

**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TEMA:

**Dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE: Lazo
transferencial y enunciación.**

AUTORAS:

**Barahona Pástor, Jhovelyn Nataly
Peralta Vera, Andrea Daniela**

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TUTORA:

Psc. Cl. Ruiz Guerrón, Ginger Justine, Mgs.

Guayaquil, Ecuador

2 de septiembre de 2025



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo de titulación fue realizado en su totalidad por **Barahona Pástor, Jhovelyn Nataly; Peralta Vera, Andrea Daniela** como requerimiento para la obtención del título de **Licenciada en Psicología Clínica**.

TUTORA

f.  _____
GINGER JUSTINE RUIZ
GUERRON

Psc. Cl. Ruiz Guerrón, Ginger Justine, Mgs.

DIRECTORA DE LA CARRERA

f. _____

Psc. Cl. Estacio Campoverde, Mariana de Lourdes, Mgs.

Guayaquil, a los 2 del mes de septiembre del año 2025



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Nosotras, **Barahona Pástor, Jhovelyn Nataly**
Peralta Vera, Andrea Daniela

DECLARAMOS QUE:

El Trabajo de Titulación, **Dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE: Lazo transferencial y enunciación**, previo a la obtención del título de **Licenciadas en Psicología Clínica**, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de nuestra total autoría.

En virtud de esta declaración, nos responsabilizamos del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Guayaquil, a los 2 del mes de septiembre del año 2025

LAS AUTORAS:

f. 
Barahona Pástor, Jhovelyn Nataly

f. 
Peralta Vera, Andrea Daniela



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

AUTORIZACIÓN

Nosotras, **Barahona Pástor, Jhovelyn Nataly**
Peralta Vera, Andrea Daniela

Autorizamos a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil a la **publicación** en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación, **Dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE: Lazo transferencial y enunciación**, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 2 del mes de septiembre del año 2025

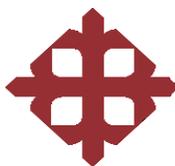
LAS AUTORAS:

f. _____


Barahona Pástor, Jhovelyn Nataly

f. _____


Peralta Vera, Andrea Daniela



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

INFORME DE COMPILATIO



TEMA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN: El dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE: Lazo transferencial y enunciación.

LAS AUTORAS: Barahona Pástor, Jhovelyn Nataly ; Peralta Vera, Andrea Daniela

INFORME ELABORADO POR:

f. 

Psc. Cl. Ruiz Guerrón, Ginger Justine, Mgs.

Guayaquil, a los 2 del mes de septiembre del año 2025



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

AGRADECIMIENTO

A Dios por brindarme salud y guiarme a lo largo de mi formación.

A mi mamá, Evelyn, quien ha sido mi ejemplo a seguir tanto a nivel profesional como humano. Gracias por ser mi compañera, por los abrazos, palabras de aliento. En síntesis, por ser mi mayor soporte y siempre empujarme por más y por no dejar que me rinda.

A mi hermano, Rafael, gracias por recordarme la importancia de vivir el momento, que siempre hay un más allá de los problemas. Gracias por apoyarme incondicionalmente en todo y ser el mejor hermano mayor que pude haber tenido.

A mi papá Jhon quien a lo largo del camino me ha recordado que soy capaz de lograr lo que me proponga. A papi Fico, por nunca fallar en recordarme el lado cómico y lento de la vida. A mami Betty, gracias por ser mi compañera de desveladas de tesis, por todo el amor tan puro y por enseñarme que la vida no solo consiste en letras, sino también en colores. A Tekira, gracias por hacer la vida más llevadera y ser el mejor ejemplo de amor.

A mis amigos, Andrea, quien me ha demostrado que ser vulnerable con la persona correcta, te provee seguridad. Gracias por ser mi incondicional sempiterna. A mis amigos, Pau, Juan Carlos y Heidy, quienes han sido excepcionales, a quienes siempre puedo acudir cuando necesito ser escuchada y definitivamente no fallan en hacerme reír.

Barahona Pástor, Jhovelyn Nataly

En primer lugar, agradezco a Dios que ha sido el cimiento de mi vida y guía principal. A mis padres, Juan Peralta y Jéssica Vera, quienes con su apoyo y amor constante han sido mi ejemplo por seguir a nivel personal y profesional. A mi mami Irene, quien me acompaña desde otro plano. Mi abuela materna Carmen, y a Clota, gracias por seguir aquí y no haberse rendido. A mis tías que se desenvuelven como docentes, Dennisse y Silvia, tengo una gran admiración y respeto por su labor, de ustedes aprendí que es posible aprender jugando.

A mis hermanos: Carla, Santiago y Diego, por ser el hilo que me conecta a la vida y en quienes confío plenamente; a los hermanos que me regaló la vida: Brianna, Sara, Amaris, Alejandro, Carlos y Reynaldo, por acompañarme y sostenerme en cada etapa de la vida, hemos crecido y estamos aprendiendo a ser adultos funcionales juntos; al hermano mayor que me regaló la universidad, Iván, estás para mí desde el día uno, eres y serás grande, amigo mío. A mis amigos que son como canciones: Paula, Juan Carlos y Diego, cada uno de los momentos que he compartido con ustedes los atesoro en mi alma, les esperan éxitos en todo lo que se propongan.

A Ares, que desde que llegó a mi vida me ha salvado en más de una ocasión, a los angelitos de cuatro patas, gracias por haberme brindado su ternura y consuelo.

Y finalmente a mi Jhove, gracias por estar, gracias por ser tú, nuestra amistad es uno de los misterios de la vida que me dan vida, no sé qué nos depare este trayecto, sin embargo, confío en que te irá excelente porque eres un alma hermosa.

Agradecimiento especial a nuestra tutora de tesis, por creer y mostrar deseo en este trabajo de titulación desde que estábamos en consideraciones del tema, por compartir de su experiencia y tiempo, definitivamente este tema se desarrolló desde el amor.

Peralta Vera, Andrea Daniela



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

DEDICATORIA

En primer lugar, dedico este trabajo a mi persona, quien pensó que no iba a poder, a quien no podía salir de los problemas de su propia cabeza. No imagines la vida, vívela.

A papi Luis, quien en vida fue el primero en pensar en mi futuro, en mi vida universitaria y apoyarme. Gracias por haberle dado lugar a mi juego y jugar conmigo.

A todos mis pequeños y no tan pequeños amigos del camino que formaron parte de mi formación profesional, gracias por impulsar mi deseo y por dejarme entrar a su mundo y aprender.

Barahona Pástor, Jhovelyn Nataly

Dedico este trabajo a aquellas personas que he conocido y me han brindado de su tiempo a lo largo de este camino, a los amigos que se mantuvieron a mi lado y a los que fueron transitorios, gracias a los mentores que he tenido a lo largo de mi formación académica, sin su vocación nada de esto hubiese sido posible. Una mención especial para los pequeños en formación, aquellas personitas con las que he trabajado y me han marcado; avivaron mi deseo y motivaron este tema de investigación, gracias por haberme posibilitado el ingreso a su mundo y darme un espacio en él, son personitas creativas y grandes soñadores. Su futuro está en juego, así que continúen jugando.

Peralta Vera, Andrea Daniela



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN

f. _____

PSIC. CI. ESTACIO CAMPOVERDE, MARIANA MGS
DECANA O DIRECTORA DE CARRERA

f. _____

PSIC. CI. MARTÍNEZ ZEA, FRANCISCO MGS
COORDINADOR DEL ÁREA O DOCENTE DE LA CARRERA

f. _____

PSIC. CI. RENDÓN CHASI, ÁLVARO MGS
OPONENTE



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

CALIFICACIÓN

NOTA: _____

ÍNDICE

RESUMEN.....	XVI
ABSTRACT	XVII
INTRODUCCIÓN	2
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
Preguntas de investigación.....	7
Pregunta general.....	7
Preguntas específicas	7
OBJETIVOS	8
Objetivo general	8
Objetivos específicos	8
JUSTIFICACIÓN	9
ANTECEDENTES.....	12
CAPÍTULO 1. La infancia en juego: ¿Qué hay del juego en la clínica con niños?.....	15
Clínica en la infancia: Niños, Sujetos deseantes.....	15
¿Qué hay de la infancia?: Recorrido histórico	17
¿Qué dice el psicoanálisis del niño?.....	23
Clínica con niños: ¿Qué hay que escuchar?.....	29
¿Jugar?: Consideraciones acerca del juego.....	32
¿Cuáles son las raíces del juego?	32
Perspectivas en la implementación y uso del juego.....	35
¿Jugar con los niños o a qué juegan?: El dispositivo del juego	38
CAPÍTULO 2. ¿Necesidades Educativas Específicas?: Un saber hacer con lo que “no se sabe”.....	44
Concepto de Necesidades Educativas Específicas.....	44
Tipología de Necesidades Educativas Específicas.....	46

Necesidades Educativas Específicas asociadas a la discapacidad	47
Necesidades Educativas Específicas no asociadas a la discapacidad	49
Organismos que trabajan con niños con NEE.....	51
Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).....	51
Departamento de Inclusión Educativa (DIE)	53
Otras formas de hacer escuelas: Frente a un “no saber”, un saber hacer	55
Prácticas inclusivas que interpelan la lógica escolar.....	56
CAPÍTULO 3. ¿Por qué se juega en la clínica con niños?: Encuentro, Transferencia y	
Enunciación.....	59
Una invitación a “jugar”: Hablar con el niño bajo transferencia	59
El analista como instrumento transferencial del juego en la clínica con niños.....	61
Enunciación: El juego, un mensaje a descifrar	63
CAPÍTULO 4. Metodología.....	66
Enfoque	66
Paradigma.....	66
Metodología	66
Técnicas de recolección	67
Instrumentos	68
Población.....	70
CAPÍTULO 5. Presentación y análisis de resultados	71
Presentación de categorías de estudio y reseña de los profesionales entrevistados.	71
Análisis de las categorías de estudio de los profesionales entrevistados	74
Categoría 1: Dispositivo del juego	74
Análisis Categoría 1: Dispositivo del juego.....	75
Categoría 2: Necesidades Educativas Específicas	76

Análisis categoría 2: Necesidades Educativas Específicas	77
Categoría 3: Lazo transferencial	78
Análisis categoría 3: Lazo transferencial	79
Categoría 4: Enunciación	80
Análisis categoría 4: Enunciación	81
CONCLUSIONES	83
REFERENCIAS	85
ANEXOS	95
Anexo 1	95
Transcripción de entrevistas a Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica	95
Entrevista a Psicólogo Clínico Luis Fernando Puig.....	95
Entrevista a Psicóloga Clínica Ivonne Espinoza.....	98
Entrevista a Psicólogo Clínico Pedro Domenech.....	101
Entrevista a Psicóloga Clínica Silvana Gallegos	106
Entrevista a Psicóloga Clínica Raquel Flores	109
Anexo 2	112
Plantilla de consentimiento informado.....	112

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Banco de preguntas para psicólogos clínicos con orientación psicoanalítica...68	68
Tabla 2: Presentación de las categorías de las preguntas realizadas a psicólogos clínicos con orientación psicoanalítica.....71	71

ÍNDICE DE FIGURAS

Ilustración 1: Grafo I del deseo.....	27
Ilustración 2: Grafo II del deseo.....	27

RESUMEN

El presente trabajo de investigación titulado El dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE: Lazo transferencial y enunciación tuvo como objetivo analizar cómo el dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE permite un lazo transferencial y una enunciación de acuerdo con la percepción Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica por medio de una investigación cualitativa para implementar su aplicación dentro de la clínica. Esta investigación fue de suma relevancia puesto que permitió a partir de la experiencia práctica sustentar el hecho de que el profesional de psicología con orientación psicoanalítica pueda servirse del juego como un dispositivo a sostener, debido a que, construye un lazo transferencial y posibilita una enunciación. El estudio se realizó bajo la metodología cualitativa, revisión bibliográfica y entrevistas semiestructuradas. Esta investigación permitió concluir que el dispositivo del juego es una herramienta de la cual el niño se sirve para enunciar un saber a través de la simbolización del juego.

Palabras claves: DISPOSITIVO DEL JUEGO; NIÑOS; NEE; INCLUSIÓN EDUCATIVA; LAZO TRANSFERENCIAL; ENUNCIACIÓN

ABSTRACT

This research project, entitled The use of play in clinical practice with children with SEN: Transference and enunciation, aimed to analyze how the use of play in clinical practice with children with SEN enables transference and enunciation according to the perception of clinical psychologists with a psychoanalytic orientation, through qualitative research to implement its application within clinical practice. This research was extremely relevant as it allowed, based on practical experience, to support the fact that psychology professionals with a psychoanalytic orientation can use play as a device to sustain, because it builds a transferential bond and enables enunciation. The study was conducted using qualitative methodology, literature review, and semi-structured interviews. This research led to the conclusion that play is a tool that children use to express knowledge through the symbolization of play.

Keywords: GAME DEVICE; CHILDREN; SEN; EDUCATIONAL INCLUSION;
TRANSFERENTIAL BOND; ENUNCIATION

INTRODUCCIÓN

El juego es una actividad que ha existido desde inicios de la humanidad, se plantea que <<no hay humanidad donde el juego no exista>>. El juego ha ido evolucionando según las diferentes civilizaciones y los materiales disponibles. En un principio y remitiendo a las tribus primitivas, el juego era un ritual, puesto que la infancia como tal no existía.

Desde una perspectiva sociológica, la vida individual no se encuentra separada de la social. A esto, George Mead, sociólogo estadounidense plantea que hay dos etapas fundamentales del juego dentro del desarrollo individual del niño. En primer lugar, la etapa del juego (*play*), la cual consiste en imitar sin fin, en donde el niño recepta los roles de quienes pertenecen a la sociedad, puesto que y desde la perspectiva de Mead y Sánchez de la Yncera (1991) “el niño ha tomado ya, de una forma vaga, conciencia del hecho de que el mundo social consiste principalmente en personajes” (p. 179). Que marca la construcción paulatina de la identidad del infante.

Por otro lado, el juego organizado (*game*) el cual consiste en un juego normativo, regulado por medio de reglas. Desde la perspectiva de Mead y Sánchez de la Yncera (1991) “el niño debe no solo adoptar el rol del otro, como lo hace en el juego, sino que debe asumir los varios roles” (p. 180). Lo cual permite una comprensión y a su vez cohabitar de la identidad individual dentro de una multitud de identidades del escenario social.

Así mismo, el juego forma parte fundamental dentro de las teorías del desarrollo humano, Piaget (1991) expone que el juego va adquiriendo nuevas funciones en los diferentes periodos evolutivos de los niños: sensomotora, responde a un juego de exploración y estimulación física; preoperacional, que alude a la simulación y capacidad imaginativa del niño; operacional concreta, se centra en el juego reglado y el vínculo social; y operacional formal, juego más competitivo y complejo.

En esta misma vía, desde la mirada psicoanalítica, los orígenes del trabajo con niños empiezan con Freud. En *El creador literario y el fantaseo* (1992), plantea “la ocupación preferida y más intensa del niño es el juego” (p. 127). Desde la perspectiva freudiana, el

niño mediante el juego proclama un saber de su mundo, es un juego investido por montos de afecto.

Así mismo, y desde la perspectiva de Freud (1992) “el niño tiende a apuntalar sus objetos y situaciones imaginados en cosas palpables y visibles del mundo real” (p. 128). El niño reconoce su juego y su realidad, lo cual lo diferencia de “fantasear”, que por medio del juego transforma “situaciones penosas” en fuentes de placer. Por lo tanto, ¿Se podría pensar que el juego traza las primeras huellas poéticas del niño? Y ¿Qué se refleja en el juego, es acaso un deseo producto de una enunciación?

A propósito de lo antes mencionado, Lacan (1987), realiza una lectura de la interpretación del *fort-da* de Freud, otorgando una nueva dimensión:

El juego del carrito es la respuesta del sujeto a lo que la ausencia de la madre crea en el lindero de su dominio, en el borde de su cuna, a saber, un foso, a cuyo alrededor sólo tiene que ponerse a jugar el juego del salto. (p. 70)

Lacan dentro de su interpretación puntúa la falta, la actividad del juego como una respuesta elaborada por el niño frente a lo que causa en él la ausencia de la madre. El juego posibilita que el niño “juegue” la pérdida del objeto (a), por lo cual ¿El juego constituye a un sujeto deseante?, ¿Qué se “juega” en el juego?

In situ, el juego se adapta y evoluciona a partir del tiempo/espacio y demandas de la época. Por ende, este proyecto aborda el dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE: lazo transferencial y enunciación, el cual *grosso modo* consiste en reconocer el juego en la clínica con orientación psicoanalítica como un dispositivo en el quehacer clínico del psicólogo con niños que dentro del contexto educativo presentan Necesidades Educativas Específicas (NEE) facilitando formar un lazo transferencial que le permita al psicólogo sumarse al juego y convocar una enunciación.

Por tal motivo, resulta importante el poder aplicar el juego como un dispositivo en el quehacer clínico con niños con NEE. En la actualidad, el juego se encuentra desvalorizado, los niños ya no juegan. Dentro del ámbito educativo al parecer hay un empuje por intervenciones cada vez más normativas y estandarizadas frente a dificultades

singulares presentadas por cada niño. Y es donde merece preguntarse ¿Qué hay de la infancia en la actualidad? ¿Qué posibilita el juego dentro del trabajo con niños con NEE?

El presente trabajo guarda correspondencia con el Dominio 5: Educación, comunicación, arte y subjetividad de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil el cual el ICSEHA (2018) refiere que:

Tiene un concepto articulador que se convierte en eje configurador de los sistemas conceptuales de las disciplinas científicas que están involucradas en su objeto de estudio y es la subjetividad. Entendemos la subjetividad como el proceso de construcción de sentido a lo largo de la vida, que involucra el aprendizaje, la cultura y la comunicación. (párr. 1)

Durante este proyecto se planea demostrar cómo los sujetos que se ubican en su primera infancia son dueños de una subjetividad, que los hace irrepetibles. La infancia es la etapa donde los niños-sujetos se encuentran en construcción, atravesando procesos subjetivos, sembrando la base estructural, donde se instaura la huella mnémica. Por otro lado, es la etapa primordial en la constitución de la personalidad y el desarrollo emocional. Al ser niños catalogados con NEE se cae en la falsa ilusión de etiqueta que limita la producción de recursos de acceso a “su mundo”. El juego como dispositivo en la clínica con niños con NEE es propiamente un posibilitador de interacciones y elaboraciones entre el niño y el psicólogo clínico.

Según el *Plan de Creación de Oportunidades* es el eje Social el que guarda correspondencia con la presente investigación, específicamente el séptimo objetivo que la Secretaría Nacional de Planificación (2021) refiere como:

Potenciar las capacidades de la ciudadanía y promover una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos los niveles, por medio del “acceso universal, inclusivo y de calidad a la educación en los niveles inicial, básico y bachillerato, promoviendo la permanencia y culminación de los estudios”. (p. 69)

Por consiguiente, el presente trabajo cumple con la metodología de un enfoque cualitativo, con método descriptivo, la información se va a obtener por medio de una

revisión bibliográfica de fuentes fundamentadas y entrevistas a Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hace una década atrás, el juego y lazo social se han visto afectados con una disminución en el tiempo que los niños les dedican a estos, a través del uso de juguetes físicos o al aire libre, como también la relación entre pares y todo lo que implica el jugar, el cómo y con quién hacerlo. A esto, Norma Bruner (2012) en su texto “El juego en los límites”, nos dirá que “en el juego y al jugar un niño introduce los significantes primordiales a ‘su historia’ y, en consecuencia, si no hay juego no hay historia, ni infancia” (p.17). Podemos entonces decir que, al no jugar y saltarse el ritual o extralimitarlo, el niño también está forcluyendo o restringiendo su propia infancia. Y, a pesar de que, a nivel social y cultural el juego sea visto como algo fortuito; su implementación y aplicación es fundamental para el desarrollo y constitución del sujeto.

En esta misma vía, ¿es acaso el juego solo un espacio de entretenimiento o puede posibilitar un lugar de enunciación?, ¿es el juego un placer para quienes están inmersos en él o puede también visualizarse como una fuente de descarga? Y, sobre todo quien juega: ¿lo hace solo diversión, sin lazo y sin sentido o, puede ser un lugar para que un sujeto pueda construir su historia, genere un lazo a través de un otro que le permita ser escuchado a través de este dispositivo?

Por ende, la problemática de la desconexión del juego con el niño en la actualidad refleja la importancia de instaurar dispositivos que posibiliten el acercamiento con los niños, especialmente con aquellos que han sido catalogados como niños con NEE ya que esta catalogación en ocasiones es vista como un obstáculo en el camino de la creación del lazo transferencial. En el caso de las necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, donde se coloca a niños que presentan problemas de comportamiento o emocionales resulta factible considerar la implementación de métodos que resulten menos invasivos a aquello que evocan mediante el comportamiento disruptivo dentro de la institución.

En la actualidad, los reportes de casos de niños con necesidades educativas específicas (NEE) se han visto en incremento. El último censo en Ecuador fue realizado en el año

2017, en el presente no existen datos estadísticos que respalden el total de casos en lo que va del año lectivo.

A ello, las instituciones educativas deben brindar espacios propicios para la atención y seguimiento de los niños que están dentro del programa de Inclusión Educativa, como parte del eje de acción de atención psicosocial que brinda los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE), tal como lo plantea el Ministerio de Educación (2024):

Son las acciones para la detección, intervención, derivación, seguimiento y reparación, dirigidas a estudiantes que se encuentren atravesando por situaciones como: inestabilidad emocional, conflictos (individual, escolar, familiar, social, adaptativo), desastre natural, vulneración de derechos, o de riesgo psicosocial que pueda afectar su desarrollo integral. (p.3)

Así como también, el apoyo académico y psicosocial que ofertan los Departamentos de Inclusión Educativa (DIE). Espacios especializados, inter y multidisciplinarios encargados de implementar la atención y velar por el desarrollo integral de la población estudiantil. A ello, María Brown Pérez en el Acuerdo Ministerial (2023), dirá que estos espacios:

Art. 23 Son unidades especializadas de las instituciones educativas, conformadas por equipos profesionales multidisciplinarios que realizan la evaluación psicopedagógica a estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, acompañamiento psicopedagógico a familias y personal educativo de las instituciones educativas en los casos de estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a discapacidad, intervención psicopedagógica con estudiantes, sensibilización a la comunidad educativa para una cultura de inclusión educativa, asesoramiento y orientación al personal educativo en prácticas de inclusión educativa, acompañamiento al proceso de titulación de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas y no asociadas a la discapacidad. (p.12)

Motivo por el cual los niños catalogados con necesidades educativas específicas ingresan dentro de esta descripción, al ser situaciones vulnerables que van más allá de una

cuestión académica. Sin embargo, ¿cómo poder establecer un vínculo y trabajar, desde la clínica, con los sujetos infantiles, quienes ingresan tipificados con NEE al contexto escolar?

Finalmente, dentro del trabajo con niños, es importante tener en cuenta el rasgo singular que cada sujeto trae, por lo cual es una “intervención a medida”, como lo plantea Eric Laurent. Lo que permitirá pesquisar un saber hacer distinto con los recursos que el niño otorga. Y, ¿cómo hacer con eso?, es esta pregunta planteada como problema la que nos abrirá un camino distinto, vía el juego, que posibilite un lazo y una enunciación única en cada sujeto infantil.

Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Cómo el dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE permite un lazo transferencial y una enunciación de acuerdo con la percepción de Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica?

Preguntas específicas

1. ¿Qué es el dispositivo del juego en la clínica con niños?
2. ¿Qué son las Necesidades Educativas Específicas?
3. ¿Qué características del juego permiten que este dispositivo actúe como una herramienta para la construcción del lazo transferencial y enunciación en niños con NEE?
4. ¿De qué manera el juego permite que los niños con NEE enuncien un saber?

OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar cómo el dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE permite un lazo transferencial y una enunciación de acuerdo con la percepción de Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica por medio de una investigación cualitativa para implementar su aplicación dentro de la clínica.

Objetivos específicos

1. Definir el dispositivo del juego en la clínica con niños a partir de referencias bibliográficas.
2. Comprender las necesidades educativas específicas y su clasificación por medio de fuentes documentales.
3. Determinar las características del juego que permiten que el dispositivo actúe como una herramienta para la construcción del lazo transferencial y enunciación en niños con NEE por medio de fuentes bibliográficas.
4. Diferenciar de qué manera el juego permite que los niños con NEE enuncien un saber por medio de la aplicación de entrevistas semi estructuradas a Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica.

JUSTIFICACIÓN

El juego es un dispositivo que, mediante el uso de sus recursos, más allá del factor infantil y recreativo que su realizar implique, se transforma en un medio de comunicación y expresión de los niños. Como también en un mensaje a descifrar detrás de una historia, ficción, sueño, e inclusive una fantasía.

Por consiguiente, resulta importante destacar la infancia como la etapa crucial donde el sujeto infante, un sujeto del inconsciente atraviesa diversos procesos a nivel subjetivo que constituyen su aparato psíquico, puesto que, desde la infancia el niño se encuentra inscrito en el mundo del lenguaje y sujeto a los discursos del Otro. No obstante, desde el psicoanálisis el niño es un sujeto deseante, tan único y diferente que posee un saber sobre sí y su mundo. Particularmente con niños con NEE, quienes presentan complicaciones que en ocasiones las palabras no son suficientes y se requiere de dispositivos como el juego para “ser invitados a su mundo”.

Preguntas como ¿Qué juega? ¿Cómo juega? y ¿A qué juega? Orientan nuestra investigación, debido a que, el juego es primordial en la infancia, el juego es constituyente, un libro abierto a leer. Desde la experiencia en prácticas, dentro de las unidades educativas cuando los casos son detectados y reportados por los docentes, el profesional del DECE es el encargado de dar seguimiento y determinar el abordaje que se amerite, según su necesidad particular. Siendo el juego, un dispositivo posibilitador de ver, escuchar y construir un lazo transferencial con los niños, ya que, en ese juego que nos muestran, que puede ser amable, o ruidoso, tal vez agresivo e incluso desolador, conduzca a una intención de los niños de “enseñarnos” a partir de su juego: su saber.

En esa vía, presentaremos a continuación la importancia del tema de investigación bajo tres niveles o miradas. A nivel teórico, la importancia radica en conceptualizar el dispositivo del juego desde la clínica psicoanalítica, como un instrumento fundamental en el trabajo con niños. *Ergo*, se convierte en el medio de expresión y comunicación, ya que, el juego, los juguetes, los escenarios e historias, no son al azar, son las representaciones que los niños elaboran de su mundo interno y externo.

A nivel profesional, se considera relevante dado que al seguir una formación de psicología clínica con orientación psicoanalítica direccionada al trabajo con niños con

NEE, generalmente en el contexto educativo se derivan casos que producen ruido y “perturban” el ambiente de un salón de clases. Dentro de un contexto que acredita un trabajo regido por rutas, protocolos y lineamientos para la resolución de conflictos. Desde el psicoanálisis, se propone el juego como un dispositivo novedoso que permita acceder de una forma distinta y única a los procesos inconscientes de los niños. En otras palabras, dar otra mirada al juego: la lectura simbólica de sus nociones inconscientes.

A nivel social, puesto que el área de investigación y trabajo ha sido poco desarrollada en el territorio ecuatoriano por lo cual, resulta importante repensar el dispositivo del juego, es decir analizar una variación del juego que no se enfoque en lo lúdico, sino como una herramienta que ofrece una posibilidad de encuentro en el quehacer clínico con orientación psicoanalítica con los niños.

Por tal motivo, en el presente trabajo se rige bajo el enfoque cualitativo con método descriptivo mediante la revisión bibliográfica de fuentes teóricas científicas, de orientación psicoanalítica y normativas certificadas del Ministerio de Educación. El trabajo responde al paradigma interpretativo al asentarse en un trabajo de campo a partir de la experiencia en prácticas con el objetivo de comprender el dispositivo del juego como una posibilidad de lazo transferencial y enunciación.

Las técnicas para la recolección de la información utilizadas son la revisión bibliográfica, y entrevistas semiestructuradas dirigidas a Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica.

El primer capítulo se centra en la explicación de la clínica en la infancia, desde la orientación analítica, cómo se constituye un sujeto infante, qué etapas y procesos subjetivos atraviesa; como también, la historia e implementación del juego y su uso como dispositivo en la clínica. El segundo capítulo, tiene la finalidad de detallar las necesidades educativas específicas (NEE) dentro del contexto educativo, Por último, el tercer capítulo busca identificar la aplicación del juego como herramienta que facilita la construcción del lazo transferencial y posibilita la enunciación.

Respecto a las limitaciones encontradas en la realización del trabajo, la poca cantidad de información recopilada en relación con el tema. A nivel nacional, es una línea

investigativa muy poco desarrollada, el enfoque principal otorgado al juego dentro de investigaciones previas recae en connotaciones lúdicas y de entretenimiento.

