esas máscaras se llaman *kacina* y son utilizadas por los adultos, en cierta época del año, para engañar a los niños. Ceremonias parecidas que podemos encontrar en distintas épocas y culturas, la cuestión es que la historia que narra de los hopis no es más que un modelo donde nos advierte cómo una creencia puede mantenerse pese al desmentido de la realidad una vez que los niños descubren que tras esas máscaras se ocultan los adultos familiares: “Yo sé que los *Kacina* no son espíritus, son mis padres y mis tíos, pero aun así los *Kacina* están allí cuando mis padres y mis tíos bailan enmascarados”. De esta manera Mannoni nos indica que una creencia puede conservarse sin que el sujeto lo sepa, como por ejemplo el caso de Papá Noel, en donde los niños no tienen conciencia de la realidad, y aun cuando se lo encuentre por la calle en pleno día y sin ser Navidad, sostendrá su creencia porque se lo garantizan personas en quien confía. Ahora bien, es evidente que la magia, como tal (cuando entiende que lo que va a presenciar no es más que un truco y no un hecho sobrenatural), no puede comenzar sino cuando su creencia en Papá Noel haya sufrido una transformación subsiguiente, cuando haya asumido la forma de la presencia mística e invisible de los verdaderos Papá Noel como sus padres; es decir, la presencia que, frente al testimonio, se afirma “ya lo sé... pero aun así”. Por lo que podemos identificar una diferencia entre la operación que se cree en una cosa y el pasaje de poder creer en lo que quiere y en lo que se desea. De esta manera podemos llegar a una fórmula extraordinaria, podemos llegar a decir que en principio no hay una creencia en la magia, sino una magia de la creencia, porque ya al ser magia uno puede sostener el “aun así”.

Esta afirmación, el “Ya lo sé... pero aun así...” es en un sentido constituyente de la situación de juego. Se advierte que si hay un “pero aun así...” es precisamente a causa de un “ya lo sé...”, en tal caso se habla de un saber, donde la sensatez está siempre del lado del “ya lo sé...” y el “aun así...” se explica, en resumidas cuentas, por el deseo. Para jugar con la muñeca uno debe saber que es un objeto de plástico inanimado, *aun así* le habla, lo viste, le da de comer y hasta lo mima o la reta si se portó mal. En este caso, el nivel de la imitación del rol de adulto frente al juguete-bebé es aquel en el que la relación con la verdad no es la de un simple no-saber, sino la de un fingimiento de una relación con la verdad.

Lo que nos remarca Mannoni es, por un lado que este tipo de creencia no es exclusivo de la niñez, o al menos pensemos en todos los cristianos adultos que no encontrando en el cielo ningún rastro de Dios, lo han instalado ahí, y por otro lado, fundamental para entender esta magia del juego es que los hijos sostienen las creencias de los padres, es decir, que toda creencia necesita un otro que la sostenga. La creencia no es obra de uno, o del niño que juega, sino de los otros, de los adultos. Así, el juego como el Papá Noel mistificado está institucionalizado: “no hay creencia inconciente; la creencia supone el soporte del otro” (Mannoni, 2006, p. 26). Este deseo que sostiene el “ya lo sé, pero aun así...” no es más que la obediencia de la creencia de los adultos de la comunidad que comparte.

Dispositivo del juego en educación

Es sabido, que el bebé se encuentra en una situación de dependencia radical respecto a los adultos, por lo tanto, no es sorprendente que los primeros elementos estables de su mundo, las primeras constelaciones de estímulos que van a cristalizarse en figuras permanentes, sean las personas que satisfacen sus necesidades vitales: la madre (o la persona que ocupa su lugar). La distinción progresiva entre la subjetividad interior y la realidad exterior no es entonces el resultado de una simple relación entre el niño y el mundo. Tal distinción está mediatizada por las relaciones que mantiene con sus padres, que juegan un papel de colchón, afectivo y cognitivo, entre los dos mundos. Durante mucho tiempo, desempeñarán un papel de prótesis cognitiva de la que el niño se servirá en cuanto encuentre dificultades para distinguir entre “lo que es” y lo que “no es”, siendo los adultos que lo rodean los depositarios de la distinción entre “lo que es de verdad” y “lo que es de mentira” (Garvey, 1985; Nella, Taladriz, 2007). En suma, los adultos son los garantes de la estabilidad cognitiva del universo en el que vive el niño.

Todos los estudios del desarrollo afectivo y cognitivo del niño acuerdan en reconocer que el nacimiento de la ficción, del «hacer-como-si», del «de mentira», coincide con el de los comportamientos lúdicos: la ficción nace como espacio de juego, es decir, que nace en esa porción tan particular de la realidad donde las reglas de la realidad misma quedan suspendidas. Ahora bien, la delimitación de ese territorio no es al resultado de una maduración autárquica del niño, sino que resulta de sus interacciones con los adultos.

La cuestión aquí es ver qué usos podemos hacer de las ficciones lúdicas en el juego como dispositivo en el campo educativo. Esencialmente, nos gustaría resaltar el hecho de que no nos parece pertinente reducir la función de la ficción a un estado de compensación, a una corrección de la realidad, o a una descarga pulsional de orden catártico como se plantea en el campo psicoanalítico. Nos parece en efecto que un enfoque así infravalora la importancia de la ficción en nuestras prácticas tanto en la vida del niño como en la del adulto.

Sin lugar a dudas, hay situaciones en que las ficciones desempeñan una función compensatoria respecto a las presiones de una realidad desagradable, y ese fue uno de los méritos de Freud, sin embargo es dudoso que la variante freudiana de la teoría catártica realmente dé cuenta de la función de la ficción en el equilibrio de nuestros afectos. Podemos constatar en el cotidiano trabajo con niños (como también en adultos) que cuando son expuestos a una situación de juego que los inducen a cierto estado de tensión (competencia, resolución de algún problema, cumplimiento de algún rol no deseado, etc.) no todos reaccionan ante la misma forma en ese acto mimético. Podemos observar dos tipos de reacciones opuestas: los niños que tienden a pasar directamente a un acto agresivo, incapaces de trasladarse a un nivel imaginativo y otros, en cambio, se entregan al fingimiento lúdico, constatando un descenso del nivel de exteriorización agresiva y una disminución de la tendencia a pasar a los actos. Por lo que, si el “efecto intrínseco” de la ficción fuera de naturaleza catártica, por tanto, si nos permitiese liberarnos de nuestras pasiones, entonces la exposición a situaciones agresivas o de tensión imaginaria debería conducir a un descenso de la agresividad en *todos* los niños. El problema de

los niños que reaccionan con un paso al acto directo, pareciera ser que reside precisamente en el hecho de que presentan dificultades para acceder al estado de inmersión ficcional, y por tanto al “como si”.

Lo importante de los dispositivos ficcionales en la economía psíquica afectiva, no es tanto el contenido de la representación imaginaria, como puede ser: juegos competitivos, jugar a la lucha, jugar a la guerra, etcétera; sino el hecho mismo del paso de un contexto real a un contexto ficcional. Una de las funciones principales de la ficción, en el plano afectivo, residiría entonces en la reorganización de los afectos imaginarios en un terreno lúdico, su escenificación, lo que nos da la posibilidad de experimentarlos sin que nos agobien. El efecto de esta reelaboración ficcional, no es el de una liberación sino más bien, volviendo a lo dicho al comienzo de este capítulo, el de un “distanciamiento” (Sennet, 2011). Es decir, que en cuanto que aparencia, ya no nos identificamos de verdad con la realidad, seguimos estando ligados a ella, pero con la distancia y la desidentificación que introduce el ser conscientes de que la ficción y el juego no son la realidad.

Este “distanciamiento” es la clave para entender a los acontecimientos recreativos como productores de emociones que se experimentan en otras esferas de la vida y que muy bien fue desarrollado por Norbert Elias y Eric Dunning en *Deporte y ocio en el proceso de la civilización* (1996). Dichos autores expresan, que la mayoría de los acontecimientos recreativos suscitan emociones relacionadas con las que experimentamos en otras esferas: provocan miedo y pasión, o celo y odio en sintonía con otras personas, pero de un modo no seriamente perturbador ni peligroso como suele suceder en los casos de la vida real.

(...) el aspecto imitativo que es la característica común de todos los acontecimientos recreativos clasificados bajo ese membrete y que puede ser más alto o más bajo según las evaluaciones actuales, desde las tragedias y las sinfonías hasta el póquer y la ruleta, no consiste en que sean representaciones de acontecimientos de “la vida real”, sino en que las emociones -los afectos- que provocan guardan relación con las que se experimentan en situaciones de la vida real, sólo que en una clave distinta y mezcladas con “una especie de deleite”. Desde el punto de vista tanto social como personal, desempeñan una función distinta y afectan de manera diferente a las personas (Elias; Dunning, 1996, p. 103).

La emoción lúdica se distingue de la otra por ser principalmente una excitación que buscamos voluntariamente. Y, a diferencia de la otra, esta es siempre agradable y, dentro de ciertos límites, podemos disfrutar de ella con el consentimiento social de los demás y con el de nuestra propia conciencia. Así pues, el término “mimético” es utilizado aquí por dichos autores en un sentido específico. No se refiere a la relación entre los acontecimientos miméticos en sí mismos y ciertas situaciones seriamente críticas a las que parecen asemejarse. Son los afectos suscitados por toda la cadena de acontecimientos característicos de la esfera de ese nombre los que, de una manera lúdica, se parecen a los afectos experimentados en situaciones gravemente críticas, aun cuando los acontecimientos miméticos no se parezcan en absoluto a los suce-

“reales”. Es de destacar también, que estos hechos miméticos lúdicos, no son ni más ni menos, como dice el título de la su obra, “procesos civilizatorios” que por ende deben ser aprehendidos para convivir con otros.

Esto nos pone en evidencia la fragilidad de aquello que comienza como un “de mentira” acaba siendo “de verdad”. Más de una vez hemos presenciado combates lúdicos entre niños (o adultos) que terminan en pugilatos serios. Esto nos lleva a considerar que lo mimético puede actuar en un nivel verídico de la información, y por lo cual, si se desea sostenerlo en su nivel lúdico, se debe producir una neutralización de los mismos a nivel intencional, mediante el bloqueo de los efectos que produciría en una situación de no ficción. El “control” de estas reacciones reales es el marco pragmático del fingimiento lúdico. Este cambio de nivel, realidad/ficción, no son más que extremos con los que el juego se desafía a sí mismo, ensayos que nos ponen a los maestros frente al desafío de redefinir los límites de lo posible en cada escena de juego.

