

# La realidad imaginativa observada durante el desarrollo temprano del lenguaje \*

*Robert N. Emde, Lorraine Kubicek y  
David Oppenheim*

La siguiente observación fue videograbada durante un estudio longitudinal sobre el lenguaje y el desarrollo emocional. Un niño de veinticuatro meses está comiendo en su casa, sentado entre sus padres. De pronto comienza a hacer movimientos y ruidos con el pan. Nosotros hemos denominada a esta viñeta “Un Caballo de Pan”<sup>1</sup>:

C: (chasquea la lengua, mira el pan, sigue haciendo lo mismo)

M: Mike, no estás comiendo tu rica comida.

C: (Juega con el pan, “galopa” por la mesa)

Mira un caballo, un caballo, mamá. (Le muestra el pan a la madre)

M: ¿Eso te parece un caballo?

C: Sí. Mi caballo de pan.

M: (riendo) ¿es ese tu caballo de pan?

C: xxx se rompió.

M: Ajá.

C: Arreglalo.

---

\* Publicado en *Int. J. Psycho-Anal.* (1997), 78, 115.

<sup>1</sup> Una versión temprana de este trabajo fue presentada en el 39º Congreso de la Asociación Psicoanalítica Internacional en Julio de 1995 en San Francisco. El tema del congreso fue “Realidad Psíquica”. La presentación se ilustró con diapositivas de 35 mm. tomadas de videotapes que se correlacionaban con el texto. En la transcripción de este informe las frases entre paréntesis indican conductas mientras que el resto es lo hablado. “X” representa las vocalizaciones ininteligibles del niño; C es el niño; M es la madre.

M: Bueno, no sé, una vez que el pan se parte no se lo puede juntar de nuevo.

C: xxx

M: Como Humpty Dumpty.

Esta observación puede sorprender a algunos y no a otros. Después de todo la imaginación de un niño pequeño es una actividad que hemos observado y de la que participamos cuando jugamos con niños pequeños. Pero la mayoría de nosotros no está acostumbrado a pensar en transformaciones imaginativas espontáneas como “El Caballo de Pan” en un niño de veinticuatro meses. A esta edad los niños están comenzando a juntar las palabras en lenguaje proposicional. Este trabajo intenta establecer los siguientes puntos:

1. La imaginación de los niños pequeños, aunque comúnmente experimentada, no ha sido completamente apreciada o explorada en términos de su significación teórica. Esto es válido tanto para el psicoanálisis como para otras teorías del desarrollo psicológico. Quizá esto es así porque hasta hace poco tiempo no contábamos con el beneficio de los nuevos conocimientos que serán tenidos en cuenta en este trabajo. Ahora podemos mirar al fenómeno de la imaginación temprana con “ojos frescos” y ver nuevas posibilidades e interrogantes plenos de sentido para investigar.

2. La confusión entre lo que es imaginado por el niño (es decir la fantasía) y lo que es representado de la experiencia cotidiana no es característico o típico del funcionamiento adaptativo en el niño pequeño. Por el contrario tal confusión puede ser característica de la psicopatología (incluyendo las respuestas a la severa sobrecarga emocional de la vida diaria).

3. Nosotros proponemos que un niño de dos años de desarrollo normal puede considerarse teniendo no una, sino dos clases de realidad psíquica. Además de la representación de la realidad cotidiana el niño utiliza una realidad pretendida. Esta segunda forma de realidad psíquica que utiliza la imaginación tiene importantes características adaptativas que vamos a enumerar. También necesitamos señalar que el concepto de realidad psíquica ha evolucionado desde los tiempos de Freud y nosotros la usamos aquí en un sentido bastante amplio. Lo usamos para referirnos a la experiencia subjetiva plena de sentido de un individuo, que puede ser parcialmente conocida por otro de acuerdo a lo que es expresado y

compartido. De aquí la importancia de nuestras observaciones.

4. Nuestra “mirada fresca” a la imaginación temprana puede aportar un nuevo interés a algunas observaciones e ideas psicoanalíticas “clásicas”. Las de Freud (1908; 1920) y las de Winnicott (1953) son de especial interés a la luz de las actuales investigaciones e ideas sobre el desarrollo.

Al igual que Freud, nosotros pensamos que la observación individual de niños proporciona un vívido incentivo para nuestras ideas y por lo tanto creemos que este trabajo las iluminará.

#### **OTRAS OBSERVACIONES DE LA IMAGINACION A LOS DOS AÑOS: SIGNIFICADO COMPARTIDO CON LOS PADRES**

Otras observaciones servirán para incrementar las bases de nuestras ideas en la investigación actual.

Una niña de nuestro estudio longitudinal, de veinticuatro meses de edad, juega en el sofá de su casa mientras la mamá tiene en sus brazos al hermanito recién nacido. Se desarrolla la siguiente secuencia: la niña revolea la funda del apoya brazos que aterriza en su cabeza y luego se cae. Ella se la vuelve a poner y dice que es una corona. Siguen otras transformaciones. Lo siguiente es un fragmento de la videograbación que hemos denominado “Corona ... Princesa... y Regalo”:

C: (Juega en el sofá y mira a la madre)  
(comienza a revolear la funda)  
(la revolea sobre su cabeza)  
(la funda cae sobre su cabeza)  
(la funda sobre la cabeza; C. hace ruiditos de risa sofocada, M. se ríe)  
C: (La funda se cae y C. se la vuelve a colocar y luego habla) Ah, esto es.... una corona.  
M: ¿Una corona?.....¿Y tú, qué eres?  
C: Una princesa (voz excitada)  
(vuelve a colocarse la funda sobre la cabeza)  
M: Una princesa. (M. se ríe; C. tiene la funda sobre la cabeza)  
C: (se cae la funda) Ah, oh, xxx  
(se para en el sofá sosteniendo la funda)  
M: Ah.  
C: Yo xxx cocoa

M: Cocoa

C: (Se baja del sofá con la funda en el hombro)

Este es el regalo para Tina. (Se acerca a la madre sosteniendo la funda)

M: ¿Es el regalo para Tina?

C: Este es el regalo para Tina.

M: ¿Tina va a dar una fiesta de cumpleaños?

C: Sí.

M: Entonces tendremos que comprarle un regalo.

C: xx a xx si xx uno azul.

M: ¿Uno azul?

C: Ajá.

M: Muy bien, le compraremos un regalo azul.

M: Con un moño azul.

C: Y un regalo azul.

No sorprenderá al lector saber que el escenario imaginativo de esta niñita de dos años no surgió de la nada. Había dos importantes experiencias recientes. La niña había visto a su prima en una obra de teatro, “Las Doce Princesas”, y desde entonces, según la madre, ella pretendía ser una princesa. También estaba planeado el cumpleaños de otra niña y esto la tenía muy interesada.

Los teóricos psicoanalíticos pensaban que el niño pequeño experimentaba confusión entre la fantasía o mundo supuesto y el mundo real; por lo tanto había que ayudarlo para diferenciar entre los dos (véase la revisión en Emde, 1955). Pero no es así. Por nuestras investigaciones y las de otros (por ejemplo Mccune, 1955; Fenson, 1984; Bretherton, 1984; Fein and Apfel, 1979), sabemos que en los albores del lenguaje expresivo, cuando el niño progresa desde el lenguaje con una sola palabra al lenguaje con múltiples palabras, en una edad en que comienza a desarrollarse la conciencia de sí y la empatía, el pequeño no solamente expresa un mundo supuesto sino que está bastante cómodo con sus transformaciones. El niño conoce bastante bien la diferencia entre el mundo supuesto y el mundo real cotidiano. Por lo tanto, desde la perspectiva de una teoría de la “realidad psíquica”, necesitaríamos ampliar nuestros horizontes. Podríamos necesitar tener en cuenta “las dos clases de realidad psíquica” que existen a la temprana edad de dos años.