ANTECEDENTES

Nacional

A nivel nacional se encontraron pocos estudios relacionados al tema, denotando que en Ecuador existe poca exploración referente a la vertiente investigativa.

Pinto (2021) en Quito, Ecuador realizó una tesis titulada *Saber y verdad en la clínica con niños. Aportes teóricos del discurso psicoanalítico*. Esta tesis consideró las nociones de saber y verdad en función de ilustrar una relectura de las mentiras y cuestionamientos del niño dándole un valor significativo permitiendo por medio del juego un desciframiento que vaya más allá de las palabras.

Cobos y Monteros (2019) en Quito, Ecuador realizó una tesis denominada *El uso del juego en el fortalecimiento de los recursos psíquicos del YO Para prevenir los problemas de aprendizaje en niños de 6 a 11 años*. En la presente tesis se analizó el uso del juego como técnica psicoanalítica, para fortalecer los recursos psíquicos de los niños del centro. Se destacó al juego como un espacio facilitador que fuera de lo convencional y potenciador de recursos adaptativos al ofertar la oportunidad a los niños de enfrentarse a la realidad y expresen su malestar inconsciente.

Pesantez (2023) en Riobamba, Ecuador realizó una disertación titulada *Los procesos de constitución subjetiva en niños de 2 a 4 años en contexto intercultural en Riobamba en el periodo 2022-2023*. En la disertación se examinó de manera teórica y práctica los constructos de los procesos de constitución subjetiva, juego, corporalidad y habla. En consideración con el tema de proyecto a desarrollar, se destaca el eje del juego, donde radica la importancia de la presencia en el juego, de la figura del otro, puesto que mediante el juego los niños han sido capaces de expresar su realidad.

Sudamérica

A nivel sudamericano se encontraron estudios interesantes acerca del presente tema de investigación lo cual permite argumentar que es un territorio que demuestra un interés en el área investigativa.

Caro (2023) en Chile realizó una tesis titulada *Las funciones del juego en la clínica psicoanalítica con niñas/os. Una reflexión desde un caso clínico*. Esta tesis planteó mediante un abordaje psicoanalítico desde las posturas de Freud, los postfreudianos, Lacan y psicoanalistas de Latinoamérica acerca de las variaciones del juego en un proceso clínico con los niños, dando importancia al juego como un posible medio de encuentro en el trabajo psicoterapéutico en la infancia. Además, de repensar la clínica promoviendo el juego más allá de una función, sino de una puesta en juego de que se “juega” en el análisis.

Lemes (2022) en Uruguay realizó una tesis denominada *El juego en la clínica infantil: Una construcción de caso*. La presente tesis examinó a partir de una relación teórica/clínica los aportes de Freud, Melanie Klein, Winnicott, y autores contemporáneos acerca de la aplicación del dispositivo del juego como herramienta fundamental en la clínica con niños destacando al juego como una estrategia de intervención que permite por medio de la transferencia la entrada del analista al mundo que el niño representa en el juego. Lemes (2022) así también, llamó a la reflexión de conocer el contexto actual de los niños y de la implicación y deseo por parte del analista de entrar al juego que los niños elaboran.

Cottone (2022) en Argentina desarrolló su doctorado titulado *Conceptualizaciones sobre el juego y el lugar del analista en las pioneras del psicoanálisis de niños en Argentina*. Cottone (2022) realizó una perspectiva histórica que acumula estudios desde la perspectiva psicoanalítica específicamente de Arminda Aberastury y Betty Garma, figuras inaugurales del psicoanálisis infantil. Se destaca el juego como una modalidad de trabajo en la clínica y el rol que ocupa el analista en transferencia para él, considerando al juego como lenguaje mediante el cual los niños expresan sus nociones inconscientes.

Internacional

A nivel internacional fue posible recolectar diversos estudios que respaldan el dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE: lazo transferencial y enunciación, mismos que permiten evidenciar el interés global que existe por el tema de investigación.

Angèle Terrier (2025), en París realizó un seminario el cual fue la 8ª *Jornada de Estudio del Instituto Psicoanalítico del Niño "Construirse un mundo"*. Terrier (2025), elaboró este seminario haciendo uso de recolección, revisión y explicación de textos clásicos psicoanalíticos. En este se destaca la experiencia analítica con los niños mencionando la puesta en juego de objetos que el niño trae a las sesiones mismas que son acogidas por el analista para darle paso a la transferencia mediante ese objeto posibilitador e intermediario entre el niño y el analista.

Hugo Goldiuk (2021), en Portugal en su artículo *"Lo que no queremos oír": Ambivalencias y malentendidos en el psicoanálisis con niños*. Escribió acerca de tres desafíos significativos que ha encontrado a lo largo de su recorrido profesional. Goldiuk (2021), mencionó que si bien es cierto que como profesionales se debe acoger las particularidades del niño en tanto a sus diversas formas de expresión como lo son el juego o el dibujo, es necesario que el analista tenga presente que mediante estas formas de expresión el niño solicita ayuda, expresa sus ansiedades y da la apertura a la creación del lazo transferencial.

Norma Leticia Elizalde León (2022), en México trabaja el artículo titulado *El juego en transferencia en la constitución de la subjetividad del niño*. En donde mediante la recolección de diversos textos y experiencia en la clínica con niños expreso Elizalde (2022), En la técnica del juego, la transferencia se presenta como escenario posible, como una nueva oportunidad para que el niño responda de modo distinto en el dispositivo analítico. El analista podrá intervenir a partir de la lectura que haga de los elementos que el niño exprese en el juego. Por medio del juego en transferencia, el analista queda incluido en la escena y se despliega una modalidad particular de relación con el otro. El niño se ubica como objeto de la mirada del Otro.

CAPÍTULO 1.

La infancia en juego: ¿Qué hay del juego en la clínica con niños?

“La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras”

Rousseau (1712 - 1778)

Jean Jacques Rousseau Rousseau (1772) escritor y filósofo suizo a partir de su frase resalta la importancia de acoger la infancia como una etapa única distinta de la pubertad, adolescencia y vida adulta. Al encontrarnos en una época donde parece ser hay un empuje constante a vivir una infancia líquida, es decir, una que aparentemente se escapa de las manos. Rousseau nos invita a reflexionar y pensar ¿Qué es ser niño y qué hay de su infancia en él? La infancia vista como una etapa primordial, necesaria dentro de la constitución del niño, donde a partir de las experiencias propias, se dibujan los senderos por caminar. Desde la perspectiva de Roy (2024) “en el niño se busca una puerta de su talla, no en oposición a la talla del adulto, sino una puerta que él mismo se talla, con herramientas que ha recibido y él mismo se ha dotado, en la trama de los discursos que tejen su historia” (p. 4). *Ergo*, la infancia simboliza una puerta indispensable por recorrer y significar, puesto que confiere un saber propio a los niños. A continuación, se explorará una mirada de lo que comprende la clínica en la infancia.

Clínica en la infancia: Niños, Sujetos deseantes

A grandes rasgos, la infancia se define como el momento inicial de la vida humana, etapa previa la pubertad. Etimológicamente, la palabra infante, desde Corominas (1961), proviene del latín *infans*, que alude al concepto de “niño pequeño” e “incapaz de hablar” (p. 335). Un periodo en la antigüedad que comprendía desde el nacimiento, donde los niños permanecían bajo los cuidados de los padres, hasta los siete años, que previo el desarrollo de las *ludus*, adquirirían responsabilidades de los adultos.

La clínica en la infancia, bajo la mirada psicoanalítica, comprende un quehacer clínico que da lugar y acoge la subjetividad de cada niño, puesto que, este es considerado un baúl de significantes, en el sentido que desde su nacimiento e inclusive previo a este, se

encuentra tallado dentro del lenguaje, siendo así sumergido en los deseos del Otro. *De facto*, son las figuras parentales, quienes en el mejor de los casos ofertan al niño las primeras experiencias y conocimientos que forjaran las bases de su desarrollo tanto a nivel físico como psicológico. No obstante, Lacan (2012), en *Otros escritos* aborda el fracaso de la utopía comunitaria “el síntoma del niño se encuentra en posición de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar” (p. 393). A saber, el malestar no es ajeno a la infancia, sino que, por el contrario, el niño es quien manifiesta por medio del síntoma la verdad detrás del deseo materno y el ejercicio de la Ley paterna.

De ahí que, según Cora (2022) “en tanto el niño es objeto de goce no solo de la madre y de la familia, sino de la cultura”, dando el nombre de “objeto a liberado”, producto de una época en la que el Otro falta” (p. 2). Es decir, los niños hoy en día se encuentran tomados por varios discursos: familiar, parental, social, escolar, entre otros. Por consiguiente, en la clínica con niños se debe de evitar acoger y ubicar al niño como un objeto, sino al contrario como un sujeto digno, deseante.

De tal manera que, el psicoanálisis acoge el síntoma, desde la perspectiva de Miller (2013), “el niño entra al discurso analítico como un ser de saber y no solo como un ser de goce” (p. 4). De modo que, el niño posee un saber, que debe de ser respetado, la palabra del niño debe de ser respetada como un sujeto deseante, supuesto saber. Dicho así, para Miller (2013):

El saber del niño, en el sentido del saber que tiene, no es de esos saberes de semblante, artificiosos que son puestos en el discurso sobre la misma matriz que el discurso de la Universidad. El saber del niño es un saber auténtico, que sea sabido o no sabido, y es bajo este título que se inscribe en el discurso analítico. (p. 4)

Por consiguiente, el niño posee un saber, estrechamente conectado al goce, que más allá de un saber del Otro, es uno sobre sí mismo. Por tal motivo, en la actualidad nos encontramos en una época, tal como lo enuncia Féres (2025), “es innegable que los niños son el objeto de mayor foco de la producción científica, aunque no sean los únicos, y los avances de la tecnología invaden la formación y el tiempo de la infancia” (p. 1). Debido a lo cual, resulta primordial, que el quehacer clínico del practicante de psicología con

orientación psicoanalítica no sea una intervención *a priori*, es decir ubicar al niño como objeto tomado de los discursos, deseo y goce del Otro, sino por el contrario, como un sujeto con un decir propio.

De tal forma que, no se ataca al síntoma, en contraste, se escuchan los dichos del niño dentro de su circuito de saber – goce que, al ser una práctica que ubica situaciones donde la palabra no siempre como en el adulto tendrá lugar, herramientas como el juego, la mirada entran en escena, porque vemos al niño, como sujeto deseante.

¿Qué hay de la infancia?: Recorrido histórico

La historia de la infancia es un campo de estudio que permite reconocer la naturaleza e importancia de dividir la etapa infantil de la adulta. A lo largo de los años, la infancia ha ido adquiriendo connotaciones diferentes respecto a la época e ideologías de las civilizaciones. Actualmente, definida por la Real Academia Española (2024) como “Se encuentra en la niñez”, “tiene pocos años” y “que obra con poca reflexión o con ingenuidad” (p. 6173). No obstante, más allá de que en el presente exista una concepción de lo que ser niño representa, está es reciente. Resulta importante rescatar que la infancia no es la misma a lo largo de la historia, sino que por el contrario es un entretejido de rupturas, construcciones y resignificaciones que permitieron darle lugar. *Ergo*, permite elaborar un recorrido histórico de acontecimientos claves que permitieron darle voz a la infancia. De manera que, en la actualidad, constitucionalmente los niños sean reconocidos sujetos de derechos.

Dado que, los niños han existido desde el inicio de la época, a pesar de aquello, la historia de la infancia tiene un recorrido corto, puesto que, dentro de las historias narradas, los niños adquirirían un rol pasivo dentro de la sociedad.

Según Braun (2011):

Durante siglos la infancia fue considerada como un tiempo de pasaje sin importancia, confinada a extramuros de la ciudadanía, en la que el niño aprendía simplemente de su coexistencia con los adultos y en algunos casos se encontraba a su servicio utilitario. Imperaba la concepción del niño como ser inacabado, sujeto ignorado, forma inmadura de adulto. (p. 45)

De modo que, la infancia no existía, no había una especificidad de lo que ser niños significaba, sino que eran considerados “adultos pequeños” que crecían y formaban bajo la imagen, ideas y enfoque de lo que “ser adulto” representaba. Siendo así, la infancia durante muchos años considerada un relato privado.

Por consiguiente, aquel que no habló, es hablado. Por lo que, desde la perspectiva de Stearns (2018), la historia de la infancia explora el “cambio posible en la experiencia de la infancia y el trato a los niños” (p. 3). A partir de las diferentes aproximaciones que adquiere la infancia conforme el contexto cultural habituado.

Es así como, las huellas de la infancia en el estudio historiográfico se componen de diversos puntos de vista y teorías planteadas por múltiples historiadores dedicados a darle lugar a los niños y su desarrollo a través de la historia. Siendo Ariès (1960), historiador francés quien da apertura al estudio de la infancia en su libro *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, donde argumenta que “el descubrimiento de la infancia se da en Europa entre los siglos XVII y XVIII” (p. 57). Lo cual atribuía que en la Edad Media no cabía una percepción de la infancia como una etapa distinta a la vida adulta. Su enseñanza estuvo centrada en el análisis de obras de arte de siglos anteriores donde atribuían una deformación del cuerpo infantil, siendo la “niñez” cincelada como adultos en miniaturas, con facciones y musculatura maduras.

Así mismo, reconoce la infancia a partir del siglo XVIII en el arte. Desde su interpretación Ariès (1960) expone la representación de la infancia:

El artista recalcará los aspectos graciosos, sensibles, ingenuos de la pequeña infancia: el niño buscando el seno de su madre, el niño jugando a los juegos propios de la infancia con un pájaro que él lleva atado, o con una fruta; el niño comiendo su papilla, entre otros. (p. 61)

Por tanto, el niño dentro de la iconografía y el arte adquiere una imagen con mayor sentimentalismo y presencia, compaginado con acciones y rasgos acordes a su edad, que le otorgaban la mirada, los cuidados y la perseverancia particular a la vida del niño, siendo un prelude de la incorporación de una infancia visible a la historia. Pese a que, fue el primero en darle relieve a la infancia. Su estudio fue catador de críticas debido a la

construcción de saber basado netamente en las bellas artes, ignorando aspectos esenciales como las relaciones paternofiliales, la estructura familiar, linajes, política, ente otros.

Por lo cual, es de relevancia explorar la infancia en la Antigüedad y Edad Media, en función de considerar aspectos esenciales de la apreciación adulta en relación con los niños. Es más, Velázquez (2021), expone que fue en la Edad Media donde se “reconoció a un infante *en ciernes* con la ilustración del Niño Jesús” (p. 334). Por ende, la infancia, aunque en presencia oculta, figuraba en la vida.

En un comienzo, en la Edad Antigua, desde la perspectiva de Rodrigo (2018) “los niños interesaban poco a los antiguos, en el mejor de los casos, veían en ellos a un futuro adulto más o menos útil a la sociedad” (p. 3). El rol de la infancia en las sociedades antiguas poseía un rol secundario, donde los niños ejercían el papel de adulto, en este caso los varones, el de la caza y el trabajo forzado y las niñas, la agricultura; forjando la diferenciación de género, con un mayor control de la sexualidad de las niñas. *Lato sensu*, la infancia era una inversión a largo plazo, una estrategia de supervivencia, con el objetivo de hacerse cargo de la continuidad del trabajo y cuidado de los padres. Fue una época donde para Stearns (2018), “el niño era visto como fuente de trabajo” (p. 6). Factor que fue característico debido también a las altas tasas de natalidad y mortalidad infantil.

En la misma línea investigativa, la infancia en la Antigua Grecia desde Gonzáles (2008) “la imagen del hijo como propiedad de la familia, sometido a la voluntad de sus progenitores y la comunidad, ausente de derechos” (p. 7). Era una etapa inútil, considerados “chivos expiatorios” puestos a pruebas de resistencia, con la finalidad de determinar quiénes merecían la pena vivir y quienes debían morir. Además, había poco interés afectivo, por lo cual sus necesidades no eran cumplidas. Por otro lado, filósofos como Platón y Aristóteles consideraban al niño como un proyecto a futuro, cuya alma debía ser disciplinada para alcanzar un nivel superior.

En esta misma vía, en la Antigua Roma y no tan diferenciada de lo que ocurría en Grecia, desde la perspectiva de Rodrigo (2018), “destaca por su crueldad, la esclavitud infantil como práctica habitual, el infanticidio de niños recién nacidos, los abortos indiscriminados y, sobre todo, la autoridad omnipotente del paterfamilias” (p. 4). Dicho

en otras palabras, los niños estaban a la patria potestad de los padres, quienes debido a su situación económica vendían a los hijos o los abandonaban en su lecho de muerte.

A partir de la concepción y la figura que poseía el niño en las sociedades antiguas, el historiador deMause (1982), quien también incursiona en la historia de la infancia, que la caracteriza como deliberadamente penosa. Debido a los abusos de poder que sufrieron los niños.

Así mismo, la infancia es nombrada dentro de la historia como período de infanticidio (Antigüedad a siglo IV), que desde el estudio de deMause (1982), expone “El derecho a vivir del niño/a era una decisión más o menos arbitraria de los padres, ya que eran considerados como de su propiedad” (p. 2). La muerte de los niños era vista como una práctica habitual.

Consecuentemente, la cristianización (Siglo II a V), con la difusión del cristianismo, la situación de vida de los niños logra un cambio, en función de la caridad y la compasión hacia la infancia. Posteriormente, Gonzáles (2008) expone que “la iglesia católica asume la función protectora institucional por medio de los orfanatos” (p. 25). La intervención de la iglesia que proclama al infanticidio como delito. Sin embargo, era un periodo donde se postulaba al niño como un mal y los castigos físicos eran empleados como método de enseñanza.

Más adelante, en la Alta Edad Media que comprende los Siglos V a X, a pesar de existir una alta mortalidad infantil. Según Gonzáles (2008) “el padre no tenía derecho a dar en prenda, donar, vender o privar de la vida a sus hijos” (p. 27). Por lo cual, los infantes ya no eran netamente objetos de intercambio o representaciones de angustias. No obstante, frente a situaciones económicas surge el abandono de niños a las puertas de las iglesias. Por lo que, deMause (1982), nombrara el periodo de abandono (Siglo IV – XIII) una clase “infanticidio indirecto” pues, era una forma de los padres de no lidiar con la angustia que representada el niño. Debido a que, los niños eran considerados que venían con un alma llena de maldad.

Prosiguiendo, la Baja Edad Media, comprende los siglos XI a XV, que desde la teoría de deMause (1982), como el periodo de ambivalencia, en el cual el niño no poseía un lugar

específico dentro de la sociedad, participaba en la vida y trabajo del adulto, sin tener un espacio para su propio devenir.

Así también, el Renacimiento (Siglos XV a XVI), para Velázquez (2021), “surgen nuevos pensadores con ideas distintas sobre la infancia, con un renovado interés por recuperar, para los niños, la educación que permitiera su pleno desarrollo” (p. 337). De modo que, permitió establecer nuevas relaciones con el niño, donde se establece que no hay niño malo o bueno, sino que es el contexto donde se encuentra situado que le otorga las experiencias, toma mayor importancia la figura de la madre en la crianza.

En el siglo XVII, la infancia se convierte en objeto de estudio, dando mayor lugar a los niños distinguiéndolos de los adultos, es aquí donde retomando la idea de Ariès hay una separación de las actividades del adulto de las actividades propias de los niños, hay una mayor inclinación por preservar y fortalecer la infancia. Así también, surge la primera línea de protección de la primera infancia frente a casos de niños abandonados.

Continuamente, en el siglo XVIII surge el término “sentimiento de la infancia” denota una inclinación por las características particulares del niño y de sus respectivas etapas del desarrollo, lo cual permite una adaptación por edades dentro de los colegios. Según Rousseau (2000), en su libro *El Emilio*, en donde prima la dignidad del niño, empleada en los métodos educativos “se interesan por lo que importa saber a los hombres, sin considerar que son los niños quienes están aprendiendo” (p. 32). Rousseau, con su planteamiento, busca centrar la educación en los niños, en demandas del presente y no en las expectativas del futuro hombre. Por otra parte, es el primer autor en señalar las necesidades del niño tanto a nivel físico como psicológico, logrando un mejor establecimiento de las relaciones afectivas, entre las propuestas se encuentran: educación, crianza de los primeros meses, la lactancia, desarrollo del lenguaje y la integridad del niño.

Desde la teoría de deMause (1982), se lo conoce como el periodo de intrusión que comprende el Siglo XVIII:

En esta época nace la pediatría y las miradas científicas hacia la infancia, que superan claramente las miradas moralistas que había habido hasta el momento y

que, sumada a la actitud de cuidado de los padres y madres, disminuyó notablemente la mortalidad infantil. (p. 3)

Por lo cual, hay una mirada y aproximación más cercana con el niño, donde se ejecutan cambios a favor de su crecimiento y crianza. *In situ*, en el siglo XIX, Stearns (2018), expone que “la infancia, pasó de una responsabilidad primaria de contribuir a la economía familiar a través del trabajo, a una responsabilidad primaria de la familia y la sociedad, de ser educados” (p. 16). Hubo una mayor concentración por la escolarización obligatoria para ambos sexos, el castigo sigue utilizándose como método. No obstante, hay una reducción y se emplean otras formas. La industrialización, repercute en la disminución del trabajo infantil debido a la creación de maquinarias. Así también, un control en la tasa de natalidad, con reducción en las tasas de mortalidad, la involucración del Estado en la medicina, protección jurídica y cuidado de la infancia. La literatura infantil surge, cuentos como patito feo, que trascienden hasta la actualidad.

Para deMause (1982), este periodo se caracteriza como socialización, que comprende el siglo XIX hasta mediados del siglo XX “las proyecciones descienden notablemente, el carácter habitual se decanta más hacia cuidar y guiarlo en vez de dominar su voluntad” (p. 3). Puesto que, se derivan los modelos psicológicos y el niño emerge como eje central, es un ser, aún no adulto.

Finalmente, en el siglo XX, nombrado por Ellen Key a finales del siglo XIX como *El siglo de los niños*, debido a que, desde una mirada del pasado, aparece una visión positiva respecto a la historia de la infancia. Donde, se impulsa el cambio por la sensibilidad y mentalidad respecto a la opinión pública por las leyes que amparen la infancia. De manera que, Meraz (2010), argumenta:

La influencia del pensamiento de Rousseau comenzará a sentirse en el desarrollo de la pedagogía y la puericultura, la medicina infantil y la psicología evolutiva. De ser objeto de desprecio y maltrato, el niño pasó a convertirse en objeto de estudio y atención. (p. 3)

El incremento de la infancia como enfoque de estudio, permitió un cambio en las leyes tanto a niveles nacionales como internacionales, consiguiendo la proclamación de hitos

históricos memorables, que legítimamente contaban con normas de protección de la infancia. Así, la UNICEF en el 2015 elabora un recorrido histórico de los derechos del niño. Para empezar, en 1924 la Sociedad de Naciones aprueba la Declaración de Ginebra, acerca de los derechos del niño, que otorga educación, protección y libertad. Años posteriores, en 1946 la ONU crea el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Después, en 1959 la Asamblea General de las Naciones Unidas (ACNUR), aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, *grosso modo*, consiste en diez principios, entre esos en el juego, educación y la salud. En 1979, se declara el Año Internacional del Niño. Para finalizar, en 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas “aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, que reconoce el papel de los niños como agentes sociales, económicos, políticos, civiles y culturales”. (UNICEF, 2015, p. 12)

A partir del recorrido histórico realizado, se pudo ver como una historia que inicia velada, se transforma en punto de estudio y protección mundial. Los niños en la actualidad son sujetos de derechos, tiene una voz que es escuchada. No obstante, es importante considerar que la imagen y crianza que se tiene del niño varía según la ubicación sociocultural, por lo tanto, la historia sigue y seguirá escribiéndose.

De forma que, el psicoanálisis formará parte esencial otorgando un lugar al niño. El niño es nombrado por Freud (1905), desde la teoría psicoanalítica en *Tres ensayos sobre la sexualidad* como un sujeto que tiene voz, necesidades, deseos y derechos. Además, de la importancia que las vivencias infantiles tienen en la vida adulta. Punto que se trabajará en el siguiente apartado, bajo la interrogante: ¿Quién es este niño?

¿Qué dice el psicoanálisis del niño?

Desde el psicoanálisis se plantea que el niño es un sujeto del inconsciente, inmerso en el lenguaje, quiere decir que no es ajeno a discurso social. Se realiza una constante distinción entre niño y adulto. A esto, el psicoanálisis le ha dedicado gran atención a la infancia, fijándola como el momento fundamental en la construcción de la subjetividad. El niño se encuentra absorto en los malestares y discursos familiares mismos que son expresados de formas singulares.

A diferencia de otras corrientes psicológicas que podrían nombrar al niño desde una perspectiva adaptativa o evolutiva, el psicoanálisis reconoce al niño como sujeto portador de deseo propio y de una verdad que se dice a medias, a través de actos. El niño no solo está afectado por sus padres, sino que está incluido en el lazo social desde su nacimiento, incluso desde antes como en el deseo parental, respecto a este término Laplanche (1987), nos dirá que:

El deseo parental es producto, de un largo proceso que se gesta en la infancia, y está directamente relacionado con el desarrollo psicosexual de la niña/ o niño y determinado por los procesos identificatorios con ambos padres, que incluyen las identificaciones de género, Procesos identificatorios, del niño/a con los padres, resultante a su vez de la implantación en la mente del hijo/a. (p.111)

Desde el psicoanálisis se plantea la existencia del inconsciente del niño, esto quiere decir que se muestra a un niño como portador de un cuerpo y deseo; aunque bien es cierto como lo dice Bonnaud (2018), en su libro *El inconsciente del niño*: “el niño es síntoma de la familia” a modo de reformulación del postulado anterior “el niño como síntoma de los padres” es importante hacer esta distinción, porque al expandir esta postura más allá de miembros parentales se precisa que el niño se encuentra inmerso en la dinámica de cada uno de los miembros de este Otro familiar, quienes lo acogen y lo cuidan. A lo largo de la historia, varios psicoanalistas han escrito y trabajado con niños, uno de ellos: Freud, desde casos externos a él como “el pequeño Hans” hasta las vivencias propias en las que pudo presenciar las primeras ideas de formación del inconsciente en niños mediante el juego de su nieto.

Es bajo esta mirada psicoanalítica, que se muestra cómo el niño se encuentra en el lenguaje y la madre guarda un espacio para él dentro de su subjetividad, este niño que aún no nace se lo subjetiva como objeto de deseo, al nacer es bañado con esta denominación y reconoce a esta madre como su Otro primordial, a partir de quien podrá ser y constituirse. Es así como, se reconoce que el niño llega al mundo con una experiencia capaz de sentir, explorar y desear. En él yace el deseo de saber, explorar y reconocer los estímulos externos y comprender el funcionamiento de ellos mismos.

El niño se encuentra en la búsqueda constante del significado de sus significantes. A su vez, esto le permite construir su imagen. La creación de esta imagen se verá resquebrajada a medida que se encuentre en las diversas etapas. La infancia no es vista como un periodo cronológico, se precisa que es aquí donde se inscribe la estructura del sujeto, es el momento en el que el sujeto organiza y articula en su lazo con el deseo y la ley. Dentro de esta teoría nacen términos que apuntan directamente a los primeros años de vida del sujeto como lo son: El Edipo, el estadio del espejo, el fantasma y el síntoma.

Ahora, desde el postulado Freudiano se dedicó diversos escritos a la infancia y a los fenómenos psíquicos que se desarrollan desde los primeros años de vida. Freud, al ser médico contaba con una perspectiva amplia acerca de cómo operaba la infancia, despojándose de la idea de la inocencia nata, proponiendo que en el sujeto infante ya operaba el deseo, la represión y el síntoma.

En su texto *Tres ensayos sobre una teoría sexual* (1905), introduce la sexualidad infantil, escribe acerca de cómo desde el nacimiento ya existen manifestaciones pulsionales, y su organización en torno a zonas erógenas, que no están dirigidas al acto reproductivo sino al goce. A lo que Freud clasificará como “las etapas del desarrollo psicosexual”. Estas etapas no representan una sexualidad genital adulta, es más bien un modo de relación con el placer, el cuerpo y el Otro, dividido por edades y zonas (oral, anal y fálica).

Según Freud (1992), el caso del pequeño Hans le permitió demostrar la existencia del inconsciente infantil. Un niño de cinco años desarrolló una fobia a los caballos que Freud interpretó como una manifestación de sus conflictos edípicos: su deseo por la madre, su temor al castigo del padre (angustia de castración) y su necesidad de ubicarse dentro de la ley simbólica. Con este caso Freud logra demostrar como el síntoma de Hans puede leerse como un síntoma a modo de intento de respuesta subjetiva frente a la incógnita del deseo del Otro (p.118).

También, postula otro punto central como lo es el complejo de Edipo, tomado del mito griego, este habla acerca de cómo el niño desea a la madre y ve al padre como obstáculo. Teniendo esto como base Freud plantea que el Edipo es un organizador psíquico que introduce al niño en la ley de la cultura, y le permite asumir una posición deseante.