Ahora bien, la ficción es un rasgo privilegiado del juego donde esa relación con la realidad no cesa de ser renegociada, reparada, readaptada, reequilibrada en un proceso permanente. Pero con una condición: tiene que gustar. Esto significa que, cualesquiera que sean sus posibles funciones, sólo podrá desempeñarlas si antes consigue gustarnos como ficción. En otras palabras, la motivación directa que nos empuja a entregarnos a las actividades miméticas lúdicas pareciera ser del orden hedonista. Aristóteles nos presentará un concepto que abordará el sentido de dicho acto, éste es la de práctica (praxis), donde establece que son aquellas que tienen dentro de sí su propio fin, y que éste es simultáneo con su realización. Tal es el caso que sostenemos en el jugar. La poiêsis o producción pertenece a otro tipo de acciones, aquellas cuyo movimiento cesa cuando alcanza el término, pues éste es un ir hacia él. Tal es el caso de la construcción de la casa.

Respecto a las cosas que se producen y las que se hacen, no es lo mismo la facultad productiva que la práctica⁹. En efecto, las facultades productivas tienen otro fin aparte de la producción. Por ejemplo, en la arquitectura -puesto que ésta es el arte que produce la casa- existe la casa como un fin suyo al margen del acto de producirla; y lo mismo respecto del arte de la construcción y de las otras artes productivas. En cambio, en las facultades prácticas no existe ningún otro fin al margen de la propia acción. Por ejemplo, en el arte de tocar la cítara no existe ningún otro fin aparte de éste, sino que ello mismo es el fin, es decir, la actividad y la acción (Aristóteles, 2011).

Si su fin está en sí misma y por lo tanto no está orientada a una modificación útil de lo real, nuestra hipótesis es que la ficción no tiene más que una función principal, y que esa función es de orden estético.

⁹ Los comentaristas de esta edición nos hace la advertencia al pie de página que este párrafo glosa la diferencia entre poiêsis y praxis. El campo semántico de la poiêsis lo traducimos por «producción» y sus derivados. En cambio, el campo semántico relacionado con la praxis exige que movilizemos más términos: el sustantivo «acción», el adjetivo «práctico» y el verbo «hacer».

Una obra de ficción sólo puede desempeñar de manera satisfactoria su función, si gusta desde el punto de vista de la inmersión ficcional, es decir, desde el punto de vista de la forma específica de la atención estética que es constituyente del funcionamiento de los dispositivos ficcionales. Desde el momento en que hay inmersión mimética en un universo ficcional hay atención estética, ya que lo que cuenta es la coherencia aspectual específica de ese universo. La actividad lúdica, en la medida en que opera según el modo del “como-si”, permite la puesta en juego estéticamente en su descubrir y transformar la realidad.

Por lo expuesto hasta aquí, dicho orden estético se presentaría de la siguiente manera (apoyándonos en el esquema presentado por Fornari, 1998):

Realidad	Convención	Juego
Ya sé que esta es la realidad	Pero aún así convengo (contrato)	Hacer de esta realidad otra
Ya sé que las sillas son las sillas del comedor	Pero aún así convengo conmigo mismo y/o con otros	Qué son los asientos de un colectivo
Si las sillas no son más que sillas no se puede jugar. Si hay solo conocimiento, no hay posibilidad de “como si”		Si las sillas no son más que asientos de colectivo tampoco hay juego. El niño queda preso de la ficción y desaparecen los puntos de orientación.

Referencias

- Aristóteles (2011). *Poética y Magna Moralia*. Madrid: Editorial Gredos.
- Baraldi, C. (1999). *Jugar es cosa seria*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Bion, W. R. (1987). *Aprendiendo de la experiencia*. México: Paidós.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica Editores.
- Crisorio, R. (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- De Saussure, F. (2008). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Doin, G. (2012). *La educación prohibida*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1Y9OqSJKCc>
- Elias, N. y Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México, Madrid, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fornari, N. (1998). *Revista Psicoanálisis APdeBA*, XX (2), 279.
- Freud, S. (2006). Más allá del principio de placer. En *Obras completas*. Vol. XVIII (1-62). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Ediciones Morata.
- Grüner, E. (1967). Prólogo: Foucault; una política de la interpretación. En *Michel Foucault, Nietzsche, Freud, Marx*. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.

- Huizinga, J. (2015). *Homo Ludens*. Buenos Aires: Editorial Alianza.
- Klein, M. (2004). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado. En *Obras Completas. Envidia y Gratitud* (pp. 129-146). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Klein, M. (2008). La personificación en los juegos de los niños. En *Amor, culpa y reparación y otros trabajos* (205-215). Buenos Aires: Paidós.
- Mannoni, O. (2006). *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Meirieu, P. (2013). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Nasio, J. D. (2012). *El Magnífico Niño del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Nella, J.; Taladriz, C. (junio, 2007). ¿A jugar se aprende? *Revista Novedades Educativas*, 18 (198).
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Segal, H. (2003). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires: Paidós.
- Sennet, R. (2011). *El declive del hombre público*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Winnicott, D. (2003). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa Editorial.

CAPÍTULO 8

El “juego” de la Ballena Azul: adolescencia y simbolización

Roxana Elizabeth Gaudio, Antonela Bortolazzo, Maite Lardizábal, Jessica Giselle Orellana, Francisco Caro

Tiempo y espacio como construcciones socio-históricas

Cada sistema económico ha asumido a lo largo de la historia, diferentes modalidades de organización y funcionamiento. Durante el período de desarrollo del sistema capitalista el mundo se ha transformado de manera más acelerada y profunda que en otros momentos, a partir de las novedades que introducen los avances tecnológicos. En articulación a ello, la globalización se constituye en un proceso de cambio sistematizado que implica el establecimiento de un espacio mundial, “integrado” en un sistema de flujos y de comunicaciones.

En la actualidad se ha extendido, casi de modo masivo, el término “líquido” acuñado por Zygmunt Bauman (2007) para definir la forma presente de la condición moderna. Con la mencionada noción, el autor hace referencia al proceso mediante el cual lo antiguamente sólido y por ende estable, se derrite a la luz de una modernización obsesiva y compulsiva que se relanza perpetuamente, resultando de ésta que a la manera del líquido, ninguna de las etapas consecutivas de la vida social, puede mantener su configuración durante un tiempo prolongado, contribuyendo de este modo a la cristalización de formas igualmente desprovistas de permanencia. Asimismo, Bauman reserva para este momento puntual de la historia una función inédita para la cultura, siempre incitada a instalarse en los intersticios de los lazos humanos, a ser mediadora de los mismos y productora de sociedad. Hoy día esta acepción más bien social del término cultura se ve distorsionada a la luz del individualismo a ultranza propio de la globalización, destructor de los límites que en otros momentos permitían medir las posibilidades propias del sujeto dentro de un colectivo y que hoy lejos de cercarlo y asegurarle alguna posición, lo exigen “gerente general” y “único ejecutor” de su política de vida.

Más que a un cambio de paradigma, se está asistiendo al comienzo de una era “posparadigmática” en la historia de la cultura, la cual se asemeja a una sección más de la gigantesca tienda de departamentos en que se ha transformado el mundo, con productos que se ofrecen a personas que han sido convertidas en clientes.

En la singularidad del mundo actual, las redes de relación (en su enlace con las nuevas tecnologías de la comunicación) han modificado en su devenir, las “percepciones” del tiempo y del espacio que se reconfiguran en proporción al acortamiento de las distancias.

El espacio es una construcción situada en el marco de procesos históricos específicos, por tanto, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) introducen e inscriben un nuevo espacio: la “inespacialidad”.

Las NTIC propician un espacio acotado, solitario, sostenido desde la pérdida de referencias físicas, caracterizado por ubicarse por fuera del tiempo y del enlace con el afuera. En dicho marco, la dimensión espacial se ve reducida. Así, el espacio físico se ajusta, se limita al encuentro con la máquina, de modo tal que el cuerpo no recorre lugares, se inmoviliza. Paradójicamente, frente a esta reducción, se da el pasaje hacia otro espacio, el ciberespacio, caracterizado por la “inespacialidad”, por la pérdida de aquel sistema de referencias que hacen de un sitio un lugar identificable, particular, histórico, reconocible, significativo.

Con las NTIC se genera una desconexión con el afuera al tiempo que, y contradictoriamente se abre al mundo. En este sentido aporta García Canclini (2004, p. 65): “Más que la localización, importan las redes. Aún el cuerpo sentado atraviesa fronteras”. El espacio y el cuerpo entonces, se asientan y articulan a la lógica del “no lugar”.

Espacio distintivo de la cultura globalizada en el que tanto el espacio real como el virtual se entrecruzan, al tiempo que, en sincronización con los ideales ligados al éxito, al placer, a la imagen, a la juventud, hacen caer una peculiar dimensión del ideal: aquella que involucra a las nociones de futuro y porvenir. Desde este lugar, hallan una vía posible de ingreso los signos distintivos del acceso al consumo, sea a través del mundo de la conectividad, la moda, los viajes y en general todo aquello que es posible exhibir y que se constituye como el nuevo mandato social. Al tiempo entonces, le espera equivalente destino, marcado por el desdibujamiento de los límites que implican la secuencia que da cuenta de la diferenciación establecida entre pasado, presente y futuro, con la carga de pérdida y la introducción de la noción de espera que suponen en su interior. El presente se eterniza, prima el ahora, el sostenimiento de lo instantáneo. Consecuentemente, el espacio se construye y deconstruye en función de la particular percepción que se instituye de las distancias, de lo lejano y lo cercano, en la medida que el tiempo de espera se diluye en el carácter de simultaneidad que asume la temporalidad introducida por el “mundo virtual”.

De esta manera, ante la temporalidad que es “estrangulada” por la inmediatez, la sociedad se presenta lista para el consumo. No se requiere una larga historia de construcción lenta y minuciosa, ni se necesita tampoco un esfuerzo laborioso para garantizar el futuro. Su característica común implica la naturaleza superficial y episódica de los vínculos que surgen entre sus miembros: fríos y efímeros, vínculos que no atan, vínculos sin consecuencias (Bauman, 2003).

