

Las *Instalaciones de Juego* como espacio intersubjetivo de relación

Ángeles Ruiz de Velasco Gálvez¹; Javier Abad Molina²

Recibido: 28 abril de 2022 / Aceptado: 9 enero de 2023

Resumen. Las *Instalaciones de Juego* es una propuesta educativa concebida desde la configuración de un contexto de relaciones que ofrece unos objetos para favorecer específicamente la creación simbólica en un espacio transformable inspirado en la estética del arte contemporáneo, y una fundamentación psicopedagógica basada en la teoría del desarrollo emocional de autores como Donald Winnicott y Melanie Klein, que comprende la historia de las relaciones de la infancia con su ambiente. El contexto de las *Instalaciones de Juego* es un *espacio intersubjetivo* de relación que se plantea como lugar común de intercambios y comunicación entre un grupo de iguales y un adulto acompañante, que reconoce y da sentido al imaginario simbólico de la infancia expresado a través del juego espontáneo. En él y a través de la multiplicidad de posibles interacciones, se desarrollan procesos activos relacionados con la expresión de las emociones, los afectos y cuidados, los deseos, la percepción de la realidad, la toma de conciencia o la elaboración del conocimiento. En el presente artículo se expone el sentido de dicha propuesta y diferentes “relatos de juego” (desde una metodología de investigación narrativa) observados y narrados a través de las acciones y relaciones de un grupo de niñas y niños de 2-3 años en el marco del primer ciclo de la escuela infantil.

Palabras clave: *Instalaciones de Juego*, intersubjetividad, imaginario simbólico, relación, relatos.

[en] Installations for Play as an intersubjective space of relationship

Abstract. Installations for Play is an educational proposal conceived from the configuration of a context of relationships that offers objects to specifically favor symbolic creation in a transformable space inspired by the aesthetics of contemporary art, and a psychopedagogical foundation based on the theory of emotional development of authors such as Donald Winnicott and Melanie Klein, who understands the history of childhood’s relationships with its environment. The context of Installations for Play is an *intersubjective space* of relationship that is proposed as a common place of exchanges and communication between a group of equals and an accompanying adult, which recognizes and gives meaning to the symbolic imaginary of childhood expressed through spontaneous play. In it and through the multiplicity of possible interactions, active processes are developed related to the expression of emotions, affections and care, desires, perception of reality, awareness or the elaboration of knowledge. This article exposes the meaning of said proposal and different “play stories” (from a narrative research methodology) observed and narrated through the actions and relationships of a group of girls and boys aged 2-3 in the framework of the first cycle of infant school.

Key words: *Installations for Play*, intersubjectivity, symbolic imaginary, relationship, stories.

Sumario: 1. Introducción. 2. El desarrollo del psiquismo humano. 3. La “zona intermedia” como lugar de encuentro y relación. 4. El espacio intersubjetivo de las *Instalaciones de Juego*. 5. El papel del adulto acompañante en el juego. 6. Relatos de juego. 7. Conclusiones. 8. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Ruiz de Velasco Gálvez, Á.; Abad Molina, J. (2023). Las *Instalaciones de Juego* como espacio intersubjetivo de relación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 18, 1-10.

1. Introducción

Las *instalaciones de Juego* es un contexto intersubjetivo creado como lugar de encuentro y relación que se inspira en la estética del arte contemporáneo y se fundamenta psicopedagógicamente en la teoría del desarrollo emocional de autores como Donald Winnicott (2005, 2015) y Melanie Klein (1987) que explica la historia de las relaciones de

¹ La Salle Centro Universitario, (adscrito a UAM)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4773-5824>
E-mail: ange@lasallecampus.es

² La Salle Centro Universitario, (adscrito a UAM)
Profesor de Educación Artística y artista comunitario.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2347-9010>
E-mail: j.abad@lasallecampus.es

la infancia con su ambiente, a partir de las cuales se forma el mundo interno (pensamientos, deseos, recuerdos, etc.) y se toma contacto con la realidad exterior (espacios, personas, objetos, etc.).

El *espacio intersubjetivo* de relación se define pues como el lugar común que contiene las representaciones conscientes e inconscientes del yo en interacción social situada a través de los objetos mediadores en un contexto como “metáfora de vida”. Este *espacio intersubjetivo* conforma y posibilita una trama vincular de la que emerge la alteridad inscrita en el *yo-con-otros*, describiendo el vínculo como experiencia emocional en la que participan varias subjetividades que se entranan a través de sus emociones y aprendizajes.

Para la reflexión significativa y comunicación de la práctica educativa a través de este estudio, hemos elegido la metodología de la *investigación narrativa* (Atkinson y Coffey, 2003) en la que los relatos de la infancia expresados a través del juego, manifiestan las realidades vividas y en la conversación dialógica entre el adulto que acompaña el juego y la infancia que juega, se construye el sentido de “lo real” a través de las interacciones entre los participantes e investigadores y la conciencia de elementos subjetivos “en juego” tales como valores, sentimientos, emociones y representaciones como cruce de narrativas e implicación metodológica en el proceso investigador y relator.

Narrar implica pues, situar “lo vivido y pensado” en palabras, resignificar la experiencia y otorgar sentido a la propia historia al re-nombrar y re-crear los acontecimientos desde un entramado lógico y subjetivo al mismo tiempo que da cuenta de la configuración del correlato de un contexto humano que comparte proximidad. El relato y la documentación pedagógica (visual-textual) es también una (re)construcción interpretativa en modo narrativo. Así, la metodología observacional-contextual es un acto de compromiso para visibilizar la cultura infantil y revelar los procesos de vida en relación que nacen en el que mira y crecen en lo mirado. (Ruiz de Velasco y Abad, 2019).

2. El desarrollo del psiquismo humano

El ser humano, en el inicio de su vida, es fundamentalmente biológico, relacional y dependiente, dotado de la capacidad para realizar movimientos involuntarios y tener sensaciones difusas que le provocan reacciones emocionales, expresadas mediante las tensiones corporales que se crean por la sensación de hambre o sueño o por la agitación que provoca el exceso de estímulos que llegan desde el exterior. Éstas son la causa de las pulsiones, asociadas al bienestar o al malestar experimentado en cada caso. En realidad, lo orgánico es lo que le orienta hacia el mundo y hacia los demás, porque las diferentes necesidades biológicas crean una demanda de ayuda que origina la primera toma de contacto con el entorno que le recibe. De esta manera, se produce el encuentro con un contexto de crianza dispuesto a responder y atender a todas esas necesidades constituyendo un espacio activo de acogida e intercambios que Winnicott (2006) definió como *holding* (la capacidad de sostener) y *handing* (los cuidados).