A esto, Vega (2015), acotará que:

El Edipo es entonces entendido como estructura y el falo es el significante que articula y circula. Este falo que circula como falta en la estructura es el falo simbólico; mientras que aquel que atiende a la subjetividad del niño del primer tiempo del Edipo es el falo imaginario. Por ello, cabe recordar que un elemento no es imaginario o simbólico en sí mismo sino con relación a su articulación con otros elementos. (pp.5-6)

La resolución del Edipo ya sea mediante represión o identificación es el punto clave para la estructuración psíquica, de haber fallas puede dar lugar a síntomas inhibiciones o angustias. Al respecto Freud, adiciona una vivencia propia para sustentar la angustia, notó como su nieto al jugar al hacer aparecer y desaparecer un juguete representaba la escena familiar, la separación de la madre, durante este juego el niño transforma lo pasivo y logra expresar su angustia.

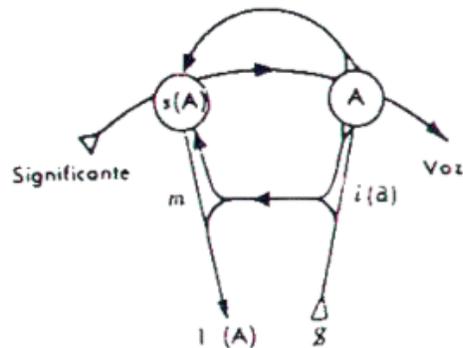
Refiere que un niño no es un “adulto miniatura”, pero tampoco es un ser inocente. Es un sujeto. Se encuentra atravesado por la pulsión y el deseo. Necesita ser visto, escuchado y acogido. Recordando que el síntoma no es un “problema a corregir”, sino una verdad a descifrar.

Por otro lado, Lacan por su parte incluirá al estadio del espejo, los gráficos del deseo (I y II), el Edipo reformulado y su interpretación del falo como significante. Introduce nuevas formas de pensar al niño, desde su concepción estructural como sujeto. El niño es un sujeto que está dividido, y es estructurado por el lenguaje. Menciona que sujeto nace en un mundo ya habitado por significantes, quiere decir, que antes de nacer ya es deseado o rechazado, nombrado; y ocupa un lugar simbólico en el deseo de sus padres.

Una de las propuestas de 1949 es el estadio del espejo. En donde plantea que, entre los 6 y 18 meses, el niño se encuentra con su imagen especular a modo de espejo en el rostro del Otro y experimenta una identificación con ese otro cuerpo que él aún no concibe que posee. Dando paso al yo representada por una imagen alienada, imaginaria dependiente de la mirada del Otro. A esto, esta identificación primaria es la base del sujeto lo sostiene, pero a su vez lo divide poniéndose en disputa su imagen y la falta. Por tanto, el niño se constituye como sujeto a partir de una imagen que no es suya por completo.

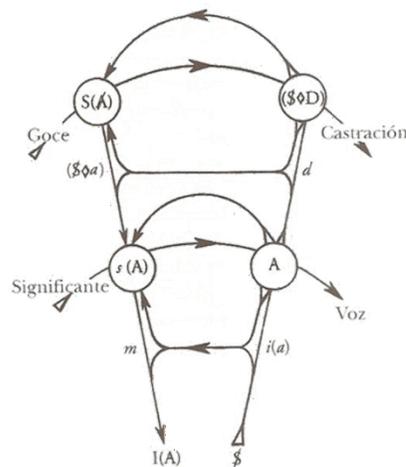
En tanto a los grafos del deseo desarrollados por Lacan en *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano* de 1960, dan una mirada esquemática acerca de cómo el sujeto se constituye en el cruce entre el lenguaje y el deseo.

Ilustración 1: Grafo I del deseo



El Grafo I, plasma cómo el niño entra al lenguaje mediante la demanda del Otro. El significante primordial se inscribe en el sujeto como marca de alienación. Lo que el mensaje que deviene del niño se ve distorsionado al tener que pasar por el lenguaje del Otro. Así su deseo se ve enredado con la demanda materna. Su idea principal se ve alterada y eso lo divide.

Ilustración 2: Grafo II del deseo



El Grafo II, se refleja el fantasma ($S \diamond a$), que determina cómo el sujeto se relaciona con su objeto de deseo. En el caso de los niños, por ejemplo, mediante juegos dibujos, fobias o síntomas. Que pueden leerse como formaciones que revelan este montaje fantasmático.

Se muestra como el niño se encuentra en esta controversia entre el deseo del Otro y su propio goce. El trabajo clínico con niños orienta a leer el síntoma y prestar especial atención al lugar que el niño ocupa en el deseo del Otro.

Lacan (1999), en su quinto seminario retoma el complejo de Edipo freudiano, pero lo reformula dentro de una lógica no cronológica, es estructural. Plantea que el Edipo no es una etapa que se supera, sino que es una estructura que se inscribe al sujeto en el orden simbólico. Y es organizado en tres tiempos lógicos:

El primer tiempo trata de que el niño está fusionado con la madre, quien representa el Otro primordial. El deseo de la madre es enigmático, y se inscribe la pregunta ¿Qué quieres de mí?

El segundo tiempo, esa pregunta se reformula y pasa a ser: ¿qué quiere la madre que yo sea para ella?, es en esta pregunta que el niño se piensa como falo imaginario, como aquel niño puede posicionarse o hacerse para ofrecerse a su madre su objeto amado.

El tercer tiempo, surge la metáfora paterna: el padre simbólico aparece en escena para introducir la ley y producir la separación de esta madre y este hijo. El Nombre del Padre operará como significante que sustituya el deseo de la madre y permite al niño salir de esa función fagocitadora, permitiéndole al niño el ingreso al lenguaje y a la cultura. Esto permitirá que el niño se subjetive, evitando caer en la devoración del otro materno. En otras palabras, si el padre se encuentra ausente o forcluido el niño puede quedar enterrado en el goce del Otro.

Lacan hace una distinción entre el falo imaginario, que es lo que el niño imagina ser para la madre, y el falo simbólico, que es el significante de la falta en el Otro. El falo no es un órgano; es una cadena significativa que estructura el deseo. El niño que piensa que tiene el falo para la madre se coloca en una posición de objeto. Aquel que comprende que mamá también está castrada (es decir, que también le falta algo), puede colocarse como sujeto de deseo. Este conjunto de articulaciones nos permite pensar que el niño no es un objeto de lo parental, sino que el sujeto tiene su manera de hacer su propio camino en relación con el deseo del Otro. La tarea del analista no será ajustar al niño a las normas, sino ayudarlo a encontrar su propio lugar único, a encontrar su propia manera de desear y vivir el lenguaje.

A esto, Miller (1999) propone que el niño debe ser pensado desde los efectos del discurso contemporáneo, quiere decir, un contexto en gran medida se ha visto la desautorización del nombre del padre, dando como consecuencia el decaimiento de la ley simbólica y los ideales. Motivo por el cual propone leer al niño como síntoma del lazo social.

El niño no es solo el receptor del discurso familiar, sino que es la verdad del vínculo entre los dos padres, la “solución” a los impasses a los que llegan. Por eso es tan importante no diagnosticar al niño prematuramente y escuchar qué función cumple su síntoma en el grupo familiar. A veces lo que parece ser un “problema del niño” es una forma de mantener en su lugar un vínculo parental frágil o sobrecargado.

Miller (1999) nos dirá que el niño contemporáneo está ubicado en una era “sin ley” y el objetivo del trabajo en la clínica con ellos no será imponerle o indicarle las normal. El trabajo en la clínica está dirigido hacia orientar al niño a construir su propia solución hacia este vacío. El analista es el lector del síntoma, no un educador de este.

Para Miller (1999), el síntoma del niño vale la pena porque nos hace aprender algo sobre el deseo, el goce, el apego al Otro. El síntoma no es meramente una falta, sino un "precipitado", una fijación legítima. Con su síntoma, el niño confrontará las contrariedades que se alojan en la relación con el otro.

Clínica con niños: ¿Qué hay que escuchar?

¿Se escucha a los niños? Una pregunta que toma protagonismo en una época donde tal parece ser que, a pesar de ser sujetos de derecho, los niños son acallados. Al encontrarse la infancia dentro de discursos que idealizan una forma de cómo “deben” ser los niños, ante acontecimientos que se encuentren fuera de la norma, surge una solicitud de atención psicológica para el niño. Aquel que muchas veces es privado de información, misma que lo despoja de palabra.

De ahí surge la siguiente interrogante ¿Por qué los niños acuden a análisis? Según Miller (2013) en *El niño y el saber* “Se trata siempre de reducir, comprimir, amaestrar, manipular el goce de aquel que llamamos un niño para extraer un sujeto digno de este nombre, un sujeto sujetado” (p. 2). A veces este malestar no está en palabras, pero se

expresa a través del cuerpo, del rendimiento escolar, de los comportamientos, de la inhibición.

Un punto por tener en consideración en el trabajo con niños es que el trabajo siempre será en una tríada; analista – padres/institución – niño, siendo este último el primordial. Lo cual atribuye que la demanda de atención, en muchas ocasiones, puede provenir de cualquier otro informante: padres, escuela, mentores, entre otros; que pueden o no, interrelacionarse. Frente a estas demandas ¿Dónde queda la palabra del niño? ¿Qué dice el niño?

Según Lora (2007) “en un primer momento es importante y preciso escuchar el lugar de verdad que ocupa el niño como síntoma para esos padres” (p. 5). En función de conocer como el niño se constituye como síntoma de los padres, con el objetivo de traspasarlo al síntoma propio del niño. De acuerdo con, la Escuela de la Orientación Lacaniana (2025) “*lalengua del parlêtre*, aquella del parentesco, que no se traduce jamás, y es con ella que cada uno se las arregla para vivir aturdido en el mar del malentendido” (párr. 3). Por ello, escuchar el decir del niño, va más allá de considerarlo un sujeto que es hablado, sino que, por el contrario, un sujeto que pueda por medio de sus experiencias construir la cadena de significantes y enunciar un saber.

Así también, según Lora (2007) “es necesario distinguir el síntoma del que el niño habla al inicio del análisis del síntoma que se constituye bajo transferencia” (p. 6). Con esto se refiere a que, el niño pueda hacer la transición de “ser” un síntoma que provoca angustia a los padres a “tener” un síntoma, no busca erradicar los síntomas, sino que quiere hacer espacio para la palabra, el juego, el dibujo y los gestos, como formas de expresión del deseo.

Por tal motivo, desde la clínica con orientación psicoanalítica, se le da lugar al niño. De manera que, el niño por medio de diversas manifestaciones puede “hablar”, por lo cual ¿Qué habla el niño? Y al mismo tiempo, ¿Qué escucha la figura del analista? Según Calcagnini (2004) “el niño le dará a leer en el despliegue discursivo que es lo que le pasa. Dirá de su sufrimiento en su inhibición, su angustia, y su síntoma” (párr. 6). De modo que, se produce un efecto de palabra.

En este mismo sentido y de acuerdo con la Escuela de la Orientación Lacaniana (2025) se escucha “al niño de los recuerdos encubridores, de los sueños, del trauma, de los ensayos con la sexualidad, de las frases marcantes que gritan desde algún lugar como un murmullo” (párr. 6). Es decir, se escuchan y ponen en juego las formaciones del inconsciente del niño.

Formaciones que son transmitidas y elaboradas por el niño en base con los recursos que posee, Calcagnini (2004), postula que el niño: “lo dirá como pueda, con los elementos que tiene a mano: de pronto lo dirá a través de un juego, o con sus dibujos, o con sus relatos” (párr. 6). *Ergo*, pueda elaborar ¿Qué dice el niño? El cual no se simplifica en palabras verbales.

Por consiguiente, hay una direccionalidad desde la perspectiva de que niño tiene algo que decir respecto así mismo, a su historia. A saber, de un inconsciente que solo se puede conocer desde el espacio, la apertura y la invitación al niño de realizar invenciones y desde la figura del practicante de escuchar, ver e inclusive hacer.

En concreto, Ramírez (2024), en su artículo *¿Sueñan los niños con hacerse mayores?* Plantea en el trabajo con niño, no se trata netamente de escuchar lo que verbalmente dice, sino desde que lugar lo enuncia.

El psicoanálisis no propone simplemente escuchar al niño y tomar sus dichos como verdaderos, al pie de la letra, la escucha, propone que esta escucha no puede ir sin interpretación. No es la misma interpretación que hacen los padres. La interpretación psicoanalítica apunta en la dirección de ese deseo único y singular que puede expresarse en los sueños, en los síntomas y que da cuenta de cómo objeto y sujeto, se articulan. (p. 7)

Es así como, las elaboraciones del niño poseen valor dentro de la clínica, desde Miller. Por tanto, lo que se busca identificar en el habla del niño, lo esencial del espacio de escucha es la posición del niño frente a sus manifestaciones, frente al síntoma que representa un malestar, que por medio de las diferentes invenciones con las que el niño “sabe hacer” se presencia el niño en esencia, en existencia.

¿Jugar?: Consideraciones acerca del juego

El juego es una actividad *grosso modo* de carácter universal, que por medio de la historia y restos arqueológicos remonta su origen y existencia desde hace miles de años. De ahí que, el juego no posee una definición unitaria, sino que por el contrario se le es conferido múltiples connotaciones y utilidades a partir del contexto sociocultural en el cual se ha desarrollado.

Dicho de otra manera, el juego se encuentra cincelado en la historia de la humanidad como un elemento inherente en la formación y evolución del ser humano, que además de denominarlo una actividad de índole natural y espontáneo, permite así mismo, reconocer que, aunque en una “presencia oculta” la infancia existía y los niños jugaban.

Y es que, a pesar de encontrarnos en una época donde cada vez más el juego se ve trastocado, donde tal parecer ser, ha perdido importancia por la disminución de tiempo y espacio otorgado, en realidad se podría plantear al juego como *Sempiterno*. Puesto que, el juego es una actividad fundamental en los niños, a lo largo de la historia no se ha dejado de jugar, pero si ha trasmutado la forma en que se juega. Así pues, no tiene fin, el juego permite elaborar *in presentia* las experiencias del niño, pero así mismo también recoge la esencia de la historia de vida a posteriori.

De manera que, el juego más allá de ser un modo de libertad para los niños al proveer placer es también un recurso de carácter cognitivo, que innova e impulsa el aprendizaje. De igual manera, adquiere un atributo social, al promover la construcción de lazos, y desde la clínica es una oportunidad de trabajo con niños. Por ende, el juego es un abanico de posibilidades en la constitución y desarrollo del niño, razón por la cual resulta importante conocer los inicios del instrumento por excelencia con los niños, expuesto de otra forma ¿Cuáles son los orígenes del juego?

¿Cuáles son las raíces del juego?

Desde una perspectiva etimológica, según Corominas (1961) en el *Diccionario Etimológico De La Lengua Castellana* comprende que la palabra ‘juego’ proviene del latín <<*iocus*>> que significa “broma”, “chanta” y “diversión” (p. 347). Por lo cual, etimológicamente el juego adquiere una significación asentada en una actividad de

recreación y entretenimiento. La Real Academia Española (2024), lo define como “Acción y efecto de jugar por entretenimiento” (p. 5209). De manera que, a grandes rasgos, el juego es conceptualizado como una actividad de gran regocijo y placer.

No obstante, el juego no es un invento de nuestros días, por lo cual, no siempre significó diversión. Sino que, por el contrario, el juego, grosso *modo* es un término y actividad que ha pasado por diferentes periodos evolutivos que le han otorgado una caracterización diferente dentro de cada espacio socio cultural. Siendo así, “el juego guarda una estrecha relación en el desarrollo histórico-social del hombre, una misma ontogénesis, de ahí que sea imposible separarlos” (YMCA Instituto Universitario, 2023, p. 2). De forma que, resulte importante conocer las raíces del juego, es decir cómo y en qué condiciones surge.

A lo largo de los años, varios autores han planteado teorías respecto al origen del juego desde diversos campos de estudios: biológico, sociológico, evolutivo, entre otros. Es así como, según Senet (1911), quien en vida fue antropólogo y pedagogo en el apartado de *Los juegos infantiles: hipótesis sobre el origen el origen de los juegos* de su libro desde una lectura a Spencer plantea el juego en las tribus antiguas como “una respuesta a una super abundancia de energía empleada en una actividad desinteresada, siendo esta actividad desinteresada, es decir el juego, la imitación de la actividad seria y útil” (p. 376). Puesto que, en un principio la infancia no figuraba dentro de la historia, por lo cual el niño se desarrollaba como un adulto, siendo realmente su “juego” un trabajo a desempeñar, que se asentaba en los principios de la supervivencia y subsistencia.

Consecuentemente, surge el primer acercamiento de “juguetes” que en realidad eran instrumentos y herramientas de trabajo a una menor escala para una mejor manipulación de parte del niño. Posteriormente con el avance del tiempo, cambio del pensamiento referente de la infancia y políticas de protección, que otorgaron un espacio para “ser niño” lo cual permitió una mirada mayormente centrada en las necesidades y recursos del niño. De acuerdo con, YMCA Instituto Universitario (2023) expone que:

El hombre crea objetos que, aunque reflejan el instrumento de la vida real, no son ya una réplica más pequeña de aquel, sino un nuevo tipo de cosa que ya no sirve para hacer la acción verdadera sino para "practicarla", y que habrían de realizar en la vida adulta. Surgió así el juguete. (p. 2)

Propiamente dicho, el juguete como un medio de entretenimiento, que, a pesar de guardar relación con actividades de la vida adulta; pero como una posibilidad que, dentro de sus funciones físicas y cognitivas, además de las oportunidades dentro del juego indirectamente “sepan hacer” o sean “vía” de una futura vida adulta. Por consiguiente, la infancia, el juego y el juguete se encuentran estrechamente interrelacionados en la historia.

Así mismo, el juego tiene acto de presencia en la antigüedad, obtenido desde el estudio de la literaria y bellas artes. Donde inclusive se remontan sus inicios en Egipto con el juego de “la estrella”. En Grecia, por medio del estudio de piezas arqueológicas se ha podido reconocer que juegos como la rayuela y la cuerda, yoyó, matraca, entre otros. Por ende, el niño a pesar de históricamente encontrarse en un periodo complicado respecto a su ser e integridad podía jugar.

Puesto que, pensadores clásicos como Platón y Aristóteles formulan una conceptualización del juego que radica en la “importancia de aprender jugando, y animaban a los padres para que ofrecieran a sus hijos juguetes que ayudaran a «formar sus mentes» para actividades futuras como adultos” (Animación y Servicios Educativos A.C., 2009, p. 3). Por tanto, el juego era una parte esencial de la vida del niño, donde no solo representaba ya un espacio de ocio o supervivencia, sino que también adquiere una connotación cognitiva.

En Roma, el juego se encontraba condicionado por el sexo biológico, y también por las clases sociales, donde los juegos de los niños giraban en torno a la competencia y trabajo, y el de las niñas a imitar un rol materno. No obstante, se compartían juegos de vínculo social.

Por consiguiente, el juego se encontraba condicionado por el sexo biológico, y las clases sociales. En cuanto a la Edad Media “había cierta tolerancia hacia los juegos infantiles y juveniles, ya que cumplían una labor didáctica además de la lúdica” (Gómez, 2025, párr. 2). De manera que, se reconocía el tiempo de ocio del niño, pero al mismo tiempo el juego era considerado como una fase preparativa para la vida adulta. En la misma línea histórica, en el Renacimiento es por medio del arte que se representa el juego y la infancia, como una actividad de disfrute infantil.

Es así como, a partir del siglo XVII y en el transcurso del siglo XVIII el juego se convierte en centro de estudio como una herramienta primordial en la formación académica del niño. Así también en el siglo XIX, con la Revolución Industrial, los juguetes se innovaron, que permitió una mayor amplitud en la producción, imaginación y creatividad en el niño. Para finalizar, en el siglo XX, el niño se convierte en protagonista de la historia y los estudios se concentran en su alrededor y entorno, lo cual a su vez permite que el juego sea valorado más allá de una actividad de ocio, sino que, por el contrario, como un instrumento dentro del desarrollo del niño. De ahí que, se han dedicado diversos estudios y teorías que permiten plantear ¿Cómo se ha materializado el juego y cuál es su función hoy en día?

Perspectivas en la implementación y uso del juego

El juego, en sus diversas implementaciones parece destacarse como un eje estructurador del desarrollo infantil. Ya sea como táctica pedagógica, herramienta lúdica o modo de expresión. Reconocer esta variedad de perspectivas contribuye a una comprensión más completa del niño y la manera en la que él reconoce el mundo y es importante para los profesionales en el trabajo clínico, educativo o artístico.

Se ha observado como el juego forma parte del desarrollo humano, especialmente en la infancia. Es por este motivo que se lo aborda desde diversas perspectivas, haciendo posible una mirada más amplia y a la vez detallada de su función independientemente de la disciplina en que sea aplicado. A grandes rasgos, se busca plasmar cómo se ha implementado el juego durante la formación, modo de expresión y acompañamiento en el trabajo con niños. Para ello, se desarrollarán 4 miradas diferentes en la que el juego es un escenario utilitario, siendo estas: psicológica, pedagógica, lúdica y psicoanalítica.

Como primer punto se hablará acerca de la perspectiva psicológica, misma que reitera la aplicación del juego como una guía de la evolución del desarrollo cognitivo, emocional y social del niño. En esta perspectiva Piaget (1962), dirá que “Toda vez que el niño repite una acción para el solo placer de hacerlo, está jugando” (p. 92). Esto a modo de la simbolización que se da durante los juegos.

Asimismo, Vygotsky (2000), resalta su función formativa, mencionando que “El juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. En el juego, el niño actúa siempre más

allá de su edad promedio, más allá de su conducta diaria” (p. 117). Debido a que el juego es realizado por el niño a modo de actuación, dándole paso a la aparición de desafíos en la realización de este, mismo que tendrá dificultades que aparecerán durante su ejecución; deberá ser resuelto por las herramientas cognitivas con las que cuenta y a su vez crea el niño.

Desde otras corrientes psicológicas como la conductista Skinner (1953) refiere que se utiliza el juego como reforzador positivo o como estrategia terapéutica para modificar conductas. Haciendo que estas conductas que resultan disruptivas sean modificadas, siendo el objetivo general usar el juego como premio por un buen comportamiento dentro del espacio terapéutico, dando como resultado que este comportamiento corregido se convierta en hábito. Sin embargo, en la psicología humanista, y desde lectura a Rogers (1969) se considera el juego un mecanismo que promueve el desarrollo integral, la autorrealización y autoestima del niño.

En segundo lugar, se hablará desde el marco de lo pedagógico siendo así que el juego se ha visto en el marco principal para facilitar el proceso de aprendizaje dentro de las aulas de clases. Así Liebschner (2002), desde una lectura al educador Friedrich Fröbel (1782–1852), reconoce el concepto de lo que hoy se conoce como “jardín de infancia”, siendo el juego era la forma más orgánica de expresión infantil y un mediador para lograr la educación temprana. A esto es valioso resaltar que en el marco pedagógico el juego tiene un papel fundamental, debido a que le permite al niño adquirir habilidades cognitivas, motrices y sociales, además de que le permite adquirir conocimientos del mundo y hacerse preguntas en torno a este.

Dentro del marco del constructivismo, se reconoce al niño como protagonista de su aprendizaje, en esta misma línea Jean Piaget (1962), plantea que “El juego es la asimilación funcional, o la reproducción de la realidad, en función de las propias necesidades del niño” (p. 113). Menciona que hay tres tipos de juego: El juego ligado a los ejercicios, el juego simbólico y el juego de reglas; cada uno de estos responde a una etapa evolutiva, no obstante, expone que es durante el juego simbólico que el niño transforma la realidad según su esquema mental, construyendo un sentido a modo de manifestación del pensamiento que aún se encuentra en construcción.

Por otra parte, Vygotsky, desde una perspectiva sociocultural sostiene que el juego es una herramienta que impulsa el desarrollo. “En el juego, el niño siempre se comporta por encima de su edad media, por encima de su conducta diaria; en el juego es como si fuera un cabeza más alto que sí mismo” (Vygotsky, 2000, p. 117). Debido a que el juego le permite al niño trabajar desde su zona de desarrollo próximo (ZDP), dado que, le permite integrar lo que conoce con lo que aprende de su interacción con su círculo cercano. Especialmente con su relación con las figuras adultas que lo rodean.

Así también integrando lo lúdico, la relación se hace debido a que el juego es concebido como una actividad espontánea, placentera y libre. Es uno de los derechos del niño, reconocido en el artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño UNICEF, (1989). Esta perspectiva propone plantearse la relevancia del juego como una actividad necesaria para el bienestar emocional, donde el niño se logre expresar, relajar y establecer vínculos de carácter afectivo. El juego como actividad lúdica favorece la imaginación y la sociabilidad; a esto Huizinga (1960), sostuvo que “El juego no puede definirse por su contenido, ni por su origen, sino por la manera en que se realiza: libremente, y fuera de la vida corriente” (p. 9). Se plantea que el juego no debe ser visto únicamente como un medio para conseguir algo del niño, al contrario, debe ser entendido como una necesidad vital del niño que beneficia su bienestar emocional y su creatividad, además de permitirle acceder a la creación de nuevos lazos sociales.

Finalmente, en la perspectiva psicoanalítica se reconoce al juego como una actividad que va más allá de una actividad recreativa, siendo el juego una forma de expresión simbólica del inconsciente. Además, Freud reconoce en el juego un espacio significativo para la expresión del inconsciente. En su texto Más allá del principio del placer (1992), analiza el famoso juego del “fort-da”, donde un niño lanza un carretel mientras dice “¡Fort!” y “¡da!”. Para Freud, este juego no es solo entretenimiento, este juego funciona a modo de una puesta en escena del trauma de la separación de la madre, y una manera de tramitarlo psíquicamente. En el juego, el niño reelabora lo vivido y el niño consigue tramitar su angustia de separación y dominar simbólicamente lo perdido.

Posteriormente, autores como Klein (1988) profundiza en la interpretación del juego como el equivalente infantil de la asociación libre “En el juego, el niño expresa impulsos, ansiedades y fantasías. Es su forma natural de comunicarse” (p. 46). Mediante esta

asociación libre el analista consigue acceder a los conflictos internos del niño, este método fue el canal principal de exploración en la clínica con niños. Por su parte Winnicott postula el término “espacio transicional”, como ese lugar que aparece en forma de limbo entre la realidad interna y externa donde el niño puede jugar, crear y relacionarse con el mundo de forma segura. A esto Winnicott (1971), menciona que “el juego es por sí mismo terapéutico. Si un paciente puede jugar, se puede hacer psicoterapia con él” (p. 60). Debido a que el niño dentro de su juego es quien se expresa o limita el acceso a su espacio.

Aunque Lacan no centro su trabajo en el juego, su teoría del sujeto del inconsciente permite pensar el juego como una puesta en acto del deseo, donde el niño escenificará sus relaciones con el Otro, su fantasma y su falta “El inconsciente está estructurado como un lenguaje” (Lacan, 2003, p. 322). Entonces, es posible pensar en el juego como una forma de inscripción del sujeto en el campo del lenguaje; por lo que el niño no solo actúa, sino que se inscribe como sujeto. De manera que, si el juego es una forma de saber hacer del niño ¿Qué se dice del dispositivo del juego?

¿Jugar con los niños o a qué juegan?: El dispositivo del juego

El juego a lo largo de la historia ha sido estudiado desde diferentes perspectivas teóricas, que le han otorgado un lugar y rol fundamental en la formación integral del niño, al dar apertura a un abanico de utilidades en el desarrollo de habilidades individuales y sociales. De ahí que, el juego al ser una actividad grata para el niño, desde la clínica psicoanalítica se lo plantea como un dispositivo por excelencia en el quehacer clínico con niños, que oferta la oportunidad de introducirse en la estructura inconsciente del niño y de lo que este expresa a través del juego.

De manera que, el juego traspasa lo placentero, y se ubica como elemento fundamental en la constitución del niño – sujeto, donde el juego que construye el niño en la práctica clínica le otorga un lugar, una lectura y mirada distinta, que abarca una significación en torno a la existencia propia, a manera de lenguaje siendo un decir no dicho, en el cual el niño representa su mundo, y denota un saber inédito acerca de sus ficciones, sueños, deseos, malestares, entre otros.

Por consiguiente, el juego que *grosso modo* “juega” el niño, adquiere una connotación que gira en torno a la pregunta ¿A qué juega un niño? Donde cada escenario, historia, personaje e inclusive juguete posee un sentido y saber, propio de cada niño. En otras palabras, los significantes que introduce como coordenadas subjetivas de su biografía. Por tal razón, se parte desde el postulado que cada niño “juega” su mundo, de forma que, ningún juego es igual al otro, cada uno está cubierta y atravesado por la subjetividad de cada niño.