Ahora bien, tal como propone Z. Bauman (2007), ¿qué coordenadas específicas y qué consecuencias se producen en una organización mundial que se encuentra atravesada en todas sus direcciones por “autopistas de la información”, en un mundo en el que a partir de la instalación de la globalización se desmorona el emplazamiento de las fronteras temporales y espacia-

les como límites, como bordes? ¿Qué marcas en el tejido identificatorio se favorecerá constituir a partir de la ya mencionada singularidad que define a las coordenadas temporo-espaciales hoy? En este punto es de fundamental relevancia formular que tiempo y espacio se delimitan como ejes centrales, en tanto se conciben como coordenadas organizadoras de la instancia yoica, y en la medida que se entiende surcan y redefinen los modos de producción cultural.

Silvia Bleichmar (1993) en su desarrollo conceptual explica el estatuto que asumen dichos ejes. Así, sitúa como tiempo y espacio posibilitan delimitar la instalación de la tópica psíquica, de modo tal que para que a la instancia yoica le sea posible dar cuenta de la diferencia establecida entre las categorías de ayer-hoy-mañana, arriba-abajo, adentro-afuera, debe ubicarse como una “estructura en permanencia” y además “historizable”.

Tiempo y espacio, en función de lo expuesto, no son coordenadas que solamente dan cuenta de un campo de magnitudes, sino que -en tanto su emplazamiento y modalidad de organización supone el encuentro con un otro inserto y que responde a la singularidad de su grupo de pertenencia-, son ejes que responden al orden del investimento, de lo libidinal.

Retomando la propuesta de Bauman, el autor sostiene que el mundo globalizado se caracteriza por la extraterritorialidad como marca singular del espacio hoy. Extraterritorialidad que se articula con la concepción de la sociedad en tanto “red”, como una “matriz de conexiones y desconexiones”, y ello supone por ende, la reconfiguración del tiempo y del espacio.

En la actualidad asistimos a transformaciones socio-culturales que se dan en forma vertiginosa, produciéndose un distanciamiento generacional dentro de lo que hasta hace poco se consideraba una misma franja etaria.

Es en este marco que Byung-Chul Han (2012) sitúa el emplazamiento de la noción de *transparencia*, planteando el dominio de la sociedad de la transparencia a partir tanto de la primacía de la lógica del capital, como de la información y de la comunicación.

La sociedad de la transparencia es consecuencia y fundamento de una sociedad expuesta, en la medida que no existe barrera y diferenciación entre el adentro y el afuera. La sociedad expuesta, dice el autor, deviene en una sociedad obscena, a partir del derrumbe de los velos que marcan la diferencia dada entre lo público y lo privado. En la sociedad de la transparencia prima la carencia de bordes, conteniendo en su interior la falta de distancia y de posibilidad de demora. Es decir, la transparencia supone tanto la ruptura con la dimensión de la espera como con lo cercano y lo lejano, que se sostienen en la dimensión de la distancia. Sin distancia, demora, diferencia, se instaura la categoría de lo igual, predominando entonces la apatía, el desgano, la depresión; cuerpos que devienen en superficie en la que se instauran marcas, cortes, huella inserta muchas veces en el campo de lo mortífero, ajeno por ende al placer y a lo lúdico, a la narración y a la historia.

Estos tiempos históricos que denominan los posibles devenires para un sujeto, actualmente prescriben una noción desregulada, privatizada e individualizada de la vieja añoranza moderna por una sociedad justa y libre, acogedora para sus miembros y garante de humanidad. Bauman (2013) sella estas nociones señalando el “fin de la utopía”, siendo la cultura de hoy omniabarcadora, cuyas latitudes pueden medirse a *clicks* de distancia.

Para dar cuenta del “fin de la utopía”, el autor concretiza lo que para él es la iniciativa más difundida e imperiosa en la actualidad: el *escape*. El escape es lo opuesto a la utopía, aunque desde el punto de vista psicológico resulta ser su único sustituto disponible hoy. Podría decirse que es la interpretación nueva y actualizada de la utopía, adaptada a las exigencias de una apremiante y particularizada sociedad de consumidores.

En este sentido es que Luis Hornstein (2011) señala que proliferan subjetividades sumamente vulnerables, producto del desmoronamiento y la pérdida de esas viejas ataduras que las certezas del amparo de las instituciones, la protección del Estado y la familia brindaban; dando cuenta que cuando el futuro se presenta como amenazador e incierto, solo queda la retirada sobre el presente, rebajando el valor libidinal que el pasado desde su faceta histórica posee a tan solo “un tiempo viejo”.

La situación actual hace pensar en la idea de “plástico biodegradable”, dando cuenta de que la caída de las instituciones modernas que han sido constitutivas, se desprenden de la transformación que el tiempo y el espacio sufrieron, haciendo que de este modo sea un tanto imposible pensar con dispositivos conceptuales modernos las configuraciones identificatorias de estos sujetos que ya no cuentan con la misma significación temporo-espacial con que se ha concebido a la historia.

La adolescencia en tiempos líquidos: Sus huellas en la categoría de proyecto

La entrada en escena de las nuevas tecnologías ha dado lugar a propiciar la constitución de un nuevo y recurrente paisaje. Paisaje diádico, conformado por el usuario y la máquina, el usuario y la red, el usuario y la inespacialidad, el usuario y lo instantáneo. En dicho paisaje, por tanto, se redefinen y articulan la categoría temporal, el estatuto del espacio, la particularidad de la cultura hoy, y las modalidades de relación, los tejidos identificatorios, el cuerpo, las posibles aristas que constituyen y confluyen en el espacio lúdico; así como la producción de subjetividad, que en la singularidad del mundo actual se halla surcada en su constitución por el detrimento de la categoría de proyecto.

El Psicoanálisis le asigna una fundamental importancia a la noción de *Proyecto* en tanto dimensión necesaria para la complejización psíquica característica de Eros. A su vez, el trabajo analítico pensado tal como propone Piera Aulagnier (1992) en términos de una relación de intercambio de conocimientos y de afectos entre analista y analizado, no puede llevarse adelante por fuera de los marcos establecidos por la relación transferencial y la definición de un Proyecto Terapéutico que contemple en su devenir el investimento del tiempo futuro.

Los aportes de Aulagnier (1988) permiten atender como el yo debe poder proyectarse en un movimiento temporal. Es necesario que exista un intervalo entre el yo actual y su proyecto, su yo futuro, un Proyecto Identificatorio. En este sentido, para el yo resulta fundamental poder

situar un ideal a futuro que abra la posibilidad a la novedad y no sea mera reedición del pasado, de lo ya vivido. Trabajo psíquico fundamental en tiempos de la adolescencia.

Como se expresara, en el marco de las NTIC se genera una modificación, un cambio que atraviesa la producción cultural, de tal modo que supone la raíz de novedosos y preponderantes tejidos y/o hilos de identificación, la asunción de originales “ropajes identificatorios”, en tanto que se conforman nuevos códigos, hábitos, lugares, recorridos urbanos.

Es parte de la función que atraviesa al cuerpo social, de los enunciados que lo conforman, situar, diferenciar, y por ende articular la lógica temporal e introducir aquellas coordenadas (discursivas, identificatorias) que posibilitan dar forma estable a la cultura y su trasmisión.

En este sentido, P. Aulagnier (1988) plantea la importancia del factor socio-cultural en la constitución psíquica. Con su noción de Contrato Narcisista, da cuenta de la relación existente entre la pareja parental, el niño y el grupo social. Al igual que el discurso parental, el discurso social anticipa y pre-invierte el lugar que supone ese nuevo sujeto ocupará, con la esperanza de que éste transmita idénticamente el modelo sociocultural. Por su parte, el sujeto deberá poder encontrar, en ese discurso, en la adolescencia, referencias identificatorias que le permitan proyectarse hacia un futuro, para que su distanciamiento del primer soporte constituido por los padres, no se signifique como la pérdida de todo soporte identificatorio.

Los adolescentes son sujetos sociales. Los cambios sociales y culturales de estas últimas décadas han producido fuertes mutaciones en la producción de subjetividad y por ende, también en la adolescencia. En este sentido, no puede pensarse la adolescencia como una categoría universal y atemporal, por el contrario, se hace necesario concebirla como una categoría cultural e histórica, que resulta atravesada y definida por los discursos que son propios de cada época.

Cristina Rother de Hornstein (2006) plantea que la pubertad indica un anclaje en lo biológico, pero a su vez enfrenta a la psique a una “exigencia de trabajo”, de simbolización, de metabolización, de resignificación, de elaboración de duelos. Así, se puede concebir a la adolescencia como aquel tiempo constituido por movimientos de reorganización psíquica, que podrán propiciar dar forma estabilizada al funcionamiento psíquico, a la identidad su configuración.

Entre los trabajos psíquicos propios de este tiempo, el adolescente deberá desasirse de las propuestas identificatorias que le fueron asignadas por el discurso parental, para pasar a formular un Proyecto Identificatorio que, teniendo su apoyatura en las coordenadas previas, comprenda a la vez nuevas referencias identificatorias en un yo abierto al cambio.

La crítica y el cuestionamiento de los enunciados e ideales parentales que realiza el yo adolescente, le permitirá comenzar a enunciar sus propios ideales y a construir su propio Proyecto Identificatorio, tomando a su cargo la tarea de responder en primera persona los interrogantes acerca de “quién es yo y quien deberá ser”.

De allí, la importancia de la noción de Contrato Narcisista que se definió anteriormente, del lugar que ocupa el discurso social en este tiempo de pasaje del Yo Ideal de la infancia al Ideal del Yo. El espacio social proporciona ideales, valores, nuevos soportes identificatorios para el adolescente; a su vez, la creación de lazos de amistad facilita la salida del ámbito fami-

liar. El grupo de pares con el cual compartir los mismos intereses, las mismas esperanzas y las mismas frustraciones cobra un papel fundamental en este período.

En el marco de la cultura actual, la temática del espacio deviene en un acercamiento de los sujetos entendido desde una concepción específica de la virtualidad y la digitalización, superando las distancias físicas comprendidas desde una perspectiva geográfica. Se constituyen nuevas modalidades de relación, los adolescentes pueden construir vínculos, formar parte de diferentes grupos sin la necesidad urgente del encuentro y contacto personal. Así se puede tener un gran número de amigos a los que no se conoce en persona y sólo hace falta un *clic* para eliminar de manera instantánea la diferencia que aparece encarnada en ese otro que opina distinto. La amistad y las interacciones se esconden bajo un *Like* que deja al otro homogeneizado. El *Like* hace al otro presente. El *Like* hace del otro mirada, presencia incorpórea.