Los padres no están preocupados por la posibilidad de una confusión de parte del niño entre la “realidad supuesta” y “la

realidad cotidiana”. Por el contrario, generalmente los padres apoyan y ensanchan el mundo de fantasía del niño. De hecho, como lo muestran las observaciones arriba expuestas, a los dos años el mundo de realidad a menudo comprende una variedad de rutinas y experiencias repetidas junto con mundos alternativos imaginarios que en cierta medida son practicados y tienen significados compartidos con los padres. La siguiente observación ejemplifica aún más este punto. Tuvo lugar durante una visita domiciliaria, estaban el hijo mayor y sus padres y ocurrió una hora después de la viñeta “Un Caballo de Pan”. El niño pide jugar a “Pileta de Natación”, un juego familiar favorito. La piscina la forman las piernas extendidas de los padres, quienes se sientan uno frente al otro en el piso de la sala de estar. La siguiente viñeta de nuestra video grabación muestra al niño de veinticuatro meses saltando dentro y fuera de la piscina a medida que va agregando transformaciones imaginativas. En el texto el lector podrá notar cómo los padres apoyan, agrandan y elaboran la realidad imaginativa. Lo hemos denominado “El juego de la Piscina”.

C: Pide jugar al juego de la piscina.

M: Dice “bueno, una vez más”.

C: Se mete en la piscina.

C: Frío afuera, xxx Frío afuera.

M: Oh... ¿está fría?

C: Adentro está tibia.

M: Oh... ¿está tibia?

C: Sí.

M: ¿Adónde está tibia?

C: Aquí adentro.

M: ¿Adentro está tibia? ¿Está tibia el agua?

C: Sí.

P: ¿Y dónde hace frío?

M: ¿Hace frío también adentro o sólo está tibia?

C: Sólo tibia.

M: Sólo tibia.

C: Ah...

M: Ah...

C: Linda agua.

M: Linda agua (junto con el padre).

P: Linda agua.

C: ¡Hay peces aquí! ¡Peces! (salta fuera de la “piscina”)  
M: Oh... ¿Hay peces adentro?  
C: xxx  
P: ¿Quieres darles de comer? (Pone la mano como dándole comida)  
C: Sí. (Hace como que les da de comer)  
P: ¿De qué color son esos peces?  
C: Verdes.  
M: ¿Verdes? ¡Guau!  
C: Y chiquitos  
M: Y chiquitos.

Estos niños tiene un precoz desarrollo del lenguaje y por lo tanto se expresan claramente. Pero hay otros niños en nuestro estudio que no tienen un lenguaje avanzado y también muestran comienzos de actividad imaginativa y pretensiones al final del segundo año. El siguiente ejemplo es particularmente instructivo a este respecto y lo agregamos aunque no proviene de nuestras observaciones. La madre es una psicóloga del desarrollo conocida por nosotros como una aguda observadora. Al enterarse de nuestro interés en pretensión y lenguaje tempranos, ella registró la siguiente observación de su hijo de casi dos años de edad.

“A Sammy le encanta simular.<sup>2</sup> Estábamos en una librería, en esa época usaba una sola palabra por vez (comenzó a combinar palabras dos meses después). Sammy estaba jugando en una escalera de dos peldaños mientras yo pagaba el libro. Estaba sentado en lo alto, con una pierna de cada lado y los brazos estirados hacia afuera. Cuando me acerqué dijo ‘avión’. Miré alrededor pensando que había visto un libro con un avión, agitó los brazos y dijo ‘volar’. Después señaló el techo y dijo ‘cielo’ y entonces me di cuenta de que él estaba simulando ser un avión.

A Sammy le encanta volar, lo hizo muchas veces, además está fascinado por los aviones, así que teníamos una experiencia compartida a la que referirnos, pero él estaba contándose claramente, con declaraciones de una sola palabra, acerca de su imagen interna de ser un avión”.

Es poco lo que podemos agregar a las inferencias maternas,

---

<sup>2</sup> N.T.: Traducimos simulación por “pretend” en todos los casos destacando el sentido de “hacer de cuenta que” que el mismo implica, por fuera de toda intencionalidad de engaño.

basadas en un significado compartido. Su hijo construyó un vívido escenario de pretensiones imaginativas, expresándolo con gestos y palabras sueltas. No eran necesarias frases ni oraciones.

#### **OBSERVACION DE LA IMAGINACION ANTES DE LOS DOS AÑOS: FREUD Y LAS FUNCIONES MENTALES ANTICIPATORIAS**

Las observaciones que hemos mostrado hasta ahora surgieron durante el juego espontáneo. La siguiente observación, en una niña de menos de dos años, tuvo lugar durante un protocolo de investigación que consistía en una serie de tareas de complejidad creciente destinadas a comprobar la comprensión del niño de los pronombres personales y del sí mismo como agente (Pipp y col., 1987). La tarea también le daba la oportunidad al niño de verse envuelto en alguna forma de pretensión, puesto que el investigador testista (T) primero le mostraba una serie de acciones, como ser beber de la mamadera de una muñeca y luego le pedía al niño que hiciera lo mismo consigo y luego con su madre. Una niña de diez y ocho meses, con lenguaje algo avanzado, mostró una seria expresión de concentración durante la fase de demostración de la tarea, luego sonrió y finalmente se rió, pareciendo que reconocía un nuevo juego. Una revisión de nuestro video muestra que ella introdujo variaciones más allá de la simple imitación de la acción de T y de tanto en tanto introducía placenteras simulaciones. En las serie de tareas más complejas que se le presentaron T hacía como que servía fideos de una taza a un plato y luego de revolverlos con una cuchara se los comía. La niña repitió la pretendida actividad luego de que T le dijera: “¿Tienes hambre? ¿Quieres servirte fideos y comerlos?”. Ella revolvió los imaginarios fideos en la taza, los volcó lentamente en el plato y los revolvió. Luego miró varias veces dentro de la taza vacía como para asegurarse de que se había servido todos los fideos. Revolvió más fideos en la taza y se los ofreció a la madre. La madre tomó la taza vacía y se la devolvió a la niña diciéndole: “Come algo tu también”. A continuación la niña comió otra vez los fideos imaginarios . Las implicancias de esta observación son sorprendentes. No solamente la madre estimulaba el uso de la pretensión sino que parecía estar muy segura de la habilidad de la niña para distinguir entre la realidad cotidiana y la realidad imaginaria. La madre había dicho “Come algo tú tam-

bién”, ¡pero no había ningún “algo” en la taza!