Por ende, es el niño quien a partir de su subjetividad “juega”, siendo el juego y lo que hay en él una formación del niño, puesto que, el juego del niño no es al azar. Al contrario, la interrogante ¿Cómo juega? Y ¿Con qué juega? se desplazan en el sentido de preguntarse por los objetos del niño, por lo que utiliza en el juego o como juego. Según Roy (2025) en su artículo: *Los niños y sus objetos* expone que “los niños se analizan con sus objetos” (p. 2). Con esto, se refiere a que los niños a partir de sus experiencias y representaciones del mundo seleccionan objetos como mediatizadores, de los cuales constituyen un saber hacer, aquel que solo podrá ser enseñado por ellos.

Así también, Roy (2025) refiere desde una lectura a Jacques – Alain Miller considerar a “los niños y a los objetos como *partenaires* en el juego de la vida” (p. 1). Desde el punto que, se busca darle lugar al objeto del cual el niño se sirve, siendo el juego un posibilitador de esclarecer a partir del espacio que representa ese objeto para el niño, el vínculo que ha establecido y su función tanto para él, como en la relación con el otro. Ya que, y según Roy (2025) “los objetos inanimados tienen indudablemente un alma, e incluso pequeñas cantidades de almas, como los psicoanalistas han aprendido de los niños” (p. 3). De manera que, el juego es significado por el niño, debe ser leído en valor de identificar que deposita de sí mismo en lo que juega.

Siendo Freud, con el estudio del juego del carretel de su nieto, mejor conocido como (*Fort-Da*), quien atribuye una importancia particular al objeto u objetos que el niño selecciona, al otorgarle un valor pulsional que logra captar en el espacio posibilitador del juego. Es así como, Freud plantea el estudio del aparato anímico por medio del primer juego, el infantil, dando origen al juego como dispositivo en la clínica.

A grandes rasgos, el *Fort-Da* se produce bajo la dinámica de arrojar un objeto, en este caso el carretel amarrado por medio de un piolín debajo de la cuna hasta que este desapareciera mientras el pequeño expresaba «o-o-o-o» el cual es leído como «*Fort*» (se fue) para después tirar del piolín haciendo aparecer el carretel, lo cual producía la mención de «*Da*» (acá está). De ahí que, y desde la perspectiva de Freud (1992) lo interpreta como “un juego y que el niño no hacía otro uso de sus juguetes que el de jugar a que «se iban»” (p. 15). Donde logra distinguir dos momentos lógicos para el niño en el juego auto – creado. En primer lugar, el juego de la repetición (*Fort*) tenía escenario. Por otro lado, el juego completo, (*Fort-Da*) del cual el niño obtenía placer. Es así como, el juego formula lo siguiente: un significante-simbólico atraviesa y toca el cuerpo a nivel de lo real, emergiendo una reconfiguración de lo imaginario.

En la misma línea, Freud otorga una lectura en la cual el niño por medio del juego establece dos concepciones. Siendo la primera, el juego como la representación de la renuncia pulsional, una simbolización frente a la ausencia de la madre. Por consiguiente, convierte una vivencia pasiva en una activa por medio de la repetición del juego donde obtiene una pulsión de apoderamiento. En segundo lugar, una mirada del juego desde Freud (1992), como una “satisfacción de un impulso” (p. 16). A manera de una venganza del niño frente a la ausencia de la madre, de ahí la conducta de lanzar los objetos.

Por tal motivo, Freud (1992), advierte que “los niños repiten en el juego todo cuanto les ha hecho gran impresión en la vida; de ese modo abreaccionan la intensidad de la impresión y se adueñan, por así decir, de la situación” (p. 16). Es decir, el juego como un modo de tratamiento de lo pulsional, en el cual el niño por medio de la repetición del juego simboliza la vivencia displacentera en función de obtener una ganancia de placer de otra índole, pero que, al consecutivamente repetir el acto displacentero, se plantea que el juego se encuentra más allá del principio de placer, al ubicar el punto de satisfacción del niño que constituye al juego, y que a su vez orienta la posición de goce del sujeto.

De ahí que, Lacan (1987) en su obra: *Seminario 11, Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis*, ubica al *Fort-Da* como los significantes del niño, en función de caracterizar al juego del niño de desaparecer y aparecer, siendo el objeto como “un trocito del sujeto que se desprende, pero sin dejar de ser bien suyo, pues sigue reteniéndolo” (p. 70). Es decir, el juego no es creado frente a la ausencia de la madre, sino

que es una elaboración y respuesta propia del niño frente a lo que la ausencia de la madre provoca en él, a lo real de la ausencia del Otro.

De modo que, frente a la ausencia, se establece la hiancia donde el objeto (a) cae y se produce la falta. Por ende, mientras que, para Freud, el carrito es la madre, Lacan dirá que es el objeto, cuya falta marca la estructura al surgir la pregunta por el deseo de ese Otro, que constituye la matriz del fantasma que es representado por el niño vía el juego de la repetición que marcan un principio que va más allá del placer y que logra una satisfacción singular vía el goce.

Por consiguiente, desde la lectura de Freud y Lacan se plantea al juego como aparato de goce, debido a que, permite identificar la relación de cada niño con su modo de goce, ya que, el modo de gozar es lo más propio e íntimo de cada sujeto. Por tal motivo, el juego es un posibilitador de que emerja el sujeto del inconsciente debido a que pone en acto la relación del niño - sujeto con su objeto. Es otras palabras, el juego posibilita un tratamiento de lo real. En tanto, y desde la perspectiva de Asturizaga y Unzueta (2008), postulan que:

El niño, a través de sus juegos, es tomado en sus palabras como sujeto, lo que es diferente de estar en posición de soporte de objeto hablado por el Otro o bien identificarse al objeto. Por ello es mediante las fantasías, es decir, lo que el niño expresa a través del juego que se comunica con el Otro. (p. 3)

A manera que, el juego al representar un saber y sentido singular del niño es un medio posibilitador de simbolización y significación. A esto, se menciona que el juego es un medio privilegiado que funciona a modo de vehículo para acceder a la subjetividad infantil, dando paso a la expresión de conflictos, deseos y fantasías del niño que no siempre pueden ser verbalizados. A esto, Pasteris (2018) propone:

En el juego el niño podrá utilizar su imaginación y creará, nuevos tiempos y espacios, sus propias reglas, de las cuales por primera vez será autor, protagonista y responsable. De esa manera irá generando significantes que le permitirán representar la escena del mundo y representarse en ella, su lugar frente a los Otros/otros. (p.3)

Bruner (2003) en su seminario acerca del juego y la clínica en problemas en el desarrollo infantil dirá que “La construcción del puente que eleve lo real a la categoría de significativo y produzca el espacio imaginario donde el juego transcurre, es tarea del

analista” (párr. 54) Menciona que el juego es imprescindible en la construcción del sujeto y en la clínica con niños. Propone que el juego sea acogido como algo constitutivo del sujeto.

A su vez, hace una articulación entre lo biológico (lo real del cuerpo), el lenguaje y el desarrollo del sujeto en construcción. Aclara que el juego no emerge espontáneamente, más bien requiere de un trabajo social y simbólico que requiere de la puesta en escena del Otro.

La autora destaca que el juego es la clave del límite, puesto que, el juego ofrece un espacio donde se despliega la ley de la castración simbólica. Siguiendo esta línea el niño consigue simbolizar el duelo y la pérdida de manera contenida; y el analista participa como testigo, facilitador y acompañante, sin imponer interpretaciones.

Para Tendlarz (2012), describe que el juego no es únicamente una herramienta utilizada en sesión para que el niño muestre su malestar, la psicoanalista menciona que el juego es más profundo que esto, permitiendo que el niño tome posición como sujeto, situándose en un discurso y posicionándose frente o en él mismo. Rescata que el juego no tiene un valor universal, sino que es una práctica singular. El contenido del juego no debe ser visto como “mensaje cifrado”, al contrario, se sitúa con relación al lugar del Otro, posibilitando el surgimiento de algo del deseo del niño. A esto dirá “Lo que se pone en juego no es simplemente una escena lúdica sino una lógica transferencial que permite que algo del sujeto se ponga a hablar” (Tendlarz, 2012, p. 2).

Asimismo, el juego surge como un dispositivo que permite explorar los bordes donde y como están haciéndose presentes las defensas psíquicas del niño. Almagro (2017) señala que “El juego es el mejor medio de expresión en la infancia, a través de él los niños dan forma representativa a sus experiencias y descargan las ansiedades inherentes a fantasías” (p.2). Por ello, el juego dentro de la clínica con niños abarca un rol fundamental al ser lenguaje no dicho, el modo de saber hacer, y la respuesta del niño ante su entorno, a su realidad que pone en escena y significa por medio del juego. Siendo el juego una herramienta de diagnóstico en la clínica actual, en la cual, el juego es la puesta en acto de la constitución subjetiva del niño, al denotar si es un juego del lado de la repetición, o

iteración. De este último término, ¿qué sucede con el juego del lado de la iteración? ¿Cuándo se puede decir que un juego es iterativo?

Por otro lado, Tendlarz recoge el juego como repetición sigue una lógica a modo de inscripción del sujeto en el lenguaje. Menciona que el niño no repite la escena en sí, más bien, el niño pone en escena el significante que no logra articular en su totalidad y lo lleva al juego retornando una y otra vez por insistencia del inconsciente. Cuando el juego es repetitivo ofrece una situación para que el sujeto surja. Para Tendlarz la iteración no es una reproducción mecánica (como la repetición), sino una forma en que el niño logra poner en escena un real que no ha sido simbolizado. Se trata de evitar interrumpir la iteración, es importante que se observe, escuche, acompañe y se trate de leer la lógica en la que se encuentra bañada.

El juego iterativo puede revelar una estructura psíquica; en los niños neuróticos el juego surge y está a servicio de la simbolización, sin embargo, en los niños ubicados dentro de la psicosis o autismo, puede tratarse de un juego a modo de repetición sin corte, sin metáfora, donde el juego no cumple la función de simbolización. “El niño no juega porque quiere, sino porque debe hacer algo con eso que insiste” (Tendlarz, 2012, p. 75).

De forma que, el dispositivo del juego se constituye como un recurso que el niño ofrece y produce en relación de decir algo de aquello que irrumpe, que hace síntoma escolar. Puesto que, es por medio del juego que el niño “juega” su malestar, aquel que puede estar como no ligado a una discapacidad, pero que resuena y toca la lógica educativa. De manera que ¿Cómo se visualizan las Necesidades Educativas Específicas?

CAPÍTULO 2.

¿Necesidades Educativas Específicas?: Un saber hacer con lo que “no se sabe”

“Si un niño no puede aprender de la manera en que enseñamos quizás debemos enseñarles de la manera en que ellos aprenden”
Dunn (1929)

Rita Dunn (1929) educadora estadounidense, por medio de su frase invita a tener una mirada diferente, donde cada estudiante es considerado como un sujeto en desarrollo, que posee un mundo interno y externo único. Su postulado resalta la importancia de ver al estudiante en todas sus facetas y no netamente calificarlo y etiquetarlo bajo una formación académica, sino que, por el contrario, considerar todos los aspectos que se encuentran implicados en el proceso de aprendizaje: cognitivos, emocionales, familiares, físicos, entre otros. De manera que, el aprendizaje no es igual para todos, no es lineal; es decir, no se trata de normalizar un “para todos, puesto que cada subjetividad es diferente. Entonces, frente a lo disruptivo, a lo que se encuentra fuera de la norma ¿Qué se hace?, ¿Es acaso el niño un problema por solucionar? Es así como, y desde el presente apartado, se habitúa un aprendizaje que compete un trabajo que impida la segregación de lo “singular”. No obstante, y desde el postulado Freudiano “es imposible gobernar, psicoanalizar y sobre todo educar”. Por consiguiente, no se apunta a eliminar el malestar que surge en las instituciones, sino acogerlo y desde el planteamiento de Leo y Moyano (2005), en el libro de Hebe Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*, menciona que: “aceptar que la educación no todo lo puede, en función de ver qué es lo que sí puede hacer, es más: que debe hacer” (p. 65). Así, se pretende albergar un “no saber hacer”.

Concepto de Necesidades Educativas Específicas

La educación en la República del Ecuador se encuentra dentro del marco de los derechos humanos, donde sin importar distinción étnica, social, religiosa entre otras; debe de ser para todos, sin embargo, no necesariamente de la misma manera y en el mismo tiempo. Puesto que, toda persona “debe recibir una educación de calidad, equitativa e

inclusiva, en la cual la educación no se limita a la adquisición de conocimientos académicos, sino también abarca el desarrollo integral del individuo, a lo largo de la vida” Ministerio de Educación (2024). Es decir, la educación considera la singularidad del estudiante, por lo cual, así también, reconoce la necesidad de construir un espacio, donde se tenga una mirada que acoja a aquellos estudiantes que “salen de la norma”.

Así, se establece la educación inclusiva, que *grosso modo* y según Ministerio de Educación (2024) radica su practica en:

Promover la atención a la diversidad facilitando el acceso, permanencia, aprendizaje, participación y culminación de los estudiantes, en todos los servicios, programas, modalidades, sostenimientos, jornadas y niveles educativos a nivel nacional. Se determina como uno de los principios de atención a la diversidad, la accesibilidad universal, la cual es una condición que debe implementarse en todos los entornos educativos, instrumentos, herramientas, materiales y dispositivos. (p. 3)

Por ende, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), crea el artículo 47 que consiste en un apartado sobre las Necesidades Educativas Especificas (NEE) donde plantea que “la educación para las personas con discapacidad, tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las necesidades educativas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2017, p. 40). Así también, en el artículo 48 expone la atención a estudiantes que poseen capacidades dotadas. Con la función de velar por el acceso a la educación, de eliminar las barreras de aprendizaje, de evitar la exclusión social y sobre todo disminuir las tasas de deserción escolar.

De ahí que, las Necesidades Educativas Especificas (NEE), previamente denominadas Necesidades Educativas Especiales (NEE) contempla “condiciones o situación de los estudiantes que, para garantizar su acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación en el Sistema Nacional de Educación, requieren del apoyo o adaptaciones educativas temporales o permanentes” (LOEI, como se citó en Ministerio de Educación, 2024, p. 7). Es decir, son singularidades que surgen frente a la identificación de casos de estudiantes que presentan conflictos en el proceso de aprendizaje, sea por

cuestiones a nivel cognitivo o por aspectos extrínsecos o intrínsecos que devienen como una dificultad y que inciden dentro del contexto educativo.

Por consiguiente, va en contra de la ley y los derechos humanos negar la educación a una persona con Necesidades Educativas Específicas (NEE). Es la sociedad, quien debe de poder ampliar su mirada y enfoque con el objetivo de lograr adaptarse a lo novedoso, a un “no saber”. No obstante, es un reto el poder alojar la subjetividad de cada estudiante. Por tal motivo, se crean guías e instructivos con el propósito de lograr dentro de la comunidad educativa un trabajo interdisciplinario con todos los profesionales, entre ellos el psicólogo, que permita atender a los estudiantes que denotan una complicación y requieran de características puntuales en su plan educativo. Donde ya no existe “hay una sola forma de aprender”, sino que, por el contrario “hay múltiples formas de aprender”

Por su parte, la Asamblea Nacional del Ecuador (2017) plantea: “currículo, evaluación, ambiente del aula y de la escuela, metodologías utilizadas, entre otros” (p. 9). Modalidades que permiten lograr la transformación de la gestión educativa que responda a cumplir las necesidades educativas específicas del alumnado, inclusive según el grado de discapacidad se han creado establecimientos educativos centrados en formar estudiantes con NEE.

Sin embargo, más allá de los avances a nivel metodológico que desarrollan las instituciones educativas, es importante acoger al estudiante como un sujeto que se ve atravesado por diferentes discursos, que puede presentar obstáculos en su aprendizaje que no necesariamente respondan a una deficiencia o discapacidad cognitiva, sino a su contexto y otras aristas, por tanto ¿Cómo se clasifican las Necesidades Educativas Específicas?

Tipología de Necesidades Educativas Específicas

Las necesidades educativas específicas (NEE) en la actualidad constituyen un concepto fundamental dentro del marco de la educación, porque posibilita la identificación y respuestas frente a las barreras que pueden limitar el aprendizaje, la participación e integración de algunos estudiantes. Estos requerimientos específicos pueden estar originados por factores permanentes, como una discapacidad física o intelectual, así como también por situaciones transitorias relacionadas con dificultades del lenguaje,

emocionales, de conducta o provenientes de entornos socioculturales vulnerables. Identificar la presencia de estudiantes con NEE implica comprender que cada estudiante está envuelto y sostenido por su subjetividad motivo por el cual aprenderá de manera diferente, la competencia profesional requerirá idear respuestas personalizadas en medida de lo posible. Como lo plantea el Ministerio de Educación (2014):

En el ámbito educativo el concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los estudiantes tienen necesidades educativas propias y especiales para poder acceder a las experiencias de aprendizaje, como consecuencia de su origen social y cultural, y sus características personales en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje. (p.18)

Por consiguiente, las necesidades educativas específicas se encuentran organizadas en dos grandes categorías: NEE asociadas a una discapacidad, y NEE no asociadas a una discapacidad. Esta clasificación le concede al profesional planificar e implementar estrategias didácticas adaptadas, ajustando planificación y desarrollo de las actividades de acuerdo con el requerimiento del estudiante que lo amerite. Teniendo como objetivo beneficiar el desarrollo integral del estudiante y garantizar su derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Como señala Giné, et. al. (2009), “Una educación de calidad es entonces una educación inclusiva, puesto que tiene como finalidad la plena participación de todos los educandos” (p. 5). Motivo por el cual resulta importante interrogarse sobre ambas tipologías: ¿Qué hay en cada una de ellas?

Necesidades Educativas Específicas asociadas a la discapacidad

Son aquellas que surgen como una consecuencia directa de una condición que limita el desenvolvimiento cotidiano de la rutina, que interfiere de manera significativa al acceso, participación y progreso del estudiante dentro del sistema educativo. De acuerdo con la LOEI (2023), se considera como NEE asociadas a la discapacidad a las siguientes categorías: discapacidad física, discapacidad intelectual, discapacidad psicosocial, discapacidad sensorial, multidiscapacidad y sordoceguera. Identificar estas categorías le proporciona al sistema educativo una posible intervención realizando acciones específicas de apoyo, adaptaciones y acompañamiento que promuevan la inclusión y la equidad educativa.

La discapacidad física, en cambio, se refiere a aquellas limitaciones motrices que afectan el desplazamiento, la coordinación o el control muscular de los estudiantes. Estas condiciones pueden necesitar de dispositivos de apoyo como sillas de ruedas, muletas, prótesis, o tecnología asistida que facilite el acceso al salón de clases y la realización de actividades escolares. La respuesta por parte de los profesionales hacia estos casos específicos debe incluir, accesibilidad física en la infraestructura escolar, adecuaciones curriculares y la adición de apoyo humano (de ser necesario) como docentes de apoyo o asistentes personales.

La discapacidad intelectual, se caracteriza por un funcionamiento cognitivo significativamente inferior al promedio, junto con limitaciones en las habilidades adaptativas. Esto puede afectar la aprehensión de aprendizajes académicos, sociales y de autonomía. En estos casos se requieren estrategias pedagógicas diferenciadas como tiempos extendidos, y un currículo adaptado que respete el ritmo del estudiante sin dejar de fomentar su desarrollo integral.

La discapacidad psicosocial, por otro lado, involucra la salud mental que genera una afección prolongada en el pensamiento, las emociones o el comportamiento, interfiriendo en la integración social y el aprendizaje. Es fundamental que el sistema educativo ofrezca un enfoque empático, libre de estigmas, y que articule su accionar con el hacer de los psicólogos y redes de apoyo con el objetivo de lograr una verdadera inclusión.

En tanto a la discapacidad sensorial, esta incluye tanto a la discapacidad visual como la auditiva. Los estudiantes con estas condiciones requieren de un conjunto de adaptaciones en tanto a los materiales de estudio como el sistema braille, o recursos humanos como intérpretes de lengua de señas, material visual adaptado, o tecnología de apoyo que facilite la comunicación y el aprendizaje. Siguiendo esta línea, la formación del docente en tanto a estrategias de inclusión adquiere una relevancia significativa para abordar y trabajar con esta población.

La multidiscapacidad se presenta cuando una persona manifiesta dos o más tipos de discapacidad de forma simultánea, lo que complejiza aún más su proceso de enseñanza-aprendizaje. En estos casos en particular, el enfoque debe ser integral e interdisciplinario;

articulando a los profesionales de distintas áreas para poder ofrecer una estrategia educativa individualizado que responda a todas las dimensiones de su desarrollo.

Para finalizar, la sordoceguera es una condición que combina una deficiencia visual y auditiva, lo cual impacta significativamente en la comunicación, la movilidad y el acceso a la formación. Por su parte, los estudiantes sordociegos necesitan intervenciones altamente especializadas, estrategias alternativas de comunicación como el sistema dactilológico o la lengua de señas táctil, así como apoyo humano constante que los acompañen y les permitan desarrollarse en condiciones de dignidad e igualdad.

Se destaca la influencia de estas categorías puesto que, no solo permite la adecuada atención de los estudiantes que las presentan, sino que además establece las bases normativas para garantizar su derecho a una educación de calidad y equitativa. Como apunta la UNESCO (2017), “[...] existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad que permitan a los estudiantes progresar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa” (p.18). A resaltar, más allá de las modificaciones infraestructurales que se solicita a la institución educativa, se busca una inclusión real no solo por parte del estudiante que padece la afección, sino, de toda la comunidad educativa que participa activamente en su entorno.

Necesidades Educativas Específicas no asociadas a la discapacidad

Esta categoría comprende una amplia variedad de condiciones que, sin constituir una discapacidad diagnosticada, afecta en gran medida el proceso de aprendizaje, la conducta o el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Siguiendo a la LOEI (2023), las NEE no asociadas a una discapacidad incluyen tres grandes categorías: las dificultades específicas de aprendizaje, las situaciones de vulnerabilidad y la dotación superior o altas capacidades intelectuales. Es importante que el profesional identifique de forma oportuna para implementar medidas pedagógicas pertinentes para garantizar una educación optima adaptada a las características individuales de cada estudiante.

La primera categoría corresponde a las dificultades específicas de aprendizaje, un conjunto de condiciones neurológicas que afectan la forma en que el cerebro procesa ciertos tipos de información. Estas dificultades incluyen la dislexia, discalculia, disgrafía, disortografía, disfasia, trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH).

En esta categoría ingresan los trastornos del comportamiento, como la impulsividad, agresividad o la dificultad para seguir normas que pueden dificultar la convivencia en el aula y el desarrollo académico. Si bien estas dificultades no forman parte de una discapacidad, requieren de intervenciones específicas como adaptaciones curriculares no significativas, técnicas de enseñanza diferenciadas y seguimiento psicopedagógico personalizado.

En la segunda categoría se incluirá a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, comprendidas como aquellas condiciones sociales, económicas, familiares o culturales que generan barreras para el aprendizaje, como lo son: Trabajo infantil, la migración, violencia intrafamiliar, abandono o pobreza extrema. En estos casos en particular las NEE surgen mediante factores externos al estudiante, pero que afectan directamente a su rendimiento escolar y bienestar emocional. El enfoque inclusivo exige que las instituciones educativas no solo reconozcan estas situaciones, sino que articulen redes de apoyo externas como entidades del Estado y de la comunidad, promoviendo un entorno protector y empático. La UNESCO (2017), menciona “los contextos de vulnerabilidad requieren respuestas educativas sensibles y adaptadas, que reconozcan las desigualdades estructurales y actúen para mitigarlas” (p. 26).

Finalmente, el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural reconoce dentro de las NEE no asociadas a la discapacidad a los estudiantes con dotación superior o altas capacidades intelectuales, quienes presentan un potencial cognitivo significativamente por encima del promedio. A pesar de que tradicionalmente se ha visto a los estudiantes con altas capacidades como estudiantes con mayor facilidad para aprender, durante la práctica educativa muchas veces enfrentan desafíos como el aburrimiento, la desmotivación o la falta de adecuación curricular a su nivel. Es recomendable ofrecer una atención diferenciada, que les permita desarrollar al máximo sus talentos mediante el enriquecimiento del currículo, tutorías especializadas y programas de aceleración cuando sea pertinente. Ofrecer estas oportunidades da apertura a que estos estudiantes reciban una educación de calidad, puesto que “la inclusión no implica solo atender a quienes presentan dificultades, sino también potenciar las capacidades de quienes destacan” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023, p. 11).

Organismos que trabajan con niños con NEE

Los estudiantes no se caracterizan por ser simplemente receptores de conocimientos, la formación dentro de las instituciones educativas debe de atravesar la esfera académica, ver al estudiante más allá de notas y comportamientos. Es decir, acoger al estudiante como un sujeto de derechos, por quien se ha de velar su desarrollo integral.

De ahí que, resulta primordial resaltar aquellos estudiantes que presentan una necesidad específica en su proceso de aprendizaje o socialización. Por lo cual, los instructivos son un medio para realizar una adaptación a nivel teórico/contextual, pero ¿Dónde queda el sujeto de la educación? ¿Quién acoge el malestar subjetivo? Y es aquí, donde los organismos implementados dentro del contexto educativo: Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y Departamento de Inclusión Educativa (DIE) ingresan en la esfera interdisciplinaria orientada al acompañamiento de aquellos malestares que podrían estar afectando el devenir del sujeto-estudiante.

No obstante, aquellos organismos no solo se centran en la intervención de malestares, sino que también se enfrentan al desafío de la prevención de estos y así también, en la promoción de factores protectores. Es decir, no es un trabajo solo centrado en el “problema”, sino que es *a priori* y *a posteriori*.

De facto, la inserción de organismos que trabajan con niños con NEE, permite ubicar desde la perspectiva de Filidoro et al. (2023), en su libro: *Pensar y habitar la escuela: entre los procesos de enseñanza y los aprendizajes*: “no decimos que podemos hacer que sea mejor para siempre y para todos y todas, solo hacerla mejor, más habitable en el día a día, en la vez por vez, en cada momento que nos sea posible” (p. 20). De manera que, el trabajo se dirige tanto a la comunidad educativa, es decir a fomentar y construir en lo mayor posible espacios seguros y libres de segregación, pero así también, en un trabajo, que en su medida se centre en el uno a uno con los estudiantes con NEE, en función de no “cambiar” la lógica estudiantil, pero proveer otras formas de intervención y actuación. Por tanto, ¿Cómo se reconoce a estos organismos?

Departamento de Consejería Estudiantil (DECE)

El Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) es un organismo creado por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) definido como “organismos técnicos,

especializados, inter y multidisciplinarios encargados de implementar la atención y velar por el desarrollo integral de la población estudiantil en instituciones de todos los sostenimientos y modalidades educativas del Sistema Nacional de Educación” (Ministerio de Educación, 2023, p. 12). Es decir, consiste en una entidad conformada por profesionales de psicología: general, clínica, educativa e inclusive áreas contiguas que intervienen frente a problemáticas y situaciones que surgen dentro del contexto psicosocial.

Es así como, en Ecuador, por ley todas las unidades educativas deben de contar con un DECE. No obstante, se pueden distinguir dos modalidades: DECE Distrital, para instituciones que no poseen un departamento y el DECE propio de cada institución. De manera que, la finalidad independientemente del tipo de institución, ubicación o cantidad de estudiantes es proveer el espacio. Sin embargo, de manera normativa a partir de la cantidad de 51 alumnos debe de estar en funcionamiento un DECE.

Por consiguiente, El DECE asienta su labor según el (Ministerio de Educación, 2023), en el apartado del *Modelo de gestión del Departamento de Consejería Estudiantil* en:

Acompañar el proceso educativo mediante la promoción de derechos, la prevención de problemáticas sociales, el fomento de la convivencia armónica, la inclusión socioeducativa de la comunidad educativa, con la finalidad de aportar en la construcción de los proyectos de vida de la población estudiantil. (p. 2)

Por ende, el DECE en función de cumplir con su misión, la gestión técnica y organizacional de su trabajo se enfoca en cuatro dimensiones: individual, que se concentra en la subjetividad propia de cada estudiante; la familiar, que consiste en reconocer la estructura y dinámica funcional/ disfuncional; la escolar, que recae en identificar las oportunidades y posibilidades que oferta la institución a los alumnos. Por último, la comunitaria, que se base en el contexto social del estudiante, en identificar los posibles factores protectores y de riesgo.

Así también, el DECE trabaja por medio de la orientación de ejes de acción, el Ministerio de Educación expone cuatro líneas de trabajo. En primer lugar, el Eje de Consejería, el cual se encuentra centrado en el acompañamiento y asesoramiento tanto del estudiante, en función de una introspección que impulse la construcción de su proyecto de

vida, como del personal docente, con la visión de establecer ambientes armónicos. En segundo lugar, el Eje de Promoción y Prevención, con el objetivo de hacer al estudiante conocedor de sus derechos, promover el acompañamiento socioemocional y prevenir posibles riesgos psicosociales, a través de capacitaciones, espacios de diálogo y sensibilización, entre otros. En tercer lugar, el Eje de atención Psicosocial, que radica en la detección, intervención, derivación, seguimiento y reparación (Ministerio de Educación, 2023, p. 51). Este eje, corresponde a identificar contextos o situaciones que ubiquen al estudiante en una condición vulnerable que requiere de la atención, adaptación o derivación externa. Para concluir, el Eje de Inclusión Socioeducativa, se basa en la practicas inclusivas que permitan cumplir con los derechos y construir un espacio seguro, con la finalidad de propiciar el acceso y continuidad del proceso educativo.