Por la condición humana que caracteriza a todo el contexto de crianza, asentada por los adultos e incipiente en lo relativo al bebé, el cuidado y la satisfacción de las necesidades físicas va siempre acompañada de lo que P. Aulagnier (2014) llama “sombra hablada”, referida a la dimensión cultural transmitida a través de la palabra. Así, el cuerpo biológico es acompañado desde el primer momento de una historia, constituyendo ambas dimensiones, corporal y cultural, el origen de la vida psíquica. Es decir, el recién nacido necesita ser inicialmente interpretado por otro para poder después interpretarse a sí mismo. El sostenimiento afectivo que proporciona la envoltura corporal del abrazo y las caricias, continente de emociones, y la envoltura sonora del lenguaje, continente de pensamientos, va dando forma a esa vida psíquica del ser humano o mundo interior donde se guardan los deseos, imágenes, recuerdos, pensamientos, emociones y afectos.

En torno a los 6 meses, el estado inicial de relación simbiótica y fusional del recién nacido da paso a uno nuevo que supone un punto de inflexión en el proceso de su integración psíquica: el sentimiento del *yo* o sentir la diferencia entre el *yo* y el *no-yo*. Esta construcción identitaria implica la capacidad para discriminar lo que pertenece a uno mismo, lo que pertenece al *otro* (no-yo) y lo que pertenece al mundo perceptivo. Es decir, un universo que hasta este momento la criatura vivía como un “todo indiferenciado”, pero que ahora busca la identidad del ser separado del otro, siempre a partir del reconocimiento de la alteridad con él. El binomio entorno maternante-bebé constituye, así, la primera relación intersubjetiva como proceso de intercambio compartido de conocimiento mutuo entre dos personas que permite la sincronía interpersonal. Esta experiencia inicial le sirve a la criatura como punto de partida y referencia para el establecimiento de las sucesivas relaciones sociales que establezca a lo largo de su vida, necesarias para percibir la realidad con relación a su yo interno y dependiendo de cada situación en la que se encuentre.

El continente materno, físico y psíquico, ha conducido gradualmente a que el bebé cree para sí mismo, como explican Anzieu y Houzel (2004), la noción de límite entre el exterior y el interior, es decir, distinguir entre lo que proviene del entorno y lo que está dentro de él mismo, el afuera y el adentro como volumen que le proporciona tener una experiencia propia de continente físico y psíquico que antes experimentaba en relación con el contexto de crianza a través de las experiencias de contacto. Anzieu (2010) habla de la piel como *interfaz* o frontera, lo táctil como barrera que delimita el cuerpo y que actúa de protección ante el sobre estímulo intrusivo que proviene del exterior, siendo a la vez una membrana lo suficientemente porosa como para que no se convierta en impermeable y provoque el efecto contrario de vacío interior. El niño empieza así a hacer por sí mismo lo que antes había hecho por él su *entorno maternante*, gracias también al aumento progresivo de la capacidad para adquirir la movilidad autónoma necesaria para realizar desplazamientos que le permiten entrar en contacto con el espacio y los objetos que hay en él, desarrollando así su experiencia perceptiva.

Winnicott (2015) explica que el bebé comienza a sentir que tiene una existencia propia, un mundo interno o “núcleo” separado de la madre, en el momento que es capaz de recrear la relación entre ambos cuando ella está

ausente. Llevarse el dedo a la boca, el pie o un objeto es la primera posesión “no yo” de un bebé. Recuerda además la importancia de realizar una adaptación activa y completa a las necesidades del bebé durante los primeros meses de vida y gradualmente una adaptación incompleta a la necesidad para crear en él un sentimiento de “desilusión” o “frustración”, en palabras del autor, para que perciba los *objetos-sujetos* del entorno como reales (no ideales o idealizados) y pueda hacerse así una idea más ajustada del mundo externo.

Alternar de manera adecuada los momentos de presencia y ausencia de la madre en la relación con el bebé (ni muy breves ni muy prolongados), permite que éste pueda realizar sus primeros actos simbólicos que implican evocar el “objeto” ausente al recrear la relación entre ambos (expresada mediante la acción de llevarse el dedo a la boca). Esto quiere decir que la criatura necesita estar sola para tomar conciencia de su propio mundo psíquico, pero solo podrá hacerlo si tiene también el sentimiento de que su madre, o la “idea” de tener una madre sigue existiendo, aunque no esté físicamente con él en ese momento porque ella es la manera que tiene de asegurarse a la vida y a la realidad para no perderse en su mundo interior. Además, la paradoja continúa porque si el bebé permanece solo mucho tiempo, pierde su capacidad para utilizar la representación de la ausencia. Así, la madre o *maternante* garantiza la continuidad de su presencia en el pensamiento infantil mediante esta idea: “mi madre existe y aunque no esté ahora conmigo, regresará y nos volveremos a encontrar”.

Lo comentado anteriormente lleva a entender la ausencia, la carencia y la falta, no como algo negativo, sino como un motor de vida. Se podría utilizar la *metáfora de la huella* que deja el pie cuando pisa la tierra mojada convertida en barro: el pie desaparece y en su lugar se crea un hueco que es susceptible de ser rellenado. Así, cuanto más húmeda sea la tierra, más profunda es la pisada y más honda es la huella. Sin cuerpo físico que camina, no hay pisada, pero si el pie no se levanta del suelo, no hay huella, y sin huella no hay hueco vacío que pueda ser completado con otros encuentros.

La falta entonces nos dirige hacia el resto del mundo, pues nombra el lugar de la apertura al *otro*. La separación provoca la búsqueda incesante de esa parte perdida que en el comienzo era de uno mismo: el uno en el otro de la relación indiferenciada madre-bebé. Esta sensación es la que va a generar las constantes dinámicas de búsqueda en el entorno (el exterior) y en uno mismo (el interior), porque el *yo* se construye a la vez con *el otro* y a partir de la falta del *otro*: contradicción que constituye siempre al ser humano en la paradoja y la dicotomía.

3. La “zona intermedia” como lugar de encuentro y relación

En 1968 Donald Winnicott escribe el libro *Realidad y juego*, donde enuncia su teoría sobre la *Transicionalidad* en la que explica todo lo relacionado con los objetos, espacios y fenómenos transicionales como términos referidos a una *zona intermedia* de experiencia en la que confluyen el mundo interno y la realidad exterior. Ese *espacio potencial* es pues, el lugar donde se sitúa la experiencia cultural que comienza con el vivir creador, y cuya primera manifestación es el juego, porque la madre no solo le proporciona al bebé un espacio físico y una percepción corporal, sino que además le ofrece un relato simbólico expresado mediante la palabra y los objetos como significantes portadores de múltiples significados que la infancia es capaz de elaborar.