Cabría preguntarse aquí: ¿qué particularidades tienen estas nuevas modalidades de vinculación? ¿Existe una reducción del encuentro bajo el primado de la imagen, de lo visto por sobre lo oído, lo sentido? ¿Cómo inciden las NTIC en la expresión de afectos y emociones? ¿Qué lugar encuentran en la organización del cuerpo y del pensamiento? Las modificaciones que imprimen las NTIC en la percepción del tiempo y del espacio, ¿qué marcas propician en la configuración de la noción de Proyecto, en la posibilidad de invertir el futuro? ¿Qué particularidades asume el futuro ante la dificultad dada en el emplazamiento de la distancia, de la posibilidad de espera? ¿Qué modalidad adoptarán los enunciados transmitidos en un determinado grupo de pertenencia ante el primado de lo instantáneo?

La emoción tiene un componente central que compromete lo corporal, que hace poner en conexión, en vibración, en resonancia dos cuerpos; consecuentemente ¿es suficiente el variado lenguaje de emoticones para dar cuenta de la dimensión afectiva y de pensamiento que involucra y soporta el encuentro?

Retomando entonces la noción de Proyecto: ¿Cómo pensarlo en la actualidad en donde los términos mismos de tiempo y espacio se modifican? Dentro del marco propio de la cultura, en donde prevalece el desvanecimiento de la noción de futuro, de la categoría de proyecto, los adolescentes parecen sostenerse en posicionamientos en los que se colige la caída de objetivos. La noción de objetivos logra asumir sentido en tanto que se articula o no con la noción de proyecto y en la potencial capacidad de investirlo, en el particular tiempo la adolescencia.

La producción de subjetividad contemporánea parece encontrar dificultades en la construcción, concreción y sostenimiento de proyectos; tendiendo a la satisfacción de sus metas por medio de métodos no convencionales, impensables en otra época, donde prevalecía una cultura del trabajo, de la corrección, de la urbanidad, o sea la proyección de un yo-social. Esta proyección social se vería hoy posibilitada mediante el exhibicionismo a ultranza propio de las redes sociales, en las que la necesidad de ser vistos y de ser reconocidos no deja exento ningún ámbito. Se podría pensar en una especie de cultura del algoritmo, en la que las subjetividades adolescentes actuales son modeladas desde la consecución de Likes y diferentes aprobaciones de un otro que por momentos se presenta como inmaterial, pero que sin embargo siempre constituye una eficacia real desmesurada.

Un espacio mundial surcado y organizado en articulación a una red de “conexiones y desconexiones”, comporta una modificación sustancial. Así las distancias se reducen, las fronteras desvanecen en sus bordes; al tiempo que se disipa la posibilidad de espera. El tiempo se instituye en tiempo de lo fugaz, de lo inmediato, donde prevalece el presente, y se instaura la consecuente dificultad de elaboración y de sostenimiento de “proyectos a largo plazo”, de investimento por ende del tiempo futuro, emplazando el predominio de la configuración de “proyectos de corto plazo”.

El juego como espacio de transmisión de enunciados identificatorios

S. Bleichmar (2005) sostiene que no hay producción de subjetividad que no encuentre su anclaje en el marco otorgado por el grupo social de pertenencia, es decir, en el vínculo y legalidad establecida en las relaciones con un otro humano. Hecho que supone la huella de las variables sociales que lo sitúan en un tiempo y espacio específico en cada momento histórico. En función de lo expuesto, y en relación a la singular presentación y lógica que sostiene a la coordenada temporal y espacial que atraviesa y marca a la producción cultural, simbólica hoy, ¿qué particularidades podrán inscribir en el espacio de juego las singulares coordenadas que involucra el mundo virtual?, y por tanto ¿qué dimensión única y diferencial se introduce en la producción de subjetividad?

El “mundo virtual” propone un espacio de juego sujeto al primado de una trama de posibles pre-establecida. En consonancia con ello expresa Esteban Levin:

A la máquina le corresponde hacer todo estereotipadamente para generar el efecto de animación deseado. En esta realidad artificial, los niños creen que son ellos quienes dominan y manejan libremente las imágenes, cuando lo cierto es que son dominados por ellas, en una experiencia individual y solitaria. En este trayecto -al quedar identificados con la imagen- se acaba por trivializar el sufrimiento, la violencia, el peligro, el humor, el dolor, la muerte, la sexualidad, el pudor, el amor, hasta llegar a provocar, en algunos casos, la insensibilidad inerte de los chicos, quienes viven en imágenes sin depender de ninguna referencia externa al propio aparato que las produce (Levin, 2006, p.13).

La escena de juego pre-establecida a la que el adolescente es invitado, contiene ya en su interior el campo de posibles. El escenario de lo lúdico, sin cuerpo, sin el desplazamiento en el espacio, sin la legalidad del tiempo compartido, que es un tiempo que se detiene o se acelera, con el apremio en la intervención, se ajusta a lo “ya pensado por otro”, que oferta los límites y los posibles que se recrean en la pantalla.

El “mundo virtual”, su propuesta de “juego”, brinda singulares marcas identificatorias, de manera tal que se concibe como central interrogar: ¿Qué articulación posible se instituye entre Eros y Tánatos? ¿Qué particulares modalidades en su presentación encontrará la dimensión de sufrimiento? Por lo tanto, a partir de la delimitación de propuestas de “juego” que parecen configurarse en articulación a un “tiempo otro” y en un “espacio otro”, ¿qué referencias/referentes identificatorios se ofertan?, ¿qué marcas identificatorias se transmiten?, ¿qué cuerpo se organiza allí?, ¿qué dificultades en las posibilidades de simbolización se introducen en el escenario de lo corporal, en el sostenimiento de sus bordes, en la consecuente diferenciación respecto de un otro, en la organización del pensamiento?

Lo fallido parece ubicarse en el emplazamiento y reorganización que supone en el funcionamiento de la psique, la instalación del Principio de Realidad en relación al Principio de Placer. Se asiste al desvanecimiento de la diferenciación entre ficción y realidad que el mismo juego en tanto constitutivo propicia. Así, las modalidades lúdicas propias de cada época se ubican como una vía posible que vehiculiza y transmite modos diferenciales de inscripción de las coordenadas temporo-espaciales, propiciando en su articulación particulares modos de presentación del malestar subjetivo, sostenidos en singulares enunciados identificatorios a ser transmitidos.

El juego en la actualidad

Cada tiempo histórico insta un marco particular en el devenir del campo de lo lúdico. El juego en tanto es concebido como producción simbólica, no puede conceptualizarse por fuera de las coordenadas socio-culturales que lo constituyen, y que a su vez vehiculiza bajo la forma de enunciados identificatorios que encuentran un lugar central en la constitución psíquica, en la producción de subjetividad, en función de la articulación que implica en relación al Principio de Permanencia y al Principio de Cambio.

Como lo expresa E. Levin (2006), con mayor frecuencia y aceleración, los juguetes en su estructura y funcionamiento dependen de chips computarizados, de mayores niveles de complejización en función de los aportes otorgados y el horizonte que se abre frente a las nuevas tecnologías. Consecuentemente, la materialidad de ciertos juegos y juguetes, ya no involucran el cuerpo, encontrando su soporte en circuitos computarizados que no mienten, sino que sin lugar al equívoco reproducen la realidad ya programada. Repetición incesante de secuencias limitadas en su margen de diferencia. Allí, el adolescente no crea el mundo, sino que recrea los posibles de un mundo establecido por un “otro”, de un mundo “ya pensado por un otro”. Entonces, el campo de lo lúdico, de este modo, es ubicado por fuera del malentendido.

En este punto, resulta pertinente recuperar brevemente las concepciones psicoanalíticas clásicas acerca del juego infantil a fin de precisar su especificidad e importancia en la constitución del psiquismo.

Sigmund Freud, en su escrito *El Creador literario y el fantaseo* (1993a), plantea cierta continuidad y sustitución que va desde el juego hacia el fantaseo y la creación poética. En este sentido, compara la actividad lúdica del niño con la del poeta, en la medida que tanto el niño como el poeta crean su propio mundo, ambas actividades comparten la dimensión de la creación y el placer.

Freud dirá que el juego tiende a apuntalarse sobre la realidad, ya sea en sus objetos o en situaciones imaginadas sobre ella, mientras que dicho apuntalamiento no estará presente en el fantaseo. El juego se encontrará orientado por el deseo de ser adulto, mientras que la fantasía diurna exalta las facultades del yo destinadas a figurar el cumplimiento del deseo insatisfecho en la realidad.

Melanie Klein será la primera psicoanalista en plantear el juego como método o técnica específica para el trabajo con niños, conceptualizando la producción lúdica como el equivalente a la asociación libre de los adultos y como la vía regia de acceso al inconsciente infantil.

Partiendo de una concepción del inconsciente como existente desde los orígenes y sede de fantasías universales, sostiene que a través del juego y los juguetes el niño expresa sus fantasías, sus deseos y experiencias. Entiende que los juguetes son medios de representación simbólica, siendo los más adecuados para trabajar con el niño los juguetes pequeños, no mecánicos y figuras humanas simples, dado que su número y variedad le permiten expresar una amplia serie de fantasías y experiencias (Klein, 2004).

Por su parte, Donald Winnicott (2007) ubica al juego como perteneciente al campo de la salud en tanto promueve el crecimiento y propicia las relaciones en grupo. Asimismo subraya la función que desempeña el juego tanto en la complejización del aparato psíquico, como en el desarrollo de la socialización y la capacidad para jugar. El autor presenta al juego como el único espacio en el cual, tanto el niño como el adulto, pueden crear y usar toda su personalidad, además de propiciar que se expresen las identificaciones que se han desarrollado tanto con personas como con animales y objetos inanimados. Plantea:

Lo característico del juego es el placer (...) El juego es primordialmente una actividad creadora. A través del juego el niño se ocupa en forma creativa de la realidad externa. Sin el juego, el niño es incapaz de ver creativamente el mundo, y en consecuencia se ve arrojado de vuelta al sometimiento y a un sentimiento de futilidad, o bien a la explotación de las satisfacciones instintivas directas (Winnicott, 1992, p. 79).