De ahí que, el DECE se rija desde los siguientes principios: atención integral, atención prioritaria, igualdad de género, inclusión, interculturalidad y plurinacionalidad, interés superior de los niños, niñas y adolescentes y corresponsabilidad (Ministerio de Educación, 2023, p. 43). Por lo tanto, el DECE desempeña un rol importante dentro de la educación, ya que, trabaja en el establecimiento de relaciones y vínculos entre la comunidad educativa.

Así también, el realizar un acompañamiento tanto a docentes como estudiantes, el darles un lugar que en el mejor de los casos produzca un efecto de introspección, logrando establecer una relación armoniosa, que desafía los límites de la segregación y, por el contrario, bajo la orientación acertada apertura la práctica inclusiva. No obstante, el DECE no es único organismo que vela por la inclusión, por ende ¿Qué se dice del DIE?

Departamento de Inclusión Educativa (DIE)

El Ministerio de Educación (2023) frente a las necesidades de la población estudiantil propició la creación de espacios como los Departamentos de Inclusión Educativa los cuales son unidades especializadas que funcionan dentro de las instituciones educativas y cumplen un rol fundamental en la atención a la diversidad. Están compuestos por equipos profesionales multidisciplinarios como psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales, docentes de apoyo y orientadores cuya labor se focaliza en garantizar una educación inclusiva y equitativa.

No solo identifican a los estudiantes que presentan necesidades educativas específicas (NEE), sino que también realizan un abordaje y análisis psicopedagógico profunda (desde lo académico), especialmente en aquellos casos donde las NEE no están asociadas a una discapacidad formalmente diagnosticada, pero que igualmente requieren atención diferenciada y que, dependiendo el caso, ameriten a una derivación externa. Como lo refiere el Ministerio de Educación (2024), respecto al DIE:

Son unidades especializadas de las instituciones educativas, conformadas por equipos profesionales multidisciplinarios que realizan la evaluación psicopedagógica a estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a la discapacidad, acompañamiento psicopedagógico a familias, personal educativo de las instituciones educativas en los casos de estudiantes con necesidades educativas específicas no asociadas a discapacidad intervención psicopedagógica con estudiantes, sensibilización a la comunidad educativa para una cultura de inclusión educativa, asesoramiento y orientación al personal educativo en prácticas de inclusión educativa, acompañamiento al proceso de titulación de los estudiantes con necesidad educativas específicas asociadas y no asociadas a la discapacidad. (parr.1)

A propósito de su función académica diagnóstica, estos equipos acompañan tanto a las familias como al personal docente en el proceso educativo, promoviendo estrategias que favorezcan la inclusión efectiva del estudiante en el aula. Su labor también abarca la intervención directa con los alumnos mediante planes de apoyo pedagógico individualizado, así como acciones de sensibilización con la comunidad educativa para fortalecer una cultura de respeto a la diversidad. Este acompañamiento implica, capacitar al personal docente sobre prácticas inclusivas, ajustar materiales didácticos, y fomentar un entorno empático que favorezca el desarrollo integral del estudiante, más allá de sus dificultades.

Los DIE desempeñan un papel clave en la orientación vocacional y el proceso de titulación de los estudiantes con NEE, tanto asociadas como no asociadas a la discapacidad. Aseguran que estos alumnos cuenten con los apoyos necesarios para culminar con éxito su trayectoria académica, reconociendo que la inclusión no se limita a

permitir el acceso a la escuela, sino que busca garantizar la permanencia, participación y promoción con igualdad de oportunidades.

Otras formas de hacer escuelas: Frente a un “no saber”, un saber hacer

A partir del planteamiento frente a un “no saber”, un saber hacer, es que se propone ir más allá de lo reglamentario, de lo formal y metodológico. Debido a que, a nivel académico los manuales, guías y protocolos permiten establecer una orientación de trabajo aplicada con los estudiantes para lograr un mejor desempeño y adaptación escolar. No obstante, no se podría generalizar una forma de saber hacer única con cada estudiante, institución o caso, donde lo que destaca en cada uno, es la subjetividad, lo cual produce que a pesar de que lo protocolar cumpla y posea un margen de trabajo, no necesariamente funcione de la misma manera y modo para todos, es en la escena, en la práctica frente al malestar del sujeto – estudiante que se abre la pregunta ¿Qué hacer frente a lo no se dice en el manual? De ahí que, se promueva las practicas inclusivas que constituyan otras formas de hacer escuela, en función de usar los manuales como guía, pero sin segregar o excluir lo que el estudiante ha podido elaborar como síntoma.

La escuela proviene del latín *schola*, reconocida como un “establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción” (Real Academia Española, 2024, p. 3812). De modo que, se ubica a la escuela como una posibilitadora de intercambio de saberes que comprende más allá de la formación teórica; el desarrollo de habilidades individuales, sociales y éticas de los estudiantes, que promueve el desarrollo integral.

Por consiguiente, la escuela significa una etapa crucial en el desarrollo del niño. Es así como, desde el postulado que cada niño posee una subjetividad única, resulta importante que frente al surgimiento de un “no saber” tan singular que puede representar dentro del contexto educativo lo que el niño evoca, no se responda desde una forma de hacer “escuela”, sino que por el contrario existan formas de hacer “escuelas”.

Por tal motivo, con el planteamiento de “formas de hacer escuelas” se busca promover que independientemente que la escuela tenga, *grosso modo*, una significación, no necesariamente deba de caer en la homogenización de efectuar la práctica del “para todos”. Por el contrario, (Pérez de Lara como se citó en Filidoro et al., 2023), expone que:

“de una escuela para todos hacia la búsqueda de escuelas de todos, en las que la escuela se transforme con todos, a partir de la propia experiencia colectiva” (p. 77). Puesto que, tal parece ser, hay un empuje a una educación lineal que responda bajo el mismo imperativo, modo y tiempo.

Por ende, se promueve el quehacer asimétrico, que atraviese lo común. Donde la escuela, desde la perspectiva de Filidoro et al. (2023), se enfoque en “transitar un camino complejo para contribuir a construir una alternativa desde una posición teórica y práctica frente a posiciones estigmatizantes” (p. 61). Es decir, re-significar la mirada, de forma que el niño no sea ubicado como un “problema”. Lo cual implica que la escuela se interroga sobre la manera acoger al niño. En tanto ¿Qué hacer frente a la lógica escolar?

Prácticas inclusivas que interpelan la lógica escolar

Las practicas inclusivas surgen con la finalidad de evitar la segregación de los estudiantes con NEE dentro del contexto educativo. No obstante, es importante identificar si en realidad son practicas inclusivas, o si por el contrario dentro de la “inclusión” en realidad se camufla la segregación. Puesto que, no se trata de incluir al niño, sino de regresar sobre estas prácticas, darles una relectura y si lo amerita, transformarlas. De manera que, se acoja aquello “disruptivo” o “angustiante”. Es decir, consiste en darle lugar a la subjetividad del niño en busca de trazar formas que permitan una aproximación y quehacer.

De ahí que, para lograr interpelar la lógica escolar homogenizada es necesario “incomodar”, en el sentido de introducir lo nuevo, lo diferente. Por consiguiente, Vinocur (2023), plantea que es necesario que el cambio se pueda realizar desde adentro, en el sentido que la institución reconozca que: “recibe niños que están en proceso de estructuración” (p. 64). De modo que, cada sujeto de la educación se verá cubierto de singularidad subjetiva, aquella que la institución deberá hacer “visible”, con el objetivo de cambiar la representación de “niño problema” a un niño con una “necesidad específica”.

No obstante, y desde el postulado freudiano del imposible de educar, debido a un modo de gozar tan íntimo que posee cada sujeto. Así, Aromí (2005), plantea el goce como “no es un bien, como el placer, sino un exceso” (p. 122). De forma que, “no todo niño es

educable”, más esto no significa la vía inmediata de la segregación, sino que, por el contrario, y como plantea Leo y Moyano (2005), “se debe de poder sostener la apuesta educativa” (p. 66). Con esto refiere que, la educación es un modo de hacer. No obstante, se debe poder establecer los límites en la educación, en el sentido de reconocer que hay un malestar, pero así también que el trabajo no se orienta en eliminarlo o deshacerlo, sino identificar que se puede hacer con ese “no saber”.

Una apuesta educativa que pueda traspasar los manuales y protocolos, que se enfoque, desde la perspectiva de Filidoro (2016) en su obra *Pensar la subjetividad de la escuela* en “introducir allí un tercer término que permita pensar a esos niños desde otro lugar, interpretar lo que está ocurriendo a partir de cierto elemento que cambia la significación del acto” (p. 7). Puesto que, consiste en tener una mirada donde la subjetividad del niño no es leída como un problema, sino como una oportunidad para interpretar desde otra mirada aquel comportamiento, acción o decir que “sale de la norma”.

Por consiguiente, resulta esencial el quehacer a realizar dentro de la comunidad educativa, donde ese “no saber” es estructurante porque permite sostener y dar apertura a un espacio, a la pregunta de ¿Qué hacer? Donde se pueda ir más allá de la lógica estigmatizante y la comprensión de sentido que etiquete al niño. Sino más bien, consiste en la posición que se le otorga al sujeto, de forma que y como expone Aromí (2005), “no se trabaja con niños sino con sujetos de la educación a convocar y a producir” (p. 125). Y esto se plantea desde el lugar que el Otro lo otorga al niño. Por tanto, ¿Qué hay de ese lugar?

En la vía de sostener la singularidad. Es así como, Aromí (2005), plantea el dispositivo de la conversación, el cual se asienta en “dar el máximo juego a la reflexión, al comentario, a las preguntas, una ficción operativa al servicio de producir un paso, algo nuevo en el saber” (p. 120). Por ende, la conversación produce la elaboración de una cadena de significantes que permita el intercambio de ideas, que promueva preguntas por ese imposible, con la finalidad de realizar intervenciones que produzcan un cambio en la significación y evoquen un sujeto de la educación.

De manera que, y desde la perspectiva de Filidoro (2016), la intervención esté dirigida a producir un “lugar de encuentro y articulación entre la condición de un niño y aquello

que como condición de contorno podamos propiciarle para su proceso de aprendizaje” (p. 4). Por tanto, por medio de la intervención se busca alternativas que posicionen al niño desde el escenario de lo objetivo y subjetivo, en función de conseguir una participación o involucramiento significativo para ellos.

Así, donde el niño como lo expone García (2023), pueda acoger el “aprendizaje como posibilidad liberadora, capaz de devolver a los niños la posibilidad de la pregunta, de aprehender, de tomar para sí el objeto y, a partir de allí, poder construir” (p. 272). Por tal motivo, las practicas inclusivas permiten pensar la clínica, enfrentar el malestar, reflexionar acerca de la especificidad de nuestro quehacer, en función de construir discursos que franqueen las paredes de la escuela, y posibiliten al niño oportunidades.

Un quehacer que desde la mirada de Favella (2023) en el texto *Pensar y habitar la escuela: entre los procesos de enseñanza y los aprendizajes* opera en:

Representar los diversos modos de aprender, de los diversos modos de estar en la escuela, de las diversas formas de subjetividad y de libertad. Entendamos que lo mismo no es lo igual, que el otro es siempre irrepresentable, que la tarea es cuidar esta alteridad sabiendo que esto implica permitir a cada uno el cuidado de sí, es decir: su propio modo de saberse sujeto. (p. 82)

De tal modo que, la pregunta, el movilizar lo incomodo, permite un trabajo dual, donde no solo son los profesionales los que cuestionan un malestar, sino que también es el propio niño el que puede por medio de la posición y lugar que le da el otro, emerger; adueñarse y transmitir un saber. Por ende:

Se le oferta al niño un lugar, pero también se le ofertan objetos de conocimiento, se lo aloja con lo que trae y con lo que no trae, se apuesta. La posibilidad de pensar, conocer y jugar abre a ese niño posibilidades que le permitirán ingresar al mundo de la cultura pudiendo demandar al otro. (García, 2023, p. 273)

Así pues, se plantea que el niño tiene algo que decir, tiene un saber que no siempre podrá ser expresado o puesto en palabras, de ahí que, se oferte desde la posibilidad de darle un lugar, de cuestionar lo común; modos de “expresarse” donde uno de estos es el juego como dispositivo en la clínica. Por tanto, ¿Para qué se juega con los niños?

CAPÍTULO 3.

¿Por qué se juega en la clínica con niños?: Encuentro, Transferencia y Enunciación

“...todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio, o más exactamente, situando las cosas de un mundo en un orden nuevo, grato para él”

Freud, S. (1856-1939)

Freud, padre del psicoanálisis conduce a repensar el juego como un motor que proporciona la oportunidad de reordenar las coordenadas dictadas por el mundo que nos rodea; en los niños, el juego además de dar acceso a la recreación dentro de las diferentes oportunidades de ser/hacer, abre la puerta a acoger el mundo y adaptarlo al propio, apropiarse y experimentar del espacio. A esto Mannoni, M. (1987) dirá acerca del juego como vía para la enunciación subjetiva en transferencia “En la transferencia, el niño puede jugar con su palabra, hacerla pasar por el objeto, por el gesto o por el silencio, y el analista debe saber acoger ese decir que no siempre se presenta en forma de discurso” (p.62).

Es así como es posible pensar el juego como un dispositivo que viabiliza la clínica con niños, puesto que, el juego dentro de la práctica clínica con niños actúa como un artificio que sostiene/refleja el discurso del niño, siendo así un dispositivo que cumple una función primordial: facilitador de la transferencia y posteriormente de una enunciación. Puesto que, la transferencia es una apuesta por el lazo, una forma de vincularse al Otro. Este espacio permite que el niño ubique al analista en una posición plástica que le da acceso a su mundo, a modo de invitado a su escena subjetiva. En gran medida lo que el juego arroja configura una vía posible para que el niño consiga enunciarse como sujeto del inconsciente, no necesariamente con palabras, sino desde esta modalidad propia de un decir, un saber inédito, un saber del inconsciente. De forma que ¿Qué posibilita el dispositivo el juego?

Una invitación a “jugar”: Hablar con el niño bajo transferencia

La clínica con niños con orientación psicoanalítica permite pensar a los niños como sujetos. De modo que, y como principio innato del espacio se habla acerca de un vínculo, un lazo, es decir, de una transferencia singular que se constituye entre el psicólogo y el niño. Siendo la instauración de la transferencia necesaria en el quehacer clínico en función de construir un espacio seguro y confiable que permita que el sujeto transfiera algo propio de sí mismo. Por lo cual, la transferencia se encuentra de entrada en el análisis tanto de niños como de adultos, pero al reconocer que los niños son sujetos con una subjetividad y psiquismo único, resulta importante pensar la forma de constituir un lazo con ellos.

De ahí que, surjan las interrogantes ¿Cómo intervenir en la infancia?, ¿Cómo lograr “hablar” con el niño? Según Viganó (2025):

Hablar con el niño implica hablar con el analizante y su lengua viva, hecha de marcas, retazos, residuos, restos, precipitados de momentos subjetivos fulgurantes, que sitúan lo que nosotros llamamos trauma por lo encuentros con el significante y sus efectos de goce. (p. 2)

Donde es el juego como dispositivo en la clínica con niños que permite una aproximación diferente, al detectar que el niño no juega sin sentido, sino que al contrario el juego del niño lo representa y le confiere un saber íntimo. De forma que, el juego es un posibilitador de historización, el juego como discurso del niño. Por consiguiente, si el niño “habla” por medio del juego ¿Cómo la figura del analista “lo escucha”?

Jugando, el psicólogo debe de poder “jugar” con el niño, trabajar y saber con los recursos, objetos y elaboraciones que el niño oferta, siendo su intervención y lugar en el juego un espacio privilegiado, que sostenga el juego, pero que así mismo lo perturbe, trazando así el camino de la simbolización de los niños del contenido en juego. Pero ¿Cómo lograr ser parte del juego? Y es aquí, donde la transferencia tiene lugar, puesto que es a partir de su constitución, que el niño extenderá la invitación a la figura del analista para “jugar”.

Desde la lectura de Carreiro (2011), su XVIII congreso titulado: *Especificidades de la transferencia en la clínica con niños: el lugar de los padres, la puesta en juego de la transferencia* plantea que:

Mediante la transferencia el analista encarna, asume, se abre un espacio para la construcción de una ficción, donde se ponen en juego significantes de la historia del niño, que adquieren un valor de actual e inician la posibilidad de surgimiento de lo nuevo, por producirse en el contexto de la transferencia, y porque pueden ser escuchados, recibidos por un Otro encarnado en la persona del analista. (p. 163)

Por tal motivo, es por medio de la transferencia, de la invitación, que el niño confiere al analista un lugar, le habla, le transfiere un saber propio, que, desde una mirada por fuera, el analista se encuentra “jugando” con el niño, pero desde la clínica, está siendo quien lee, escucha lo que el niño tiene que decir, e inclusive encarna el juego, transformándose inclusive en un juguete más, depositario y receptor de aquellas ficciones infantiles. Por ende. ¿Qué se dice del analista en el juego?

El analista como instrumento transferencial del juego en la clínica con niños

El trabajo en la clínica con niños demanda una posición del analista más activa y flexible a comparación del trabajo con adultos, siendo el juego un mensaje a leer, es necesario que el analista pueda participar y ser parte de este, es decir y, en otras palabras, que “juegue” con el niño.

No obstante, para el analista poder obtener un lugar para el niño y su juego, es necesario haber establecido la transferencia que le confiere un vínculo con el niño y le otorga su invitación a jugar. En tanto, ¿De qué forma el juego facilita el lazo transferencial?, ¿Qué papel “juega” el analista?

De ahí que, resulte importante mencionar que, en el trabajo con niños, se presenta una doble transferencia. Por un lado, con los padres, quienes poseen su propio discurso y demanda, y, por otro lado, la demanda singular del niño. Por ende, no se repela la demanda de los padres, al contrario, se la acoge, pero se va más allá al buscar identificar y escuchar la demanda del niño, que tiene que decir el niño, donde el juego se presenta como una forma de expresión singular del niño.

Un juego que debe de poder ser reconocido, pero para ello y como refiere (Fryd citada en Lipzer, 2004), “En la clínica con niños hace falta que el analista ponga lo suyo, su presencia, su lugar, donde el niño nos dé su gracia como analizante” (p. 3). Es decir, el analista debe de “ponerse en juego” en función de poder ser la figura a la cual el niño

transfiere su saber inédito, una posición de un jugar no jugando, donde no se trata de jugar, sino de lo que juega cada niño.

Y es ahí donde, recae la importancia de la transferencia, en función obtener un lugar en el juego, a partir del analista ubicarse en una posición presente, inmersa e interesada, que le permita “jugar”, en otras palabras, acoger lo que el niño elabora, siendo inclusive un objeto más dentro del juego. Así, Elizalde (2022), en su artículo titulado *El juego en transferencia en la constitución de la subjetividad del niño*, alude que “por medio del juego en transferencia, el analista queda incluido en la escena” (p. 3). De modo que, es partir de la transferencia que el analista reconoce el juego del niño, y a su vez, el niño lo reconoce como un Otro distinto de las figuras parentales al quien puede depositarle un saber. Así Elizalde (2022) plantea que:

El lazo transferencial en la clínica con niños se sostiene como un lugar de encuentro basado en el mutuo reconocimiento del otro como sujeto, siendo un escenario posible, que demarca una reorganización subjetiva en el niño a partir del encuentro con la mirada del analista viabilizando la construcción de identificaciones y el sostenimiento de su deseo. (p. 5)

Es así como, la transferencia en el juego se constituye como un escenario el cual por medio de lo que conjuntamente se juegue, y la relación que el niño establezca con el analista permite que el niño despliegue su inconsciente, a formar parte de las fantasías, ficciones, entre otros del niño.

Desde la perspectiva de Garaventa (2022), en su lectura a Jorge Fukelman, refiere que el analista ocupe el lugar del Otro en el juego, y así también como lo menciona Lacan, el analista como espejo del niño, una extensión u objeto adherido al juego, en tanto presta su cuerpo. Y, el cual al ofertarle la mirada da lugar a lo que el niño representa en su juego, orientando la vía de la significación. Por tal motivo, se requiere que el analista sea instrumento, es decir:

Ponerse en juego, requiere de poner en cuerpo la función de la falta de nuestro lado para sostener el “de jugando” que habilita la función de la pérdida, basamento de la función del juego. Ponerse en juego implica sostener el “de jugando” en cuerpo,

incluso a veces, cuando la distancia entre el juego y lo que está fuera de juego, está anulada y se requiere que se juegue como si no estuviera jugando (párr. 31).

Puesto que, el analista debe de hacer jugar las ficciones, ansiedades, deseos, sufrimiento, entre otros del niño, pero sobre de estar advertido del encuentro con lo real, con el goce del niño. De manera que, el analista se presenta a través de la transferencia como el *partenaire* de juego del niño. Por tal motivo, y a partir de la transferencia es que el analista podrá sostener el juego o perturbarlo.

Para esto, Berkoff (2014), en su artículo: *Perturbar la defensa de los niños* hará alusión al juego de la repetición e iteración, al nombrar los niños del uno y los niños del dos, donde el analista debe de poder identificar la relación del niño-sujeto con lo real. Por un lado, los niños del uno que hace referencia al juego de la iteración, que el analista debe de “importunar el goce en juego en la mera repetición del Uno” (p. 2). De forma que se busca poder interceder en el juego que se ha quedado estancado en un S1, en función de que pueda ser desplazado. Por otro lado, en los niños del dos, postula “perturbar operando un corte en la cadena del saber” (p. 2). Es decir, se busca identificar el significante y lo que simboliza en su repetición que enlaza el goce con el sentido, en función que sea el mismo quien pueda a partir de sus recursos bordear lo real. Para finalizar, y según Berkoff (2014):

El analista en su encuentro con niños tiene que intervenir de manera de perturbar el juego. No se trata de jugar con el niño si no de sostener el juego para saber qué y cómo hemos de molestarlo, ubicando el trozo de real que en el juego se cierne.
(p. 3)

Así, el juego como aparato de goce, denota lo singular e íntimo de cada niño, una forma de responder a lo real, un juego que sirve del imaginario, pero que, por medio de la transferencia establecida con la figura del analista, orienta una significación simbólica, aquella que es leída y “jugada” por el analista, con la finalidad de en algún punto molestar el juego y tocar lo real propio de cada niño. Se abre la interrogante, ¿Qué mensaje oculto hay en el juego?

Enunciación: El juego, un mensaje a descifrar

En la práctica clínica con niños desde la aplicación del dispositivo del juego como modo de transferencia, el niño consigue hacer emerger su inconsciente. De manera que,

desde la perspectiva de Ventura (2023), “la enunciación tiene una localización muy precisa para el sujeto que habla, y que se localiza justo allí; en lo no dicho, la enunciación evoca una ausencia” (párr. 4).

Por tal motivo, el juego puede ser recogido como un punto central en lo ya planteado del grito a la demanda. En este ejemplo, el grito representa la solicitud del sujeto al mundo buscando ser acogido por otro, un acto que al ser dirigido y pertenecer al orden de lo real hace posible el surgimiento del sujeto. Luego, este grito (solicitud) pasa a convertirse en un mensaje dirigido al Otro, viabilizando el lazo social y la entrada al espacio simbólico de la enunciación.

Es así como, en el juego, el niño consigue ver aquellas vicisitudes que le causan conflicto y no pueden ponerse en palabras, así que el cuerpo se transforma en lenguaje. A esto Tendlarz (2012), dirá “El juego no es un hacer cualquiera, sino una práctica en la que se dice algo, se enuncia una posición, se dramatiza una escena” (p.45). Es posible mencionar que el juego como dispositivo analítico posibilita que el niño enuncie, consiga representar y hacer entender a quién lo acoge, acerca de su posición subjetiva.

A esto, tomando Lacan (1987) en el seminario 11: *Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis*, planteará que el inconsciente está estructurado como un lenguaje. Puesto que, si el inconsciente se estructura con el lenguaje, el juego puede ser leído como una vía para que el niño, aún en formación de su inconsciente consiga enunciar lo que aún no puede nombrar, además menciona como sujeto del enunciado al enunciador. Se explica la diferenciación entre enunciado y enunciación, siendo el enunciado aquello que se expresa y la enunciación el efecto que le corresponde, la carga implica que este enunciado. Siguiendo por esta línea se piensa en el aporte de Miller (2024), en *Doble Yo: juego del enunciado y de la enunciación*, menciona que “hay una continuidad entre el acto de enunciación y el acontecimiento del enunciado” (p.1).

Dentro de la línea de la enunciación diversos psicoanalistas como Mannoni, M. (1994), en *el niño retardado y su madre* nos dirá que: “Jugar es afirmar un lugar propio, en tanto el sujeto se separa del Otro, aunque sea por un instante.” (p.92). Es decir, el niño además de hacerse y apropiarse del lugar subjetivo cuando se le permite acceder al espacio de juego deja de ser al menos por un momento esclavo del deseo del Otro. El juego le brinda

la oportunidad de una inscripción del orden de lo simbólico del niño como sujeto, despegoteándolo del deseo de la madre, separándolo de este otro para que así emerja el sujeto del inconsciente.

Por este motivo resulta importante que durante la práctica clínica el analista acoja estas producciones, puesto que son expresiones del inconsciente, y se permita darles el valor de un discurso. Dado que, el juego es la forma en la que el niño consigue decir aquello que no consigue nombrar.

CAPÍTULO 4.

Metodología

Enfoque

El presente trabajo tuvo un enfoque de corte cualitativo, que Sampieri et al. (2014) fundamenta como “una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas), van de lo particular a lo general” (p. 8). Es decir, que es un proceso amplio de investigación, que permitió en un primer momento explicar de manera general los conceptos, en este caso la infancia y el juego, para posteriormente fundamentarlos en relación con el tema de estudio, en este caso particular: el dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE.

Así también, al ser el trabajo una construcción, el enfoque cualitativo posibilitó retornar a puntos previos al tener una flexibilidad de profundización en la hipótesis planteada a medida que se profundice en la información. Así también, brindó la oportunidad de obtener perspectivas propias y singulares de los profesionales del área respecto a cómo el juego es aplicado como un dispositivo de la clínica con niños con NEE siendo un posibilitador de la constitución del lazo transferencial y enunciación.

Paradigma

El paradigma que se utilizó es el interpretativo, caracterizado por Pérez (1994) como “una reflexión en y desde la práctica. Esta realidad está constituida no solo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás” (p. 27). Este paradigma fue aplicado debido a que dentro del trabajo se considera la importancia de la construcción del vínculo con niños con NEE, que al presentar dificultades en aspectos como el aprendizaje y/o socialización, resulta fundamental establecer formas de intervención, siendo el dispositivo del juego en la clínica una herramienta que permite establecer el lazo transferencial y otorgue a los niños la posibilidad de enunciar significados y saberes propios, a través de la práctica y experiencia de los Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica.

Metodología

El método que fue aplicado es el descriptivo que desde la perspectiva de Sampieri et al. (2014), consiste en:

Describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y cómo se manifiestan. Además, busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (p. 92)

Puesto que, desde la teoría psicoanalítica se consideran los procesos inconscientes de los niños, cual acceso en niños con NEE se puede ver obstaculizado por dificultades en la comunicación e interacción, por lo cual se plantea el juego en función de aplicarlo como un dispositivo de trabajo privilegiado en la clínica que permita identificar la funcionalidad a partir de la experiencia de los Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica referente a su arista posibilitadora de encuentro y enunciación por parte del niño.

Técnicas de recolección

Al referirse a las técnicas de recolección de información, lo que se orientó fue la búsqueda de “información de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno, con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento” (Sampieri et al., 2014, p. 396). Puesto que, se buscó conocer por medio del dispositivo del juego en la clínica la dinámica de interacción que establece la creación del lazo transferencial entre los niños con NEE y el psicólogo. Así mismo, lograr captar por medio del juego lo que cada niño con NEE propiamente enuncia de su historia.

La revisión bibliográfica fue una de las técnicas a aplicar en el trabajo investigativo, que consiste según Sampieri et al. (2010) en “detectar, consultar y obtener la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio, de los cuales se extrae y recopila información relevante y necesaria para el problema de investigación” (p. 53). Es decir, poder discernir la información útil y necesaria para responder y respaldar la hipótesis del trabajo, así mismo, información que permita responder al problema planteado.