Crear (o jugar), según Doron (en Anzieu y Houzel, 2004), consiste en dar una doble descripción del *sí mismo* que se percibe en la manera en que uno interactúa con los objetos y el espacio que los liga que, a su vez, forman ese *sí mismo*. Por un lado, la realidad interna es constituida en el interior de sí y se representa a través del juego. Representar la propia vida psicológica es utilizar ese juego como continente de las emociones (el yo interno proyectado sobre el juego que actúa de continente de lo que sale del interior). Y por otro, la realidad externa se desencadena en el interior del yo y le da forma, haciendo las veces de continente. Las sensaciones percibidas desde el exterior atraviesan la envoltura para reconstruir la propia identidad a través de la influencia que llega desde fuera.

Para Winnicott (2006), la primera experiencia de juego de un bebé es el empleo de un *objeto transicional*, definido como el objeto que sustituye algunas atribuciones de la madre cuando ésta se encuentra ausente, por su función de ser un medio material para provocar la primera utilización de un símbolo por parte del niño y la niña. Este objeto sería entonces el símbolo de la unión de la criatura y la madre, en ese momento y en ese espacio físicamente separados, pero juntos a la vez por la representación de la ausencia materializada en un objeto sustituto, que es, en definitiva, otra forma de unión.

El lugar donde este fenómeno sucede es el *espacio potencial*, una dimensión en la que el sentimiento de ser un “yo” del bebé, se conecta con la necesidad de representarse el no-yo ausente, con la condición de que esa ausencia no sea muy prolongada para que no desaparezca la sensación de existencia de la madre, ya que, si esto sucediera, el niño o la niña perderían su capacidad para usar el símbolo de la unión. Sin embargo, la modulación ajustada de los momentos de ausencia de la madre, son la oportunidad para aprender a utilizar dicho símbolo, haciendo la separación no solo natural y admisible sino además beneficiosa y necesaria.

El espacio potencial es una *zona intermedia* de experiencia que actúa como continente de las ideas que se originan a partir de la actividad mental de una persona y de límite entre la realidad exterior y el lugar del pensamiento. El *imaginario simbólico* expresado en el juego transforma los objetos y los espacios, que pierden sus propiedades objetivas para investirse de subjetividad, entendida como la elaboración y expresión personal de los pensamientos, ideas, sentimientos o emociones que permiten desarrollar, integrar y enriquecer la vida psíquica de la infancia desde el contacto con el entorno que le acompaña en estos procesos. A través de la lúdica, entonces, se crea un espacio intersubjetivo y no privado en el que es posible compartir las ideas porque nunca pensamos solos (lo hacemos con otros y a través de objetos mediadores).

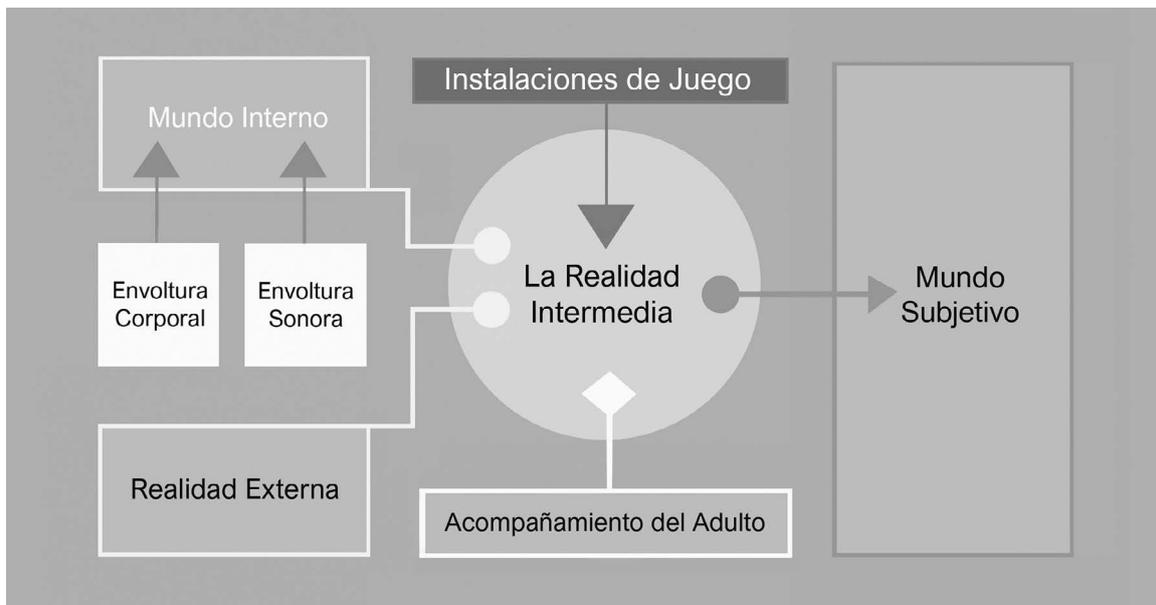


Figura 1. Cuadro resumen de aspectos en los procesos de desarrollo del pensamiento (fuente de los autores)

4. El espacio intersubjetivo de las *Instalaciones de Juego*

La propuesta de las *Instalaciones de Juego* se basa en la configuración de contextos de simbolización para la infancia mediante el ordenamiento estético y ofrecimiento de un sistema de objetos investidos de “valor lúdico” por los adultos que acompañan los procesos de vida en relación que se representan en el juego compartido. De esta manera, se favorece una dimensión relacional y simbólica que intenta ir más allá de la mera sensorialidad o la experimentación con diferentes materias pues el “símbolo” es una construcción que precisa del encuentro con *otros* (ya sean los iguales o adultos) para su completo sentido y la configuración de un *espacio intersubjetivo* en base a un encuadre intencionado y unas triadas de objetos que posibilitan las interacciones o experiencias de relación y que integran los significados generados desde el juego compartido en estos “escenarios de la posibilidad”.

Así, el propósito de las *Instalaciones de Juego* no es crear “ambientes lúdicos” (nombrados también “artísticos”, “estéticos” o “escenográficos”, por ejemplo, más propios del espacio teatral) sino ofrecer un *lugar de símbolo* (Ruiz de Velasco y Abad, 2019) para que la infancia pueda expresar y comunicar las acciones que ayudan a desvelar su propio imaginario, pues a través del juego libre aparecen acciones que recrean el deseo de crecer, el valor, el cuidado propio y de otros, la aceptación, el estar y no-estar en la aparición y desaparición de la mirada, etc. En definitiva, son un mediador espacial-representacional del imaginario infantil que propone el tránsito de lo manipulativo, perceptivo o sensorial hacia lo simbólico, narrativo o relacional. Así, ese imaginario expresado en el juego transforma los objetos y espacios que diluyen sus propiedades objetivas para investirse de subjetividad.