Winnicott expone que a medida que el niño crece y su personalidad se torna más compleja, en tanto tiene una realidad personal, el juego le permite expresar mediante elementos materiales externos las relaciones y angustias internas. En la adolescencia, lo característico del juego supone que los “juguetes” ya no se sostienen en la materialidad de un objeto, sino que son los “asuntos mundiales”, con la huella de la inscripción de la noción de exterioridad y el recurso a la actividad de pensamiento que ello implica.

En su conceptualización, S. Bleichmar (1999) concibe al juego como producción simbólica. Esto supone ciertos prerequisites como la operación de la represión originaria, el clivaje psíquico y la instalación de la tópica psíquica.

La autora trabaja una doble dimensión del juego: por un lado, la del placer, que implica la actividad lúdica; por otro lado, la articulación de creencia-realidad que presupone un clivaje longitudinal a nivel yoico. Define al juego como una producción subjetiva situada en un campo de intermediación entre el espacio de la realidad y el de las creaciones fantasmáticas singulares y lo diferencia del pseudo-juego. Este último da cuenta de fallas en la instalación de la tópica psíquica e involucra una certeza delirante, por lo que se halla cerrado a toda comunicación y el fin es la descarga pulsional directa.

A partir de los desarrollos expuestos, este trabajo se propone explorar la singular modalidad de presentación que asume y compromete al campo de lo lúdico en tiempos de la adolescencia en la actualidad, en relación a la marca particular que introduce el “desmoronamiento del recubrimiento simbólico” que se evidencia en el despliegue de la cultura globalizada. Es en función de ello que se delimitará e interrogará el estatuto del “juego” que se ha “viralizado” entre los adolescentes, el “juego” de la Ballena Azul.

El “juego de la Ballena Azul”

Pensar conceptualmente implica tanto articular las nociones teóricas como elaborar los interrogantes que permitan delimitar el estatuto, la lógica en la que se sostiene un determinado fenómeno, distanciarse del mismo a fin de formalizar el tejido lógico que lo produce. Con dicho propósito se presenta y recorta el “juego” de la Ballena Azul.

El objetivo propuesto no supone circunscribirlo bajo categorías propias de la psicopatología que requieran de la apertura a sus consecuentes posibilidades de intervención, sino establecer los ejes teóricos que den lugar a delinear aquellas singulares aristas que ubican al fenómeno en el marco de la producción de subjetividad conforme a la época. Es decir, se trata más allá de las posibles y singulares coordenadas psicopatológicas que se inscriben y asientan en la historia de cada sujeto, de ubicar las características de época que propician hoy el emplazamiento y primado de propuestas de “juego”, de modos de producción de subjetividad en la adolescencia, surcados y paradójicamente organizados en torno al campo de lo desligado, en el encuentro con un otro sin cuerpo, pero cuya voz-palabra y mirada marcan una nueva temporalidad, un novedoso espacio, un nuevo terreno para lo lúdico; sin límites, sin bordes, sin distancia, en definitiva, sin diferencia.

El “juego” de la Ballena Azul fue creado en la red social rusa Vkontakte por Philipp Budeikin, un joven ruso de 21 años. Si bien alcanzó su difusión en mayo de 2016, es posible encontrar diversos antecedentes que dan cuenta del origen y del impacto que generó.

En el año 2013, Budeikin había creado en Facebook un grupo que fue bloqueado al año siguiente por “distribución de contenido peligroso”. Posteriormente, en el año 2015, creó en la

red Vkontakte otros llamados “F57 y F75”, conocidos como “grupos de la muerte”. En estos espacios, contactaba a jóvenes, creaba vínculos y luego de un tiempo les ofrecía jugar este “juego”. Una vez incorporados al “juego”, durante el desarrollo del mismo, continuaba analizando a los participantes y finalmente les ofertaba el último reto. En algunas ocasiones, si consideraba que “merecían vivir”, los disuadía de realizarlo (Sin filtros, 2017).

Desde finales del año 2016, Budeikin se encuentra en prisión. Si bien él confesó haber incitado al suicidio a diecisiete adolescentes, sólo se lo condenó por el caso de dos jóvenes que fracasaron en su intento de consumir el suicidio. A la fecha, se le atribuyen más de cien suicidios de adolescentes en todo el mundo.

Este “juego” se compone de jugadores y curadores, siendo estos últimos quienes dictan las reglas. En un comienzo, Budeikin era el único curador, pero actualmente existen curadores de diferentes partes del mundo y con estilos muy disímiles, que van desde la propuesta de inocentes desafíos hasta la expresión de amenazas directas.

Para “jugar”, la persona debe ser elegida por el curador; luego de lo cual recibe diariamente diversos retos. El jugador debe lograr la aprobación del curador enviando fotos y pruebas de la realización de cada uno de los desafíos. Ahora bien, aunque cualquier persona puede hallar los desafíos realizando una simple búsqueda en línea, es la presencia del curador lo fundamental: el “juego” se sostiene precisamente a partir de esa figura y en ese vínculo particular. No en vano la denominación del “juego” remite a que estos cetáceos tienden a seguir a su líder, y si el mismo se equivoca y encalla en la costa, el resto de las ballenas lo siguen hasta consumir su propio final.

La difusión virtual de este “juego”, establece 50 retos que deberían ser realizados durante 50 días consecutivos. Entre los mismos se encuentran:

- ✓ Actividades que aluden a la autolesión directa del cuerpo, a partir de elementos cortantes tales como agujas, cuchillos y navajas; efectuándose cortes que impliquen la realización de figuras precisas o meras incisiones en determinadas zonas corporales señaladas por el curador. Para que dicho reto sea considerado finalizado se le debe enviar prueba fotográfica al curador.
- ✓ Dibujar la figura de la Ballena Azul en un papel y enviar fotografía al curador.
- ✓ Llevar a cabo actividades, sin especificar cuáles, que provoquen dolor y que impliquen la posibilidad de salir enfermo o lastimado.
- ✓ Visualizar durante un tiempo prolongado, desde horas a días completos, películas de terror o de psicodelia que el curador le señale al jugador. Nuevamente, el reto no se dará por finalizado hasta que el curador no constate que realmente han sido vistas, para lo cual realizará ciertas preguntas en torno a las mismas.
- ✓ Escuchar canciones que el curador indique.
- ✓ Realizar publicaciones en las redes sociales consignando el hashtag “#i_am_whale”
- ✓ Subir a lugares altos, tales como techos o puentes, a determinadas horas de la noche. Permanecer en el borde de aquel sitio durante varios minutos.

- ✓ Limitar el contacto con personas que no estén incluidas en el “juego” a partir de retos que establecen la búsqueda de un enemigo, y otros que especifican la prohibición de hablar durante todo un día. En contraposición a esto, determinados desafíos consignan la posibilidad de entablar y mantener contacto con otro jugador, ya sea vía virtual (a través de Skype) o personalmente.
- ✓ Despertarse a la madrugada y dirigirse a las vías del tren o al ferrocarril.
- ✓ Aceptar la fecha de la muerte que el curador le indica, como así también realizar un juramento de que es una “Ballena Azul”.
- ✓ Este “juego” también establece cierta libertad para que el curador pueda indicarle al jugador misiones secretas (específicas en función de aspectos que hacen a la singularidad del jugador), basadas en superar miedos y temores de este último, como así también verificar si el jugador es confiable.
- ✓ Durante los últimos 19 días, el “juego” indica proseguir cierta rutina que consiste en: despertarse a la madrugada, siempre en el mismo horario y cumplimentar el reto asignado por el curador, sea para ver videos de terror, escuchar determinada música, realizarse cortes en el cuerpo o para mantener contacto con otro jugador de la Ballena Azul. Finalmente, se establece para el día número 50 quitarse la vida arrojándose de un edificio, ahorcándose, etc. (Metro951, 2017).

Desde que se dieron a conocer estos retos, se generaron diferentes intentos de contrarrestarlos: los desafíos de la “Ballena Blanca”, la “Ballena Rosa” y la “Ballena Verde” son algunos de ellos, y se han presentado como proyectos tendientes a la concientización.

Resulta sumamente interesante que todos estos retos que buscan convocar a la vida no se sostienen en el aspecto más importante que se evidencia en el “juego” de la Ballena Azul, ese contacto diario con el curador, ese otro omnipresente, omnipotente, que los observa, los felicita e incentiva, y esa comunión con otros pares, pues en el “juego” de la Ballena Azul es necesario encontrarse y contactarse con otras personas que también estén jugando. De allí puede inferirse una faceta de la particularidad de la trama identificatoria que el “juego” promueve, en la que el “juego” y el jugador se sostienen.

Llegado este punto, es posible realizar unas breves consideraciones. Si bien es propio de la adolescencia un sobreinvertimiento del cuerpo, se puede señalar que en la sociedad actual también el cuerpo ocupa un primer plano, en la medida en que se producen diversas intervenciones sobre el mismo, que por lo general intentan borrar el paso del tiempo, no aparece una narrativa corporal sino un intento de preservarse en la igualdad.

¿Cómo pensar las autolesiones que aparecen durante este “juego”? Existen diferentes tipos de marcas en el cuerpo. Se entiende que no es lo mismo una marca corporal en la búsqueda de la integración social (lo que permite que sean socialmente legitimadas), como pueden ser actualmente algunos *piercings* o tatuajes, que una autolesión como acto individual, reservado para el propio sujeto.

En el “juego” de la Ballena Azul pareciera tratarse de marcas identitarias, dirigidas por otro que introduce el elemento simbólico, en tanto el curador funciona como ordenador, como refe-

rente identificadorio, al tiempo que paradójicamente conduce al máximo desinvertimiento; son trazos que les permiten encontrarse con otros jugadores, reconocerse como iguales, sentir una conexión aunque sea ficticia. Es decir, se trata de marcas que posibilitan la pertenencia a un grupo, que sitúan una referencia identificadoria que otorga un lugar; una referencia relacional sujeta a la mirada de un otro en la que prevalece Tánatos por sobre Eros.

Budeikin reconoció estar induciendo a los adolescentes al suicidio: “Sí. Realmente estaba haciendo eso. No te preocupes, lo entenderás todo, todo el mundo entenderá: estaban muriendo felices. Les estaba dando lo que no tenían en la vida real: calor, comprensión, conexiones” (El Diario, 2017).

S. Freud (1993b) destaca en este sentido que en la vida anímica de un sujeto el otro puede funcionar con total regularidad como modelo u objeto auxiliador, al tiempo que también puede hacer las veces de enemigo.