Nosotros creemos que estas observaciones en una niña de diez y ocho meses se imponen por sí mismas. En este punto muchos lectores psicoanalistas recordarán las observaciones que Freud hizo con su nieto quien también tenía diez y ocho meses, durante el juego del Fort...da. (Freud, 1920). Freud notó que el niño, quien no tenía un desarrollo muy avanzado, solía entretenerse con un juego solitario que consistía en la aparición y desaparición de un carretel atado con un hilo. Las vocalizaciones que acompañaban el juego fueron interpretadas por Freud como “Fort” y “Da” (“se fue” y “acá” en alemán) y sirvieron como modelo para una teoría del juego. El juego fue visto como una repetición activa de la experiencia de desamparo a causa de la separación de su madre, donde el juego aportaba un sentimiento de dominio, debido a que el niño incluía una secuencia de retorno que contenía placer y alivio. Las observaciones e inferencias de Freud no sólo formaron la base para su teoría de la compulsión a la repetición sino también para su teoría del juego que continúa siendo pertinente hasta el presente (véase Emde, 1994a). Lo que es menos apreciado es que Freud nos ofreció observaciones de una temprana forma de pretensión, en términos de hacer uso de una forma alternativa de la realidad simbólica. En el mismo tratado de 1920 Freud también hace observaciones sobre otro juego infantil. En dicho juego Freud notó que la madre alentaba al niño para que se diera cuenta de que había regresado, escondiendo su cara detrás de las manos y luego, para alegría del niño, mostrándola de nuevo. En otras palabras, Freud apuntaba al hecho de que el juego es prototípicamente una experiencia compartida, una característica que posteriormente fue perdida de vista, debido a que la atención de los lectores estaba dirigida al juego del Fort...da (véase también la discusión en Wolf y Slade, 1994).

Un número importante de observaciones tempranas fueron hechas por Freud en su artículo “El creador literario y el fantaseo” (Freud, 1908), tema de una reciente monografía hecha por comentaristas invitados por la Asociación Psicoanalítica Internacional (Person y col., 1995). Freud observó que el niño juega seriamente y que distingue claramente realidad de fantasía. En otras palabras, el niño sabe claramente lo que es simulación y lo que no lo es. Esto es un hecho histórico destacable, considerando que hasta ahora la mayoría de los clínicos creen que el niño, especialmente bajo



circunstancias de frustración y sobrecarga emocional, podría ser arrebatado por la fantasía y, por lo tanto, incapaz de distinguir entre lo que realmente sucede de lo que es imaginado (véase una detallada descripción en Emde, 1995). Esto nos conduce a otra característica destacable del ensayo de Freud de 1908: su discusión sobre la orientación hacia el futuro de gran parte de la actividad imaginativa. En su discusión sobre la fantasía Freud enfatiza que tal actividad combina una impresión actual que despierta un deseo con una experiencia previa en la que el deseo fue satisfecho, así como una fantasía acerca del futuro cumplimiento del deseo: "... un deseo hace uso de una ocasión en el presente para construir, sobre un modelo del pasado una visión del futuro" (Freud, 1908, pág. 148). Ciertamente el lector puede haber notado una implicancia relacionada con las observaciones hechas sobre el juego de las escondidas citado más arriba. El juego de las escondidas del niño contiene expectativas de retorno y en ese sentido está orientado hacia el futuro, aunque sea un futuro muy cercano.

Ahora llegamos a una curiosidad histórica. La psicología del siglo XX no ha prestado suficiente atención a la orientación hacia el futuro de la vida mental. Se han elaborado múltiples teorías y estudios sobre la influencia que los sucesos presentes y pasados tienen sobre el comportamiento –por ejemplo los procesos de atención y memoria– pero la influencia del futuro ha sido dejada de lado. Ahora nuestras perspectivas se encaminan en ese sentido. Nos hemos dado cuenta que el futuro es central, no sólo para la fantasía sino también para una cantidad de procesos cognitivos. Las actividades mentales orientadas hacia el futuro son de corto y de largo término. Las de corto término comprenden funciones anticipatorias, como ser expectativas, intenciones y una variedad de actividades orientadas hacia un objetivo. Las actividades de largo término comprenden el encontrar nuevas posibilidades y practicarlas de una manera imaginativa en escenarios futuros.

Ahora sabemos que las expectativas, las intenciones, los planes y las actividades orientadas hacia un objetivo están todas operando en el desarrollo temprano, así como a lo largo de toda la vida. Los procesos de largo término y sus variaciones crecen con el desarrollo, pero como lo demuestra este artículo, tienen raíces tempranas. Los procesos orientados hacia el futuro son ahora objeto de estudio y comprenden períodos de tiempo que van desde milisegundos a meses y mecanismos que van desde la actividad del lóbulo frontal

a aspectos organizadores del entorno social (Haith y col. 1994). Ahora podemos apreciar que nuestras observaciones sobre las transformaciones imaginativas en el niño pequeño proveen poderosos ejemplos de tal actividad mental. Antes de tomar en consideración las investigaciones recientes y seguir pensando en este tema deseamos presentar un ejemplo de imaginación a los tres años. El ejemplo muestra el importante cambio en el lenguaje que tiene lugar entre los dos y los tres años: nos referimos al desarrollo de la capacidad de narrar.

#### **LA IMAGINACION A LOS TRES AÑOS: EL USO DEL RELATO Y LA EVALUACION DE SALIDAS ALTERNATIVAS**

La orientación hacia el futuro de la actividad imaginaria del niño es central para nuestra comprensión de las funciones adaptativas de lo que nosotros, provocativamente, denominamos: “la segunda forma de realidad psíquica”. Quizá la evidencia más convincente para tal conclusión proviene del desarrollo de la capacidad narrativa del niño. Los relatos, cuando aparecen en la niñez temprana, proveen una manera de dar sentido a la experiencia y compartirla con otros. Reflejan aspectos de la regulación emocional que ayudan al niño a comprender y manejar sentimientos provenientes de su experiencia cotidiana con el mundo, así como su actividad imaginativa anticipatoria. Los relatos permiten sopesar posibilidades alternativas a medida que el niño expresa sus deseos e inclinaciones.

En otras palabras, el mundo de los relatos trata tanto con la realidad psíquica cotidiana representada, como con la realidad psíquica pretendida e imaginaria. Ambas pueden ser compartidas usando la organización del relato para su comunicación. El siguiente ejemplo está tomado de nuestra investigación, usando una batería de inicios de cuentos. Un examinador comienza con el “cuento madre”, utilizando muñecos y siguiendo un protocolo que incluye al niño, hasta llegar a un momento dramático. En ese punto el examinador le dice al niño: “Ahora dime y muéstrame lo que pasa”. Nuestra batería de cuentos madre Mac Arthur (Bretherton y col., no publicado) contiene comienzos de cuentos que tratan temas de relaciones familiares, conflictos y desarrollo moral.

La siguiente viñeta ilustra la solución imaginativa frente a un

dilema moral en un “cuento madre” presentado a un niño de tres años. A continuación de la respuesta inicial del niño el entrevistador, siguiendo el procedimiento standarizado, le hace una pregunta que enfrenta al niño con la otra punta del dilema. El final que propone el niño es bastante sorpresivo. Al dilema moral lo denominamos: “Tres es una multitud”.<sup>3</sup>

T: Mamá y papá están hablando con los vecinos...

T: Y George está jugando con su amigo Dave que tiene una pelota nueva.

T: ¿Puedes mostrarme cómo juegan? (Johnny muestra una gran sonrisa).

(Johnny está muy concentrado jugando con los muñecos)

(Sigue jugando)

T: Bob, el hermanito de George sale de la casa y dice: “¿Puedo jugar con ustedes?”.

(J. sonrío, sigue jugando)

T: “De ninguna manera”, dice Dave.

T: “Si dejas jugar a tu hermano no seré más tu amigo”

T: Muéstrame y cuéntame qué pasa ahora.

J: Oh... yo tampoco voy a ser tu amigo!

J: Y se va.

J: Y juegan.

T: Pero yo pensé que Bob había dicho: “Quiero jugar contigo, George, soy tu hermanito”.

(La expresión de Johnny cambia. Tiene la cara triste).

(Johnny tiene un dilema)

(Johnny sigue en el dilema, mirando a los muñecos)

(Comienza a resolver el dilema)

J: Bueno, pero no puedes.