Es decir, a través de la lúdica se crea un espacio intersubjetivo y no “privado” en el que es posible compartir las ideas pues pensamos con *otros* y a través de objetos mediadores desde la esencia de esta propuesta. En este sentido y relacionado con la construcción del *espacio intersubjetivo*, la configuración del lugar de juego debe ser sencilla sin que por ello pierda su interés y su intención estética original, para que lo que realmente destaque y se valore sea todo lo que en él acontece. Para ello, se propone un *fondo* bello y seguro el que pueda resaltar la *figura* (el grupo humano y lo que comparte y comunica a través del juego libre).

Entendemos pues el espacio de juego como un “lugar” en el que la infancia reinventa y resignifica experiencias de pertenencia. Así, la configuración del espacio también tiene un significado simbólico pues nace de la conciencia de envoltura y contención que atiende la historia de cada criatura: su memoria del pasado, su deseo en el presente, y su proyectividad en el futuro. La configuración de los espacios de juego y su inmersión simbólica se realiza atendiendo al sentido que éstos transmiten desde la forma en la que son constituidos y ofrecidos. Es decir, de la misma manera que las acciones lúdicas de la infancia expresan significados, también lo hace la disposición de los espacios de juego y las posibilidades de los objetos que se usan para que la propuesta acompañe, tácita y consecuentemente, el hilo del relato que se desarrolla en ellos y a través de ellos. Los espacios se van diseñando en función de lo que sucede en el transcurso de las sesiones de juego pues se va conformando con la secuencia argumental del relato lúdico, aunque se contemplan de antemano los aspectos que fundamentan nociones materializadas en la organización de los espacios como son el límite, el interior y exterior, el continente, etc.

Y sobre los límites, igual que el cuerpo está delimitado por la piel, el espacio de juego está delimitado por una “barrera” que separa el exterior (el mundo real) del interior (la *zona intermedia*). Pero de la misma manera que la piel es una barrera porosa que puede ser traspasada con facilidad, el espacio lúdico puede ser modificado de distintas formas según la necesidad del juego. Se refiere, además, a la “frontera” como lugar donde algo comienza (no donde termina) o la concepción de un adentro-afuera de bordes o límites no concretos y coexistentes a través del *espacio transicional*.

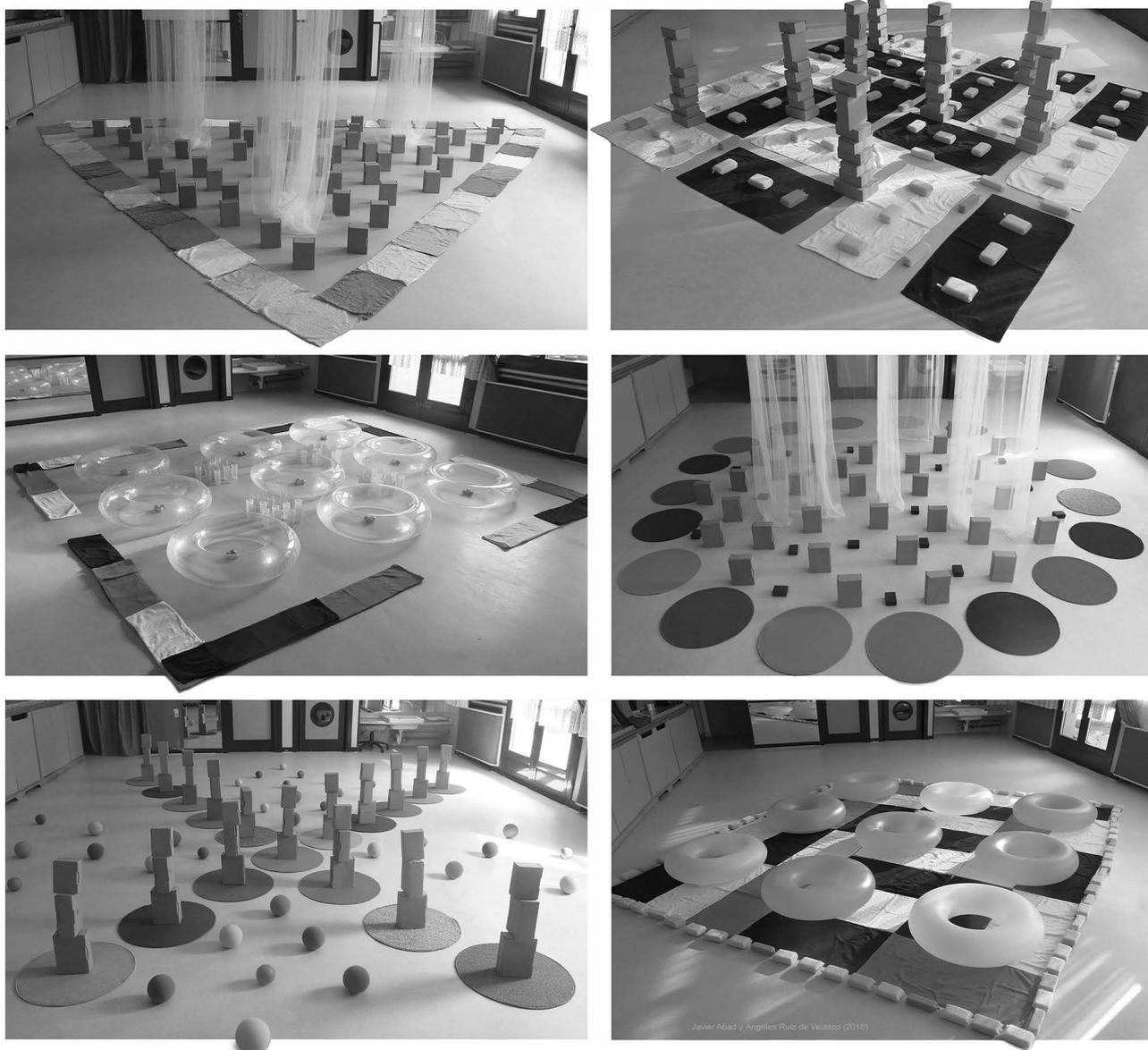


Figura 2. Diferentes configuraciones de *Instalaciones de Juego* (imágenes de los autores)

En este mismo sentido, la delimitación del lugar de juego se puede definir mediante una geometría sencilla (sistemas de orden) de forma circular, cuadrada o triangular, etc. Así, el *círculo* expresa simbólicamente la casa, la unidad, la reunión, la inclusión y es el símbolo del *sí mismo*. El *cuadrado* representa el orden (cuatro puntos cardinales o elementos de la naturaleza), el equilibrio, la seguridad y la estabilidad. El *triángulo* expresa la apertura al mundo, la triada o ruptura de la simbiosis, etc. La *espiral* que constituye en su estructura una delimitación en sí misma y simboliza crecimiento, evolución, desarrollo, extensión, rotación, expansión y viceversa. Y la *cruz* como encrucijada, intersección de caminos, desplazamientos, punto de encuentros y reunión, o de partidas y despedidas. En definitiva, la estructura elegida para configurar el espacio de juego debe atender tanto la horizontalidad que expresa la idea de extensión, seguridad o territorialidad, como la verticalidad que representa el crecimiento, el equilibrio o la elevación (Ruiz de Velasco y Abad, 2020, 2021).

Entonces, si el círculo expresa simbólicamente una contención, la línea es un camino que invita al desplazamiento (alejarse-acercarse de un punto o centro), la torre proyecta la verticalidad a través del deseo de crecer o la encrucijada es el recorrido hacia el encuentro con otros. En todas estas maneras posibles de enmarcar los límites del lugar de juego (impermeables o porosos, opacos o transparentes, efímeros o permanentes) existe una relación vinculante entre cuerpo y espacio en un lugar investido de intersubjetividad. Así, su conocimiento es interdependiente en esa *corporalidad-espacialidad* que actúa como continente físico y psíquico al servir de charnela entre lo simbólico y lo real (Ruiz de Velasco y Abad, 2019).

Y una vez decidida la estructura que se propone como base para la configuración del lugar de juego (círculo, cuadrado, triángulo, espiral o cruce), se sitúan y organizan los objetos que le darán forma concreta. Habitualmente se eligen tres objetos diferentes y simultáneos que expresan la idea que una *triada* propone: apertura al encuentro y vida de relación. Es decir, se proponen “triangulaciones” para una vinculación creativa que actúe, interfiera, com-

plemente o contenga las múltiples interrelaciones entre los objetos que son espacio y tiempo a la vez. De esta manera, el listado de objetos de las *Instalaciones de Juego* es conscientemente exiguo pues se pretende que no exista una amplia diversidad para que prime la relación y la transformación simbólica sobre la mera experimentación.

Además, la “rotación” de los mismos objetos en distintos espacios de juego, ofrece la necesaria seguridad a la infancia que no aporta la novedad o el uso de cualquier material por innovador que parezca. En esa combinación o permutación de objetos propuestos y su manera de situarlos, las posibilidades ya son infinitas y no es necesario introducir otras variables. Asimismo, son objetos que remiten a un contexto cercano o experiencia familiar, sencillos, polisémicos, versátiles y de función ambigua enfatizados por la acumulación e intencionalidad. En este “triálogo”, cada objeto se acopla o transforma a otro por ser continente o ser contenido, por permitir ser llenado o vaciado, posibilitar la construcción vertical y el apilamiento o remitir a la corporalidad y a la envoltura. Estos serían los objetos de la idea originaria de las *Instalaciones de Juego* (Ruiz de Velasco y Abad, 2019, 2020, 2021):

- Los *flotadores*: admiten el apilamiento o construcción vertical y su colocación horizontal para delimitar espacios. El interior, posibilita *habitar* el objeto creando un espacio de intimidad, bienestar y conciencia del si-mismo para contener el propio *yo*.
- Las *cortinas* configuran espacios verticales y su sentido es evocar la idea de “*bosque*” como lugar de ocultamiento o refugio, y como tal, transmisor de emociones intensas relacionadas con el miedo, el abandono, la aventura, la independencia, la valentía, etc.
- Las *alfombrillas* son un material flexible que sirve para delimitar espacios, y por tanto, las acciones relacionadas con recorridos o desplazamientos pues invitan a seguir un camino en línea recta, dar vueltas alrededor o dirigirse hacia un lugar determinado.
- Las *toallas* permiten ser dobladas, lo que facilita que enmarcar con ellas los lugares de juego. Como las telas, promueven juegos de ocultamiento y evocan el entorno familiar asociado al cuidado, como metáfora de envoltura, que moviliza el imaginario.
- Las *cajas* sugieren acciones de construcción, destrucción y reconstrucción que suscitan expresiones simbólicas relativas a lo que se oculta y desvela, acerca del significante como objeto y del significado de lo que puede albergar en su interior, tanto real como imaginario. El valor simbólico no está en su contenido, sino en la posibilidad de contener.
- Los *vasos flexibles* permiten ser apilados y realizar también diferentes transformaciones imaginarias y usos ergonómicos. Permiten la construcción apilable para realizar grandes o altas verticales y la construcción de objetos simbólicos.
- Las *esponjas* posibilitan acciones y juegos asociados a la manifestación del cuidado y al afecto como expresiones conscientes relacionadas con el ocuparse de otro. Así, mutan su sentido y pasan de ser elementos para construir, a ser suave objeto que evoca imágenes de vínculos y construcción de límites permeables.
- La *pelota* es un buen objeto elegido por sus posibilidades de lanzamiento, recorrido o intercambio. Es mediador de la comunicación en el juego de la alternancia y la espera pues su rodar define un movimiento de vaivén entre el emisor y el receptor.

Así, en la combinación de estos diferentes objetos se basa un *triálogo* formal que atiende a sus propiedades: tamaños, formas, colores, usos simbólicos, etc. El criterio de orden o secuencia en la que son utilizados dependerá del juego realizado con un mismo grupo y con una frecuencia estable (una vez a la semana) pues contiene propiedades narrativas que constituyen un relato continuo que la infancia va construyendo desde la trama lúdica que expresa sus verdaderas necesidades y no la de los adultos dentro de una programática o secuencia didáctica que no es, de ninguna manera, el sentido del *espacio intersubjetivo* que se dispone y propone en las *Instalaciones de Juego*.

5. El papel del adulto acompañante en el juego

El adulto acompañante ha de crear un clima de estabilidad, seguridad y confiabilidad para transmitir a la infancia la sensación de ser escuchada, respetada, atendida y comprendida, a través de la libertad de acción, el sentido del humor, el placer y diversión ante el juego, el acoger lo impredecible o “escuchar” las acciones para interpretar y dar sentido al imaginario lúdico, haciendo consciente lo inconsciente a través de la palabra y procurando que las criaturas amplíen los límites de su experiencia para avanzar hacia el desarrollo del pensamiento simbólico que se define como la capacidad para evocar aquello que no está presente o imaginar lo que no existe.

Este adulto sigue el hilo argumental del relato de las criaturas, ciñéndose a él y actuando según se va presentando en cada situación: como *cuerpo-objeto* disponible, describiendo las acciones, repitiendo frases significativas, atendiendo a las demandas o reconfigurando el espacio para recuperar el interés por los objetos relegados que, de esta manera, se promocionan y reactivan para el juego individual o colectivo.

Ser *cuerpo-objeto* disponible se refiere a la idea formulada por Winnicott (2006) sobre la noción del uso del cuerpo como objeto simbólico y que hace referencia a la posibilidad de que el cuerpo del adulto en el espacio de juego sea utilizado por la infancia como objeto cuando así lo soliciten, de la misma manera que el bebé hace uso del cuerpo de su madre como un objeto disponible y útil para satisfacer su necesidad de cobijo o alimento, sin tener todavía conciencia de que ese *objeto-madre* sea en realidad un sujeto que se dispone plenamente a su servicio, olvidándose incluso a veces de su propia identidad. Jung también hace referencia a esta idea cuando expresa: “Soy el

objeto de todos los sujetos, en una inversión total de mi conciencia habitual, en la que siempre soy un sujeto que tiene objetos” (Jung, 2003. p.27).

Para acompañar el juego de la infancia (que no es lo mismo que “jugar”, sino estar disponible a lo que solicita o necesita y saber responder a esos requisitos) antes es fundamental haber experimentado el placer y la necesidad que tiene el ser humano de jugar en un contexto grupal que regula y contribuye a la autorregulación, que contiene los impulsos y las emociones o que colabora en dar sentido y reconocerse en lo aparentemente no desvelado, pero igualmente parte de uno mismo. El adulto tiene que estar dispuesto a permitir la ruptura del sistema social, poniendo como único límite la seguridad emocional y física del grupo, es decir, admitir, acoger, reconocer y contener la transgresión simbólica transmitiendo la confianza de no perder por ello la aprobación, la aceptación o la integridad física.



Figura 3. Interacciones entre la infancia y el adulto acompañante del juego (imágenes de los autores)

Es necesario, además, captar el mensaje al que se refieren los símbolos y las metáforas del imaginario infantil, interpretando su sentido a partir de las repeticiones de las acciones, los cambios que se van produciendo a nivel individual y grupal o las asociaciones de ideas que transmiten los juegos. No existe una manera de proceder concreta o un guion preestablecido pues no es posible anticipar qué es lo que sucederá en cada momento de la sesión. Así, es fundamental reajustar las relaciones permanentemente ante una acción concreta o una situación determinada ya que no hay una regla pues, como en la vida, la respuesta surge del “conflicto” o de lo que acontece.

Por todo ello, el niño y la niña tienen que sentir que la historia que está sucediendo, a la que el adulto solo añade las palabras, es la suya propia pues es lo que quieren decir, pero no siempre saben cómo expresarlo mediante el lenguaje verbal que se utiliza habitualmente, literal o denotativo y por eso lo hacen a través de símbolos y metáforas. Por esta razón, es importante en esta propuesta aprender el lenguaje de la metáfora de la infancia e interpretar sus acciones “leyendo” el interlineado del juego desde una lectura y escucha metafórica. Así, la metáfora sugiere la realidad que se oculta bajo el aspecto perceptible pues existe un plano invisible fundamentando el plano visible. La “coreografía” imprevisible del juego de la infancia está siempre ante nuestros ojos para nuestra maravilla y asombro, pero se hace necesario llegar a comprenderlo observando sus patrones constantes y analizando sus variaciones.

6. Relatos de juego

Los relatos de juego que se describen a continuación son solo algunos de los observados a lo largo de las 15 sesiones de *Instalaciones de Juego* realizadas durante los meses de enero a junio de 2018 con un grupo de niños y niñas de 2 a 3 años. Se han registrado documentalmente en imágenes y video como parte de una investigación realizada en el contexto de la escuela infantil 0-3 años. Para formalizar este registro se solicitó previamente el consentimiento informado de las familias, especificando que el uso del material registrado tendría solo un fin investigador, garantizando el respeto hacia el tratamiento y uso de las imágenes. Se eligió en concreto esta edad porque, como expresa Winnicott, “Hay algo en la experiencia del análisis de niños de dos años que no se obtiene en niños de tres y medio

o cuatro años y que, con toda seguridad, tampoco en análisis de niños en periodo de latencia” (Winnicott 2015, p.87). Es, por tanto, un periodo altamente significativo en cuanto a la expresión de las fantasías, que, en palabras de Freud “Ocultan siempre preciosos testimonios de los rasgos más importantes del desarrollo anímico” (Freud, 2005. p.1.590).

Así, las fantasías son la expresión de la vida psíquica que la infancia recrea mediante el juego, como manera de comprender, elaborar y aceptar sus deseos, afectos, emociones, dificultades, inquietudes o temores. Winnicott (2015) señala que, principalmente entre los dos y los tres años las fantasías no se expresan de manera explícita a través de la palabra, pero están llenas de contenido y son ricas en emoción. En este sentido, Winnicott hace referencia además a los postulados de Melanie Klein (1987) sobre la existencia de un intercambio continuo entre la realidad interior y la exterior, en tanto que la primera se beneficia de las aportaciones que ofrecen los “objetos” externos (personas, espacios, objetos, etc.) y el mundo exterior se enriquece y se transforma gracias a las constantes maneras de ser percibido por las personas que entran en contacto con él.

Estos relatos de juego son, por tanto, el resultado del intercambio entre el mundo interno de la infancia en contacto con la realidad exterior, en un contexto lúdico definido anteriormente como *espacio intersubjetivo* de encuentro y relación, a partir del cual poder construir la subjetividad mencionada anteriormente.