Se presentan una serie de suicidios de adolescentes, donde bajo la mirada anónima y distante de los “tutores en línea” son desafiados a superar pruebas sostenidas en el predominio de lo mortífero, del desinvertimiento del mundo, del pensamiento, del cuerpo, del lazo con los otros. Encuentro con la mirada de un otro mediatizado por la tecnología, y sostenido por fuera de las marcas que supone el primado del encuentro, del encuentro en el placer. Condición necesaria para el inicio y sostenimiento de la escena de juego. “Juego” entonces que parece contener en su interior potencialmente la posibilidad de muerte.

Aquí resulta conveniente retomar los aportes de P. Aulagnier (1980) para precisar la particular actuación de Tánatos. En ocasión de trabajar las analogías existentes entre la relación analista-analizado y portavoz-infans, la autora pone de relieve que el analista debe tener en cuenta que en la demanda que el analizado le dirige, deseo de vida y deseo de muerte están presentes de inicio, haciendo ambos irrupción en la relación transferencial e intentando someterla a sus fines. Eros y Tánatos son los principios que rigen el funcionamiento psíquico, dualismo pulsional introducido por Freud y que Aulagnier continúa y profundiza.

En el “Juego” de la Ballena Azul, no es sólo el cuerpo lo que puede estar en riesgo de morir, sino también, y en primera instancia, el pensamiento autónomo que se halla subsumido en una relación pasional y alienante con el curador. En 1888 Freud diferencia sugestión de una orden o una enseñanza, diciendo que la sugestión despierta en el otro “una representación cuyo origen no se somete a examen, sino que se acoge como si se hubiera generado espontáneamente en ese cerebro” (Freud, 1994, p.88). Años más tarde, en *Psicología de las masas y análisis del yo* (1993b), se detiene en el lazo libidinal que permite esta modalidad de influencia que prescinde de la deliberación consciente. Lo que cohesiona a una masa sería entonces el amor al conductor que es puesto en el lugar del ideal del yo y que posibilita, por ello, la identificación entre sus miembros. La voluntad de ese otro idealizado se impone al yo del sujeto. Señala que entre los principales rasgos nodales predominan la desaparición de la personalidad consciente y de los sentimientos e ideas, así como la tendencia a transformar inmediatamente en actos las ideas sugeridas, constituyéndose de este modo, en un autómatas carente de voluntad, comple-

tamente alejado de lo que alguna vez configuró su singularidad. Pero ¿se podría pensar al jugador como formando parte de una masa?

En el segundo apartado del anteriormente mencionado escrito, la masa es presentada como impulsiva, voluble y excitable, guiada casi con exclusividad por lo inconciente; siendo de este modo que los impulsos a los que obedece pueden ser de acuerdo con las circunstancias, nobles o crueles, heroicos o cobardes, pero siempre son del orden de lo ineludible, contribuyendo a que nunca se imponga lo personal, “ni siquiera el interés de la autoconservación”. Así, emboza un sentimiento de omnipotencia, constituyéndose en un cuerpo absolutamente influenciado y crédulo, acrítico, desconociendo de este modo la duda y la incerteza. Para influirla, se requiere de la abstención de argumentos lógicos, exagerando y repitiendo siempre lo mismo, en tanto que lo que se demanda de sus héroes es fortaleza, y aún violencia: quiere ser dominada y sometida, temer a sus amos.

Retomando lo esbozado a lo largo de este escrito, resulta factible pensar en estos movimientos de masa en red, “incorpóreos”, que se figuran al ritmo de ordenadores que son siempre controlados por algún curador que los invita mediante el señuelo estructurante de la imagen a insertarse en alguna categoría preestablecida que les ahorra el tener que pensar, dándose paso de este modo a lo “ya pensado por un otro”, sosteniendo allí la ilusión del encuentro a la que ya no pueden renunciar.

Parecería que este “juego” se sostiene en un espejismo, el de haber encontrado a un otro, “supuesto saber” que posee la totalidad de lo pensable, y esta ilusión puede ponerse al servicio de un “deseo de no tener que pensar más”, a fin de delegar en ese otro este poder y este derecho. Se trata de una “Ilusión mortífera” en la medida que lo que muere es la autonomía de pensamiento, lo que se desinvierte es la posibilidad de dudar, primando la certeza.

Juego y muerte se oponen. Juego y descarga directa de la pulsión son del orden de lo incompatible. Tal como se ha expresado anteriormente, el juego supone crecimiento psíquico en la medida que propicia procesos de simbolización, y no la descarga de la tensión a cero, donde predomina lo mortífero. En un “juego” donde quien gana muere, previa anulación de la autonomía, diferenciación de pensamiento, ¿cómo introducir entonces la categoría de pérdida, de frustración, de espera en la vertiente constitutiva que da lugar a la simbolización, a la creación?

A partir del establecimiento de la frustración algo de otro orden, novedoso, se ubica en el funcionamiento de la psique. Las frustraciones posibilitan el reconocimiento de la exterioridad conduciendo hacia un efecto de extrañamiento en tanto orientación autónoma en el mundo, así como la caída de la omnipotencia en articulación al funcionamiento del Principio de Placer y el emplazamiento del Principio de Realidad. Así, la frustración encuentra su sitio en la organización psíquica en la medida que da lugar al emplazamiento y reconocimiento de la exterioridad, y por tanto en su diferencia del espacio, así como del tiempo en su articulación con la vertiente de la espera y en la constitución de la autonomía, en el campo de la creación, en el investimento de la categoría de proyecto.

Reflexiones e interrogantes posibles

La producción de subjetividad lleva la huella de singulares coordinadas socio-histórico-político-económicas que son propias de un espacio-tiempo. Es decir, la subjetividad puede pensarse a condición de incluir y delimitar aquello que es del orden de lo epocal. Allí encuentra su anclaje, al tiempo que se halla en permanente movimiento en la medida que se articula a la legalidad que impone la globalización, que en el marco de las NTIC, introduce como ya se ha expresado, novedosos modos de relación con el otro, a partir de la específica presentación que asume la temporalidad y el espacio en función de la instalación y prevalencia del tiempo de lo fugaz, de la lógica del no-lugar y de la inespacialidad. Ejes que comportan un estatuto peculiar en la configuración de la oferta lúdica hoy, mediatizada por los avances tecnológicos, en el encuentro y organización del cuerpo propio, del pensamiento y del Otro; así como en ocasiones mediatizada por el capital, deviniendo de este modo en bien de consumo, en dónde no es la creación, el sostén de un otro, las posibilidades de simbolización, la sublimación lo que da lugar al juego, sino el “poder costear un determinado valor monetario” que abre a diversos caminos o los cierra.

En esta “trama” inespacial e instantánea, o en esta “nueva trama” sostenida en una original concepción del tiempo, del espacio, de soporte en el que se presenta el campo de lo lúdico, es que se recorta el “juego” de la Ballena Azul que propicia el establecimiento de una serie de inferencias que adoptan la forma de interrogantes. Entonces, jugar supone el encuentro de novedosos recorridos, en tanto abre a la posibilidad de simbolización. En este punto: ¿Qué ocurre con el “juego” de la Ballena Azul? ¿Qué propuesta lúdica se oferta allí? Si su desarrollo contempla una serie de retos sostenidos en una unívoca respuesta que supone el ajuste a la mirada de un otro, ¿qué espacio otorgar al campo de creación?

La propuesta de este “juego” no se soporta en el campo de la ficción, en el terreno del “como sí”, sino que “Es”, y es “marca sin velo” en el cuerpo que conlleva el predominio del desinvestimiento en detrimento de lo autoconservativo: ¿Causa y efecto de lo epocal? Época actual que adopta la forma, en algunas de las facetas que la constituyen, de un panóptico digital que posibilita la emergencia de un otro omnipresente, omnipotente, que sabe, que requiere de pruebas, que no da lugar al equívoco.

En este sentido, retomando el planteo de Byung-Chul Han, la sociedad de la transparencia no da lugar a la presencia de blancos, de lagunas en el campo del saber, de la información y de la visión, con las consecuencias que se pueden inferir en el terreno del placer, de la fantasía, del juego, del cuerpo, del pensamiento. Allí, no hay lugar para lo oculto, todo es ofrecido y accesible a la mirada de un otro; incluso a la mirada de un otro anónimo, distante, mortificante, omnipresente. Se instaura según el autor, un nuevo panóptico digital donde la transparencia toma forma en el predominio de la hipercomunicación, en la pérdida de la categoría de distancia, en el desvanecimiento de la noción de espera. De esta manera, en función de una red identificatoria articulada a un espacio-tiempo definido por la inespacialidad y lo fugaz, lo instan-

táneo, se interroga el carácter de las producciones lúdicas a partir de las fallas en la simbolización que en ellas se evidencian y predominan.

Paradójicamente, los modos mediatizados tecnológicamente de juego, promueven la descarga pulsional directa. Consecuentemente, en la producción de subjetividad, el empobrecimiento simbólico encuentra un lugar.

La sociedad de la transparencia, encarnada en la figura del curador, obstaculiza la constitución y sostenimiento de un espacio de autonomía, sea en la esfera del pensamiento y/o del cuerpo, y por ende en la posibilidad de constitución de un proyecto futuro. Por tanto, ¿qué efectos se infieren en la constitución de la psique, en el particular tiempo de la adolescencia?

Lo permitido y lo prohibido está establecido bajo nuevos códigos que se imprimen en la lógica del conjunto. En la dinámica del panóptico digital, materializada en el “juego” de la Ballena Azul no hay lugar a la posibilidad de ocultar, de dudar, en la medida que su continuidad y finalización sólo es a condición del ajuste a “lo ya pensado por un otro”. Hay allí palabra, y no es la propia; la vida es “tomada” no para su proyecto, en tanto investimento del futuro, sino para su fin. Lejos queda así de los rodeos que supone el predominio de la pulsión de vida, de los caminos bifurcados por los que transita la creación.