(J. tiene una expresión de satisfacción).

J: Tiene tiradores como él (levanta un muñeco).

J: Tiene tiradores (levanta otro muñeco).

J: Así que son amigos.

J: Pero él no, porque no tiene tiradores.

J: Sólo ellos pueden jugar a la pelota.

La viñeta ocurrió al comienzo de nuestro trabajo con los muñe-

---

<sup>3</sup> Esta viñeta ha sido publicada previamente en Emde, 1994b.

cos utilizados en esta historia y no nos habíamos dado cuenta que los dos muñecos mayores, que jugaban a la pelota tenían tiradores pintados mientras que el más pequeño, el hermanito, no los tenía.

Este niño de tres años resolvió el dilema de una manera bastante imaginativa, aunque no fue prosocial. Muchos niños sin embargo proveen respuestas prosociales. Un estudio subsiguiente aporta una descripción sistemática de reconocimientos y soluciones frente a dilemas morales en un grupo de niños seguidos longitudinalmente durante tres a cinco años (Oppenheim y col., a ser publicado).

El ejemplo de los tiradores ilustra varias características. El examinador comienza una historia de un modo imaginativo y el niño la completa de un modo imaginativo compartido. Johnny implícitamente “reconoce” el dilema moral y luego lucha con él cuando es desafiado por el examinador. Johnny nos demuestra su actividad mental imaginativa al lograr una solución. En este caso, esta solución contiene un salto imaginativo que hace uso de las características físicas del muñeco y contiene una forma de clasificación que el niño utiliza para justificar su elección inicial en el hipotético dilema moral.

Reflexionemos un poco en lo que ha sucedido con las “dos realidades psíquicas del niño” a medida que éste se desplaza desde los tempranos comienzos de un lenguaje con muchas palabras, hasta que llega a adquirir una capacidad narrativa temprana. Con la narrativa el niño es capaz de imaginar posibilidades coherentes en “mundos alternativos” (como lo dijo tan bellamente Bruner, 1986).

Las situaciones difíciles pueden ser manejadas en mundos alternativos imaginativos y el niño puede jugar roles, armar escenarios y ensayar posibilidades por adelantado. En otras palabras, el mundo “como si” de la narración, que es entendido como diferente del real, apunta hacia el futuro (Haith y col., 1994) y proporciona una importante retroalimentación para hacer frente a la experiencia de la realidad cotidiana. (La relación entre el concepto de realidad psíquica imaginativa y el concepto pionero de Winnicott de espacio transicional de la experiencia será comentado luego).

**INVESTIGACIONES RECIENTES SOBRE EL DESARROLLO: LA SIMULACION Y EL JUEGO TEMPRANO**

¿Apoyan las investigaciones multidisciplinarias recientes la idea de que existe en el niño pequeño la habilidad para usar la pretensión y la construcción de mundos alternativos? ¿Apoyan estas investigaciones la idea de la habilidad del niño para construir realidades imaginarias con las personas encargadas de su crianza, sin confundirse en algunas situaciones? La respuesta para ambas preguntas es “sí”. Aunque sólo recientemente la psicología del desarrollo demostró que los niños pequeños pueden diferenciar entre realidad y simulación, la cantidad de investigaciones en este área torna esta conclusión incontrovertible. Los preescolares conocen la diferencia entre realidad imaginaria y realidad cotidiana y la utilizan. Tal conclusión proviene de controladas observaciones que utilizan una perspectiva experimental cognitiva (Flavell y col., 1986; Harris y Kavanaugh, 1993; Wooley y Wellman, 1990), de observaciones naturalísticas sobre el uso activo de la pretensión desde la perspectiva psicolingüística (Wolf y col., 1984) y de observaciones caseras en hermanos utilizando una perspectiva social (Dunn y Kendrick, 1982; Dunn y Dale, 1984). Más recientemente dos estudios hechos con niños de tres y cuatro años no sólo encontraron evidencias para tal distinción sino que también encontraron que no había evidencia de “ruptura de la diferenciación cognitiva entre lo simulado y la realidad” (Golomb y Balasso, 1995). Los autores del último estudio comentan que lo que por momentos puede ser malinterpretado por los observadores como que el niño experimenta una falta de diferenciación entre lo que es real y lo pretendido puede originarse en las emociones sentidas por el niño durante el juego y por el compromiso emocional del niño durante la actividad. El pretender, según estos y otros autores, cumple importantes funciones en la regulación de la emoción y en la vida general del niño (véase también Bretherton, 1989; Bretherton y Beeghley, 1989).

Se ha encontrado que las formas tempranas de la actividad imaginativa en la simulación y en el juego temprano ocurren a edades similares en diferentes culturas y en una variedad de circunstancias (Farver, 1992; Lucariello, 1987; Howes, 1985) y en respuesta a distintas clases de pruebas experimentales (Haight y Miller, 1958; Harris, 1993; Harris y col., 1994; Brownell, 1988).

Juegos imaginativos de alto nivel fueron observados en niños afroamericanos del proyecto Head Start (Weinberger y Starkey, 1994) y juego simbólico temprano ha sido observado en Japón (Tamis LeMonda y col., 1992). La investigación experimental aporta sustento a la idea de que el juego temprano emerge de la relación entre el niño y las personas encargadas de criarlo, tanto en lo que respecta a la capacidad de devolución del adulto como en términos de lo que es compartido a través de experiencias repetidas. Las contribuciones de Spitz y otros investigadores son destacables en lo que respecta a observaciones de reciprocidad en los juegos con los padres y su importancia adaptativa para lo que es emocionalmente compartido y lo que es esperado (Spitz, 1965; Emde y col., 1976; Sroufe, 1979; Kaye, 1982; Stern, 1985; Tronick y Gianino, 1986). Los gestos tempranos imaginativos son autorreferenciales, ocurren en los comienzos del segundo año y son seguidos entre los quince y los veintiún meses por actividades que involucran a otros, por ejemplo dar de comer a la muñeca (Fein y Apfel, 1979; Fenson y col., 1976; Inhelder y col., 1972; Watson y Fischer, 1977; Rubin y col., 1983; Bretherton y col., 1984). Grabaciones recientes de niños de tres años en un kibutz israelí a la hora de la siesta, documenta el uso extensivo de narraciones espontáneas entre los niños que a menudo contienen escenarios supuestos e imaginativos, así como experiencias de la vida real. Aun a los tres años los niños parecen tener muy poca dificultad para diferenciar unos de otros (Aviezer, 1995).

Los estudios de Mccune han documentado cuidadosamente los orígenes de la actividad imaginativa y su curso de desarrollo en relación con la adquisición del lenguaje (Mccune Nicolich, 1981; Mccune, 1995). Los estudios más recientes de este investigador demuestran el desarrollo paralelo de secuencias combinadas de actividad simulatoria con el comienzo de combinaciones de palabras e indican que ¡las primeras preceden en dos meses a las segundas! Como resultado de sus estudios normativos Mccune teoriza que tanto la actividad simulatoria como el lenguaje son funciones del desarrollo cognitivo subyacente que involucra la capacidad para la representación mental. Tales ideas coinciden con las posturas psicolingüísticas recientes sobre representación de sucesos y escritura (por ejemplo, ver Nelson y Seidman, 1984; Mandler, 1983).