Por otra parte, dentro de la investigación se aplicó la entrevista semiestructurada que consiste desde la perspectiva de Sampieri et al. (2014), en una “guía de asuntos o preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para

precisar conceptos u obtener más información” (p. 403). Por ende, se optó por entrevistas a Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica, puesto que hace referencia según (Sampieri et al., 2010) “al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas” (p. 204). Debido a que, es a partir de la experiencia y práctica profesional de cada psicoanalista que se obtuvo información y un conocimiento experto acerca del objeto de estudio propuesto en el trabajo.

Instrumentos

Los instrumentos que fueron utilizados dentro del presente trabajo investigativo a partir de las técnicas previamente explicadas que, por un lado, la revisión bibliográfica, se trabajó por medio de la recopilación de información fundamentada obtenida de artículos y revistas científicas, así mismo de tesis de maestría y libros.

Así también, las entrevistas semiestructuradas, las cuales estuvieron guiadas a partir de la elaboración de una guía de preguntas que serán previamente aplicadas a la población seleccionada con la finalidad de abordar el tema de estudio y recopilar información de relevancia que permita respaldar y confirmar la hipótesis planteada.

Para la entrevista a Psicólogos Clínicos se utilizó un banco de seis preguntas:

Tabla 1: Banco de preguntas para Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica

Instrumento – Objetivo	Descripción	Categoría	Preguntas
Objetivo 1	Definir el dispositivo del juego en la clínica con niños a partir de referencias bibliográficas.	Dispositivo del juego	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desde su punto de vista analítico, ¿Qué relevancia tiene el juego en los niños? 2. Desde su práctica clínica, ¿cómo el dispositivo del juego

			funciona en la clínica con niños?
Objetivo 2	Comprender las necesidades educativas específicas y su clasificación por medio de fuentes documentales.	Necesidades Educativas Específicas	3. ¿Qué conoce usted acerca de los niños con Necesidades Educativas Específicas (NEE)? 4. ¿Considera que el juego es un dispositivo viable en el trabajo con niños con NEE?
Objetivo 3	Determinar las características del juego que permiten que el dispositivo actúe como una herramienta para la construcción del lazo transferencial y enunciación en niños con NEE por medio fuentes bibliográficas	Lazo transferencial	5. ¿Cuál es la posición del psicólogo dentro del dispositivo del juego con el niño? 6. ¿De qué manera el juego facilita la construcción del lazo transferencial entre el niño y el analista?
Objetivo 4	Diferenciar de qué manera el juego permite que los niños con NEE enuncien un saber por medio de la	Enunciación	7. Desde su experiencia clínica, ¿cómo el dispositivo del juego permite que el niño

	aplicación de entrevistas semi estructuradas a psicólogos clínicos con orientación psicoanalítica.		emerja como un sujeto de enunciación?
--	---	--	--

Nota: Esta tabla muestra el banco de preguntas que se realizaron a los Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica.

Población

La población definida por Sampieri et al. (2010) como: “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 174). Es decir, que la población debe de cumplir y responder a los criterios que previamente se han establecido en función de obtener datos que sustenten a partir del acercamiento y experiencia al estudio. La población de nuestro estudio constó de cinco Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica especializados en el campo de trabajo del dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE.

CAPÍTULO 5.

Presentación y análisis de resultados

Presentación de categorías de estudio y reseña de los profesionales entrevistados.

En este capítulo, se presentará los resultados obtenidos por medio de la aplicación de un instrumento de recolección, en este caso: entrevistas semiestructuradas a psicólogos clínicos con orientación psicoanalítica. El objetivo de las entrevistas a profesionales es poder obtener información a partir de su experiencia en la implementación y funcionalidad del juego como un dispositivo en la clínica con niños. El banco de preguntas se encuentra dividido en cuatro categorías: dispositivo del juego, Necesidades Educativas Específicas, lazo transferencial y enunciación, aquellas que responden a los objetivos específicos elaborados en el presente estudio.

Tabla 2: Presentación de las categorías de las preguntas realizadas a Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica

Objetivo	Categoría	Definición
Definir el dispositivo del juego en la clínica con niños a partir de referencias bibliográficas.	Dispositivo del juego	En el juego el niño podrá utilizar su imaginación y creará, nuevos tiempos y espacios, sus propias reglas, de las cuales por primera vez será autor, protagonista y responsable. De esa manera irá generando significantes que le permitirán representar la escena del mundo y representarse en ella, su lugar frente a los Otros/otros. (Pasteris, 2018)
Comprender las necesidades educativas específicas y su	Necesidades Educativas Específicas	Son aquellas condiciones o situación de los estudiantes que, para garantizar su acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación

clasificación por medio de fuentes documentales.		en el Sistema Nacional de Educación, requieren del apoyo o adaptaciones educativas temporales o permanentes. Estos apoyos y adaptaciones buscan eliminar barreras de aprendizaje, accesibilidad, comunicación u otros. (LOEI, como se citó en Ministerio de Educación, 2024, p. 7)
Determinar las características del juego que permiten que el dispositivo actúe como una herramienta para la construcción del lazo transferencial y enunciación en niños con NEE por medio fuentes bibliográficas	Lazo transferencial	El lazo transferencial en la clínica con niños se sostiene como un lugar de encuentro basado en el mutuo reconocimiento del otro como sujeto, siendo un escenario posible, que demarca una reorganización subjetiva en el niño a partir del encuentro con la mirada del analista viabilizando la construcción de identificaciones y el sostenimiento de su deseo. (Elizalde, 2023, p. 5)
Diferenciar de qué manera el juego permite que los niños con NEE enuncien un saber por medio de la aplicación de entrevistas semi estructuradas a psicólogos clínicos con orientación psicoanalítica.	Enunciación	La enunciación tiene una localización muy precisa para el sujeto que habla, y que se localiza justo allí; en lo no dicho, la enunciación evoca una ausencia. (Ventura, 2023, p. 4)

Nota: Esta tabla presenta las categorías de las preguntas realizadas a Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica.

A partir de los postulados teóricos acerca del dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE: Lazo transferencial y enunciación, es pertinente como un sustento fundamental en este análisis, conocer el alcance, la aplicación, la funcionalidad y el quehacer que tiene el juego en la clínica desde la experiencia y práctica que poseen peritos de la psicología clínica con orientación psicoanalítica en su ejercicio profesional con niños, por medio de consultas particulares y *praxis* dentro de instituciones educativas.

En función de aquello, se tuvo la posibilidad y agrado de entrevistar a psicólogos clínicos con formación en la corriente psicoanalítica, que ha permitido enlazar sus aportaciones en su ejercicio profesional con los planteamientos teóricos del presente trabajo. Es así como, los Psicólogos Clínicos entrevistados fueron: Psic. Cl. Luis Fernando Puig, Psic. Cl. Ivonne Espinoza, Psic. Cl. Pedro Domenech, Psic. Cl. Silvana Gallegos y Psic. Cl. Raquel Flores de quienes se expondrá de manera breve su trayectoria profesional previo el análisis de las entrevistas.

Psicólogo Clínico 1: Luis Fernando Puig

El Psicólogo Clínico Luis Fernando Puig graduado de la UCSG en el 2011, su ejercicio profesional empezó dirigido hacia proyectos en instituciones educativas fiscales y particulares. En los años 2011 - 2013 fue parte del Departamento de Orientación y bienestar Estudiantil (DOBE) conocido en la actualidad como DECE en la ANAI. Posteriormente, en 2014 formó parte del departamento de psicología en el colegio Monte Tabor Nazaret conjuntamente dio apertura a su práctica clínica particular. En el presente, atiende de manera particular.

Psicóloga Clínica 2: Ivonne Espinoza

La Psicóloga Clínica Ivonne Espinoza graduada de la UCSG, practicante del psicoanálisis asociado a la Nueva Escuela Lacaniana de Guayaquil. Su práctica profesional dio inicio en el 2011 como consejera estudiantil en el sistema de educación a distancia en la UCSG, posteriormente trabajó como psicóloga clínica en el Ministerio de Educación, en el 2012 formó parte del área de psicología del colegio Jefferson y el centro educativo Ecomundo de Babahoyo. En el 2014, ejerció dentro del Ministerio de salud pública. En la actualidad, atiende en su clínica particular a niños desde muy corta edad, a adolescentes y adultos.

Psicólogo Clínica 3: Pedro Domenech

El Psicólogo Clínico Pedro Domenech Acuña graduado de la UCSG, durante un año fue maestro integrador, años posteriores trabajó como docente técnico y ayudante de cátedra, impartiendo asignaturas acerca de la infancia y adolescencia en la UCSG. Desempeñó el cargo de DECE en varios colegios de particulares de Guayaquil, siendo el responsable de impartir talleres de sensibilización acerca del autismo ya que continua en constante formación. Actualmente, es Consejero Estudiantil de la Facultad de Jurisprudencia, de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

Psicóloga Clínica 4: Silvana Gallegos

La Psicóloga Clínica Silvana Gallegos graduada de la UCSG, actual miembro activo de la Nueva Escuela Lacaniana (NEL), siendo participe y promotora de varias charlas y seminarios de corte psicoanalítico. Es diplomada en psicosis y autismo en la infancia, con una experiencia institucional educativa y privada de 6 años. En la actualidad su ejercicio profesional comprende a niños, adolescentes y adultos.

Psicóloga 5: Raquel Flores

La Psicóloga y Psicopedagogía Clínica Raquel Flores de nacionalidad guatemalteca, realizó sus estudios profesionales en Guatemala. Su práctica profesional ha estado dirigida tanto al ámbito institucional como clínico. Así también, ha ejercido como docente. En el presente se encuentra realizando una licenciatura en psicología familiar, además de dedicarse a la atención particular de su clínica con niños y adolescentes con sus respectivos padres.

Análisis de las categorías de estudio de los profesionales entrevistados

Categoría 1: Dispositivo del juego

El psicólogo Luis Fernando Puig, aludió que el juego no es únicamente un espacio lúdico, puesto que al trabajarlo desde una mirada clínica tiene un lugar de acogida, el juego es un posibilitador para que algo del sujeto logre ubicarse. Existe un intento de simbolización que al haber otro dispuesto a acogerlo posibilita grandes cosas. Donde planteó que no es algo universal y que no todos los niños accederán al juego de la misma forma. En cuanto a su utilidad desde su experiencia relató que el juego ha servido como

medio para instaurar la relación transferencial, dado que el juego a nivel social es tomado como algo netamente lúdico, pero en la clínica funciona como viada para acoger una producción más profunda.

La psicóloga Ivonne Espinoza hizo una distinción entre el juego dentro de la estructura neurótica, donde mencionó “neojuego” “como si jugara”, realizó un señalamiento respecto a prestar especial atención en que punto de su proceso subjetivo se encuentra ubicado el niño. En su práctica profesional el juego se oferta como un lugar donde el niño podrá expresarse, haciendo consciente a los padres que los niños comprenden lo que ocurre ya que son parte de esto. Destacando la atención y esclarecimiento a los padres antes de atender al niño.

El psicólogo clínico Pedro Domenech mencionó respecto a la relevancia que el juego tiene en los niños es bastante crucial, justamente pensando que el juego a los niños les permite hacer una enunciación a modo de discurso. Además, el juego como un recurso significativo a nivel social, dado que, el juego invita a reconocer los límites y respetar la organización de los juegos. Reconoció que el juego funciona desde la oferta, dado que el niño no accede al juego con el psicólogo de inicio, el profesional debe hacer una invitación para llamar la atención del niño para que el juego del niño evoque su sentir.

La psicóloga Silvana Gallegos refirió que el juego bajo transferencia es un dispositivo que ayuda a reconocer la estructura clínica del sujeto, el juego como aparato de goce que permite observar la posición de goce que está en juego. Relacionó a Freud con el Fort-Da, haciendo referencia al tipo de juego en cuanto a estructuras y permite una orientación de método de trabajo.

La psicóloga Raquel Flores indicó que el juego es una forma de escuchar hablar al niño, es su enunciación; y es importante en la clínica puesto que, permite el lazo transferencial con el analista y además representar parte de su historia. El juego funciona a través de la escucha, no es un juego estructurado y las intervenciones vienen dictadas por el niño y nosotros debemos acceder para poder intervenir.

Análisis Categoría 1: Dispositivo del juego

A partir de las entrevistas realizadas, los psicólogos llegaron a la conclusión de que el dispositivo del juego es más que una acción lúdica, desde los diversos frentes se plantea

el valor que tiene durante las intervenciones con niños, dado que es un vehículo importante para acceder a la subjetividad del niño.

Esto sustentó la idea de que el dispositivo del juego es un posibilitador, más que una herramienta tomada a la ligera es un medio que posibilita la transferencia entre el psicólogo y el niño, permite la simbolización de aquello que no puede ser narrado durante su discurso verbal y también le brinda la posibilidad al analista que a través de la observación clínica poder determinar con que estructura empezará el trabajo.

A esto, se destacó que la implementación del dispositivo del juego colabora como una herramienta esencial durante el trabajo con niños, puesto que posibilita pesquisar detalles de su discurso que aún no consigue poner en palabras, pero puede enunciarlos mediante la puesta en escena de los objetos.

Categoría 2: Necesidades Educativas Específicas

El psicólogo Luis Fernando Puig refirió que, con la intención de acoger la demanda de esta población, las instituciones apostaron por esta medida inclusiva, pero sin contar con el personal que logre albergar las necesidades dentro de esta categorización. Las NNE hablan del intento de la institución educativa por hacer un lugar a estos sujetos. Aunque en su ejercicio con la intención de incorporar se puede llegar a excluir.

La psicóloga Ivonne Espinoza refirió que las NEE son una disposición que permite trabajar bajo disposiciones que dictan las adaptaciones curriculares. Resaltó en todo momento la dignidad del sujeto, considerando las diversidades que se presenten dentro de las adaptaciones. El juego es un dispositivo analítico y se necesita la instauración de la transferencia; es un recurso transversal puesto que el juego le permite al niño la creación del primer lazo.

El psicólogo Clínico Pedro Domenech aludió que el término Necesidades Educativas Específicas (NEE) es un concepto completo ya que en su nombre encierra una amplia gama de diagnósticos y habla del estudiante dentro de su proceso de aprendizaje específico, no se limita a etiquetar a una clase específica de diagnóstico. Adicional a esto recalcó que el juego es un recurso aún más útil en los niños con NEE puesto que en ocasiones a estos niños se les dificulta el habla, entonces, va a ser el juego, lo que sirva

como herramienta para trabajar con ellos, también, a nivel de socialización el psicólogo puede apoyar y articular a más personal al juego.

La Psicóloga Clínica Silvana Gallegos inició con sostener la dignidad de los niños, dado que, la mirada clínica debe ir más allá de las etiquetas o diagnósticos, sino trabajar a modo de página en blanco y empezar a contemplar las satisfacciones pulsionales de ese niño para lograr acoger al sujeto. Por otro lado, destacó la importancia del dispositivo del juego en la infancia en general.

La Psicóloga Clínica Raquel Flores indicó que, dependerá de la necesidad específica ya que puede ser algo puntual. Siendo importante los recursos que trae el niño. Por su parte, manifestó que el juego es un dispositivo viable para el tratamiento infantil independientemente de si existe necesidad o no, destacó la relevancia de ocupar este dispositivo tanto en el proceso pedagógico y gana más importancia durante el proceso psicoterapéutico.

Análisis categoría 2: Necesidades Educativas Específicas

A partir de las entrevistas realizadas, los psicólogos llegaron a la conclusión que, se resalta la incorporación de este programa de inclusión desde los diversos matices que la comprenden. Dado que, los profesionales mencionaron el alcance que tiene la utilización del dispositivo del juego independientemente de la etiqueta, pero en caso de que exista un diagnóstico previo o afectación que comprometa al niño a pertenecer al programa de NEE este dispositivo podría posibilitar el trabajo clínico, puesto que dentro de esta categorización ingresan características de los niños que deben ser acogidas y trabajadas de forma digna.

A esto se destacó la importancia de preservar la singularidad de cada sujeto, desde el psicoanálisis se plantea seguir con este postulado para la línea de intervención, indistintamente de la condición que manifieste el sujeto, dado que es necesario tener criterio clínico para el trabajo con cada uno de los sujetos, sin importar el diagnóstico que presente o la estructura a la que pertenezca, estas solo deben servir como guía, más no, como limitante del trabajo clínico.

Categoría 3: Lazo transferencial

El Psicólogo Clínico Luis Fernando Puig refirió que a pesar de que el lazo transferencial se construye a lo largo del proceso, el juego permite de una manera sutil e incluso amigable para el niño generar la transferencia. Por otro lado, manifestó que la posición del psicólogo dentro del dispositivo del juego es de instrumento y acompañante, que consiste en sumarse al juego y estar a disposición del niño. En tanto que, el juego permite ubicarse en el mundo del niño, es una ventana abierta con la invitación extendida a formar parte de este, siendo posible acompañarlo, hablar su lenguaje, a crear y elaborar junto con él.

La Psicóloga Clínica Ivonne Espinoza hizo énfasis en que el lazo transferencial tanto con los padres como con los niños es imprescindible para que se dé el trabajo clínico. Por otro lado, planteó que por medio del lazo transferencial el psicólogo se introduce en el juego del niño e interviene estratégicamente a partir de los objetos predilectos que el niño utiliza para jugar, ya que reconoció que no es un juego al azar, sino que al contrario es un espacio donde el niño juega algo que tiene que ver con él. De manera que, en el juego la posición del psicólogo es acoger lo que el niño trae, lo que ha logrado elaborar, de lo que el niño ha conseguido servirse.

El Psicólogo Clínico Pedro Domenech destacó que el lazo transferencial vía el juego permite darle un lugar al niño, puesto que permite una apertura en el mismo lenguaje del niño, en el cual puede decir cosas en relación con su historia, por ejemplo, su relato familiar en plastilina. Donde la posición del psicólogo es una posición de vacío, siendo el psicólogo el depositario, a quien se le adjudica un rol en el juego que el niño construye acerca de sí mismo. Por otro lado, hizo énfasis en el juego como una ignorancia docta, una posición de presencia y ausencia, puesto que el psicólogo está en el juego porque presta el cuerpo y se inmersa en este para jugar, más no se encuentra en sus convicciones personales.

La Psicóloga Clínica Silvana Gallegos, resaltó la función del juego por medio del lazo transferencial que permita acompañar al niño en su juego que puede ir por el lado de esclarecer la neurosis, o por el lado del autismo, en ampliar la iteración. Es decir, acoger los objetos y lo que el niño tiene que decir de sí mismo, de lo real, y a partir de ello “jugar”.

Por otro lado, refirió que la importancia de la posición del psicólogo dentro del juego en función de ser cautelosos, atentos, precavidos en relación con que rol cumple la presencia del psicólogo en el juego. Puesto que, hizo énfasis en que, el juego permite pesquisar momentos de la formación subjetiva del sujeto infante, siendo un dispositivo enriquecedor para entender las estructuras.

La Psicóloga Clínica Raquel Flores hizo énfasis en la importancia de que el psicólogo tenga su análisis propio, en función de crear un espacio vacío que permita escuchar, observar y serle útil al niño con la finalidad de construir la transferencia, donde se pueda estar a disposición de recibir lo que el niño nos quiere transmitir a través del juego. Es decir, el lazo transferencial se construye a medida que el psicólogo se presta y se incorpora al mundo que el niño crea en el juego. En otras palabras, prestarse al juego.

Análisis categoría 3: Lazo transferencial

A partir de las entrevistas realizadas, los psicólogos llegaron a la conclusión que el juego facilita la construcción del lazo transferencial entre el niño y el psicólogo. Puesto que, y como lo plantearon el juego es una construcción propia del niño, aquel que es ofertado por el niño a partir de los objetos predilectos de los cuales se vale para jugar, un juego que no es al azar, sino que, toca y pasa por lo propio de cada niño.

Desde el psicoanálisis, el lazo transferencial permite un encuentro entre el psicólogo y el niño, al reconocerse como sujetos. Planteamiento que, se relacionó con lo expuesto por los psicólogos quienes refirieron que, en el juego, la posición del psicólogo es de receptor, de encontrarse a disposición del juego del niño, de estar inmerso y crear un vacío que le permite al niño elaborar y al psicólogo sumarse y acoger el juego. Pero, sobre todo, se destacó la posición de sostener el juego, de tal manera que el psicólogo al entrar al mundo del niño, a hablar su lenguaje, a acompañarlo, a prestarse al juego, a darle lugar al recurso del cual el niño se vale, es decir al jugar, reconocer que en ese juego hay un sujeto, que hay algo para decir por parte del niño, que no es al azar, sino un saber inédito, propio de cada niño.

Puesto que, el juego permite de una manera sutil e inclusive amigable construir el lazo transferencial, al reconocer que la figura del psicólogo le da un lugar, lo escucha y “juega”.

De forma que, extiende la invitación a ser parte de su mundo, de incorporarse en las elaboraciones y construcciones que realiza en torno a su historia.

Categoría 4: Enunciación

El psicólogo Clínico Luis Fernando Puig hizo énfasis en que el juego permite la enunciación del niño, puesto que, es por medio del encuentro y de la libertad que el niño tiene dentro del juego que este puede crear, es decir esbozar algo propio de sí mismo, donde elabora y arma su historia, pero así también resaltó que la enunciación es posible a medida que el psicólogo pueda intervenir durante el juego, que propicie un espacio en un tiempo adecuado que posibilite que emerja el sujeto del inconsciente.

La Psicóloga Clínica Ivonne Espinoza marcó un punto de relevancia en torno a la enunciación, en tanto que en el juego que el niño crea, es decir, el juego que el niño a partir de sus sueños se vale de materiales del entorno como: Hojas, palitos, goma, entre otros; para construir su juego, en el cual el niño habla de lo propio, de sí mismo, es un juego que relata su historia, la escenifica, un juego que dice mucho de ellos y de lo que padecen. De manera que, lo que el niño tiene que decir tiene valor y es el juego el medio/recurso por el cual consigue decirlo.

El Psicólogo Clínico Pedro Domenech, resaltó que el juego permite que el niño emerja como sujeto de la enunciación, debido a que les permite y les posibilita decir algo de su propia historia, donde destacó que en un principio se puede dar un juego en el cual el niño no esté del todo implicado, pero que paulatinamente va ingresando en la historia que juega. Esto, en función de que el juego permite que el niño ubique algo de la propia historia, pueda ponerla en palabras, el juego como una forma de nombrar el malestar, lo que está pasando, de reflejar el síntoma.

La Psicóloga Clínica Silvana Gallegos, refirió que, a diferencia del adulto, el niño no llega a sesión a hablar sobre su síntoma, no lo pone explicativamente en palabras, sino más bien es por medio del juego, de lo que juega el niño que va a poder esbozar al sujeto infante, al de la enunciación. ¿Qué se repite en el juego? Expresó que aquello que se repite, es como el niño se ha servido del juego para representar algo suyo, propio de su malestar. Por medio del juego, el niño sin decir - dice lo que está pasando, se enuncia. De ahí que, la importancia de la lectura clínica de lo que juega el niño.

La Psicóloga Clínica Raquel Flores destacó que el juego permite la enunciación del niño en relación con que es en el juego donde el niño representa su inconsciente, como se posiciona ante el deseo, la falta y los otros, el juego cómo lenguaje del niño. Por consiguiente, es por medio de la intervención del psicólogo, del consentimiento y tratamiento sobre el juego que el niño puede construir significantes propios y se forme como sujeto de enunciación, ya que como tal el niño se enuncia en su juego.

Análisis categoría 4: Enunciación

A partir de las entrevistas realizadas, los psicólogos llegaron a la conclusión que el juego permite que los niños emerjan como sujetos de enunciación. Un punto que se resaltó y que resultó de importancia es acerca de la distinción que se establece entre la sesión de un niño y un adulto. Donde, el juego cobra relevancia como herramienta por excelencia, ya que no todo niño llega a sesión a hablar sobre su malestar o síntoma como lo hace un adulto. Sino que al contrario utiliza el juego y es por medio de aquel que logra expresar algo del malestar, algo de lo que está viviendo o experimentando, es decir un saber propio acerca de sí mismo.

Para el psicoanálisis, la enunciación consiste en que emerja el sujeto del inconsciente, es decir que se posicione en torno a su discurso, a lo que dice, pero así también en lo que no dice, a lo que revela por medio de este caso, el juego.

Aspecto que se relacionó con lo expresado por los psicólogos, puesto que, y como refirieron los psicólogos, la enunciación surge a partir del espacio que el psicólogo otorga, es decir del lazo transferencial que construye a partir de consentir el juego del niño, interviniendo sobre éste. De ahí que, es por medio del juego, del encuentro y de la libertad que el psicólogo le propició al niño en el juego, que el niño puede a través del juego escenificar, representar y esbozar algo de sí mismo, es un tipo de decir - no dicho donde el niño logra poner en palabras su malestar y reflejar su síntoma. Por tanto, puede armar su historia por medio del juego, que así también permite pesquisar rasgos de la estructura.

Por otro lado, el juego permite que el niño pueda producir y elaborar significantes propios, por medio de aquel juego que crea y constituye; el niño representa su inconsciente en relación con su posición frente al deseo, los otros, la falta y su modo de gozar, donde ya no es el discurso, la demanda o el síntoma de los otros parentales o institucionales, sino

que lo que el niño implica en el juego pueda decir y construir de sí mismo como sujeto de enunciación, porque el juego dice y habla sobre ellos y su padecer. Para concluir, el juego permite por medio de los objetos que el niño a partir de un recurso del imaginario pueda simbolizar al posicionarse frente a su síntoma, siendo el juego un aparato de goce y una forma de saber hacer frente a lo real.

CONCLUSIONES

En este trabajo investigativo se concluye que el dispositivo del juego es una herramienta por excelencia en la clínica con niños con NEE, puesto que opera como facilitador del lazo transferencial entre el niño y el psicólogo, así también permite que el niño enuncie un saber inédito sobre sí mismo. De manera que, desde la práctica clínica con orientación psicoanalítica se reconoce dentro del contexto educativo al estudiante como un niño-sujeto con dignidad, que tiene algo por decir respecto a su síntoma educativo, pero donde el decir verbal no produce, el juego aparece como una forma de discurso del cual el niño con NEE se sirve para enunciar algo de su propia historia, de su inconsciente. A partir del reconocimiento de que en ese espacio el psicólogo lo acoge, escucha y juega con él.

En relación con el dispositivo del juego, se concluye que adquiere una mirada y connotación distinta en la clínica, no es un medio de entretenimiento o un recurso lúdico, sino que va más allá. El dispositivo del juego es una herramienta que facilita y posibilita la transferencia entre el psicólogo y el niño, debido a que no es un juego directivo, ni estructurado que se impone, sino al contrario es un juego que el niño crea y el psicólogo sostiene, en función de poder representar algo de su propia historia, es decir, el niño por medio del dispositivo del juego escenifica su malestar, “lo que está pasando”. Siendo lenguaje del niño e indicador de la presunta estructura.

Así también, en relación con las necesidades educativas específicas, se concluye que haber realizado este apartado permite dar una mirada y acogida diferente y adecuada a aquellos estudiantes con una necesidad educativa específica que no solo se centre en un diagnóstico, sino que también se reconozcan situaciones conflictivas que irrumpen se presentan como síntoma escolar. Por tal motivo, no incluir excluyendo, sino en lo posible y permitido intervenir en el caso a caso, siendo el juego un recurso para esbozar aquello que “se sale de la norma”.

Por otro lado, y referente al lazo transferencial y la enunciación, se concluye que es imprescindible en el trabajo con niños, pero así también se plantea la importancia de establecer un lazo transferencial con los padres, puesto que el niño llega como objeto de un otro parental o institucional. De ahí que, se recepten sus demandas, pero al mismo tiempo se da lugar al niño, a lo que tiene que decir, que permite ir más allá del síntoma

escolar. Para esto, es importante establecer el lazo transferencial, aquel que enlazado con el juego produce un encuentro y una enunciación donde el niño reconoce que puede transferir, mostrar y expresar su saber.

Así también, a través del juego bajo transferencia es que el niño puede enunciar algo de sí mismo. Puesto que, y como se concluye el juego es el medio por el cual el niño logra simbolizar su propia historia. Es por medio del juego y de las intervenciones por parte del psicólogo que el niño puede esbozar y emerger como un sujeto de enunciación. Porque lo que el niño juega, no es un juego al azar, sino es la escenificación y representación de un decir- no dicho, pero que da paso a elaborar significantes propios que den a notar su posición frente a su deseo, la falta, la relación con los otros e inclusive su goce.

De forma que, el presente trabajo permitió identificar como el dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE es un facilitador en la construcción del lazo transferencial y posibilitador de enunciación. Por consiguiente, la propuesta que deja el presente trabajo es considerar al niño como un sujeto con un saber propio y distinto al de la demanda parental o institucional. No generalizar un saber hacer para todos, sino al contrario acoger lo que en su singularidad cada niño puede elaborar, como lo es el jugar.

REFERENCIAS

- Almagro, M. F. (2017). *El juego en la clínica psicoanalítica con niños: revisión de los fundamentos teóricos*. Edu.ar. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/124551/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Animación y Servicios Educativos A.C. (2009). Historia y evolución del juego. *Revista Vinculando*, 7(2). https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/historia_y_evolucion_del_juego.pdf
- Ariès, P. (1960). El descubrimiento de la infancia. En *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescente (IIN - OEA). https://iin.oea.org/cursos_a_distancia/el_nino_y_la_vida_familiar.pdf
- Aromí, A. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (2.^a ed.). Publidisa. <https://es.scribd.com/doc/13782091/Reinventar-el-vinculo-Hebe-Tizio>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2017). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). En *Ministerio de Educación*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Asturizaga, E., & Unzueta, C. (2008). El estatuto del juego en la Clínica Psicoanalítica con niños. *Scielo*, 6(1). <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v6n1/v6n1a1.pdf>
- Berkoff, M. (2014). Perturbar la defensa de los niños. *Virtualia*. <https://www.revistavirtualia.com/storage/articulos/pdf/vn42q6EjGtTbzcTo2h1wHXKLeE0oqrc7yNO1o6Dc.pdf>
- Bonnaud, H. (2018). *L'inconscio del bambino: Dal sintomo al desiderio del sapere (El inconsciente del niño: del síntoma al deseo de saber)*. Quodlibet.
- Braun, J. (2011). La infancia a lo largo de la vida y la historia. *Sociedad Argentina de Psicoanálisis*, 14, 43-50. <https://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/braun.Sap14.pdf>
- Brown Pérez, M. (2023). *ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC*. Gob.ec. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A.pdf>

- Bruner, N. (2003). *El juego y la clínica en problemas en el desarrollo infantil*. Edupsi.
<https://www.edupsi.com/desarrollo/clase4.htm>
- Bruner. (2012). *El Juego en Los Límites* (1.^a ed.).
<https://es.scribd.com/document/365210548/El-Juego-en-Los-Limites-Norma-Bruner>
- Calcagnini, C. (2004). El desafío de escuchar niños. *elSigma*.
<https://www.elsigma.com/introduccion-al-psicoanalisis/el-desafio-de-escuchar-ninos/6418>
- Caro, M. (2023). *Las funciones del juego en la clínica psicoanalítica con niñas/os. una reflexión desde un caso clínico*. [Tesis, Universidad de Chile].
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/193017/Las-funciones-del-juego-en-la-clinica-psicoanalitica-con-ni%C3%B1as-os.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carreiro, M. (2011). Especificidades de la transferencia en la clínica con niños: el lugar de los padres, la puesta en juego de la transferencia. *Acta Académica, III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (XVIII Jornadas de investigación)*. <https://www.aacademica.org/000-052/729.pdf>
- Cobos, K., & Monteros, D. (2019). *El uso del juego en el fortalecimiento de los recursos psíquicos del YO Para prevenir los problemas de aprendizaje en los niños y niñas de 6 a 11 años en el Centro de Ayuda Psicoemocional «La Perfecta Alegría»* [Tesis, Politécnica Salesiana]. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17975/1/UPS-QT14194.pdf>
- Cora, M. E. (2022). Niños desregulados. Crisis sin progreso. *Virtualia*, 39.
<https://www.revistavirtualia.com/storage/articulos/pdf/eLsS2man7BKTMNyviC5HIV3f oh3tGz1xdCoIrl iJ.pdf>
- Corominas, J. (1961). *Diccionario Etimológico De La Lengua Castellana* (Vol. 4). Editorial Gredos S.A.
<http://habilis.udg.edu/~info/webs/Corpus%20i%20diccionaris/Corominas&PascualDCE CH/ZBREVE-Joan-Corominas-Diccionario-Etimologico-de-la-lengua-castellana.pdf>
- Cottone, S. (2022). *Conceptualizaciones sobre el juego y el lugar del analista en las pioneras del psicoanálisis de niños y niñas en Argentina* [Doctorado, Universidad Nacional del

- Rosario]. <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/efb71821-9dc6-4add-a519-c7d475548de9/content>
- deMause, L. (1982). Historia de la infancia. *Revistas Catalanas*. <https://raco.cat/raco/index.php/es/inicio/#gsc.tab=0&gsc.q=historia%20de%20la%20infancia&gsc.sort=>
- Dunn, R. (1929). *Educación inclusiva*. Frases. <https://www.frases.net/frases-de-inclusion-382.html>
- Elizalde, N. (2022). El juego en transferencia en la constitución de la subjetividad del niño. *Revista Letra En Psicoanálisis*, 8(2). <https://cies-revistas.mx/index.php/Psicoanalisis/article/view/240>
- Escuela de la Orientación Lacaniana. (2025). *Hablar con el niño*. XII ENAPOL. https://eol.org.ar/blog/avada_portfolio/xii-enapol-hablar-con-el-nino/
- Escritos de Lacan: Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*. (1960). Psicopsi. <https://www.psicopsi.com/escritos-lacan-subversion-sujeto-dialectica-deseo-inconsciente-freudiano/>
- Favella, O. (2023). *Pensar y habitar la escuela: entre los procesos de enseñanza y los aprendizajes* (13.^a ed.). FILO:UBA. <https://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Cuaderno%20IICE%2013%20FINAL.pdf>
- Féres, L. (2025). Lo que dice el psicoanálisis del niño generalizado. XII ENAPOL. <https://enapol.com/xii/wp-content/uploads/sites/10/2025/03/Lo-que-dice-el-psicoanalisis-del-nino-generalizado-Ludmilla-Feres-Faria.pdf>
- Filidoro, N. (2016). La subjetividad en la escuela: una construcción permanente [Ponencia presentada en la Jornada Intervenciones clínicas y escolares: sus implicancias en la subjetividad]. En *SCRIBD*. <https://es.scribd.com/document/478797925/Filidoro-Norma-Pensar-la-subjetividad-en-la-escuela>
- Filidoro, N., Enright, P., Mantegazza, S., & Lanza, C. (2023). *Pensar y habitar la escuela: entre los procesos de enseñanza y los aprendizajes* (13.^a ed.). FILO:UBA. <https://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Cuaderno%20IICE%2013%20FINAL.pdf>

- Freud, S. (1905). *Obras completas de Sigmund Freud Tres ensayos sobre la sexualidad* (Vol. 7). Amorrortu editores S.A. <https://www.mariategui.org/wp-content/uploads/2021/05/03-Freud-S.-1976-1905-Volumen-VII.-Tres-ensayos-sobre-teori%CC%81a-sexual.pdf>
- Freud, S. (1992). *El pequeño Hans: Análisis de la fobia de un niño de 5 años*. Amorrortu. <https://contentv2.tap-commerce.com/file/536247/5058-El%20pequen~o%20Hans.pdf>
- Freud, S. (1992). El creador literario y el fantaseo. En *El delirio y los sueños en la «Gradiva» de W. Jensen y otras obras* (Vol. 9, pp. 126-135). Amorrortu editores. <https://www.psicopsi.com/wp-content/uploads/2021/05/Freud-Amorrortu-9.pdf>
- Freud, S. (1992). *Obras completas Más allá del principio de placer Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras: Vol. Tomo XVIII*. Amorrortu Editores. https://proletarios.org/books/Freud-Tomo_XVIII.pdf
- Garaventa, V. (2022). Juego y transferencia en la transmisión de Jorge Fukelman. *Revista de Psicoanálisis En el Margen*. <https://enelmargen.com/2022/09/22/juego-y-transferencia-en-la-transmision-de-jorge-fukelman-por-viviana-garaventa/>
- García, M. (2023). *Pensar y habitar la escuela: entre los procesos de enseñanza y los aprendizajes* (13.^a ed.). FILO:UBA. <https://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Cuaderno%20IICE%2013%20FINAL.pdf>
- Giné, C., Duran, D., Font, J., & Miquel, E. (2009). *LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. DE LA EXCLUSIÓN A LA PLENA PARTICIPACIÓN DE TODO EL ALUMNADO* (S. L. Horsori Editorial, Ed.). https://rieoei.org/historico/recensiones/Recensiones51_05.pdf
- Goldiuk, H. (2021). Lo que no queremos escuchar": Ambivalencias y los malentendidos en el psicoanálisis con niños. *Revista Portuguesa de Psicoanálisis*, 41(2). <https://doi.org/10.51356/rpp.412a7>
- Gómez, A. (2025). *Juego y juguetes en la Edad Media*. Recreación de la Historia. <https://recreacionhistoria.com/juegos-y-juguetes-en-la-edad-media/>
- González, M. (2008). Derechos humanos de los niños: una propuesta de fundamentación. *Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*, Primera edición. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2541/5.pdf>

- Huizinga, L. (1960). *Homo Ludens: Hombre que juega*. Bellarmine. <https://merton.bellarmino.edu/files/original/b0899cfad820ab8ad7033952b7a022ba1d7cab9d.pdf>
- ICSEHA. (2018). *Dominios institucionales*. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. <https://www.ucsg.edu.ec/institutos/dominios-institucionales/>
- Klein, M. (1988). *Envidia y Gratitud y otros trabajos*. <https://www.mariategui.org/wp-content/uploads/2021/05/05-Klein-M.-1988-1975-Volumen-III.-Envidia-y-gratitud.pdf>
- Lacan, J. (1999). *Seminario 5: las formaciones del inconsciente*. Paidós. <https://www.psicopsi.com/wp-content/uploads/2021/06/Lacan-Seminario5.pdf>
- Lacan, J. (1987). *Lacan Seminario 11, Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis*. Paidós. <https://www.psicopsi.com/wp-content/uploads/2021/06/Lacan-Seminario11.pdf>
- Lacan, J. (2003). *Escritos I*. <https://www.mariategui.org/wp-content/uploads/2021/05/06-Lacan-J.-1975-1966-Escritos-1.pdf>
- Lacan, J. (2012). *Otros Escritos*. https://www.academia.edu/51453522/Otros_Escritos_Jacques_Lacan
- Laplanche, J. (1987). *Los Nuevos Fundamentos para El Psicoanálisis*. Amorrortu. <https://es.scribd.com/document/443652128/LAPLANCHE-LOS-NUEVOS-FUNDAMENTOS-PARA-EL-PSICOANALISIS>
- Lemes, V. (2022). *El juego en la clínica infantil. Una construcción de caso* [Tesis, Universidad de la República Uruguay]. https://sifp.psyco.edu.uy/sites/default/files/trabajos_finales/archivos/tfg_version_final_valeria.pdf
- Leo, M., & Moyano, S. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (2.^a ed.). Publidisa. <https://es.scribd.com/doc/13782091/Reinventar-el-vinculo-Hebe-Tizio>
- Liebschner, J. (2002). *A child's work: freedom and play in Froebel's educational theory and practice*. <https://archive.org/details/childsworkeo0000lieb>
- Lipzer, K. (2004). El psicoanálisis con niños. los fundamentos de la práctica. *Virtualia*, 10.

- <https://www.revistavirtualia.com/storage/articulos/pdf/6lyIR7WroHdXXttY0K043mVA3OP1tij96f8psCzF.pdf>
- LOEI. (2023). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Gob.ec. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Lora, M. (2007). El psicoanálisis y el diagnóstico con niños. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana «San Pablo»*, 5(2), 209-218. <https://www.redalyc.org/pdf/4615/461545472005.pdf>
- Mannoni, M. (1987). *El niño su enfermedad y los Otros*. Scribd. <https://es.scribd.com/document/460910978/MANNONI-El-nino-su-enfermedad-y-los-otros>
- Mannoni, M. (1994). *El niño retardado y su madre*. Srmcursos. https://www.srmcursos.com/archivos/arch_5cac847bc0f5c.pdf
- Mead, G., & Sánchez de la Yncera. (1991). La génesis de Self y el control social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 55, 165-186. <https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/1894/2129>
- Meraz, G. (2010). Historia universal de la infancia. *Acta Pediátrica de México*, 31(6), 265-267. <https://www.redalyc.org/pdf/4236/423640326001.pdf>
- Miller, J.-A. (1999). *Los inclasificables de la clínica psicoanalítica*. Scribd. <https://es.scribd.com/document/812782378/Los-inclasificables-de-la-clinica-psicoanalitica>
- Miller, J. A. (2013). El niño y el saber. *Nueva Red Cereda*. <https://nuevaredcereda.es/archivos/4002>
- Miller, J. (2024). *Doble Yo*. Eol blog. <https://www.eolblog.ar/doble-yo/>
- Ministerio de Educación. (2014). *Educación Inclusiva y Especial*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf
- Ministerio de Educación. (2023). Modelo de gestión del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). En *Ministerio de Educación*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/06/modelo-DECE.pdf>

- Ministerio de Educación. (2023). *Departamentos de Inclusión Educativa (DIE)*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/departamentos-de-inclusion-educativa/>
- Ministerio de Educación. (2024). *Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes para personas con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/lineamiento-evaluacion-personas-con-NEE.pdf>
- Naciones Unidas Ecuador. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://ecuador.un.org/es/sdgs>
- Pasteris, E. (2018). *El lugar de la mirada en el juego con niños. Articulaciones posibles entre psicoanálisis y el campo del teatro*. X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. <https://www.aacademica.org/000-122/508.pdf>
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa retos e interrogantes*. https://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf
- Pesantez, S. (2023). *Los procesos de constitución subjetiva en niños de 2 a 4 años en contexto intercultural en Riobamba en el periodo 2022-2023* [Disertación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/3bb977ed-8937-4137-911e-52faff6c7b73/content>
- Piaget, J. (1962). *Dreams, and imitation in childhood*. Scientific Research Publishing. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=625957>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. https://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Pinto, L. (2021). *Saber y verdad en la clínica con niños. Aportes teóricos del discurso psicoanalítico* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/a94e792e-f57c-46fb-8f1b-5b4bc77ab3cc/content>

- Ramírez, L. (2024). ¿Sueñan los niños con hacerse mayores? *Nueva Red Cereda*.
<https://nuevaredcereda.es/archivos/4334>
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la Lengua Española* (23^a. ed.).
https://mega.nz/file/xoJ03bRY#b76DAEzX_EtGogR9qPEUGiToP1iuRhp7EytIEJBsNv4
- Rodrigo, O. (2018). La infancia y la adolescencia en la historia de la humanidad. *Cerasa*.
<https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-2139.pdf>
- Rousseau, J. (1772). *El pensamiento de Rousseau para los niños*. MODO: Museo del Objeto. <https://elmodo.mx/el-modo-del-modo/el-pensamiento-de-rouseeau-para-los-ninos/>
- Rousseau, J. (2000). *El Emilio*. Elaleph.
<https://www.heterogenesis.com/PoesiayLiteratura/BibliotecaDigital/PDFs/Jean-JacquesRouseau-Emilioolaeducacin0.pdf>
- Roy, D. (2024). Lacan y el niño. *Nueva Red Cereda*.
<https://nuevaredcereda.es/archivos/4086>
- Roy, D. (2025). Los niños y sus objetos. *Nueva Red Cereda, Novena Jornada*.
<https://nuevaredcereda.es/archivos/6158>
- Rogers, C. (1969). *Libertad para aprender*.
<https://archive.org/details/freedomtolearn0000roge>
- Sampieri, R., Carlos, F., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*.
<https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Sampieri, R., Collado, F., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta edición).
<https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Senet, R. (1911). *Los juegos infantiles: hipótesis sobre el origen el origen de los juegos* (24.^a ed., Vol. 8). Memoria Académica.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1575/pr.1575.pdf
- Skinner. (1953). *Los principios de la mejora de rendimiento*. Centro de Estudios Ramon Aréces.

- [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6VinDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA38&dq=condicionamiento+operante+skinner&ots=z_Yf_96hC7&sig=af11YHMxwfrQACV404UnBismvM8#v=onepage&q=condicionamiento%20operante%20skinner&false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6VinDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA38&dq=condicionamiento+operante+skinner&ots=z_Yf_96hC7&sig=af11YHMxwfrQACV404UnBismvM8#v=onepage&q=condicionamiento%20operante%20skinner&=false)
- Stearns, P. (2018). Historia de la infancia. En *Manual de Salud Mental Infantil y Adolescente de la IACAPAP*. J.M. Rey. https://iacapap.org/_Resources/Persistent/4f232f50e77d4f21f6b2a91f0992f394823c8945/J.9-Historia-Infancia-Spanish-2018.pdf
- Secretaría Nacional de Planificación. (2021). Ejes, Objetivos y Políticas para Crear Oportunidades. *Plan de Creación de Oportunidades*. https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Plan-de-Creaci%C3%B3n-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado_compressed.pdf
- Tendlarz, S. (2012). El sujeto del psicoanálisis y el niño de la legislación. <https://www.silviaelenatendlarz.com/el-nino-y-la-ley/>
- Terrier, A. (2025). *Construirse un mundo*. Nuevaredcereda.es. <https://nuevaredcereda.es/wp-content/uploads/2024/07/Argumento-de-la-VIII-Jornada-del-Instituto-Psicoanalitico-del-Nino-22-marzo-2025.pdf>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco.org. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNICEF. (2015). *Historia de los derechos del niño*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/historia>
- UNICEF. (1989). *Convención Sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Vega, V. (2015). *El complejo de Edipo en Freud y Lacan*. Universidad de Buenos Aires. https://www.studocu.com/es-ar/document/escuela-superior-de-psicologia-social/psicologia/complejo-edipo-vega-psicopatologia/56337428?utm_source
- Velázquez, C. (2021). La infancia y sus etapas en la historia. *Revista Alegatos*, 105-106. <https://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/article/view/1594>
- Ventura, Ó. (2023). *Enunciación*. Revista de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis. <https://elpsicoanalisis.elp.org.es/numero-43/enunciacion/>

- Viganó, A. (2025). Hablar con el niño bajo transferencia. *XII ENAPOL*. <https://enapol.com/xii/wp-content/uploads/sites/10/2025/03/Hablar-con-el-nino-bajo-transferencia-Ana-Vigano.pdf>
- Vinocur, S. (2023). *Pensar y habitar la escuela: entre los procesos de enseñanza y los aprendizajes* (13.^a ed.). FILO:UBA. <https://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Cuaderno%20IICE%2013%20FINAL.pdf>
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Tercera edición). <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. <https://www.mariategui.org/wp-content/uploads/2021/05/04-Winnicott-D.-1979-1971-Realidad-y-juego.pdf>
- XII ENAPOL – Hablar con el niño*. (2025, 4 marzo). Escuela de la Orientación Lacaniana. https://eol.org.ar/blog/avada_portfolio/xii-enapol-hablar-con-el-nino/
- YMCA Instituto Universitario. (2023). ¿Qué es el juego? *Revista Digital Para Profesionales de la Enseñanza*, 7. https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2023/05/Que-es-el-juego_.pdf

ANEXOS

Anexo 1

Transcripción de entrevistas a Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica

Entrevista a Psicólogo Clínico Luis Fernando Puig

Categoría 1: Juego

1. Desde su punto de vista analítico, ¿Qué relevancia tiene el juego en los niños?

Toda la relevancia, el juego implica un mecanismo, no solamente lúdico o de entretenimiento cuando tiene una mirada clínica que lo recepta y tiene un lugar de acogida. Desde mi experiencia, el juego permite posibilitar una vía de diálogo, una vía de palabra, una vía distinta para que algo del sujeto se ubique, tramite y hable. Es una suerte de vehículo, quizá para un intento de simbolización, un intento de sentido, a través del juego cuando hay un receptor dispuesto a inclusive a estar en el juego, a meterse en el juego, ser instrumento del juego, puede posibilitar grandes cosas, una relevancia alta. No obstante, no todos los niños están dispuestos a jugar, no todos los juegos son recibidos de la misma manera, no hay universales, hay que incluso construir un juego inédito a veces, del uno a uno.

2. Desde su práctica clínica, ¿Cómo el dispositivo del juego funciona en la clínica con niños?

El juego aparece como utilidad cuando hay una dificultad de comunicación, del habla, de la simbolización y de producción del sujeto. Un poco la función que ha tenido en mi práctica es que ha bajado la defensas para instaurar una relación transferencial, un vínculo terapéutico y una vía para poder tramitar distintas cosas, hay niños que a través del juego han logrado hablar y plantear escenarios que viven con los cuales se identifican y no logran verbalizar, no logran hablar, pero lo hablan a través del juego. Lo curioso es que socialmente, el juego es juego, no hay valor, solo es diversión, pero en la clínica hay una función de trampolín, de coger viada a través del juego y precipitarse a una producción más grande y profunda como por ejemplo casos de maltrato, de bullying y abuso.

Categoría 2: NEE

3. ¿Qué conoce usted acerca de los niños con Necesidades Educativas Específicas (NEE)?

Las NEE aparecen con la intención de crear un espacio inclusivo para los niños, en el sistema educativo, los colegios se vieron en la demanda de abrir sus puertas, cuando no necesariamente tenían el recurso humano, la disposición y deseo para alojar a los niños con estas necesidades. Las NEE hablan de la necesidad de hacer lugar, una necesidad vital y un empuje a las instituciones educativas a ver, a mirar que más hay ahí y que más se puede hacer con ciertos niños, sin la necesidad de excluirlo, porque no se trata de lo que el colegio puede, sino lo que el chico o sujeto puede o podría dar y el colegio es el vehículo para hacerlo posible. Por ende, inician como un mandato de la ley, donde toda institución está llamada a tener prácticas inclusivas, aun no existiendo necesidades de aprendizaje, sino una dificultad en el colegio, producto de otra índole. Es un término, muy amplio y al mismo tiempo muy sesgado, porque en el afán de incorporar también se deja afuera

4. ¿Considera que el juego es un dispositivo viable en el trabajo con niños con NEE?

Sí, porque abre el espacio a crear algo distinto, porque las NEE merecen ser escuchadas y hay casos que, es por medio del juego donde se pueden escuchar, el incorporar una instancia de juego. Por lo cual, el juego es un área donde los profesionales deben de poder estar informados en su utilidad, donde en la educación el camino a veces es atípico, entonces por que no incluir el juego en el DECE, que no sea meramente académico, sino el juego por el juego mismo. Su utilidad es grande, el material y la sustancia que se puede extraer del juego es importante para el trabajo clínico y educativo, de ahí que se le deba otorgar un lugar. Además, conduce a la particularidad del estudiante, al ver dificultades en ciertos recursos y con ciertas herramientas, puesto que, sirve como suplencia, para simbolizar y para darle la oportunidad al niño de elaborar algo distinto. Una herramienta para que el haga y deshaga, ate y desate a su deseo.

Categoría 3: Lazo transferencial

5. ¿Cuál es la posición del psicólogo dentro del dispositivo del juego con el niño?

Ser instrumento, va de la mano de trabajar en el propio análisis para alojar y crear el espacio desde cero. Es una posición de instrumento y a disposición del niño. Se puede proponer, pero se trata de sumarse a lo que el niño vaya dando y otorgando, estamos de paso, el trabajo es del sujeto. Además, considero que el lugar del psicólogo es de acompañamiento del costado, donde el niño va a su paso, aquel que es distinto al de la institución, al de la cultura porque es el paso del sujeto y no hay pasos iguales. Es decir, se debe de estar con la disposición y espacio vacío para acompañarlo.

6. ¿De qué manera el juego facilita la construcción del lazo transferencial entre el niño y el analista?

El lazo transferencial se construye durante todo el proceso, lo que considero es que el juego suaviza el camino, es decir lo lleva de una manera más sutil y amigable para generar la transferencia. Es una vía para el niño, cuyo mundo es el juego, la fantasía y que haya alguien dispuesto a meterse en el mundo, de acompañarlo y hablar su mismo lenguaje, de escuchar su idioma sin ningún tipo de camino preestablecido que se supone hay que tener, es facilitado por el juego. Puesto que, el juego es ubicarnos en su mundo, implica una apertura de la ventana de su mundo, el niño abre la ventana y nos invita a ser parte del momento, a elaborar y crear junto a él.

Categoría 4: Enunciación

7. Desde su experiencia clínica, ¿cómo el dispositivo del juego permite que el niño emerja como un sujeto de enunciación?

El juego brinda una oportunidad, es decir un momento donde el niño pueda esbozar algo propio de sí mismo, pueda elaborar y al mismo tiempo soltar algo de sí. Por tanto, lo que posibilita el juego y todos los elementos previamente mencionados es brindarle al sujeto la posibilidad de generar desde cero. Facilitarle al sujeto vía el juego, la producción de saber, que pueda proponer, siendo el aporte del juego desde la mirada psicoanalítica justamente la libertad con la que el niño pueda ir propiamente armando su historia a través de intervenciones, interpretaciones, junto con el acompañamiento del psicólogo de

costado, emerge porque el espacio le ha propiciado el lugar para ser, el juego como vía posibilitadora con el lugar y tiempo adecuado.

Entrevista a Psicóloga Clínica Ivonne Espinoza

Categoría 1: Juego

1. Desde su punto de vista analítico, ¿Qué relevancia tiene el juego en los niños?

Los niños juegan, los niños que se ubican en la estructura neurótica, de allí podríamos ir ubicando ciertas diferencias dentro del juego. Desde el psicoanálisis, se habla de un neojuego, de un “como si jugara” por ejemplo como en las estructuras autísticas. Pero, efectivamente los niños por la edad, por su cognición, por su proceso subjetivo de estructuración, se sirven de la elaboración del imaginario de reproducir escenas, voces, lo que miran, lo que observan, lo que sufren, lo que piensan a través del recurso del juego. No es lo mismo un juego en un niño de 2 años a uno de 5, va mucho con el proceso de estructuración de cada niño.

2. Desde su práctica clínica, ¿Cómo el dispositivo del juego funciona en la clínica con niños?

En mi práctica específica, es un dispositivo que se ofrece como un lugar. Primero es la sesión con los padres, que piden una atención por un motivo, esa primera demanda, donde le pido a los padres que les comuniquen a los niños van a venir a un espacio donde van a poder jugar, hablar de situación que están pasando. Porque es importante transmitirles a los adultos que los niños escuchan, observan, sienten y perciben lo que les está pasando alrededor. Es decir, los niños, ya vienen con dichos escuchados, palabras y cuestiones observadas. Los niños son parte de lo que les está ocurriendo, que este espacio es para poder hablar de lo que les pasa, de lo que dicen los padres o la maestra, que vienen a jugar porque es efectivamente un dispositivo, para hablar de eso que pasa, hablar en el juego de lo que está pasando. Me parece fundamental, por tanto, ese primer tiempo con los padres, previa la atención al niño.

Categoría 2: NEE

3. ¿Qué conoce usted acerca de los niños con Necesidades Educativas Específicas (NEE)?

Las NEE son una clasificación, que se dieron a partir de un cambio importante en la LOEI, que me parece importante que se pueda trabajar en aquellas necesidades, que permite una elaboración de adaptaciones curriculares. Dónde es posible servirse de la política pública para que el sujeto encuentre un lugar de dignidad, que la política pública como una forma de atención. La educación piensa en el “para todos” cuando puede haber un niño que tiene NEE, y es posible que en la práctica no alcancen las adaptaciones curriculares, pero hablar de ello ya es un paso. Y el juego, vinculado con la educación, es importante, es un tema serio, porque es un recurso clave, por ejemplo, en situaciones de abuso, graves o en el diario abordaje en las escuelas.

4. ¿Considera que el juego es un dispositivo viable en el trabajo con niños con NEE?

Sí, el dispositivo es analítico y se necesita la instauración de la transferencia, pero el juego es un recurso del cual me sirvo. En la educación, el equipo educativo su labor es educativa y eso es algo que trabajo con las instituciones porque hay un empuje en que las escuelas se transforman en terapéuticas. El juego es un recurso transversal del cual me sirvo, porque por ejemplo en los niños con autismo, el niño puede estar jugando con la arena que apertura o permitirá un primer lazo con el otro, con el par, la inventiva del niño es increíble y grande, y es justo en el juego donde tienen esa libertad de.

Categoría 3: Lazo transferencial

5. ¿Cuál es la posición del psicólogo dentro del dispositivo del juego con el niño?

Cuando el niño reconoce el espacio como un lugar que se habla de lo que pasa hay una suerte de provocación del analista que se dé un juego que tenga que ver con él, con lo que le pasa. Por ejemplo, un niño que atiende, él viene a estructurar un juego de la familia, donde hay un divorcio de por medio, y en el juego el niño escenifica lo que le está pasando, el querer irse con papá. Desde mi posición, yo tomo ese juego, me introduzco estratégicamente, no es un juego al alzar porque también me manejo con un discurso de

los padres. En este caso, es el niño quien se vale del juego para escenificar lo que le sucede, donde toma el juguete niño y menciona: yo quiero irme con papá, ya está hablando de sí, no es una escena desde afuera. Usa el recurso del juego, donde el analista se introduce y puede ser la madre, el padre, que a través de la palabra en el juego puede tramitar algo de lo que le pasa y llegar a ciertas conclusiones. Este caso, me enseña que, desde la primera sesión, por medio del juego, de los objetos predilectos, el niño representa lo que está viviendo. En este caso, él entra con el juego, yo no tendría que buscar otra forma, sino de lo que el niño se ha servido, es realmente un recurso, que no juega a cualquier cosa, sino lo que está pasando. Es decir, no es el mero juego, es un juego que pasa dentro del espacio.

6. ¿De qué manera el juego facilita la construcción del lazo transferencial entre el niño y el analista?

El lazo transferencial es imprescindible para que se dé un trabajo clínico con niños, si no hay transferencia instaurada con los padres y con los niños, no es posible el trabajo, porque no hay una confianza. No se reduce el lazo transferencial al juego, porque no se juega todo el tiempo, porque el objetivo no es jugar, sino que es un recurso a disposición del niño, que permiten que pueda elaborar algo propio. Creo que tiene que ver mucho con la docilidad del analista, porque no es un juego directivo como en el sistema legal, diferente a que un niño que entre a un dispositivo y elija él jugar. Es decir, en el sistema legal es un abordaje distinto donde el niño tiene que decir e inclusive cuestionar si juega, a un espacio de consulta donde el niño entre y recorra el espacio y a partir de los objetos que pueda tomar estructurar de lo que le pasa.

Categoría 4: Enunciación

7. Desde su experiencia clínica, ¿cómo el dispositivo del juego permite que el niño emerja como un sujeto de enunciación?

Creo que es precisamente por el aporte de Freud del inconsciente y de Lacan de los tres registros: imaginario, simbólico y real. Puesto que, los juegos con elementos ya armados, pero también los juegos que los niños pueden armar con una hoja que recorte y forman una casa donde salen porque están pasando cosas en la casa, niños con pesadillas que arman un juego, una historia, una enunciación. En el juego arman cuestiones que tienen

que ver siempre con ellos, porque hablan de eso que pasa, de sus demandas. Por ejemplo, un: no quiero escribir en la escuela, se puede transformar en algo totalmente diferente, tomar un giro de: no me siento bien con mis compañeros, no es el síntoma escolar, sino lo que hay detrás de aquello. Los niños crean juegos, un recurso del imaginario, donde los niños enseñan mucho de ellos, donde uno está *in situ* cuando el sujeto se está armando. Lo que el niño dice, tiene valor y por medio del juego es la forma en la que consigue decirlo, su manera de.

Entrevista a Psicólogo Clínico Pedro Domenech

Categoría 1: Juego

1. Desde su punto de vista analítico, ¿Qué relevancia tiene el juego en los niños?

Tiene una relevancia bastante crucial, pensar que el juego es la forma que tienen los niños para hacer una enunciación nos habla de la importancia que tiene primero a nivel de discurso. Digamos, un niño en el contexto de la atención psicológica no llega, se sienta y dice “a mí me pasa esto”, “mi problema es lo de acá”, no tienen ese recurso, todavía, no cuentan con el lenguaje complejo, tan elaborado, en donde muestran sus duelos, su preocupación, y sus inseguridades respecto su inseguridad respecto de la configuración familiar. Y, por otro lado, también, tiene relevancia en cuanto al vínculo social. Va a ser a través del juego, no solamente cómo me expreso yo, sino también, cómo me conecto con los demás como permito que el otro también tenga un personaje, armamos una historia juntos, también permite la regulación social que de alguna manera tenga que aceptar que hay turnos que, por ejemplo “ahorita no me toca jugar al rato sí”, entonces me quedo, “tengo que permanecer estatua”, “me quedo sin moverme hasta que alguien me toque”, ese respeto implícito dentro del juego también va formando bases, a nivel de socialización y el proceso civilizatorio.

2. Desde su práctica clínica, ¿Cómo el dispositivo del juego funciona en la clínica con niños?

Funciona desde la oferta. Ya que, el niño no va a querer jugar con nosotros de buenas a primeras. Es un tipo de invitación lo que se hace, algún tipo de oferta; dejarle juguetes en el escritorio para que ver por cuál de estos se interesa o le llamó la atención para ahí acceder al juego. Este hacer como “pequeñas trampitas” de dejar el material, este decir

“Oh, ¿qué es esta pelota que está aquí?” o uno mismo poner ese jugar con algo para llamarles la atención, pues tiene primero esa función de invitación. Y, por otro lado, funciona como recurso de diálogo porque para el niño como decía en la anterior pregunta, no está pensando en que él tiene problema, en que él extraña a sus papás, en que no se siente acogido por los amigos, o sea sí lo piensan, pero no logran expresarlo en palabras, esto es posible verlo dentro del juego, el niño va a mostrar un muñequito que está más alejado de los demás y mencionará que se siente triste por eso, tienen esta función de escenificar la problemática, al principio puede ser un juego como cualquiera, pero claro que no, tiene el propósito de comunicar, la idea es como irlo llevando hasta ese punto donde el juego, sirve para algo más que una representación.

Categoría 2: NEE

3. ¿Qué conoce usted acerca de los niños con Necesidades Educativas Específicas (NEE)?

Aquellos niños que tienen necesidades específicas. La verdad es que son un espectro muy amplio, porque no aplica un diagnóstico en particular, sino, habla de estudiantes que dentro de su proceso de aprendizaje tienen alguna necesidad en particular en la que requieren apoyo, llámese: para concentración, para memoria, para socialización, incluso en que parte del aprendizaje muestran falencias, cuando alguno de estos aspectos se ve en dificultad, entra a esta categoría de necesidad educativa específica. Algo que me gusta de este nombre que es bastante explicativo, nos dice en el mismo nombre, que existe alguna necesidad a nivel del aprendizaje que es muy puntual porque si no caeríamos en quedarnos en el diagnóstico, quedarnos en alguna etiqueta. Sino más bien, entiendo, necesito un apoyo, estamos diciendo que hay un déficit, no estamos diciendo que hay algún problema inevitable, pero se entiende que estamos hablando que necesita un apoyo. La forma de nombrarlo también se me hace importante y estas necesidades educativas vienen en grados, 1°, 2°, 3° dependiendo de esto es el tipo de cambios más elaborados, más complejos que hay que hacer en el programa curricular. Actualmente sé que se están formando o si es que no ha salido, o si es que ya salió una nueva forma de plantear las adaptaciones, pero digamos que todavía estamos en esto.

4. ¿Considera que el juego es un dispositivo viable en el trabajo con niños con NEE?

Por supuesto, de hecho, es todavía un recurso más útil porque generalmente algunos niños no cuentan con muchos recursos para hablar. Los niños con NEE a veces cuenta con menos todavía, usualmente pensando en los niños más pequeños suelen ser problemas del lenguaje. Además, se pronuncia siempre temas de comunicación, problemas de inclusión muy básicos, como no tener como el compendio de palabras que deberían tener en esa edad. Entonces, va a ser el juego, en definitiva, lo que nos pueda servir como herramienta para trabajar con ellos, pensando, también, que un niño no va a conversar tanto, entonces se va a aburrir de tanto de solo conversar. También, si estamos hablando de diagnósticos que tienen alguna dificultad a nivel social, por ejemplo, algún niño con TEA algo relacionado con el vínculo social, a ellos los juegos ayudan a integrarlo. Si yo me pongo a jugar con él, invito a otros niños poco a poco, voy de a poco ampliando el rango de personas que pueden acercarse a él con las que puede socializar, con las que se siente cómodo.

Categoría 3: Lazo transferencial

5. ¿Cuál es la posición del psicólogo dentro del dispositivo del juego con el niño?

En el caso del analista, creo que viene a ser la misma en todos los casos, indistintamente de si es un niño o si es un adulto, una posición de vacío, porque no soy yo quien pone elementos en el juego, soy como este depositario donde el niño se pone en su propia historia y se permite hablar a través del juego porque si yo pusiera algo de mí le corto oportunidad, por eso a veces incluso se nos dice que los juguetes que estén a la mano sean muy genéricos, por ejemplo: un Batman que claramente tiene una función, tiene un estilo e historia predeterminada, deben ofrecerse muñecos que no den a entender que tienen alguna profesión en específico; como: un señor, una señora, un niño, cualquiera ya depende del niño si a ese niño, si a ese muñeco o esa muñeca le pone una capa y lo convierte en superhéroe. Ya depende si él mismo dice que es Batman. Si es el niño quien dice que sufre, o nos adjudicó un rol. De forma que, tú vas a jugar con el leoncito, y yo voy a ser la cebra, sea que el niño dé esos roles estamos en buena posición; digamos “un de no estar ahí”, pero no estar ahí a nivel de discurso, efectivamente estamos ahí, estamos

poniendo el cuerpo, estamos haciendo una presencia que le permite jugar con otro, pero no estamos ahí desde nuestras convicciones personales.

6. ¿De qué manera el juego facilita la construcción del lazo transferencial entre el niño y el analista?

Permite una apertura en el mismo lenguaje del niño. En el sentido que, en algún momento, incluso en mis prácticas tengo un caso que yo recuerdo bastante de mis prácticas y lo digo siempre, tuve un niño que no quería hacer contacto con nadie cuando me lo derivan me dicen que es un niño que no le gusta hablar con nadie más, que probablemente se me vaya de la sesión. Probablemente no le gusta estar ahí, de verdad es que estamos en una sala cualquiera donde no es que había mayor cosa y un poco nervioso, recordándome lo que me habían dicho en la universidad dejé un poco de cosas en la mesa plastilinas, hojas, colores, lo que sea que te pudiera llamar la atención y nada le gustaba, nada le llamó la atención, entonces, ¿qué hice? Él tenía unos lentes azules en ese momento y yo teníamos lentes azules. Y le digo quitándome los lentes “son iguales a los míos”. Y ahí como que me ve, pero por un momento. Y como que me queda viendo, lo nota y le pregunto, ¿te gusta el azul? me dice que sí que le gusta ese color, que tiene muchas cosas de ese color y había plastilina azul, a lo que le dije, esta plastilina a mí me gusta que sea azul, pero me hice como el que no podía abrirla “no puedo abrir esta plastilina azul y quiero usarla para jugar” y ahí le digo intenta tú: ¿puedes abrirla? y se puso contento, porque él sí puede. Y comienzan a jugar con la plastilina y ahí empieza, digamos el trabajo, jugar, ¿cómo se inició de pronto este lazo transferencial? Con algo que no era un juguete, eran mis lentes. Pero qué se lo llevó al área del juego. Esté, tú y yo tenemos algo en común. Y luego darle un lugar al niño para nosotros. Está creo que es una versión infantil de la ignorancia docta. Digo, vamos a jugar le puedo de pronto decir cosas, el niño efectivamente comenzó a jugar, comenzó a hablar de su historia familiar a través de la plastilina. En su derivación también se decía que era bastante agresivo y digamos, no tanto agresivo, pero tenía movimientos muy toscos. Al coger la plastilina la golpeaba, pero la golpeaba en momentos muy específicos. El relato ya no de cosas que tengan que ver con su historia familiar que ya eso lo entendí mucho después de esto, lo golpeaba, porque ahí recuerda eso y la motricidad es lo único que tiene para desfogarla, porque no habla con nadie.

Categoría 4: Enunciación

7. Desde su experiencia clínica, ¿cómo el dispositivo del juego permite que el niño emerja como un sujeto de enunciación?

Creo que voy a referirme al caso que te decía hace un momento. Bueno, el juego les permite emerger como sujeto de enunciación a los niños en tanto pueden decir algo de su historia, pueden decir algo de su historia a través del juego sin implicarse y paulatinamente van ingresando ellos en esa historia. Porque en este caso, primero él jugaba con la plastilina y hacía la historia de una familia donde había muerto el papá, luego había muerto peleando con unos dragones y la familia lo había ido a visitar al cementerio todo esto con muñecos de plastilina. Una escena posterior, en otro juego también habla de una historia de donde hay un papá que hace algo malo y va preso. Entonces, sin querer queriendo, es en esta derivación en la cual, la institución es muy recelosa con la información. Entonces nunca supe si tenía los papás juntos o, si el padre si estaba vivo. Porque bajo la historia parece que estaba en la cárcel, por último, conforme avanzaron las sesiones, ese juego se fue ya vemos así filtrando, se fue sirviendo hasta que, en un punto, él ya comienza a hablar de sí mismo, y dice que sus papás están separados, que su papá lo viene a ver ocasionalmente, que tiene una habitación en la casa de papá y otra en la casa de la mamá. Pero que finalmente no se siente en casa en ninguno de los 2 lugares ¿Sabe por qué se separaron? Solo sabe que un día papá cogió un camino distinto y él tenía un cuarto en cada casa era con sus abuelitos con quienes más pasaba, pero que no se animaba todavía a hablar mucho con ellos. Entonces, allí conectamos un poco, no hay un papá que fallece, esa es su forma de ponerle sentido a esta situación en todas estas historias había un papá que no está, pero estaba muy claro, porque no estaba hasta porque se murió peleando con un dragón, no está porque se fue a la cárcel, y otras historias que ya no recuerdo, pero era muy evidente que el papá no estaba por X razón. Que era lo contrario de su situación. Sabía que su papá no estaba que vivía en otra casa, donde en ocasiones iba, pero sin una respuesta del por qué. Y eso lo puede enunciar después de una secuencia larga de sesiones, ahí es donde el juego permite ubicar algo de la propia historia que luego se va sirviendo en la manera que tenga el niño para para nombrarla.

Entrevista a Psicóloga Clínica Silvana Gallegos

Categoría 1: Juego

1. Desde su punto de vista analítico, ¿Qué relevancia tiene el juego en los niños?

Me gustaría empezar diciendo la diferencia entre el juego en la infancia o tomado como juego simbólico o todos estos espacios recreativos que pueden ser también pedagógicos o incluso en casa con el juego bajo transferencia. El juego bajo transferencia es un dispositivo que incluso nos puede ayudar a los practicantes del psicoanálisis para tener una diferenciación en cuanto a las estructuras clínicas, entonces, yo podría decirte que el juego es usado como un aparato de goce. Un poco, para ir leyendo más cuál es la posición del goce que se está jugando en la infancia en ese momento. La relevancia del juego en los niños primero hablando desde el punto de vista clínico un poco situar, o pescar, si es que hay juego. Si no hay juegos, sabemos. Digamos, como ya tenemos la diferenciación estructural.

2. Desde su práctica clínica, ¿Cómo el dispositivo del juego funciona en la clínica con niños?

Bueno, justamente se enlaza esa pregunta con la respuesta que te daba hace un momento como en juego como aparato de goce. Me parece que, puntuándonos más en lo epistémico y en lo clínico, podríamos situar el juego en la perspectiva de Freud cuando él nos transmitía el Fort y ya desde Freud ubica este pequeño escenario, movimiento como un más allá del principio del placer. Porque el juego no es simplemente en el movimiento del Fort-Da. No es solamente la obsesión, la obtención del placer en el niño, sino que hay un más allá de esto porque cuando está el Fort que es la desaparición y cuando llega el da, se supondría que tenía que ser la obtención del placer hay una paralización del juego entonces clínicamente para manera de dividir las estructuras. Desde tu lectura clínica, puedes darte cuenta si es un Fort solo o es un fort-da, si estás en el fort solo estabas primero solo en la primera parte. Entonces, creo que eso como desde el punto de vista clínico ya te da una orientación, una brújula y una diferenciación, digamos, o bueno, llamándolo más popularmente una técnica.

Categoría 2: NEE

3. ¿Qué conoce usted acerca de los niños con Necesidades Educativas Específicas (NEE)?

Mira, ese es un punto que mi respuesta va a siempre ser “sostener la dignidad y el respeto de los niños”, sin importar si hay necesidades educativas específicas incluso sin importar la estructura, neurosis, psicosis y autismo son sostener la dignidad de cada sujeto y acompañarlo bajo una mirada clínica más allá de centrarme en quiénes son los niños con necesidades educativas específicas, incluso tener esa mirada de respeto, dignidad o de sostener a un sujeto dentro de una práctica institucional. Te deja una claridad para no tener una suposición previa, justamente lo conversaba hoy al inicio de este texto de Freud. No saber o no posicionarse con el saber previamente, ¿No sería un poco de sugestión? Yo pudiera añadirte, no dejarte llevar por las etiquetas NEE o algún diagnóstico, sino más bien es mostrarte como una página en blanco y empezar a pesquisar y observar cuáles son las satisfacciones pulsionales de ese niño, en una institución, en la práctica privada o en prácticas que institucionales.

4. ¿Considera que el juego es un dispositivo viable en el trabajo con niños con NEE?

Creo que el juego es un dispositivo viable en la infancia para todos sí, es específicamente esa pregunta, porque entiendo que es la técnica de la entrevista. Sí, pero también diría para toda la infancia.

Categoría 3: Lazo transferencial

5. ¿Cuál es la posición del psicólogo dentro del dispositivo del juego con el niño?

Siempre hay que sostener la posición de cautela. No más allá de lo que te puedan haber dicho previamente en la institución, como una demanda institucional, teniendo en cuenta que la familia también es una institución porque cuando un niño llega a sesiones, no llega por demanda propia, sino, por demanda de alguien más, puede ser la institución familiar o la institución como tal. Es como dejar esa queja o ese malestar de la institución o de otro, en mayúscula en pausa y mostrarte como una página en blanco para acompañar a ese sujeto de la infancia e ir pesquisando en qué momento de la formación de su subjetividad

está. Y me parece que sostener la función del juego ahí es clave. Es un dispositivo bastante enriquecedor para entender la estructura y a partir de eso empezar a acompañarlo.

6. ¿De qué manera el juego facilita la construcción del lazo transferencial entre el niño y el analista?

Es distinto acorde con las estructuras. No hablando de él en su transferencia, pero en algo que se mueve en ese dispositivo, bajo transferencia en cuanto a los sujetos autistas también. Cómo proponer salirse de la iteración, la cual no funciona a modo de la repetición, acompañarlo para introducirse bajo su lógica y que algo de esto pueda empezar a ampliar estos recursos, que estos objetos empiecen a ampliarse de una forma que pueda tener más recursos que parezca, que es un juego sin ser un juego, sino que es un acompañamiento que le permita a este sujeto autista, empezar a ampliar sus recursos o ser un poco más flexible en su rigidez ahora, ¿cuál es la posición? Digamos, con los niños neuróticos o en ese acompañamiento que se hace para que pueda esclarecerse la neurosis, incluso también porque cuando estamos en la infancia, las improntas están jugando. En tiempo real, es todo el tiempo en tiempo real incluso puedes acompañar a un niño a que se termine de clarificar su neurosis. Hay que estar como bastante atenta, cauta, precavida, para saber qué uso vas a ser de tu presencia, cómo analista o como practicante qué uso le conviene en específico, a este niño y, bueno, por eso es bastante importante tener esta lectura clínica de en qué momento de su satisfacción pulsional está. No es simplemente jugar, sino que el juego bajo transferencia te da una dinámica completamente distinta que es la que estamos conversando en este punto porque una institución puede quejarse, de que el niño va a psicología a jugar, pero nosotros sabemos las dimensiones y los efectos que tiene el dispositivo del juego bajo transferencia.

Categoría 4: Enunciación

7. Desde su experiencia clínica, ¿cómo el dispositivo del juego permite que el niño emerja como un sujeto de enunciación?

Bueno, sin garantía, ¿no? Pero precisamente a eso apunta, un niño no va a llegar a una sesión a decirte por qué tiene miedo o cuál es su síntoma o su queja, no te lo va a poner en palabras como, por ejemplo, en una clínica como adultos, sino que más bien en la

dinámica o en la interacción del juego hay que ir pescando ¿Cuál es este signo que se repite? o ¿cuál es este ejercicio que se repite en el juego? ¿Es el mismo juego en donde todos terminan muriendo? ¿Siempre todos mueren?, hay algo que causa preocupación acerca de la muerte que se está repitiendo y él lo está atrayendo de manera latente a través del juego sin decírtelo, y como eso puede, por ejemplo, en desembocar o terminar de poner en palabras algo que le acontece o algún miedo, o estas pesadillas, estos terrores infantiles; va un poco cubriendo este punto que se le puede ver más claro en una lectura clínica en un juego. Por qué ese niño repite, repite ahí si repite, no es en la iteración esta misma escena; Y, bueno, ahí es como depende mucho de la lectura clínica de ver qué ocurre ahí en lugar de ignorar esto.

Entrevista a Psicóloga Clínica Raquel Flores

Categoría 1: Juego

1. Desde su punto de vista analítico, ¿Qué relevancia tiene el juego en los niños?

Bueno, el juego en los niños es la representación de su situación actual, es una manera de escucharlos hablar, por decirlo así. Porque en este juego está su enunciación, su representación simbólica de su inconsciente y esa es la importancia. En la clínica cobra una relevancia importante. Debido a que, por un lado, permite la transferencia con el analista y, por otro lado, es la manera en lo que ellos representan lo que están viviendo en ese momento y es a través del juego que se puede introducir un tratamiento.

2. Desde su práctica clínica, ¿Cómo el dispositivo del juego funciona en la clínica con niños?

Funciona siempre a través de la escucha analítica, este no es un juego estructurado, requiere que el analista, terapeuta o psicólogo pueda leer lo que el niño está representando en el juego. Es importante poder observar que es lo que el niño quiere comunicar y a través de aquello intervenir, pero nunca es algo que viene de una propuesta personal, es algo que el niño nos propone y nosotros como maleables, nosotros estamos dispuestos a tomar algo de eso y a partir de aquello intervenir.

Categoría 2: NEE

3. ¿Qué conoce usted acerca de los niños con Necesidades Educativas Específicas (NEE)?

Bueno dependerá mucho de los casos, de la necesidad específica o especial de la cual estamos hablando. Puede ser algo muy puntual, como una cuestión del lenguaje o una cuestión más estructural como el autismo o algunas deficiencias como en los síndromes o deficiencias intelectuales, depende del panorama o de lo que el niño está atravesando, siendo importante los recursos que tiene. Siendo uno el juego, pero de ahí pueden ser más simples o básicos, todo depende de lo que el niño está atravesando.

4. ¿Considera que el juego es un dispositivo viable en el trabajo con niños con NEE?

El juego tiene una relevancia importante en el desarrollo infantil. Por lo tanto, es un dispositivo viable en el tratamiento con niños independientemente si hay una necesidad educativa especial o no. Desde la orientación lacaniana es el dispositivo, es la vía por la cual orientamos nuestro trabajo, incluso en otras teorías el juego siempre tiene un lugar con los niños. Entonces se pueden tomar en cuenta más teorías, técnicas y maneras de abordar el trabajo con niños, pero dentro de ellas siempre es indispensable que haya un espacio para jugar, esto lo vemos en el juego, en su desarrollo, que aprenden jugando. Por lo tanto, no se lo puede separar del proceso psicoterapéutico.

Categoría 3: Lazo transferencial

5. ¿Cuál es la posición del psicólogo dentro del dispositivo del juego con el niño?

Pues en un primer tiempo siempre es de escucha, siempre es de observación, siempre se está en una posición de poder recibir lo que el niño nos quiere transmitir. Es a través del juego que nos hace una invitación a su mundo, es decir, lo que hace que pueda haber una transferencia, el ser invitado es una recepción al juego del niño, a ser parte.

6. ¿De qué manera el juego facilita la construcción del lazo transferencial entre el niño y el analista?

Poco en lo que facilita es en cuanto a lo que uno se permite en cierto punto serle útil en este juego, por eso la construcción va de la mano de lo que uno se va prestando, como uno puede irse incorporando en el juego del niño, es decir, más que uno decirle un juego específico o técnica específica, es el niño quien va a ir mostrando que es lo que busca o que es lo que necesita, irse prestando a la solicitud del niño es lo que va formando el lazo transferencial. Además, para aceptar la invitación es importante el propio análisis, porque el trabajo con niño moviliza, sus canales están abiertos y tocan cosas nuestras.

Categoría 4: Enunciación

7. Desde su experiencia clínica, ¿cómo el dispositivo del juego permite que el niño emerja como un sujeto de enunciación?

En el juego se encuentra la representación del inconsciente del niño y, por lo tanto, hay un lenguaje y en el juego se representa la manera en la que el niño se posiciona ante el deseo, ante la falta y ante los otros. Va por el camino de consentir este juego y hacer un tratamiento sobre él, es lo que permite que el niño pueda construir otros significantes distintos a los que ha escuchado de sus padres y es así como se forma como un sujeto de la enunciación, porque él empieza a tener su propia enunciación.

Anexo 2

Plantilla de consentimiento informado

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL FACULTAD DE
PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
UNIDAD DE TITULACIÓN**

**Consentimiento Informado para Participantes del Proyecto de Titulación “El
dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE: Lazo transferencial y
enunciación”**

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en este Proyecto de Titulación con una clara explicación de la naturaleza de esta, así como de su rol en ella como participantes.

El presente proyecto de Titulación es dirigido por las **estudiantes Jhovelyn Barahona Pástor y Andrea Peralta Vera** de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, junto con su **docente tutora Ps. Cl. Ginger Ruiz Guerrón, Mgs.** El objetivo general de la investigación es: *Analizar cómo el dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE permite un lazo transferencial y una enunciación de acuerdo con la percepción de psicoanalistas por medio de una investigación cualitativa para implementar su aplicación dentro de la clínica.*

Si usted accede a participar en esta investigación, se le pedirá la participación en una encuesta semiestructurada. Esto tomará aproximadamente entre 10 a 15 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando la siguiente nominación o nomenclatura: **Profesional #** (con su respectiva numeración) y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Si alguna de las preguntas de la encuesta semiestructurada le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Sin otro particular, agradecemos su participación.

Consentimiento Informado para Participantes del Proyecto de Titulación “El dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE: Lazo transferencial y enunciación”

Yo, (nombre del participante) con C.I.# XXXXX acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado de que el objetivo general de la investigación es: *Analizar cómo el dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE permite un lazo transferencial y una enunciación de acuerdo con la percepción de psicoanalistas por medio de una investigación cualitativa para implementar su aplicación dentro de la clínica.*

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista semidirigida la cual tomará aproximadamente entre 10 y 15 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Mediante esta declaración yo acepto se grabe y que se tomen fotos durante este momento, aunque éstas no serán publicadas en ningún medio. Entiendo que mi nombre no se vinculará a la grabación ni a las fotos, y que nadie podrá vincularme a las respuestas que he contestado.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

- Sí estoy de acuerdo
- No estoy de acuerdo

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha:

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Nosotras, **Barahona Pástor, Jhovelyn Nataly**, con C.C: # **0926416066** y **Peralta Vera, Andrea Daniela**, con C.C: # **0955291638** autoras del trabajo de titulación: **Dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE: Lazo transferencial y enunciación**, previo a la obtención del título de **Licenciadas en Psicología Clínica** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaramos tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizamos a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 2 de septiembre de 2025

f. 
Barahona Pástor, Jhovelyn Nataly
C.C: **0926416066**

f. **Andrea Peralta V.**
Peralta Vera, Andrea Daniela
C.C: **0955291638**

REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE TITULACIÓN

TEMA Y SUBTEMA:	Dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE: Lazo transferencial y enunciación.		
AUTOR(ES)	Barahona Pástor, Jhovelyn Nataly Peralta Vera, Andrea Daniela		
REVISOR(ES)/TUTOR(ES)	Psc. Cl. Ruiz Guerrón, Ginger Justine, Mgs.		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
FACULTAD:	Facultad de Psicología, Educación y Comunicación		
CARRERA:	Psicología Clínica		
TÍTULO OBTENIDO:	Licenciada en Psicología Clínica		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	2 de septiembre de 2025	No. DE PÁGINAS:	113
ÁREAS TEMÁTICAS:	Psicología Clínica, Psicoanálisis, Educación		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	Dispositivo Del Juego; Niños; Nee; Inclusión Educativa; Lazo Transferencial; Enunciación.		
RESUMEN/ABSTRACT:	<p>El presente trabajo de investigación titulado El dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE: Lazo transferencial y enunciación tuvo como objetivo analizar cómo el dispositivo del juego en la clínica con niños con NEE permite un lazo transferencial y una enunciación de acuerdo con la percepción Psicólogos Clínicos con orientación psicoanalítica por medio de una investigación cualitativa para implementar su aplicación dentro de la clínica. Esta investigación fue de suma relevancia puesto que permitió a partir de la experiencia práctica sustentar el hecho de que el profesional de psicología con orientación psicoanalítica pueda servirse del juego como un dispositivo a sostener, debido a que, construye un lazo transferencial y posibilita una enunciación. El estudio se realizó bajo la metodología cualitativa, revisión bibliográfica y entrevistas semiestructuradas. Esta investigación permitió concluir que el dispositivo del juego es una herramienta de la cual el niño se sirve para enunciar un saber a través de la simbolización del juego.</p>		
ADJUNTO PDF:	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Teléfono: +593-978896275/ 985084515	E-mail: jhovelyn.barahona@cu.ucsg.edu.ec andrea.peralta04@cu.ucsg.edu.ec	
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN (COORDINADOR DEL PROCESO UTE):	Nombre: Martínez Zea Francisco Xavier, Mgs.		
	Teléfono: +593-4-2209210 ext. 1413 – 1419		
	E-mail: francisco.martinez@cu.ucsg.edu.ec		
SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA			
Nº. DE REGISTRO (en base a datos):			
Nº. DE CLASIFICACIÓN:			
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):			