Por tanto y en función de lo hasta aquí expuesto, las propuestas lúdicas que asumen un carácter prevalente en la actualidad, a partir de la transformación de la “percepción” del espacio y del tiempo en los cuales los adolescentes se encuentran inmersos, ¿tienen el carácter de juego? Así, se instala como interrogante si es posible continuar sosteniendo la categoría de juego en este caso, en tanto producción simbólica, como vía de simbolización, a partir de la propuesta que impone la cultura globalizada hoy. En función de la singularidad que asume la oferta lúdica actual, ¿cuál es el espacio concedido a la creación?, y por ende, ¿cómo se delimitan allí las posibilidades de crecimiento psíquico? ¿Qué espacio se deja a la frustración en función del lugar que ocupa en la constitución psíquica? ¿Qué estatuto asumirá lo corporal? ¿Qué noción de futuro se propiciará investir? ¿Cómo se ubica y sostiene la categoría de proyecto? Entonces, el soporte material que procura la cultura hoy, ¿promueve en niños y adolescentes, seguir sosteniendo el estatuto del juego tal como fuera planteado por S. Freud, por D. Winnicott? ¿Qué procesos de simbolización se propician con las nuevas presentaciones que la cultura, el grupo social oferta en el campo de lo lúdico?

Referencias

- Aulagnier, P. (1980). Capítulo VII A propósito de la transferencia. El riesgo de exceso y la ilusión mortífera. En *El sentido perdido* (115 - 133). Buenos Aires: Editorial Trieb.
- Aulagnier, P. (1988). *La violencia de la interpretación: Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Aulagnier, P. (1992). *El aprendiz de historiador y el maestro brujo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Ballena azul (juego) (sin fecha). En *Wikipedia*. Recuperado el 15 de enero de 2019 de [https://es.wikipedia.org/wiki/Ballena_azul_\(juego\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Ballena_azul_(juego)).
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. España: Editorial Tusquets.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Bleichmar, S. (1993.) *La fundación de lo inconciente*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (abril, 1999). El carácter lúdico del análisis. *Revista Actualidad Psicológica*, 24(263), 2-5.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Editorial Topia.
- ¿Cuáles son los 50 retos del mortal juego: “La Ballena Azul”? (5 de mayo de 2017). En *Metro951.com*. Recuperado el 15 de enero de 2019 de <https://www.metro951.com/2017/05/cuales-son-los-50-retos-del-mortal-juego-la-ballena-azul/>
- El juego de la ballena azul: ¿leyenda urbana o escalofriante realidad? (7 de julio de 2017). *Sin filtros*. Recuperado el 15 de enero de 2019 de <https://www.sinfiltros.com/sin-filtros-doc/la-ballena-azul-20170707.html>
- El macabro propósito del creador del juego de la Ballena Azul. (10 de mayo de 2017). *El diario*. Recuperado el 15 de enero de 2019 de <https://eldiariony.com/2017/05/10/juego-ballena-azul-proposito-creador-budeikin/>
- Freud, S. (1993a). El creador literario y el fantaseo. En *Obras Completas*, Vol. IX (pp.123-135). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1993b). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras Completas*, Vol. XVIII (pp.63-136). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1994). Prólogo a la traducción de H. Bernheim, De la sugestión. En *Obras Completas*, Vol. I. (pp. 77-93). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Frison, R y Gaudio, R. (Enero-Marzo, 2007). Psique y Cuerpo en los Tiempos de la Globalización. *Revista Questions. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata*. N°13, S/N° de pp.
- García Canclini, N. (2004). La cultura extraviada en sus definiciones. En *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- García Canclini, N (2004). *Lectores, espectadores e internautas*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Han, B. (2012). *La sociedad de la transparencia*. España: Editorial Herder.
- Hornstein, L. (2011). *Autoestima e identidad, narcisismo y valores sociales*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Klein, M. (2004). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado. En *Obras Completas. Envidia y Gratitud* (pp. 129-146). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Levin, E. (2006). *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Rother Hornstein, M.C. (2006). Entre desencantos, apremios e ilusiones: Barajar y dar de nuevo. En M.C., Rother Hornstein (comp), *Adolescencias; Trayectorias turbulentas* (pp. 117-135). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Tres años de cárcel para el creador del macabro juego de 'La ballena azul' (22 de julio de 2017) *La vanguardia*. Recuperado el 15 de enero de 2019 de <https://www.lavanguardia.com/sucesos/20170722/4322758198/ballena-azul-philipp-budeikin-condena-carcel.html>

Winnicott, D. (1992). *Exploraciones psicoanalíticas I*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Winnicott, D. (2007). *Realidad y juego*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Los autores

Coordinadoras

Gaudio, Roxana Elizabeth

Licenciada en Psicología y Profesora en Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista en Clínica Psicoanalítica con Niños y Adolescentes, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Titular Ordinaria de la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología, UNLP. Docente Investigadora Categoría III. Directora y Co-directora de Proyectos de Investigación, UNLP. Ha participado como Coordinadora en Proyectos de Extensión, UNLP. Ex Residente y Ex Jefa de Residentes, Servicio de Salud Mental, HIGA Evita” de Lanús, y Ex Becaria Pos Residencia, HIE Dr. José A. Esteves” de Temperley, Ministerio de Salud, Provincia de Buenos Aires. Autora y coautora de trabajos relacionados al área de la Psicología Clínica y del Desarrollo en niños y adolescentes. Supervisora en Servicios de Salud Mental de Hospitales Públicos, Provincia de Buenos Aires.

Mirc, Andrea Elizabeth

Licenciada en Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Adjunta Ordinaria de la Cátedra “Psicología Evolutiva I”, de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Docente Investigadora. Directora y Co-directora de Proyectos de Investigación y Extensión, UNLP. Integrante del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDICHS, UNLP, CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Evaluadora de artículos para su publicación. Asesora en la Dirección de Escuelas, Provincia de Buenos Aires. Autora y coautora de diversos trabajos en eventos nacionales e internacionales en temáticas relacionadas al área de la Psicología Clínica y del Desarrollo en Niños.

Autores

Almagro, María Florencia

Licenciada en Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Adjunta Interina de la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología, UNLP. Psicoanalista. Docente de Posgrado en Escuela de Formación en Clínica Psicoanalítica de la Infancia y la Adolescencia, Sociedad Psicoanalítica de Paraná y Asappia. Directora e Integrante de Proyectos de Investigación, UNLP. Ha participado como Supervisora en el “Proyecto Piloto de Extensión de Atención Clínica a la comunidad”, UNLP. Docente y Supervisora en Servicios de Salud Mental de Hospitales Públicos de La Plata y Buenos Aires.

Arauco Morullo, Rocío Noemí

Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ayudante Diplomada Suplente de la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología, UNLP. Ex Adscripta Graduada en la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología, UNLP. Participante en Proyectos de Investigación, UNLP. Ha participado en el “Proyecto de Extensión Consultorios de Atención Psicológica Integral” en la localidad de Berisso, UNLP.

Barrera, Gonzalo Nahuel

Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ex Adscripto a la Docencia Universitaria en las Cátedras “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes” y “Psicología Evolutiva II”, Facultad de Psicología, UNLP. Docente en Instituto Terciario de Salud. Ha participado en Proyectos de Investigación y de Extensión, UNLP. Integrante de capacitaciones de Posgrado en Estrategias de Intervención en Problemáticas Familiares con Niños y Adolescentes, Subsecretaría de Determinantes Sociales de la Salud y Enfermedad Física, Mental y de las Adicciones, Provincia de Buenos Aires y Dirección del Hospital Subzonal Especializado “Elina de La Serna de Montes de Oca”, La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Bernardi, Ana Carolina

Licenciada en Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Diploma Superior en Necesidades Educativas, Prácticas Inclusivas y Trastornos del Desarrollo, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina (FLACSO). Jefa de Trabajos Prácticos Ordinaria con Perfil PPS en la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología, UNLP. Integrante de Proyectos de Investigación, UNLP. Ha participado como Supervisora y Coordinadora en Proyecto de Extensión, UNLP. Ex Residente de Psicología, HIAEP “Sor María Ludovica” de La Plata, Ministerio de Salud, Provincia de Buenos Aires. Directora Asociada y Responsable de Coordinación Tera-

péutica, Fundación “E.I.C.E.”, Dispositivo CEDYT y Dispositivo CET, dedicado a la atención integral e inter-disciplinaria de niños y adolescentes, de La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Bortolazzo, Antonela

Licenciada en Psicología y Profesora en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ex Ayudante Diplomada Interina de la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología, UNLP. Integrante de Proyectos de Investigación, UNLP. Ha participado en Proyectos de Extensión, UNLP. Ex Concurrente, Servicio de Salud Mental, Hospital Municipal “Santa María Magdalena” de Magdalena, Provincia de Buenos Aires. Ex Integrante del Centro de Día “Dr. Enrique Pichón Rivière” y de Centros de Salud del Municipio de la localidad de Escobar, Provincia de Buenos Aires.

Calvo, Marina Inés

Licenciada en Psicología y Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Psicoanalista. Docente de posgrado, Facultad de Psicología y Docente de grado, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Docente de Cursos de formación, Hospital de Clínicas “José de San Martín”, CABA, Hospital Interzonal General de Agudos “Evita” de Lanús y Hospital General de Agudos “Parmenio Piñero”, CABA. Disertante en actividades de la Universidad de Rosario, Universidad de Mar del Plata y las Sociedades Psicoanalítica de Paraná y Psicoanalítica del Sur. Entre los años 1996 y 2007 realizó tareas de Secretaría Científica en el Seminario Anual dictado por Silvia Bleichmar, con quien se formó, coordinando también la edición de dichos Seminarios. Ha traducido a Jean Laplanche para Amorrortu Editores (Problemáticas V) y ha publicado en las Revistas Aperturas Psicoanalíticas, Actualidad Psicológica y Topía, entre otras.

Caporale, María Laura

Licenciada en Psicología y Profesora en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Egresada de la Escuela de Posgrado Clínica Psicoanalítica de la Infancia y la Adolescencia, Asociación Argentina de Psiquiatría y Psicología de la Infancia y Adolescencia (ASAPPIA). Ayudante Diplomada Suplente de la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología, UNLP. Psicóloga de Planta de la Unidad de Adolescencia, Hospital Subzonal Especializado, “Elina de la Serna de Montes de Oca”, Ministerio de Salud, Provincia de Buenos Aires. Integrante de Proyectos de Investigación, UNLP. Ha participado como Extensionista en el “Proyecto Piloto de Extensión de Atención Clínica a la comunidad”, Ex Residente y Ex Jefa de Residentes de Psicología del Programa de Residencias Integradas Multidisciplinaria, (PRIM) de Lanús, Ministerio de Salud, Provincia de Buenos Aires.