Es importante subrayar que el funcionamiento simbólico sub-

yacente al que nos hemos referido como realidad psíquica imaginativa del niño no aparece de nuevo en el niño pequeño ni permanece inmutable. Los procesos del desarrollo lo preceden y lo continúan. Un ejemplo tomado de otra línea de investigación ilustra aún más las complejidades del desarrollo. Los niños de dos años pueden embarcarse en una actividad de simulación pero pueden no apreciar la relación entre la ubicación de un juguete escondido en un dibujo o un modelo en escala y su referente real en una habitación, algo que la mayoría de los niños de tres años pueden hacer (Deloache, 1987; 1989; 1991; Deloache y Burns, 1994). ¿Cómo conciliamos estos hallazgos con el uso temprano de la simulación a los dos años de edad? Deloache, a partir de sus elegantes estudios experimentales sugiere una respuesta: las diferencias en la comprensión simbólica dependen de la experiencia previa del niño. Así, los niños que tienen experiencia temprana con relaciones simbólicas tienen más disposición para reconocer cuándo un objeto reemplaza a otro (Marzolf y Deloache, 1994). En esto hay diferencias en el dominio de la experiencia. Los niños de dos años y medio tienen dificultad para apreciar la relación entre un modelo en escala y el espacio más grande que representa, pero pueden apreciar la relación entre un dibujo y su referente (Deloache, 1991). Podemos decir que la simulación es un campo de experiencia, apoyado por los padres, que a menudo comprende secuencias basadas en sucesos que son familiares al niño. Por lo tanto uno podría esperar que esta forma de realidad psíquica imaginativa apareciera más temprano que otras formas de funcionamiento simbólico que son menos secuenciales, menos estimuladas en su práctica o menos familiares. Existen algunos datos con respecto a la simulación que apoyan esta inferencia. Juegos con un mayor simbolismo fueron observados en niños de dos años cuando el contenido de estas actividades imaginativas se basaba en temas y sucesos que les eran familiares (Lucariello, 1987).

A medida que la realidad psíquica imaginativa se desarrolla se va complejizando. Basta solamente con tener en cuenta la literatura reciente de investigaciones sobre “teoría de la mente” (Greenberg y Mitchell, 1983). En este sentido no es sorprendente que el simular sea una forma de actividad imaginativa que aparece más temprano en el desarrollo del niño que la habilidad para imaginar otros estados mentales. Por ejemplo los niños de tres años pueden relatar experiencias de juegos simulativos y percepciones del

pasado pero tienen dificultad para relatar creencias pasadas (Gopnik y Slaughter, 1991).

Los lectores que se preguntan si Freud y sus seguidores no vieron las implicancias de la realidad imaginativa del simular pueden encontrar interesante que otro genio de la psicología del siglo pasado también haya hecho observaciones y deducciones de tal actividad mental temprana. Jean Piaget (1962) hizo vívidas observaciones de juego imaginativo en sus propios hijos durante el segundo y tercer año de vida. Como lo revisa Bretherton (1984) en un artículo sumamente interesante, Piaget no apreció las implicancias de lo que vio: que la realidad del “hacer como” contribuye a transformar la experiencia del niño, creando nuevos mapas cognitivos y anticipando nuevos mundos. Por el contrario, “...Piaget vio la habilidad de los niños pequeños para desestimar la realidad ‘como tal’ como un fundamental ejemplo de pensamiento egocéntrico no socializado, que sólo cubre necesidades afectivas y no reclama explicaciones en términos cognitivos” (Bretherton, 1984, pág. 3-4). ¿Cómo es que, tanto en el campo del psicoanálisis como en el del desarrollo cognitivo, no apreciaron durante tanto tiempo este área de la realidad psíquica? Este hecho nos advierte de la necesidad de estar atentos a las muchas clases de desafiantes preguntas adicionales que pueden surgir acerca de la realidad imaginativa.

#### **LOS CONTEXTOS DE LA REALIDAD IMAGINATIVA: CUESTIONES DE HISTORIA, DESARROLLO Y PSICOPATOLOGIA**

De la falta de atención que Freud y Piaget demostraron hacia el mundo imaginativo del niño y su importancia funcional emanan interesantes preguntas acerca del contexto. ¿Ocurrió esto porque estos genios estaban interesados en otros temas y sus teorías iban en direcciones diferentes? ¿Fue porque no tenían el soporte teórico que tenemos ahora? Ciertamente la teoría que uno tiene organiza lo que uno ve. Una teoría puede tanto constreñir como ensanchar nuestros puntos de vista y el “zeitgeist”<sup>4</sup> de aquellos tiempos puede haber limitado sus expectativas. Sin embargo otra pregunta con-

---

<sup>4</sup>N. del Editor: *zeitgeist*: espíritu dominante de la época.



cierte a las diferencias históricas del valor otorgado a la imaginación y al juego. ¿Era la realidad imaginativa del niño menos valorada en los comienzos del siglo XX? La historia de la actitud hacia la niñez apoya esta idea y revela considerables variaciones con respecto al juego y a la actividad imaginativa (Aries, 1962). Las variaciones culturales y los significados compartidos están ampliamente diseminados pero la fuerte influencia de la propia cultura y de la época son a menudo subestimadas (Shweder, 1991; Elder y col., 1993).

Otros interrogantes van más allá de la historia y tienen que ver con los cambiantes contextos del desarrollo. El curso del desarrollo de la actividad imaginativa simulada, como nosotros la conocemos en las culturas occidentales es bastante notable. Aparece temprano, en los albores del lenguaje, alcanza un pico de actividad expresiva entre los tres y los seis años de edad y su uso declina a partir de entonces. En un reciente estudio del desarrollo Singer y Singer (1990) documentaron este curso, refiriéndose a la edad preescolar como “la temporada alta en el juego de los niños” y ubicando el comienzo de su declinación a partir de los años escolares. Es interesante notar que Freud (1908) comentó hace unos ochenta años acerca de la disminución del desarrollo del juego de los niños después de los años tempranos. Podríamos preguntarnos: ¿a qué se debe la declinación de tal actividad? Presumiblemente muchos psicoanalistas pensarían en la represión relacionada con el comienzo de la fase de latencia, pero tales ideas ofrecen muy poco en términos de especificidad. Similarmente otros han especulado de una manera general acerca de las influencias madurativas, psicodinámicas y cognitivas (véase la revisión de S. White, 1965), así como las influencias de la socialización en la transición hacia la escuela, donde maestros y compañeros reorientan las actividades lúdicas del niño (Minuchin y Shapiro, 1983; Sameroff y Haith, en prensa). Sin embargo el conocimiento acerca de las influencias particulares del desarrollo y acerca de qué es lo que promueve la actividad imaginativa en unos niños y no en otros es bastante escaso. En resumen, los desarrollistas parecen tener un revitalizado interés en los factores que contribuyen a la imaginación del niño y al sentido del niño acerca de lo que es posible en el mundo. Sería entonces probable que en un futuro cercano se encuentren las respuestas a algunas de las preguntas que hoy nos estamos haciendo (véase Harris, 1989; Bruner, 1986).

Esto nos conduce a otro importante grupo de preguntas de naturaleza clínica. Los clínicos se interesan más en las variaciones del desarrollo que en el desarrollo del proceso en general. ¿Cuáles son las condiciones bajo las cuales el desarrollo de la actividad imaginativa con sus funciones creativas y anticipatorias continúa su función adaptativa? ¿Las diferencias individuales de la realidad psíquica imaginativa del niño pequeño están relacionadas con otros aspectos del funcionamiento yaico adulto o de la psicopatología? Esto a su vez introduce otro grupo de preguntas: ¿cuál es la influencia del trauma temprano y la deprivación en el curso del desarrollo del juego imaginativo? ¿Influyen tales circunstancias en la distinción entre realidad y simulación?

¿La capacidad para usar la realidad imaginativa y la simulación actúan como factores protectores en algunos niños, neutralizando los efectos de la sobrecarga afectiva en la psicopatología? Para responder a tales preguntas son necesarias investigaciones longitudinales.

Hemos encontrado muchos interrogantes para investigar. También creemos que las ideas que hemos presentado en esta revisión pueden contribuir a aclarar la teoría. Por lo tanto el resto de este artículo se orientará más hacia temas de la teoría psicoanalítica. La primera parte de la teoría tiene que ver con lo que es normal y lo que no lo es. Pareciera que la preocupación psicoanalítica acerca de que el mundo imaginario de fantasía del niño pudiera “derramarse” sobre el mundo adaptativo cotidiano y confundirlo no refleja las circunstancias generales. En cambio tal estado de confusión puede aparecer sobre todo en condiciones psicopatológicas o de una sobrecarga emocional. En circunstancias normales los niños pequeños no muestran signos de confusión. En otras palabras, necesitaríamos distinguir entre: 1) fantasías que son imaginativas y transformadoras en el sentido de que permiten una actividad mental adaptativa con vistas al futuro y 2) fantasías producto de la sobrecarga emocional y de la sobreestimulación dolorosa que no permiten tal posibilidad. Estas últimas pueden ser de una clase diferente. Pueden estar reflejando una forma de desregulación por la sobrecarga pulsional (necesidades biológicas) o por una sobrecarga de sucesos de la realidad. El conocimiento que existe acerca de estos temas tienden a apoyar tal punto de vista.

Nosotros sabemos que el trauma es una experiencia desorgani-

zadora. Las consecuencias del trauma no sólo incluyen la desregulación del afecto (con desborde afectivo y un sentimiento de desamparo y/o aturdimiento), sino que también incluyen la repetición de la experiencia traumática en temibles fantasías y juegos. Sabemos que esto es cierto no sólo para los niños mayores sino también para los pequeños. (Drell y col., 1993; Scheeringa y col., 1995). Recientemente algunos autores han ofrecido vívidos relatos de juegos que revivían experiencias traumáticas en niños de menos de cuatro años (Osofsky y col., 1995; Gaensbauer, 1994; Gaensbauer, 1995). La desorganización en el juego traumático a menudo incluye un sentido de confusión acerca de la realidad, una confusión que si se mantiene puede traer consecuencias para el desarrollo del self del niño y de sus vínculos (Anna Freud, 1965; Kohut, 1977; Bowlby, 1988). Por lo tanto la fenomenología de la psicopatología de la sobrecarga emocional traumática temprana se distingue claramente de la fenomenología de la realidad psíquica imaginativa, tal como lo hemos descrito. Hay otra forma en la que las respuestas a la sobrecarga emocional traumática temprana se diferencian de las habilidades imaginativas normales que hemos descrito. El juego postraumático, como lo describen los clínicos, típicamente consiste en repeticiones, nuevas puestas en acto y fragmentos desorganizados de la experiencia dolorosa, sin transformaciones imaginarias. A medida que la terapia avanza las transformaciones imaginarias en el juego se hacen más aparentes. Por lo tanto, la repetición rígida y la falta de espontaneidad transformacional en el juego de un niño indican al clínico experimentado que se trata de una clase diferente de juego y que puede ser una respuesta a una repetición traumática.<sup>5</sup>

#### **REALIDAD IMAGINATIVA, REALIDAD PSÍQUICA Y LAS CONTRIBUCIONES DE WINNICOTT**

Muchos lectores se preguntarán acerca del uso del término “realidad psíquica”. Recordemos que la realidad psíquica es una construcción psicoanalítica invocada originariamente por Freud luego de su rechazo de la teoría de la seducción infantil como base

---

<sup>5</sup> La monotonía ritualista del juego de los niños autistas y de otros trastornos del desarrollo también son de un tipo diferente.

de la patogénesis. Freud consideró que las fantasías reemplazaban a los recuerdos inconcientes de sucesos traumáticos reales como factores patógenos en los sujetos neuróticos y consecuentemente se enfatizó la realidad psíquica como contraste del campo de la realidad material (Freud, 1916/1917). Desde entonces, el concepto de realidad psíquica ha evolucionado pues los contextos teóricos subyacentes cambiaron con el tiempo. Nuestro uso del concepto sigue una ampliación introducida por McLaughlin (1981) y Thomä y Kächele (1987). Estos autores señalan que la realidad psíquica se refiere a experiencias subjetivas y a sus raíces inconcientes; más aún, en la situación psicoanalítica es entendida como un proceso de confirmación mutua compartida entre el analista y el analizando. En un sentido más amplio, nos referimos a la realidad psíquica en términos de una experiencia subjetiva plena de sentido, que puede ser conocida por otro si es expresada. Para un niño de dos años, tal experiencia subjetiva, plena de sentido, puede comprender representaciones del mundo cotidiano (incluyendo sus elementos inconcientes), así como representaciones del mundo imaginativo.

Ninguna discusión sobre este tema estaría completa sin reconocer los aportes fundamentales de D.O. Winnicott. Este autor prestó atención a lo que él conceptualizó como “fenómeno transicional” en el desarrollo normal del niño (Winnicott, 1953, 1971). De acuerdo con Winnicott los fenómenos transicionales normalmente ocurren dentro del contexto de la relación madre/hijo y el medio ambiente sostenedor, donde hay una zona intermedia entre la experiencia de la realidad psíquica personal del niño y la realidad psíquica que representa el mundo real. Esta última forma de realidad es compartida con los padres del niño dentro del marco de las experiencias del cuidado íntimo. En otras palabras, “la experiencia transicional puede ser pensada como un espacio potencial que comprende el interjuego entre experiencias ‘mi’ y experiencias compuestas por fenómenos que están más allá del control omnipotente del niño” (Winnicott, 1971). La guía parental, durante las experiencias transicionales, da por resultado un incremento del sentido de realidad subjetivamente orientado en el niño, especialmente en los estadios tempranos.

Winnicott también llamó la atención sobre la importancia de las “experiencias transicionales” en el desarrollo posterior. Así, la capacidad para usar experiencias transicionales con otros fue considerada de importancia para el tratamiento psicoanalítico

(Winnicott, 1953). Desde entonces otros autores han aplicado las ideas de los fenómenos transicionales, no sólo en la práctica de psicoanálisis de adultos (Fogel, 1992), sino también en la experiencia de terapia de grupos (Sakurai y Abrams, 1992), en el uso del simbolismo religioso (Meissner, 1992), en la crítica literaria (Miller, 1992) y en consideraciones epistemológicas (Jones, 1992). No es de extrañar que también haya habido algunas críticas. Estas consideran que los conceptos originales de Winnicott en este área son metafóricos, carecen de coherencia y que han sido idealizados y generalizados por otros autores (Brody, 1980; Elmhirst, 1980).

¿Es nuestra realidad psíquica imaginativa equivalente a la “experiencia transicional” de Winnicott? Puede ser en algunos casos. Ciertamente Winnicott señaló la importancia del juego y la imaginación para el desarrollo, sus orígenes en significados compartidos con los padres y sus aspectos liberadores. Winnicott también involucró a la epistemología, al decir que no hay una simple dicotomía entre objetividad y subjetividad (Jones, 1992). Pero nos parece que la metáfora “transicional” en nuestro contexto se presta a confusiones. La realidad psíquica imaginativa utiliza un modo de pensamiento que es característicamente anticipatorio. Puede estar más o menos relacionada con el juego, y aunque en el curso del desarrollo se adquieren nuevas capacidades, continúa siendo usada en actividades mentales orientadas hacia el futuro y para la reflexión. Por lo tanto, pese a las variaciones del desarrollo, parecería ser menos “transicional” que la forma de vida mental continua. Como ha sido señalado para el fenómeno transicional de la temprana infancia, es necesario estudiar las variaciones individuales del simular y las manifestaciones de lo que hemos denominado realidad psíquica imaginativa. Necesitamos saber más acerca de las consecuencias de las variaciones individuales de tales capacidades.

Podemos ilustrar, desde otro ángulo de la historia psicoanalítica, hasta dónde hemos llegado con nuestro punto de vista. El presente ensayo ha enfatizado los hilos que lo unen con los puntos de vista tempranos de Freud. Pero también hay discontinuidades. Un punto de vista psicoanalítico temprano de Freud y otros era que la “realidad primaria” infantil caracterizaba al niño pre-edípico, y que tal sentido de realidad estaba más relacionado con el narcisismo que con las relaciones objetales (véase la revisión de Loewald, 1951). No sólo hemos recorrido un largo camino desde esa postura,

como resultado de los aportes de la psicología clínica de Melanie Klein y de la escuela de relaciones objetales británica (véase por ejemplo la revisión de Greenberg y Mitchell, 1983), sino también como resultado de observaciones surgidas de investigaciones y del análisis de niños (Stern, 1985; Emde, 1988). En gran parte la realidad temprana es compartida e intersubjetiva más que narcisista. Las observaciones de este trabajo se suman a ese punto de vista. En los comienzos del lenguaje, la realidad psíquica imaginativa involucra a otros y es a menudo compartida.

#### **REALIDAD IMAGINATIVA Y ACCION TERAPEUTICA: DESDE “COMO SI” A “QUE PASARIA SI”**

Durante décadas, los psicoanalistas al trabajar con niños han estado haciendo uso de un área de realidad imaginativa compartida. Pero, ¿qué pasa con los adultos? ¿Es la realidad psíquica imaginativa una capacidad especial de los niños que es, en gran parte, irrelevante en el trabajo con adultos? Ciertamente no. Mucho ha sido escrito acerca del “como si” en el modo de trabajar que es necesario para el proceso psicoanalítico terapéutico. La forma “como si” contiene una realidad imaginativa que es parcialmente compartida con el analista y que permite al analizando vivenciar modos de comportamientos transferenciales que pueden ser interpretados, reflexionar sobre ellos y “ser puestos en su lugar”. Utilizar la capacidad para una realidad psíquica imaginativa en este sentido permite ver posibilidades alternativas que son emocionalmente significativas (véase Loewald, 1960; Fonagy, 1993; Thomä y Kächele, 1987). Con el tiempo, el pasado inconciente pierde algo de su fuerza vital y frente a los viejos modelos adaptativos equivocados nuevas alternativas son imaginadas y se vuelven posibles. Esto nos trae otra característica de la realidad imaginativa que hemos extraído de los ejemplos infantiles. Hemos demostrado que la realidad psíquica imaginativa es una realidad “como si”, que comienza notablemente temprano en el desarrollo. También señalamos que recientemente los investigadores han llegado a apreciar la importancia de la actividad mental orientada hacia el futuro. El simular de los niños de dos años y los relatos de los niños de tres años demuestran la orientación hacia el futuro y las posibilidades alternativas imaginadas.

Siguiendo esta línea, nuestros ejemplos de la niñez temprana muestran otra propiedad adaptativa con respecto a experiencias con la realidad psíquica imaginativa. Las experiencias con la realidad psíquica imaginativa no sólo comprenden el modelo “como si”, sino que también hay un modelo de pensamiento “qué pasaría si...”. “Qué pasaría si...” tiene implícita una orientación hacia el futuro que incluye probar nuevos escenarios. En otras palabras, “qué pasaría si...” se refiere a la habilidad para usar formas condicionales y subjuntivas de pensamiento, una importante característica adaptativa del ser humano. Que el desarrollo temprano de esta clase de habilidad puede ser observada en el juego de pretensión del niño pequeño no debería sorprendernos (véase Bretherton, 1984). Aunque la teoría psicoanalítica, como otras teorías psicológicas han tendido a dejar de lado tales formas de pensamiento, éste es altamente relevante. Consideremos simplemente la teoría de la acción terapéutica (Loewald, 1960; Emde, 1990). La acción terapéutica en el psicoanálisis de niños mayores y en adultos hace uso del “como si” en el modo de expresión transferencial y se va desplazando hacia un incremento en la diferenciación de la experiencia que puede llegar a hacer uso del “qué pasaría si...” como modelo anticipatorio de pensamiento pleno de sentido. Hace falta aprender mucho más acerca del curso habitual y de las variaciones en este proceso.

Esto nos lleva a reflexionar que ahora los psicoanalistas están observando un campo de actividad mental más amplio que antes y que además existen mayores conocimientos para guiarnos. Los nuevos modos de pensamiento prometen una teoría integrativa. Siguiendo a las ciencias cognitivas, encontramos muy útil pensar en unidades intencionales de experiencia en constante revisión (más o menos), de acuerdo con las nuevas experiencias y los nuevos sucesos. Las unidades intencionales son orientadas hacia el futuro y cambiantes en el tiempo. La documentación de la literatura psicoanalítica en este sentido incluye el útil concepto de: “modelos de trabajo del apego” (Bowlby, 1969; Bretherton y Waters, 1985; Main, 1993), y similares conceptos acerca de unidades mentales intencionales que guían la conducta moral (Emde y col., 1991). El trabajo de Luborsky y colaboradores muestra que tal actividad intencional puede ser organizada de acuerdo a configuraciones dinámicas del tipo de deseos -la respuesta de los otros - la respuesta de uno mismo; de acuerdo con esto tal actividad puede

ser conceptualizada en términos de relaciones nucleares conflictivas temáticas (Luborsky y Luborsky, 1993). De la misma manera, el trabajo de Horowitz (1993), también hace uso de esquemas y unidades configuracionales intencionales en la teorización psicoanalítica.

Los ejemplos infantiles nos recuerdan aún otras características del proceso psicoanalítico. La experiencia “como si” es fomentada por la alianza de trabajo y en algún grado es una experiencia compartida. En el curso del tratamiento el analizando llega a internalizar tales experiencias con el analista, de tal manera que va desarrollando la habilidad para hacer uso de actividades mentales del tipo “qué pasaría si...”. Las actividades mentales de este tipo, con orientación hacia el futuro pueden conducir al cese de las repeticiones mal adaptadas, puesto que se pueden prever otras alternativas. Más aún, tales habilidades pueden hacer uso de señales de afecto que permiten la posibilidad de regular el afecto. Lo que inicialmente es una experiencia compartida se transforma, en circunstancias óptimas del proceso analítico, en una parte autónoma del funcionamiento yoico (conceptualizado o no como funciones de auto-análisis). Otra vez, los psicoanalistas están encontrando útil visualizar una ampliación del campo de la actividad mental con la ayuda de las ciencias cognitivas. Actualmente están siendo consideradas las habilidades inconscientes y las reglas internalizadas (Horowitz, 1993; Clyman, 1991), así como las actividades mentales que incluyen prácticas compartidas entre los individuos (Reiss, 1989).