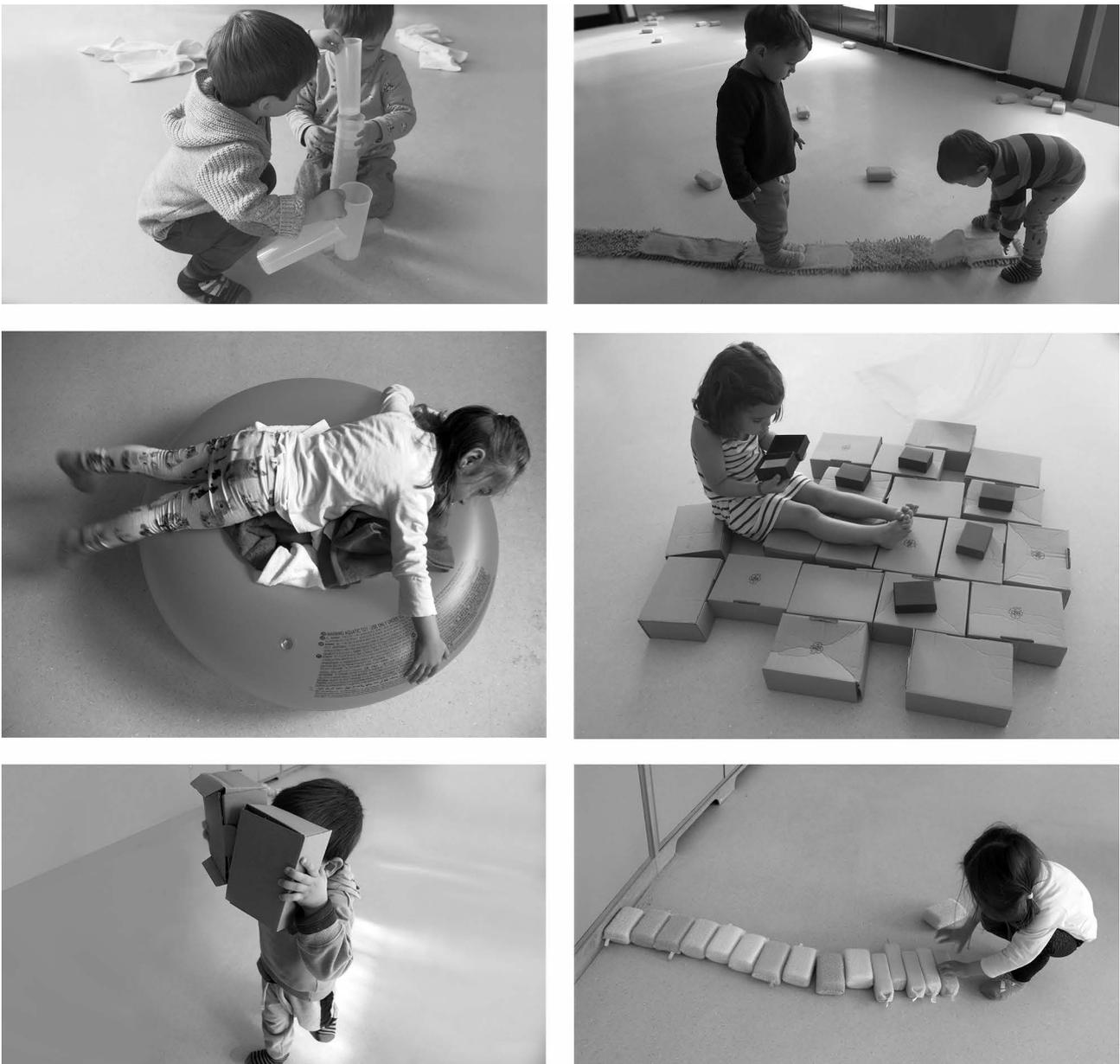


Figura 4. Acciones que expresan el imaginario simbólico de la infancia (imágenes de los autores)

Relato 1: *M.*, es la pequeña de tres hermanas con las que se lleva cierta diferencia de edad. Durante los primeros encuentros en el espacio de juego, apenas establece relaciones con el grupo de iguales o con los objetos. Busca la relación con el adulto desde el contacto corporal (cuando éste se sienta en el suelo, *M.* se coloca en sus piernas)

o desde la palabra (posee un lenguaje muy desarrollado). Intenta captar continuamente su atención, sobre todo cuando otros niños se acercan a él. Sus primeras interacciones con los iguales son intentos de dominio sobre ellos. Cuando se interesa por los objetos es para “amontonarlos” en una esquina de la sala o dentro de una caja donde los echa de manera indiscriminada. La primera representación simbólica que realiza, después de transcurridas algunas sesiones, es la puesta en escena de un viaje en coche que construye con ayuda de varias cajas de tamaño mediano y la colaboración de dos niños a los que les dice dónde deben colocar las cajas. Expresa que necesita un coche muy grande para viajar con su familia a la playa y colocar las maletas (que también simboliza utilizando cajas de menor tamaño). Ella conduce el coche y no permite al principio que los niños que le ayudaron a construir se “suban” (incluso les dice que se construyan ellos su propio coche). Sus compañeros de juego obedecen y los tres emprenden el viaje de vacaciones, cada uno en su propio coche.

M. muestra a través de sus acciones una necesidad de atención, dominio y control sobre la realidad exterior, quizás como manera de revertir la situación que vive en su entorno familiar rodeada de adultos, como medio para comprenderlo y aceptarlo, o como forma de aliviar las exigencias de adaptarse a ese entorno en el que tal vez le hayan obligado prematuramente a dejar de ser la niña que le corresponde por su verdadera edad. Pero las sucesivas sesiones le permitieron compartir y manifestar sus dificultades desde la expresión simbólica de las mismas, abriéndose lentamente a la relación con sus iguales y conformando un espacio propio donde poder ser ella y existir por sí misma.

Relato 2: G. vive con su familia en una casa compartida con otras familias. Su padre le trae casi siempre tarde a la escuela y excusa su retraso porque a G. le cuesta dormirse, ya que la televisión está encendida en la casa hasta entrada la noche. El juego favorito de G. es destruir constantemente las torres verticales de cajas que el adulto construye para él (y tirarse él mismo al suelo a continuación con evidente placer). Le cuesta respetar además las torres construidas para otros niños, con el correspondiente enfado de éstos por no poder derribarlas ellos. Esta actitud repetida hace que sus compañeros no quieran jugar con él. Tras varias sesiones jugando a destruir y siendo “contenido” por el adulto desde el juego cuando siente el impulso de no respetar las construcciones de los otros niños, G. comienza a realizar juegos con menos precipitación. Parece que su deseo permanente de destruir va dando paso a la realización de sus propias construcciones, que incluso empieza a compartir con el adulto y algunos compañeros.

Winnicott (2015) señala la destructividad como la expresión de la carencia de la figura asociada a la estructura o los límites. En el caso de G. se puede observar la necesidad de que se constituya una organización espaciotemporal y emocional por parte de su entorno, que le proporcione la estabilidad necesaria para el desarrollo de su vida psíquica. La relación que se establece en el espacio intersubjetivo a través del juego puede actuar como compensación de esa carencia, desde el placer compartido de una vivencia que no es la vida real, pero que ayuda a la infancia a transferir a su realidad todo lo que desarrolla e integra en su psiquismo mediante el juego.

Relato 3: B. llega a la escuela más tarde que el resto de los niños. Su madre toma su tiempo en despedirse de él, le da varios abrazos y cuando parece que ya se va, regresa para pedirle un último beso. B. juega con frecuencia a construir torres verticales que termina de hacer cuando llegan a alcanzar la dimensión de su propia estatura (se ha observado este detalle porque se coloca delante de ellas cuando termina de hacerlas, en actitud de “medirse”). Cuando surgen juegos de “cuidado” (asociados habitualmente al objeto esponja) B. no entiende bien el cambio de rol del adulto que se deja cuidar (acariciar con una esponja) cuando algún niño se lo pide, pero a medida que van transcurriendo las sesiones secunda con normalidad este tipo de iniciativas. Respecto a las interacciones con los iguales, ha pasado de realizar acciones en solitario a compartir sus juegos con una niña. Juntos hacen construcciones verticales y también juegos de movimiento corporal en la horizontalidad. Ambos se han hecho inseparables.

El crecimiento físico está asociado en el desarrollo a “ponerse de pie”, a la adquisición de la postura vertical. En este sentido, se puede relacionar el deseo de “crecimiento” del niño (físico y emocional) con la construcción de una torre vertical como expresión simbólica de esta idea. Respecto a los juegos asociados al cuidado, va integrando poco a poco un cambio de imaginario, inicialmente relacionado con la idea de ser siempre cuidado, para avanzar progresivamente hacia la posibilidad de tener él mismo la capacidad para cuidar, para dar (no solo recibir), para tomar iniciativas y ser “agente” de atenciones hacia los demás, y no solo sujeto “pasivo”. A partir de desplegar su disposición para “darse” al otro, interactúa y se vincula desde una relación de “horizontalidad” en un mismo plano compartido.

Relato 4: A. es una niña “sobrepotejada” por los miedos de su madre que reconoce con pesar sus dificultades a la hora de permitir que su hija sea más libre y autónoma. En el espacio de juego, A. busca lugares poco concurridos, normalmente cercanos a la pared que toma como origen o punto de partida para construir una fila de objetos (esponjas o cajas) colocadas en la horizontalidad. Cuando comparte sus juegos lo hace con su mejor amiga, que ejerce sobre ella un cierto dominio que A. parece aceptar sin problema. Un día, A. extiende dos toallas en el suelo, una al lado de la otra, y le dice a su amiga: “Ésta es para ti” (señalando una toalla) “y ésta es mía” (tumbándose sobre la otra).

Los sucesivos encuentros en el juego permitieron a la niña elaborar sus dificultades relacionadas con la sobreprotección de su madre. En un primer momento, acepta que esa idea de cierto dominio se reproduzca en otras figuras de afecto para ella, como es el caso de su mejor amiga, pero las acciones expresadas a través del juego transmiten su deseo de alejarse de la sobreprotección (al construir una fila que se separa del “origen” mediante la toma de distancia en el recorrido de la horizontalidad), o de establecer límites “marcando” con el objeto toalla la diferencia entre el espacio (físico y psíquico) propio y el del otro. A. fue avanzando hacia la conquista de acciones motrices cada vez más atrevidas (que su madre fue aceptando) y aprendiendo a expresar su voluntad y su capacidad para tomar decisiones de manera autónoma.

7. Conclusiones

Se puede concluir que la expresión del *imaginario simbólico* actúa como contenedor del psiquismo y lo modifica por el efecto que produce el encuentro con el mundo exterior (personas, lugares y objetos), provocando en consecuencia las reorganizaciones internas necesarias para poder comprender mejor, tanto cada situación de la realidad como al propio yo. Es fundamental entonces jugar libremente en un espacio intersubjetivo de encuentro y relación constituido específicamente para tal fin (Instalaciones de Juego), para poder mostrar y compartir las propias ideas y reconfigurarlas en función de las impresiones que causan en el grupo con el que se comparten o en las interacciones con el espacio y los objetos. Como expresa Merleau-Ponty (1975), nos percibimos percibiendo.

Otra cuestión importante es que no hay situaciones “preestablecidas” de antemano, puesto que se trata de establecer relaciones intersubjetivas con las personas y éstas van surgiendo a partir de las diferentes interacciones realizadas en el marco de las distintas situaciones que se dan en el juego libre, por ejemplo, la reconfiguración del espacio por el adulto que despierta la atención del grupo o cuando se fija en un objeto para investirlo de interés y nuevos significados para la infancia por la posible idea asociada a él y que favorece la expresión de un imaginario compartido y reconocido como manifestación de la lúdica.

Hemos mencionado anteriormente que el ser humano se constituye en la relación con el otro, nunca puede construirse solo. Es decir, no puede hacerse presente a sí mismo sin encontrarse con el otro, sin separarse de él, sin sentir su ausencia, sin aprender a hacerle *presente* mediante la evocación. Así, el sí mismo *se representa* a través del otro. De la misma manera, el sujeto se representa a través del objeto mediador y necesita actos y acciones que comparte con otros sujetos (iguales y adultos referentes) en los *lugares de símbolo* o Instalaciones de Juego (Ruiz de Velasco y Abad, 2019, 2020, 2021) que proponen contextos relacionales como “metáfora de vida” en ámbitos educativos.

El ser humano existe en lo relativo a sus lugares de referencia, sus conexiones con el mundo, sus pertenencias materiales o sus bienes intangibles (sus cualidades), sin ellas no puede identificar la separación entre el yo y el no-yo. Así, los objetos como ese no-yo, lo otro, lo que está fuera de nosotros, nos ayudan a delimitarnos, a diferenciar nuestro “yo” de lo que no lo es y cumplen una función narrativa imprescindible asociada al *Ser*.

Los relatos lúdicos de la infancia, a los que el adulto pone palabras desde la escucha, la mirada, la acogida y la interpretación de las acciones expresadas en el juego, transmiten la necesidad de favorecer contextos educativos de relación, identidad y reconocimiento. El juego siempre es terapéutico y está lleno de significados, solo hay que aprender, como decía Ernest Hemingway, a “leer entre líneas”.

Referencias bibliográficas

- Anzieu, D. (2010). *El yo piel*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Anzieu, D; Houzel, D. y otros. (2004). *Las envolturas psíquicas*. Madrid: Amorrortu editores.
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.
- Aulagnier, P. (2014). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2005). *Obras Completas. Tomo II. L. Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci*. Buenos Aires: El Ateneo Editorial.
- Jung, C.G. (2003). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.
- Klein, M. (1987). *El psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Ruiz de Velasco, A.; Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Ruiz de Velasco, A.; Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo, el imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona: Graó.
- Ruiz de Velasco, A.; Abad, J. (2020). Interrelación entre el espacio y las acciones en las instalaciones de juego. *Pulso. Revista de Educación*. (43), 175-192.
- Ruiz de Velasco, A.; Abad, J. (2021). Objetos y creación simbólica en las instalaciones de juego. *Revista del IICE* (49), 93-106.
- Winnicott, D.W. (2006). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D.W. (2015). *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.