Caro, Francisco

Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Adscripto Graduado en la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de

Psicología, UNLP. Colaborador en Proyecto de Investigación, UNLP. Psicólogo en el Dispositivo de Adolescentes y Jóvenes orientado a la consolidación de Habilidades Sociales, Fundación “E.I.C.E.” de La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Ceretta, Ángela Máxima

Psicóloga, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ex Ayudante Diplomada Ordinaria de la Cátedra “Psicología Evolutiva I”, Facultad de Psicología, UNLP. Investigadora categorizada en Proyectos de Investigación, UNLP. Autora y coautora de diversos trabajos en eventos científicos nacionales e internacionales en temáticas relacionadas al área de la Psicología Clínica y del Desarrollo en niños y adolescentes. Docente de Posgrado en diversas Instituciones. Ex Psicóloga de Planta, Servicio de Psicología del Hospital Municipal “Francisco Caram”, Coronel Brandsen, Provincia de Buenos Aires.

Fazio, Antonio Gastón

Licenciado en Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Diploma Superior en Psicoanálisis y Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina (FLACSO). Ayudante Diplomado Ordinario de la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, y Ex Ayudante Diplomado Ordinario de la Cátedra “Psicopatología II”, Facultad de Psicología, UNLP. Integrante de Proyectos de Investigación, UNLP. Ha participado como Supervisor y Coordinador en Proyecto de Extensión, UNLP. Ex Concurrente, Hospital Neuropsiquiátrico de Mujeres “Dr. Braulio Moyano”, CABA. Psicólogo de Planta, Servicio de Salud Mental, Hospital Zonal de Agudos “Dr. Ricardo Gutiérrez” de La Plata, Ministerio de Salud, Provincia de Buenos Aires.

Fernández Tombessi, Sofía

Licenciada en Psicología y Profesora en Psicología, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Adscripta Graduada de la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología, UNLP. Ex Adscripta Alumna en la Cátedra “Psicología Evolutiva II”. Colaboradora en Proyectos de Investigación y en Proyectos de Extensión, UNLP.

Frison, Roxana

Licenciada en Psicología y Profesora en Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Jefa de Trabajos Prácticos Interina de la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología, UNLP. Integrante Categorizado en Proyectos de Investigación, UNLP. Ha participado como Supervisora y Coordinadora en Proyecto de Extensión, UNLP. Autora y coautora de diversos trabajos en eventos científicos nacionales e internacionales en temáticas relacionadas al área de la Psicología Clínica y del Desarrollo en niños y adolescentes. Ex Residente y Ex Jefa de Residentes, Hospital Interzonal General de Agudos “General San Martín”, La Plata, Ministerio de Salud, Provincia de Buenos Aires. Ex Consultora de la Dirección de Modalidad de Psicología Comuni-

taria y Pedagogía Social, Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Pcia. de Buenos Aires.

Lardizábal, Maite

Licenciada en Psicología y Profesora en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ayudante Diplomada Ordinaria de la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes” y Ex Ayudante Diplomada Suplente de la Cátedra “Psicología Evolutiva I”, Facultad de Psicología, UNLP. Integrante en Proyectos de Investigación, UNLP. Ha participado en Proyectos de Extensión, UNLP. Psicóloga de Planta, Hospital Zonal Especializado “Dr. Noel H. Sbarra”, Ministerio de Salud, Provincia de Buenos Aires. Ex Residente y Ex Jefa de Residentes en el Programa de Residencias Integradas y Multidisciplinarias (PRIM) de Lanús. Ministerio de Salud, Provincia de Buenos Aires.

Mangioni, Carolina

Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Adscripta Graduada en la Cátedra “Psicología Evolutiva I”, Facultad de Psicología, UNLP. Colaboradora en Proyecto de Investigación, Facultad de Psicología, UNLP. Psicóloga en el Dispositivo CEDYT (Centro de Diagnóstico y Tratamiento) y Dispositivo CET (Centro Educativo Terapéutico) dedicado a la atención integral e inter-disciplinaria de niños y adolescentes, Fundación “EICE” de La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Marlia, Camila Antonela

Alumna de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Adscripta Alumna en la Cátedra “Psicología Evolutiva I”, Facultad de Psicología, UNLP. Colaboradora en Proyecto de Investigación, Participante del Voluntariado perteneciente al Hospital Zonal Especializado “Dr. Noel H. Sbarra”, Ministerio de Salud, Provincia de Buenos Aires.

Martínez, Mario Gustavo

Licenciado en Psicología y Profesor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ayudante Diplomado Ordinario de la Cátedra “Psicología Evolutiva I”, Facultad de Psicología y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Docente de la Asignatura “Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje I” y “Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje II”, Universidad del Este. Investigador Categorizado en Proyectos de Investigación, UNLP. Autor y coautor de diversos trabajos en eventos científicos nacionales e internacionales en temáticas relacionadas al área de la Psicología Clínica y del Desarrollo en niños y adolescentes. Integrante de la Comisión de Niñez y Adolescencia, Colegio de Psicólogos, Provincia de Buenos Aires, Distrito XI. Acredita Estudios de posgrado sobre Clínica Psicoanalítica con Niños y Adolescentes y sobre Comunicación Digital-Comunicación en Salud, Lingüística, UNLP.

Moser, Mariana

Licenciada en Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ayudante Diplomada Ordinaria de la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes” y Ayudante Diplomada Interina de la Cátedra “Psicología Evolutiva I”, Facultad de Psicología, UNLP. Docente en Cursos de Psicooncología Básica y Pediátrica, Instituto Nacional del Cáncer (INC). Integrante de Proyectos de Investigación. Ha participado como Supervisora en Proyecto de Extensión, UNLP. Ha realizado Estudios de Posgrado sobre Clínica familiar, Planificación de Salud y Bioética. Cursa la Maestría Interdisciplinaria en Cuidados Paliativos, Universidad del Salvador. Fundadora y Coordinadora General de la Fundación “Creando Lazos”. Integrante de la Comisión de Psicología de la Sociedad Argentina de Hemato-oncología Pediátrica (SAHOP). Coordinadora en la conformación del Equipo de Cuidados Paliativos Pediátricos.

Nella, Jorge Daniel

Profesor en Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes (UNLP). Magíster en Educación Corporal, UNLP. Ayudante Diplomado Ordinario de la Cátedra “Educación Física 1” y Ayudante Diplomado Ordinario de la Cátedra “Educación Física 2”, Profesorado en Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Director de Proyectos de Investigación en juego, Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDICHS, UNLP, CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Autor de capítulos de libros y artículos en las temáticas del Juego y la Educación Física en la Infancia.

Orellana, Jessica Giselle

Licenciada en Psicología y Profesora en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ex Ayudante Diplomada Suplente de la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología, UNLP. Ex Adscripta Graduada en la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología, UNLP. Colaboradora en Proyectos de Investigación, UNLP. Ha participado en Proyecto de Extensión, UNLP. Residente en el Programa de Residencias Integradas y Multidisciplinarias (PRIM) de Lanús. Ministerio de Salud, Provincia de Buenos Aires.

Riva, Josefina

Profesora en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Adscripta Alumna en la Cátedra Psicología Evolutiva I, Facultad de Psicología, UNLP. Colaboradora en Proyecto de Investigación, UNLP. Participante de Proyectos de Extensión, Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Económicas, UNLP.

Teruggi, Eugenia

Licenciada en Psicología y Profesora en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ex Ayudante Diplomada Suplente de la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología, UNLP. Ex Adscripta Graduada de la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología, UNLP. Ha participado como Extensionista del “Proyecto Piloto de Extensión de Atención Clínica a la comunidad”, UNLP. Integrante del Equipo Interdisciplinario del Programa “Barrio Adentro” del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia, Ministerio de Desarrollo Social, Provincia de Buenos Aires.

Tiravanitty Molero, Luisa Nohely

Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ex Auxiliar Alumna en la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes” Facultad de Psicología, UNLP. Adscripta Graduada de la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología (UNLP). Extensionista del Proyecto “Atendiendo a los vínculos educativos en intervenciones alfabetizadoras”, Facultad de Psicología, UNLP. Acompañante Terapéutico, integrante de equipos de proyectos de inclusión escolar y comunitaria.

Vera, Ramona Enriqueta

Psicóloga, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Jefa de Trabajos Prácticos Interina de la Cátedra “Psicología Evolutiva I”, Facultad de Psicología, UNLP. Investigadora Categorizada en Proyectos de Investigación, UNLP. Autora y coautora de diversos trabajos, en eventos científicos nacionales e internacionales, sobre temáticas relacionadas al área de la Psicología Clínica y del Desarrollo en niños y adolescentes. Docente de Posgrado en diversas instituciones. Ex Integrante del Equipo Interdisciplinario del “Centro de Estimulación Temprana” de La Plata, Provincia de Buenos Aires.

Villa, María Eugenia

Profesora en Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magíster en Investigación Educativa, Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), Santiago de Chile, Chile. Profesora Adjunta Ordinaria de la Cátedra “Didáctica Especial 1”, Profesorado en Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Directora de Proyectos de Investigación en juego, Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP - CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Autora de capítulos de libros y artículos en las temáticas del Juego y la Educación Física en la Infancia.

Vittola, Aldana

Licenciada en Psicología y Profesora en Psicología en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Adscripta Graduada en la Cátedra “Psicología Clínica de Niños y Adolescentes”, Facultad de Psicología, UNLP. Psicóloga en el “Centro de Amparo” de City Bell, Provincia de Buenos Aires. Colaboradora en Proyectos de Investigación, Facultad de Psicología, UNLP. Ha participado en Proyectos de Extensión, Facultad de Psicología, UNLP.

Notas sobre el juego hoy : fundamentos teóricos y producción cultural /
Roxana Elizabeth Gaudio ... [et al.] ; contribuciones de Marina Calvo ;
María Florencia Almagro ; coordinación general de Roxana Elizabeth
Gaudio ; Andrea Elizabeth Mirc ; prólogo de Ariel Viguera. - 1a ed. -
La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; EDULP, 2020.
Libro digital, PDF/A - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-1911-3

1. Psicoanálisis. 2. Juegos. I. Gaudio, Roxana Elizabeth, coord. II. Calvo, Marina, colab. III.
Almagro, María Florencia, colab. IV. Mirc, Andrea Elizabeth, coord. V. Viguera, Ariel, prolog.
CDD 150.195

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2020
ISBN 978-950-34-1911-3
© 2020 - Edulp

S
sociales


Edulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA