

ESTUDIO DEL JUEGO ADULTO-NIÑO EN EDAD PREESCOLAR. DIFERENTES SISTEMAS DE OBSERVACIÓN

STUDY ON PLAY AT PRE-SCHOOLER AGE. DIFFERENT OBSERVATIONAL SYSTEMS

Duhalde, Constanza¹; Herzberg, Francisco²; De Simone, M. Florencia³; Martínez, Sofía⁴; Russi, Mauro⁵; R. De Schejtmann, Clara⁶

RESUMEN

Se presenta un aspecto del programa de investigación que este grupo viene realizando desde el año 2000 en el marco de las diferentes programaciones UBACyT. En esta etapa nos proponemos realizar articulaciones entre nuestro quehacer como psicoanalistas clínicos especializados en primera infancia y la labor de investigación basada en observaciones minuciosas de interacciones video-filmadas. Ejemplificamos, a partir de las viñetas de situaciones lúdicas video-filmadas en el marco de la investigación, la superposición de análisis posibles de las mismas desde tres sistemas, desarrollados por el equipo, descriptos también en este artículo. Un primer sistema estudia la modalidad afectiva de interacción, los indicadores de desregulación y el nivel de simbolización. Un segundo sistema se centra en los temas más frecuentes que se despliegan en la situación de juego libre. El tercero se basa en conceptualizaciones psicoanalíticas, con énfasis en la teoría de desarrollo de la libido. Tenemos en cuenta una visión que contempla la complejidad y la heterogeneidad de nuestro objeto de estudio y el aporte que la investigación observacional de interacciones lúdicas progenitor-niño puede realizar al estudio del desarrollo y a la clínica en primera infancia.

Palabras clave:

Juego - Sistema de observación - Simbolización - Desarrollo

ABSTRACT

This paper presents one aspect of the research program that this group has been conducting since 2000 under UBACyT research programme. At this stage, we intend to make links between our clinical work as psychoanalysts specialized in early childhood and our research work, based on detailed observations of video-filmed interactions obtained in the research program. We offer some vignettes in order to exemplify the different possible analysis of the play situation, based on three observational systems, developed by the team, that are also described in this article. One system studies the affective mode of interaction, signs of affective deregulation and the level of symbolization in the play situation. A second system focuses on the description of play themes. The third system is based on psychoanalytical conceptualizations, with emphasis on the theory of the development of the libido. Our view includes the complexity and heterogeneity of the play situation as object of study for developmental psychology and the contribution that observational research of parent-child play interactions can offer to the research and clinical interventions in early childhood

Key words:

Play - Symbolisation - Observational Systems - Development

¹Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Sociedad Argentina de Psicoanálisis. E-mail: constanzaduhalde@gmail.com

²Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

³Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

⁴Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

⁵Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

⁶Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Asociación Psicoanalítica Argentina.

Introducción

El estudio del desarrollo infantil y el trabajo clínico con niños han demostrado la importancia del juego en sus diversas expresiones a lo largo de toda la infancia. El juego es vehículo y generador de procesos afectivos y cognitivos cruciales para la constitución psíquica del niño en el seno de la vinculación con los otros. Es parte constitutiva de la relación madre/padre-bebé y de las primeras vinculaciones con pares.

En los primeros años de vida, la experiencia del juego está relacionada con la construcción de la experiencia de sí, de la identidad, y constituye uno de los pilares de la confianza en uno mismo y en el otro, base de la salud mental. El juego del niño es también un modo de expresión privilegiado a través del cual se profundizan los modos de construcción de la simbolización. Al jugar, el niño y su compañero de juegos van desplegando diferentes recursos afectivos, cognitivos y simbólicos, recorriendo espacios y escenarios, ensayando roles sociales y poniendo a prueba aspectos de la vinculación afectiva con el otro.

Encontramos altamente significativo el valor del jugar entre el niño y el adulto. Esta interacción actúa como reguladora de las experiencias y las emociones, tanto del niño como del adulto y amplía la calidad y las riquezas de las propuestas siendo un pilar central para la adquisición de los procesos de simbolización en el niño (Schejtmann y ot, 2008).

Como clínicos e investigadores hacemos diariamente el ejercicio de observar el juego de los niños en diferentes contextos e implicándonos en la escena lúdica a diferentes niveles. Esta característica de nuestro trabajo nos impone la necesidad de evitar las simplificaciones y de asumir la gran complejidad de este fenómeno que involucra aspectos afectivos, cognitivos y sociales que se encuentran, además, en modificación permanente en función del momento del desarrollo del niño.

Ahora bien, teniendo en cuenta como investigadores una visión que contempla la complejidad y la heterogeneidad de perspectivas y de sistemas de aproximación posibles para abordar el estudio del juego en edad preescolar, este trabajo se propone exponer diferentes modos de observación y análisis de la situación de juego libre desarrollados y utilizados en el marco de un programa de investigación que se desarrolla desde el año 2000 en la Universidad de Buenos Aires en el cual estudiamos el juego como regulador de afectos y esencial en el pasaje de la regulación afectiva diádica a la autorregulación en niños de 6 meses y en la relación entre los signos de desregulación afectiva observables en el juego diádico madre niño y los niveles de simbolización que alcanzan los niños a los 4-5 años (Schejtmann y ot. 2013).

En este programa se evaluó la regulación afectiva madre-bebé con 48 niños de 6 meses y sus madres y en un estudio de seguimiento se retomó la evaluación cuando los niños tenían entre 4 y 5 años). Describiremos con detalle los tres sistemas de observación del juego diádico desarrollados por el equipo en el marco de los diferentes proyectos UBACyT a partir de 2003. Los sistemas que describiremos a continuación corresponden al análisis de 15 minutos video filmados de interacciones de juego libre de

madres y sus hijos de 4-5 años.

Un primer sistema de análisis aborda el estudio de la cualidad de la interacción lúdica y del nivel de simbolización del niño durante el juego. Este sistema se basó principalmente en el estudio de la regulación afectiva entre el adulto niño y las diferentes modalidades de los procesos de simbolización que surgen de esta experiencia.

El segundo sistema propuesto realiza un registro sistemático de la descripción de los temas de juego desarrollados en la situación de juego libre, de la iniciativa para proponer dichos temas y de la densidad y estabilidad de los mismos.

El tercer sistema, recientemente desarrollado, se encuentra en proceso de puesta a prueba y toma en cuenta categorías psicoanalíticas para describir las situaciones de juego.

Marco Teórico

El juego infantil desde la teoría psicoanalítica

Ya en los comienzos del psicoanálisis, Freud (1901) le dio un valor significativo al juego infantil. En el análisis de Hans el autor plantea una concepción del juego como vía de acceso al inconsciente del niño y de sus conflictos que permitía observar la relación entre conflicto psíquico, Complejo de Edipo y Complejo de Castración. La acción del jugar le permitía al niño elaborar sus frustraciones y dirigir un discurso a un interlocutor. En "El creador literario y el fantaseo", Freud (1908) plantea al juego como la creación de un mundo propio e imaginado, al insertar las cosas del mundo en un orden agradable para el sujeto –tal como lo hace el poeta- actividad motorizada por un deseo (el de ser mayor) que permite al infante resguardarse de lo efectivo de la realidad. En este texto surge la concepción de que el juego sirve como forma de apuntalamiento del mundo interno del niño en cosas palpables de la realidad, favoreciendo al mismo tiempo la diferenciación entre la realidad psíquica y la realidad material. Se puede considerar que aquí aparece la idea de un encuentro entre la realidad afectiva de deseo del sujeto y el mundo real, palpable y visible (Schejtmann, 2000). Más adelante, en *Más allá del Principio del Placer*, a partir de la repetición del juego del *fort-da*, Freud (1920) señala la función de elaboración de la presencia–ausencia como hito fundante del psiquismo. La repetición en el juego responde a la pulsión de apoderamiento que actúa con independencia del carácter placentero o displacentero de lo recreado y repetido. La capacidad de construir un juego coloca al niño frente a una posición relativamente activa frente a la pasividad generada por la dependencia y el desvalimiento en relación a los adultos. En este sentido, el niño estructura el *fort da* como dominio de lo displacentero; allí se encontraría la satisfacción, el juego es un modo de ligazón de la angustia y de simbolización de pérdida o ausencia. Aquí el juego ya es considerado producto de la cultura que expresa la renuncia pulsional e implica transformación. La no ligadura de un estímulo tendría un carácter potencialmente traumático para el aparato, generando que éste intente mediante una compulsión a la repetición ligarlo a representaciones. El juego es en-

tendido así como el modo de trabajo del aparato psíquico que en la infancia permite ligar afecto y representación.

Fue Melanie Klein, luego de la experiencia de Hermine von Hug-Hellmuth, quien comenzó a formalizar esta praxis implementando el juego como método para el análisis infantil. La autora homologa el juego al sueño (1927) ya que en ambos se representan simbolismos, fantasías, deseos, y experiencias; ambos son la vía regia para el análisis del inconsciente no solo al observar su contenido, sino también sus vías de expresión. Asimismo, dado que los niños no manejan completamente la utilización del lenguaje verbal, juegan en lugar de asociar, y en este juego representan mediante el acto sus fijaciones libidinales permitiendo ver directamente experiencias que en un adulto solo se pueden reconstruir. Petot describe, haciendo un análisis del trabajo de Melanie Klein: "el juego es un lenguaje que habla el niño, no la psicoanalista, cuyo papel consiste en comprender y aportar interpretaciones verbales. De esta manera, el juego (...) es una traducción deformada de las fantasías exoactuadas simbólicamente, en el modo como el sueño representa por medio de imágenes, deformándolos, pensamientos latentes claros, ordenados y lógicos. En los casos verdaderamente patológicos la deformación es tal que impide toda la libertad asociativa, y la "resonancia de la fantasía" no se da sino que debe ser reestablecida por la interpretación psicoanalítica. El objetivo de la técnica kleiniana es restaurar por medios específicamente psicoanalíticos esa capacidad de comprensión simbólica..." (Petot, M. 1979, pg. 117).

Por su parte, Anna Freud (1965) incluye al juego en su planteo de líneas de desarrollo. Describe que desde el inicio el juego constituye una actividad placentera, autoerótica, centrada primero en el cuerpo propio y luego en el de la madre. En esta línea de desarrollo el interés se extenderá a los juguetes y objetos que al principio funcionan como prolongación del propio cuerpo, desde los juguetes blandos y suaves al inicio hacia objetos que permitan desarrollar actividades del yo, abrir cerrar, encastrar, construir y destruir. El planteo central de las líneas de desarrollo de Anna Freud apunta a la sublimación de las pulsiones. El niño debe lograr el desplazamiento de la satisfacción directa obtenida en la misma actividad lúdica por una satisfacción aplazada al producto final de las actividades realizadas, requisito indispensable para el éxito en la tarea escolar y más tarde laboral cuando se adquieren las facultades complementarias de control, inhibición, modificación de impulsos, transformación de la agresión en fines constructivos. Este enfoque privilegia en el juego la constitución del yo y la noción de sublimación de las pulsiones con fines adaptativos.

La controversia existente entre esta autora y Melanie Klein se basó en parte en su enfoque acerca del juego ya que para Klein es la sexualidad la que guía su interpelación y su objetivo es hacer consciente las fantasías originarias que se expresan a través del juego; mientras que para Anna Freud el juego es desexualizado y adaptativo, e incluso plantea aspectos educativos en el análisis de niños (Schejtman, 2000).

Por su parte, Winnicott (1971) postula que el juego debe

ser estudiado por sí mismo, y señala que los psicoanalistas han estado muy ocupados observando el contenido del juego y no al niño jugando. Adentrándonos en sus planteos, diremos que parte del estudio de la transición del bebé de un estado de fusión con la madre a otro en el que se relaciona con ella como algo exterior y separado, indagando los fenómenos que deben ocurrir entre el juego corporal de los recién nacidos en el que su cuerpo es un objeto, y el juego con juguetes y objetos de niños unos meses más grandes. Para que se establezca la diferencia entre el yo y el no-yo -contraste no presente en un comienzo- que habilita al niño a ubicar un objeto por fuera de sí con el que puede comenzar a jugar, se debe instalar una zona transicional en la cual el niño mientras juega puede ir diferenciando su cuerpo del mundo externo, explorando objetos que no son parte del cuerpo pero tampoco de la realidad exterior. De este modo, el autor plantea que en la experiencia humana hay una realidad interior (lo subjetivo), una exterior (lo objetivo) y una zona intermedia de experiencia entre la realidad interna y la realidad externa. Atravesar el estado intermedio le permite al bebé pasar de la incapacidad para reconocer y aceptar la realidad a la capacidad para ello, mediante la experiencia de la ilusión (la existencia de una realidad exterior correspondiente con su capacidad creativa), soporte también del arte y la religión en el adulto. Ubicado en esta zona intermedia, el juego es uno de los fenómenos transicionales que permiten la ampliación de intereses y del conocimiento del mundo exterior, extendiéndose este tipo de experiencia a todo el campo cultural del hombre. A partir de los primeros fenómenos transicionales se puede pasar del juego corporal a los juegos con objetos, luego a los juegos compartidos y finalmente a las experiencias culturales.

El jugar en compañía

En nuestro programa de investigación hemos privilegiado el juego diádico niño- adulto como objeto de estudio. El juego en tanto se desarrolla en un espacio transicional, constituye una conducta compleja. Está compuesto por tres elementos: el juego, el sujeto que juega y el acompañante. Se caracteriza por transcurrir en un área delimitada, posee un ritmo especial y supone una transformación. El sujeto que juega se encuentra en un estado de concentración, ilusión, relajación y descubrimiento. Así el juego cumple una función estructurante, siendo una cualidad del aparato psíquico sano y un sostén de la construcción corporal y de la experiencia de sí. Pero para que el jugar se instale esta zona transicional deberán darse una serie de variables ambientales, específicamente maternas, que permitan realizar ese viaje de la pura subjetividad hasta la objetividad, pasaje de lo interno a lo externo y del principio del placer al principio de realidad mediante un espacio potencial, en el cual el niño debe ser acompañado por una madre lo suficientemente buena y por un ambiente facilitador que lo ayude a elaborar una adaptación activa, según su creciente capacidad para tolerar los resultados de la adaptación y la frustración, reduciendo al mínimo las posibles intrusiones que romperían la continuidad existencial. La madre deberá satisfacer en un comienzo las

necesidades del niño de forma lo más completa posible para que se instaure la ilusión de su omnipotencia frente al mundo, y luego, progresivamente, deberá ir desilusionándolo a fin de que el infante se adapte a la realidad. La función materna incluye el sostén, manipulación y presentación de objetos, los cuales contribuirán respectivamente a que se den, en el bebé, los procesos de integración y personalización (unidad psicósomática) y también la relación con los objetos.

A medida que el niño crece la función del acompañante del juego (ya no solo la madre) será la de delimitar zonas, dar tiempo, participar sin invadir y presentar objetos. Es interesante remarcar que esta capacidad permite que el niño tenga un rol activo y que no quede en una posición pasiva frente a las experiencias exteriores.

El juego también constituye uno de los modos predominantes de comunicación infantil. Ya en la primera infancia, adquiere un papel de regulador de experiencias y emociones, tanto del niño como del adulto y de la interacción entre ambos. (Silver y otros 2008). Un niño que juega da a conocer su mundo interno, muchas veces ininteligible de otro modo para el adulto, el cual, de esta manera se relaciona con ese mundo interno y al responder al intercambio sensorial puede enriquecer al niño ofreciéndole articulaciones de sentido y objetos del mundo externo tales como juguetes o lenguaje (Silver, Feldberg y ot. 2008). Durante los primeros meses de vida en el juego interactivo entre la madre y el bebé se producen secuencias lúdicas en las cuales se van construyendo un conjunto de reglas establecidas y reconocidas por cada participante. Tanto el niño como la madre aprenden a ajustarse a la intensidad del otro, a los tiempos, los tonos, la duración y el modo elegido (Stern, 1985). En el curso de esta experimentación, el bebé va construyendo en su mente "representaciones sensoriomotrices" de los objetos de juego y de sí mismo y del otro. En esta etapa de la vida del niño, el adulto auxiliador oferta juguetes, objetos del mundo exterior, contribuyendo a mediatizar las experiencias del mundo por la vía de lo lúdico. Así la acción del ambiente constituye el prerrequisito para la construcción de la *simbolización* (Winnicott, 1971), en tanto permite la sustitución de objetos primarios de satisfacción pulsional por objetos de cultura que empujarán el proceso sublimatorio.

El juego como fuente de placer y afirmación narcisista

Para Dio Bleichmar (2005) el juego es una actividad placentera particular, donde la fuente de placer es ser causa de lo que sucede. En este sentido en el juego se encuentra presente una motivación narcisista, del placer que experimenta el sí mismo explorando, haciendo, descubriendo y sintiendo que domina algo al hacerlo. El niño busca lograr una afirmación o el restablecimiento del equilibrio de la representación del sí mismo. A su vez, esta actividad produce una expansión del sí mismo (Erikson 1977), permitiendo experimentar distintas posibilidades, implicando el dominio de las acciones y la presencia de elementos sorpresa, permitiendo que el niño apunte en esta actividad su narcisismo en constitución. Al experimentar en el juego el contacto con los objetos externos,

probarlos, utilizarlos, el niño interioriza aspectos materiales y afectivos, y también adquiere dominio sobre el mundo externo e interno. Esta experimentación permite integrar los cambios internos vinculados con su desarrollo (Anzieu y ot. 2001).

Juego Simbólico

Si bien el juego simbólico en sus niveles más elementales se puede observar ya cerca de los 2 años, es alrededor de los cuatro años que el niño adquiere la habilidad para simular estados mentales mediante la conducta de "hacer de cuenta" (Leslie, 1987; Rivière, 1991), la cual se relaciona con la posibilidad de despliegue en riqueza y complejidad del juego simbólico. Destacando la importancia de la emergencia de este tipo de juego, Feldman (2007) señala que la constitución del juego simbólico es un proceso que se despliega a través de secuencias temporales en las cuales se generan relaciones entre la facilitación del adulto y la simbolización y complejidad de la expresión simbólica del niño. Esta investigadora de la Universidad de Bar Ilan, Israel y sus colegas estudiaron las competencias simbólicas en niños de 3 años. La hipótesis central de este estudio es que la sincronía existente en la interacción de padres e infantes es el estímulo ambiental esencial en un periodo crítico para la maduración del cerebro y la disponibilidad social que da forma al desarrollo posterior. Fogel y Thelen (1987) sugirieron que las interacciones recíprocas y de apoyo facilitan el juego simbólico, mientras que las interacciones intrusivas y directivas tienen el efecto contrario. Algunos investigadores (Keren et al., 2005) refuerzan la idea de que la capacidad de los niños preescolares para el juego simbólico se forma por la capacidad de los padres para jugar. Ya que los episodios complejos en el juego pueden relacionarse con acciones recíprocas de la madre que influyen en el aumento o disminución del juego simbólico. (Vygotsky, 1934; Slade, 1987).

Entre los diversos autores que trabajaron acerca de la relación entre el juego y la simbolización, Vygotsky (1933) señala que lo que caracteriza al juego simbólico es la creación de una situación ficcional, en la cual el niño puede tomar el lugar del adulto, mostrando la peculiar relación con la realidad presente en el juego. A través del juego, adulto y niño comparten una experiencia mental real, donde participan tanto la actitud mentalizadora parental (funcionamiento reflexivo parental) como las representaciones que construye el niño acerca de su mente y de sí mismo (Slade 2002, Slade et al., 2004; Fonagy et al., 1995, 1998).

Sexualidad Infantil y fases de la libido

Como expresamos en páginas anteriores, tempranamente en su obra Freud pensó al juego infantil como una vía para el acceso a la vida psíquica inconsciente del niño y sus conflictos. Para Freud, tal como lo plantea claramente en Tres Ensayos de Teoría Sexual (1905) la existencia de la sexualidad infantil y su derrotero constituye una de las bases de la teoría psicoanalítica. En este texto Freud plantea que la vida sexual infantil se organiza a través de fases (oral, anal, fálico-genital) desde el autoerotismo y las pulsiones parciales hacia la unificación posterior en la genitalidad.

En la fase oral el placer sexual infantil está ligado predominantemente a la excitación de la cavidad bucal y de los labios que acompañan. La actividad del chupeteo permite a Freud mostrar cómo la pulsión sexual, que al principio se satisface de forma anaclítica sobre una función vital, adquiere autonomía respecto de esta función y se satisface así de forma autoerótica. Abraham (1924) divide esta fase en fase oral de succión y fase oral canibalística también conocida como fase oral-sádica que corresponde a la aparición de los dientes, en la cual la actividad de mordedura y devoramiento implica una destrucción del objeto. Con Melanie Klein (1952) se atribuye una importancia creciente al sadismo oral. En efecto, para esta autora la fase oral constituye el momento culminante del sadismo infantil. Pero, a diferencia de Abraham, hace intervenir desde un principio las tendencias sádicas siendo acompañado el deseo libidinoso de mamar de la meta destructiva de vaciar y de agotar succionando. Klein discute la distinción de Abraham entre una fase oral de succión y una fase oral de mordedura, el conjunto de la fase oral es para la autora una fase oral-sádica. Según Aberastury (1968) en esta fase el niño comienza a jugar con su voz, juego que luego se continúa en la producción de sonidos con diferentes objetos.

La fase anal se caracteriza por una organización de la libido bajo la primacía de la zona erógena anal en la cual la relación de objeto está impregnada de significaciones ligadas a la función de la defecación, entendiéndose que en este proceso se da la retención y la posterior expulsión de las heces en búsqueda de la mayor prima de placer posible. Con el desarrollo del dominio muscular se ve afirmarse el sadomasoquismo a su vez que se constituye una polaridad actividad-pasividad, la actividad coincide con el sadismo y con la presencia de la pulsión de dominio mientras que la pasividad con el erotismo anal. En 1924, Abraham propuso diferenciar dos fases dentro de la fase anal sádica, distinguiendo en cada uno de los componentes dos tipos opuestos de comportamiento en relación con el objeto. En la primera, el erotismo anal va ligado a la evacuación, y la pulsión sádica a la destrucción del objeto; en la segunda fase, el erotismo anal va ligado a la retención, y la pulsión sádica al control posesivo. A su vez, las heces en tanto objeto, toman un valor simbólico que permite elaborar una analogía entre la actividad de la defecación, los valores simbólicos del don y del rechazo; generándose la equivalencia simbólica: heces = regalo = dinero. Según Aberastury (1968), la analidad implica la capacidad creadora del niño, en tanto algo entra por su boca y sale transformado de otra manera.

Es en la fase fálica que, según Freud (1923), se da la unificación de las pulsiones parciales bajo la primacía del genital masculino, el falo. A diferencia de la organización genital puberal, en esta fase el niño o la niña no reconocen más que un solo órgano genital, el masculino, y la oposición de los sexos equivale a la oposición fálico-castrado. La fase fálica corresponde al momento culminante y a la declinación del complejo de Edipo; en ella predomina el complejo de castración. Centrándose las pulsiones libidinosas en un objeto sexual. La constatación de la diferen-

cia de los sexos suscitaría en la niña la envidia del pene; esto implica un resentimiento hacia la madre, por no haberle dado un pene y la elección del padre como objeto de amor, en la medida en que él puede dar el pene o su equivalente simbólico, el niño.

Sistemas de observación propuestos en el programa de investigación

Dentro de la complejidad y heterogeneidad de fenómenos que se presentan al estudiar el juego interactivo, a la hora de encarar una investigación es necesario delimitar facetas y realizar un recorte por el que se eligen aspectos descriptivos que permitan a la vez realizar inferencias y vincular los aspectos elegidos con otras variables dentro o fuera del mismo campo de estudio. Presentaremos tres sistemas de observación que se aplicaron en el programa de investigación y que corresponden a las distintas perspectivas teóricas descriptas.

Estos sistemas de observación se aplicaron al análisis de 30 situaciones de 15' de juego libre madre niño (de 4-5 años) que fueron video filmadas en el laboratorio de investigación. En dichas situaciones, la madre y el niño se encuentran solos en una habitación con una canasta de juguetes con la consigna de jugar tal como les plazca.

1) Sistema de evaluación de interacción lúdica

El primer sistema de observación desarrollado por el equipo se centró en la interacción lúdica y el nivel de simbolización en el juego cuya aplicación y variables se describen a continuación.

El análisis del juego se realiza segmentando los 15' video-grabados en 45 secuencias de 20 segundos cada una. Es decir, cada unidad de observación contiene 20 segundos durante los cuales el investigador debe definir lo observado en función de cada uno de tres ejes de evaluación: a. modalidad de la interacción lúdica, b. presencia de indicadores de desregulación afectiva y c. nivel de simbolización.

- a. La **Modalidad de Interacción**, que apunta a describir el tono afectivo y la modalidad vincular dentro de la que se desarrolla la actividad lúdica, fue analizada a partir de la construcción de categorías que describen el modo en el que madre-niño interactúan durante un lapso determinado en cuanto al nivel de acuerdo respecto de la escena lúdica planteada, el tipo de afecto predominante y el nivel de flexibilidad para tomar iniciativa dentro del juego. Las modalidades planteadas son 3: Convergente, Divergente, Modo Paralelo. La diada puede encarar el juego de un **modo convergente** cuando ambos comparten un "programa de acción", independientemente de quién toma la iniciativa y quién realiza actividades complementarias que sostienen el intercambio. Por ejemplo el niño dice que es constructor y toma un martillo, la madre le alcanza un serrucho y dice que ella podría llamarlo por teléfono para hacerle un encargo, el niño acepta la idea y el juego continúa avanzando en esta línea. Pueden hacerlo de un **modo divergente**, es decir,

existe una situación de desencuentro frente a un intento de convergencia que resulta fallido. Adulto o niño pueden proponer algo, por ejemplo, y el otro ignora ostensiblemente la propuesta o propone algo distinto o expresa desacuerdo. Por ejemplo una niña quiere jugar a las visitas y su mamá insiste en armar un juego con los animales encontrados en la caja.

También madre y niño pueden jugar de **modo paralelo**, por separado, o la madre jugar mientras el niño la mira o viceversa. Esta situación no implica conflicto por el intento fallido de establecer un juego conjunto, sino que expresa la necesidad o posibilidad, en ese momento, de desarrollo solitario del juego en presencia de otro.

b. Por otra parte, dado nuestro interés por el estudio de la regulación afectiva, en este sistema de observación se consignó también la presencia de **Indicadores de Desregulación Afectiva** tanto en la madre como en el niño, es decir situaciones en que predomina el afecto negativo en alguna de sus expresiones posibles y en las que la reparación de esta desregulación no se da de forma inmediata. Estos indicadores aluden a las instancias en que aparecen gestos y actitudes impulsivos desligados de la secuencia lúdica, manifestando agresividad directa desde la madre o el niño ("**Impulsividad/agresividad**"); situaciones de "**Retraimiento/inhibición**" en que madre o niño no se mueven, no toman objetos, no hablan, se retiran físicamente, situaciones en que la madre o el niño efectúan comentarios negativos reiterados, utilizando un tono quejoso o expresan malestar acerca de la situación planteada o bien el niño lloran ("**Queja o llanto**") o bien, cuando se producía una detención brusca del juego en la que la madre o el niño abandonaban la escena abruptamente, sin realizar ninguna propuesta que la transforme ("**Interrupción disruptiva**"). Estos indicadores fueron registrados por separado para la madre y para el niño y, si bien nunca fueron numerosos dentro de las muestras estudiadas, sí mostraron diferencias sensibles en cuanto a su manifestación en función del nivel de la variable materna de Funcionamiento Reflexivo (Schejtmann y ot. 2013).

c. Finalmente, el sistema de observación consigna el nivel de simbolización del juego en función de tres categorías:

- **Juego funcional**, que consiste en el empleo de un objeto con su función convencional de modo descontextualizado, como por ejemplo llevarse un vaso o cuchara vacía a la boca, o ponerse el teléfono en la oreja. Se aplican a los objetos su función instrumental convencional de forma simple y aislada a diferencia del juego de ficción, que implica sustitución del objeto o la invención de propiedades de los mismos.
- **Juego simbólico simple**, cuando en la actividad se desarrolla una situación imaginaria, "como si" (*pretend mode*) como por ejemplo tomar el té, arreglar autos, arrullar al bebé, etc.
- **Juego simbólico complejo**, que se define por el uso sustitutivo del objeto -cuando el objeto sirve para hacer de otro objeto o sustituir otro objeto, separándolo así de

su significado "convencional". Se trata de usar una cosa por otra, rompiendo su función instrumental o por el juego de atribución de roles, en que cada uno asume un rol diferenciado, distante de la propia identidad.

En Schejtmann y ot. 2013 y en Laplacette y ot. 2014, se puede encontrar una síntesis de los resultados obtenidos hasta el momento utilizando este instrumento.

2) Sistema de evaluación de los temas de juego

Los "temas" que ocupan el espacio del jugar pueden ser muy variados y su estudio puede ser un punto de partida fructífero para explorar los diversos aspectos del juego que hemos expuesto. Apuntando a esta variación Keren y ot. (2005), en la Universidad Bar Ilan, Israel, focalizan en el análisis del contenido representacional del juego de los padres con sus niños en edad preescolar. Señalan el impacto de las características específicas del niño (género e inteligencia) sobre el desarrollo del juego. En su estudio, (Keren y ot., 2005) registraron los temas prevalentes en el contenido del juego de 32 niños; para esto utilizaron un listado de temas posibles. Basados en su línea de trabajo, hemos propuesto examinamos las temáticas de juego madre-niño/a en un contexto sociocultural diferente (población urbana de Buenos Aires). Los resultados obtenidos hasta ahora, en un análisis comparativo entre niños y niñas oyentes y no oyentes se pueden consultar en Esteve y ot., 2012 y en Leonadelli y ot., 2012.

Al igual que en el sistema de observación descrito en el punto anterior, este análisis se realiza segmentando los 15'videograbados en 45 secuencias de 20 segundos cada una. Es decir, cada unidad de observación contiene 20 segundos durante los cuales el investigador debe definir el tema o temas de juego que se desarrollan y las demás categorías que describimos a continuación.

Al evaluar los contenidos temáticos del juego se registraron 4 variables: a) contenidos temáticos per se, b) iniciador de los temas de juego; c) densidad temática y d) estabilidad temática.

a) **Contenido temático**: El contenido temático del juego madre-niño fue evaluado realizando una adaptación de los criterios desarrollados por Keren y otros (2005). Se partió, entonces, de un listado preestablecido de temas de juego y luego de una primera revisión se establecieron 17 temas (con la opción de la inclusión "otro" en caso de que el tema de juego no se encontrara mencionado en dicha lista) y se estableció para cada fragmento de 20 segundos de los 15 minutos video filmados cuál era el tema principal alrededor del que se organizaba la situación de juego y los temas auxiliares, no centrales, si los hubiera. Se consignaron hasta tres temas por unidad de tiempo evaluada.

Los temas de juego comprendidos en el primer listado fueron: 1. Adornar(se)/ vestir(se)/mostrar(se); 2. Cocinar y comer; 3. Competencia; 4. Comprar-vender; 5. Comunicación telefónica; 6. Construcción/herramientas; 7. Jugar con bebé/ a la mamá/ al papá; 8. Embarazo; 9. Escenificación/teatro (con muñecos, animales o juguetes); 10.

Estimulación sensorial (cosquillas, probar sonidos); 11. Hábitos higiénicos; 12. Juego del doctor; 13. Juegos rítmicos con las manos o con cantitos; 14. Jugar a las visitas; 15. Jugar al trabajo (ir a la oficina); 16. Lucha-guerra-peleas; 17. Paseo.

Al realizar el análisis estadístico, además del listado de 17 temas se realizaron análisis reagrupando algunos temas, teniendo en cuenta su frecuencia de aparición y la similitud de algunos contenidos temáticos que se incluyeron entonces en una categoría más general. Así, se crearon las categorías: Juegos de guión social (incluyendo los temas 4, 12, 14, 15 y 17), Estimulación sensorial (incluyendo los temas 10 y 13), Juegos de cuidado (incluye los temas 2, 7, 8, 11 y 12) y Competencia (incluye los temas 3 y 16).

b) Iniciador del tema de juego: Ante cada tema introducido en la escena del juego se estableció si era la madre o el niño quien había iniciado o propuesto el nuevo tema.

c) Densidad temática: Se consigna la cantidad de temas desplegados a la vez en cada unidad de tiempo codificado.

d) Estabilidad temática: se consigna cantidad de unidades de tiempo que mantienen el tema de juego desplegado en la unidad inmediatamente anterior.

3) Sistema de evaluación de contenidos psicoanalíticos

En este sistema de observación se toma más en cuenta el despliegue verbal y el contenido simbólico del juego entre la madre y su hijo. El análisis requiere de una perspectiva más global, que toma en cuenta el despliegue de contenidos pulsionales involucrados en la escena lúdica, por lo tanto la segmentación de la escena para el análisis se da en lapsos de tiempo más amplios (15 segmentos de un minuto).

Una de las líneas centrales a tomar en cuenta es la del estudio de las zonas erógenas (oral, anal, fálica) como eje de observación del juego infantil. Se puede considerar que en las situaciones de juego filmadas –en niños de 4 a 5 años de edad- se observan restos de las fases pulsionales. La resignificación de estas experiencias y cómo el niño ha logrado tramitarlas. Evidentemente no se pretende observar lo inconsciente en sí, como tampoco el nivel de satisfacción pulsional, pero sí la aparición de estos restos en el juego, sea cuando hay una actividad erótica o un destino del erotismo dentro del juego, donde aparecen investiduras libidinales en cada una de las fases.

Se espera, entonces, observar indicios de los tipos de descarga de la pulsión, es decir acciones directas en la zona erógena del propio cuerpo, actividades relacionadas con la zona, ya sea una acción en el cuerpo de un muñeco o de la madre o una mención a esta zona, o actividades descentradas de las zonas erógenas en las que se observa algún tipo de simbolización relacionada con cada zona. Este sistema de evaluación se encuentra en proceso de construcción, ya se han realizado pruebas piloto y se ha trabajado con criterios de consenso entre jueces, ya que se trata de contenidos más subjetivos y de formulaciones más abstractas que las que sostienen los dos sistemas

anteriormente citadas.

Proponemos observar manifestaciones específicas para la oralidad, la analidad y la falicidad, teniendo en cuenta a partir de **3 Niveles** posibles en los que puede hallarse cada manifestación:

1. **Nivel 1. Acciones directas sobre la zona erógena:** Acciones en las que se realiza una descarga pulsional de forma directa en la zona erógena y en el propio cuerpo utilizando o no objetos.
2. **Nivel 2. Actividades relacionadas con la zona:** Los indicios de descarga siguen ligados a la excitación o al contacto con la zona pero ya no sobre el propio cuerpo, ocurre por ejemplo cuando hay mención verbal a la zona erógena o cuando se utiliza esa zona en los juguetes o en la madre.
3. **Nivel 3. Descentración de la zona:** Descentración de la descarga directa respecto de lo corporal. La escena se amplía, pasando de juegos o situaciones con contenido erógeno sublimado hacia un juego simbólico. Los indicios de descarga de la pulsión no se relacionan con la excitación de la zona, ni con la descarga directa. En este mayor entramado simbólico, el juego entra en lo social mostrando modos de relación con el otro presente.

Al momento de relacionar los resultados que brinde este enfoque de observación con los resultados ya obtenidos en etapas previas de la investigación, se pretende analizar si las categorías establecidas presentan alguna vinculación con los niveles de simbolización alcanzados en el juego indagando cuál es el efecto del contenido de alto nivel pulsional en la construcción ficcional y cómo estos contenidos se expresan con mayores o menores grados de simbolización y sublimación.

Viñetas de escenas de interacciones lúdicas consideradas desde los diferentes sistemas de observación

Tal como venimos exponiendo, cada momento de juego, y más aún si se trata de juego vincular, reviste una gran densidad en cuanto a sus posibilidades de análisis y comprensión.

En lo que sigue querríamos compartir algunas breves viñetas, extraídas de las interacciones lúdicas que forman la base de nuestro trabajo de investigación, a partir de las cuales ejemplificaremos, a modo de ejercicio, las diferentes categorías de análisis que conforman los tres sistemas de análisis de observaciones presentados.

1. *La mamá y el niño revisan los juguetes que hay en la canasta, el niño toma un conejo y un cocodrilo, dice que el cocodrilo se come al conejo y se va al agua, hace un "ruido" al sumergirse y los dos se ríen. La mamá quería que el cocodrilo escupa al conejo, pero en cambio el cocodrilo –manejado por el niño- va comiendo otros animales. La mamá comenta entonces que tiene mucha fuerza. El niño dice que ahora el cocodrilo tiene un teléfono, lo encontró porque está ordenando, la mamá le sugiere al cocodrilo que ordene menos y siga jugando y trae a la ballena, pero el cocodrilo también se la come. Se trata de una ballena chiquita, comenta la mamá, por eso el cocodrilo se la puede comer... Otro animal "le tira cosas a la ballena", dice el niño, la mamá*

dice “Y la ballenita se las devuelve”. “¡Fútbol!” exclama el niño, y se inicia un partido con goles y relato, unos tiran y otros atajan.

En este párrafo, que resume algunos minutos de juego podemos observar que la modalidad interactiva predominante es la de **convergencia (compartir una propuesta de juego)**. Si bien podría haberse dado un quiebre en la misma –y un estado de **divergencia**- cuando la mamá expresa su deseo de que el cocodrilo se detenga (que escupa al conejo), ella es capaz de postergar su sugerencia y seguirlo al niño en el despliegue de voracidad del reptil, hasta que en el juego la situación se transforma en un campo de fútbol. No se observa indicador alguno de **desregulación afectiva**. Desde el punto de vista de las temáticas de juego, encontramos aquí el despliegue de una escenificación que finaliza en una situación de **competencia (fútbol)** que, según los resultados obtenidos hasta ahora, es más característica de los varones que de las niñas. Por otra parte, observamos en el juego indicios de **oralidad** (el cocodrilo come a otros animales) ubicada en un entramado simbólico (nivel 3). La evolución del jugar lleva la escena a una situación de competencia (elemento **fálico-genital**), también escenificada en un nivel simbólico que aleja la escena de la zona erógena en sí (nivel 3).

2. *Una niña y su mamá exploran los juguetes de la canasta y consideran posibilidades de juego. Hablan mucho mientras lo hacen, haciéndose bromas una a la otra. La niña toma al muñeco bebé. Dice: “Yo le voy a sacar el chupetito al bebecito ... ¡Listo!” Las dos se ríen, la nena se mueve con rapidez y enérgicamente con el muñeco en brazos y dice “Ey lo voy a meter a la horca al bebé este! Dale, tomate toda la mamera!” La mamá sugiere cómo alzar al bebé para que no se ahogue, la nena pone la mamera sobre la boca del bebé con brusquedad y la mamá le dice: “¡Ey! ¡No es una inyección!”; la niña replica: “Entrá, inyección estúpida!” El diálogo sigue en este tono, y la madre sugiere que su hija va a tener que hacer cursos para cuando tenga bebés “un curso para que te enseñen a ser mimosa”, la niña toma el teléfono de juguete y hace que habla muy fuerte, como tapando la voz de la mamá “Bla bla bla –dice- Hola, bla bla blá, te hice caca encima en la cara ...” La mamá se ríe y a la vez dice “¡Ay hija, por favor!!”*

Nos encontramos aquí frente a otro estilo vincular. Es enérgico, algo acelerado. El juego se da en **convergencia** al principio para transformarse en un modo de intercambio **divergente** en la medida en que la madre no acompaña el juego sino que hace comentarios sobre las dificultades de la niña para cuidar al “bebé” serenamente. Encontramos **indicadores de desregulación** tanto en la hija (impulsividad) como en la madre (queja). Desde el punto de vista de la temática de juego se trata de una temática frecuente, especialmente –aunque no exclusivamente- en las niñas: **el cuidado del bebé**.

Si consideramos la mirada planteada sobre las zonas erógenas y la manifestación de sus derivados en la escena de juego encontramos aspectos de **oralidad sádica y**

de analidad, en ambos casos en un **nivel 2** ya que no logra armarse un entramado simbólico dentro del que se realice un desplazamiento sublimado de la erogeneidad hacia el campo simbólico, sino más bien aparecen situaciones de descarga e impulsividad no sobre el propio el cuerpo pero sí sobre los juguetes, acompañado de expresiones verbales que muestran excitación y agresión.

Reflexiones finales

Dentro del programa de investigación UBACyT que venimos realizando desde el año 2000 en el marco de las diferentes programaciones existentes, hemos presentado una propuesta para una nueva etapa que se vincula con el enfoque desarrollado en este artículo. En esta etapa nos proponemos realizar articulaciones entre nuestro quehacer como psicoanalistas clínicos especializados en primera infancia y la labor de investigación basada en observaciones minuciosas de interacciones videofilmadas.

Tenemos en cuenta una visión que contempla la complejidad y la heterogeneidad de nuestro objeto de estudio y el aporte que la investigación observacional de interacciones lúdicas progenitor-niño puede realizar al estudio de los tiempos de estructuración psíquica, a la psicología del desarrollo y a la clínica en primera infancia.

Ejemplificamos en este texto, a partir de las viñetas de situaciones lúdicas videofilmadas, la superposición de análisis posibles de las mismas desde tres sistemas desarrollados por el equipo. Un primer sistema que estudia la modalidad de interacción, los indicadores de desregulación y el nivel de simbolización del niño durante el juego. Un segundo sistema centrado en los temas que se despliegan con mayor frecuencia en la situación de juego libre. Finalmente, un tercer sistema basado en conceptualizaciones psicoanalíticas.

Consideramos que la aplicación simultánea de estos sistemas a una muestra de 30 diadas madre-niño/niña permitirá encontrar relaciones interesantes que colaborarán a develar enigmas acerca la constitución de los procesos de simbolización en la primera infancia.

Nos proponemos, también, profundizar las categorías de análisis con la intención de realizar un aporte a la teoría del juego desde el marco psicoanalítico a partir de la observación de situaciones lúdicas interactivas actuales que toman en cuenta las influencias socioculturales. Como ya mencionamos, Freud (1908, 1920), asegura que el juego permite al niño ser creador de un mundo agradable, distinto del mundo material, siendo a la vez la forma de trabajo del aparato psíquico para metabolizar experiencias traumáticas. Creemos que estudiando contenidos que expresan fantasías, ansiedades y deseos (Klein, 1921, 1926), o como manifestación de líneas de desarrollo que apuntan a un progresivo dominio pulsional por parte del yo (Freud, A. 1965) podremos articular escenas observables con conceptualizaciones teóricas que aporten a una mejor comprensión del desarrollo del psiquismo y a la comprensión clínica del niño en vinculación con los adultos que lo acompañan.

REFERENCIAS

- Aberastury, A. (1968). *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Abraham, K. (1924). Breve estudio del desarrollo de la libido a la luz de los trastornos mentales. *Revista de Psicoanálisis*, 2(2), 274. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Anzieu, A., Anzieu- Premmeur, C. Daymas, S. (2001) El juego en psicoterapia del niño Biblioteca Nueva.
- Dio Bleichmar, E. (2005). *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Bs. As.: Ed. Paidós, 1a edición.
- Duhalde, C.; Esteve, J.; Oelsner, J.; Zucchi, A.; Huerin, V.; Vernengo, P.; Schejtman, C. (2010). "Primeros tiempos de constitución psíquica y dimensiones del juego en la cultura actual". Presentado en el *Congreso Argentino de Psicoanálisis VIII*. Rosario, Santa Fe.
- Erikson E. (1977). *Toys and reasons. Stages in the ritualization of experience*. New York: Int. Un. Press.
- Esteve, M.J., De Simone, M.F., Silver, R., Woloski, E.G., Zucchi, A. y Duhalde, C. (2012). Temas de juego en preescolares. Diferencias entre niñas y niños, oyentes y no oyentes. Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Feldman, R.S. (2007). *Desarrollo Psicológico a través de la vida*. México: Prentice-Hall.
- Fogel, A., y Thelen, E. (1987). "Development of early expressive and communicative action: Reinterpreting the evidence from a dynamic systems perspective". *Developmental Psychology*, 23, 747-761.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Leigh, T., Kennedy, R., Mattoon, G. y Target, M. (1995). «The predictive validity of Mary Main's Adult Attachment Interview: A psychoanalytic and developmental perspective on the transgenerational transmission of attachment and borderline states». En Goldeberg S., Muir R. y Kerr J. (eds.), *Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical Perspectives*, Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H. y Steele, M. (1998). *Reflective Functioning Manual, Version 5.0 for Application to Adult Attachment Interviews*, University College London. Manuscrito no publicado.
- Freud, A. (1965) *Normalidad y patología en la niñez*, 1973, Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. [1996]. *Obras completas*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1901) *Psicopatología de la Vida Cotidiana*. Vol. VI.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Vol. VII.
- Freud, S. (1907). *El creador literario y el fantaseo*. Vol. IX.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Vol. VIII.
- Keren, M., Feldman, R., Namdari-Weinbaum, I., Spitzer, S., y Tiano, S. (2005), "Relations Between Parents' Interactive Style in Dyadic and Triadic Play and Toddlers' Symbolic Capacity". *Am. Journal of Orthopsychiatry* 75(4):599-607.
- Klein, M. (1921) El desarrollo de un niño. En Amor, Culpa y Reparación. *Obras Completas*. Tomo I. Paidós, Buenos Aires.
- Klein, M. (1926) Principios Psicológicos del Psicoanálisis Infantil. En Amor, Culpa y Reparación. *Obras Completas*. Tomo I. Paidós, Buenos Aires.
- Klein, M. (1927) Simposium sobre el Análisis Infantil. En Amor, Culpa y Reparación. *Obras Completas*. Tomo I. Paidós, Buenos Aires.
- Klein, M. (1952). Algunas conclusiones teóricas sobre la vida emocional del bebé. En "*Envidia y Gratitud. Melanie Klein Obras completas Vol. III*". Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Laplacette, J. A., V. Huerin, M. J. Esteve, C. Raznoszczyk de Schejtman (2014) Regulación-desregulación afectiva en días madre-niño oyente y madre-niño sordo y su relación con el estilo interactivo y el funcionamiento reflexivo parental XX Anuario de Investigaciones en Psicología, Facultad de Psicología UBA.
- Leonardelli, E., Huerin, V., Duhalde, C., Esteve, M.J. y De Simone, M.F. (2012). Desarrollo y potencial heurístico de categorías de observación sistemática: temas de juego e iniciativa en interacción libre madre niño (4-5 AÑOS). Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012.
- Leslie, A.M.(1987). "Pretense and representation: The origins of the theory of mind. *Psychological Review*". *American Psychological Association*, 94, 412-426.
- Petot, J. M. (1979) *Melanie Klein. Primeros descubrimientos y primer sistema 1919-1932 (Volumen 1) México, Paidós, 2016*
- Rivière, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- Schejtman, C. (2008). *Primera Infancia. Psicoanálisis e Investigación*, Schejtman C.R. (comp.). Buenos Aires: Akadia Editorial.
- Schejtman, C.(2000) "Los Juegos del niño en la actualidad. Su incidencia en la estructuración del psiquismo". Ficha de cátedra, materia: Psicología Evolutiva Niñez. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires
- Schejtman, C.; Huerin, V.; Esteve, M.J.; Silver, R.; Laplacette, J.A.; Duhalde, C.: (2013) «Aportes de la investigación observacional acerca de los afectos, la regulación-autorregulación afectiva y la simbolización al campo de la primera infancia.» en *Premio Facultad de Psicología. UBA*. Edición de la Facultad de Psicología.
- Silver, R., Feldberg, L., Vernengo, P., Mrahad, M. C., y Mindez, S. (2008). "Dimensiones del juego madre-bebé en el primer año de vida". En (Schejtman C. Comp.) *Primera Infancia: Psicoanálisis e investigación*. Buenos Aires: AKADIA Editorial.
- Slade, A. (1987). "A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period". *Child Development*, 21, 558-567 (a).
- Slade, A. (2002). "Keeping the baby in mind: a critical factor in perinatal mental health". *Zero to three* 22:6.
- Slade, A., Sadler, L., Dios-Kenn, C. D., Webb, D., Currier-Ezechick J. y Mayes, L. (2004). "Minding the Baby: A Reflective Parenting Program". *Psychoanalytic Study of the Child*, vol. 60, NY: Yale University Press.
- Stern, D. (1985). *El mundo interpersonal del infante*, Bs. As.: Paidós, 1990
- Toda, S. y Fogel, A. (1993). "Infant response to the still-face situation at 3 and 6 months", *Developmental Psychology*, 29, 532-538.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Mind in society*. 1978. Cambridge, MA: Harvard University
- Vygotsky, L. S. (1933). *Pensamiento y Lenguaje*, 1978, Madrid: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa, 1972.

Fecha de recepción: 21 de mayo de 2016

Fecha de aceptación: 10 de agosto de 2016