Concluimos con dos advertencias. Una tiene que ver con la regulación del afecto. Nuestras observaciones fueron hechas durante etapas de seguridad, de exploración y de afectos relativamente positivos. Puede ser que haya otros momentos en que predominen experiencias normales de intenso afecto negativo en que los niños pequeños pierden temporariamente la capacidad de distinguir entre el mundo de la imaginación y la realidad cotidiana. Puede ser también que después de los tres años de edad los momentos de intenso afecto negativo, con el desarrollo de configuraciones conflictivas (edípicas y otras), tornen más probable tal circunstancia. Queda para la investigación psicoanalítica documentar las condiciones bajo las cuales esta condición puede o no ocurrir, en ausencia de una gran sobrecarga emocional externa. Esto nos conduce a la segunda advertencia que tiene que ver con el



desarrollo. No debemos transportar, aplicar o interpretar observaciones del desarrollo temprano a instancias del desarrollo tardío de manera simplista (inclusive dentro del psicoanálisis). Para cualquier comprensión es fundamental tener en cuenta el contexto del desarrollo. Este artículo ha discutido los comienzos del proceso que involucra a la realidad imaginativa y que aparecen durante el desarrollo temprano del lenguaje, antes de los tres años de edad. Creemos que estos procesos duran toda la vida y que comienzan en esa época. Pero también creemos que son importantes el contexto y las adquisiciones del desarrollo. Nosotros hemos mencionado meramente algunos de ellos. Hay mucho para aprender con respecto al conocimiento en general y a las instancias biográficas particulares en lo que respecta a algunas de las complejidades del desarrollo tardío, a las modificaciones y suplementos de los procesos que forman parte de la realidad psíquica imaginativa. Basta sólo pensar en las visiones narrativas de la realidad adaptadas al psicoanálisis por Schafer (1970), y las formas adaptadas para la crítica literaria por Frye (1957). Y todavía más, otro punto importante para el psicoanálisis: mantener la mente abierta puede ser saludable. Tanto Schafer (1970) como Loewald (1951), al discutir las implicancias del sentido de realidad para el psicoanálisis, afirman que el individuo maduro es aquel que puede hacer uso de múltiples sentidos de realidad, incluyendo aquellos que eran los sobresalientes en los períodos tempranos del desarrollo.

Finalmente, recordamos al lector que nuestra consideración del proceso psicoanalítico es altamente especulativa, y que nuestro propósito principal es estimular el pensamiento. Las observaciones de la manifestación de una realidad psíquica imaginativa en niños de dos años ofrece incentivos para útiles preguntas. Como el proceso revelado mediante estas observaciones, nosotros esperamos poder imaginar nuevas posibilidades en un mundo que se ensancha.

## RESUMEN

Nuestras ideas acerca de la realidad psíquica se ven cuestionadas por las investigaciones sobre observaciones del niño durante el período de desarrollo temprano del lenguaje. Podría decirse que el niño pequeño,

en los comienzos del lenguaje proposicional, muestra capacidad para “dos clases de realidad psíquica”. Un mundo de pretensiones imaginativas aparece bastante tempranamente y complementa la experiencia cotidiana del niño. Estos dos mundos experienciales no confunden al niño; al mismo tiempo esta actividad imaginativa es fuertemente apoyada por los adultos que lo cuidan. Aunque hay una profusa historia de observaciones del desarrollo y de ideas psicoanalíticas acerca de tal actividad imaginativa temprana, recién ahora se está empezando a apreciar su significación. La realidad imaginativa se refiere a un proceso en que el niño utiliza lo que le es familiar del pasado recordado para intentar un mundo de nuevas posibilidades en el presente, que en alguna medida están orientadas hacia el futuro. Modos condicionales de pensamiento, plenos de sentido afectivo, son utilizados y practicados en el juego. Presentamos vívidas observaciones que ilustran este temprano modo imaginativo pretendido de la realidad psíquica. Las observaciones son seguidas por una discusión del desarrollo que integra las investigaciones recientes con la teoría psicoanalítica. Como sería de esperar, pensar acerca de la realidad imaginativa temprana conduce a una variedad de nuevos interrogantes para la investigación y el trabajo clínico.

#### **SUMMARY**

Our thinking about psychic reality is challenged by research observations of the child during the period of early language development. It might be said that the toddler, at the beginnings of propositional speech, expresses the capacity for “two kinds of psychic reality”. A world of imaginative pretense occurs quite early, and supplements the child’s everyday experience. The toddler is not confused by these two experiential worlds and, correspondingly, the use of imaginative activity is strongly supported by caregivers. While in some ways there is a rich history of developmental observation and psychoanalytic thinking about such early imaginative activity, its significance is only now being appreciated. Imaginative reality refers to a process in which the child makes use of what is familiar in the remembered past in order to try out a world of new possibilities in the present that, to some extent, are oriented toward the future. Conditional modes of thinking that are affectively meaningful are thereby engaged and practiced in play. We present vivid observations that illustrate the early imaginative pretense mode of psychic reality. The observations are followed by a develop-

mental discussion integrating recent research with psychoanalytic theory. As would be expected, thinking about early imaginative reality leads to a variety of new questions for research and clinical work.

## RESUME

Nos idées concernant la réalité psychique sont mises en question par les recherches qui portent sur des observations de l'enfant dans la période du développement précoce du langage. On pourrait dire que l'enfant, dans les débuts du langage propositionnel, montre une capacité pour "deux sortes de réalité psychique". Un monde de prétentions imaginatives apparaît très tôt et agit en tant que complément de l'expérience quotidienne de l'enfant. Ces deux mondes de l'expérience ne le confondent pas, et en même temps cette activité imaginative est encouragée par les adultes qui s'occupent de lui. Quoiqu'il y ait une large histoire d'observations du développement et des idées psychanalytiques sur cette activité imaginative précoce, ce n'est que maintenant qu'on commence à apprécier sa signification. La réalité imaginative se, réfère à un *processus dans lequel l'enfant utilise ce qui lui est familier de son passé pour essayer un monde avec de nouvelles possibilités dans le présent, lesquelles, dans quelque mesure, sont orientées vers le futur. Des modes inconditionnels de pensée, pleins dans le sens affectif, sont utilisés et pratiqués dans le jeu. Nous présentons ici des observations qui illustrent ce mode imaginaire précoce prétendu de la réalité psychique. Les observations sont suivies par une discussion du développement qui intègre les recherches récentes avec la théorie psychanalytique. Tel qu'on pouvait prévoir, le fait de penser sur la réalité imaginative précoce conduit à une série de nouvelles questions pour la recherche et le travail clinique.*

## BIBLIOGRAFIA

ARIES, P. (1962). *Centuries of childhood*. A social history of family life. Translated from the French by Robert Baldick. New York: Vintage Books.

AVIEZER, O. (1995, October). *Processes of co-construction among three year olds*. Poster session presented at the Annual Meeting of the

- Israeli Psychological Association, University of the Negev, Beer Sheva, Israel.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1 (Attachment)*. New York: Basic Books.
- (1988). *A secure base -Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- BRETHERTON, I. (1984). Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play. The development of social understanding* (pp. 3-41). Orlando, FL: Academic Press.
- (1989). The form and function of make-believe play. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, 1987, Baltimore, Maryland. *Developmental Review*, 9(4), 383-401.
- & BEEGHLEY, M. (1989). Pretense: Acting “as if”. In J. J. Lockman & N. L. Hazen (Eds.), *Action in social context: Perspectives on early development. Perspectives in developmental psychology* (pp. 239-271). New York: Plenum Press.
- & WATERS, E. (Eds.). (1985). Growing Points in Attachment Theory and Research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.
- O’CONNELL, B., SHORE, C., & BATES, E. (1984). The effect of Contextual variation on symbolic play development from 20 to 28 months. *Symbolic play. The development of social understanding* (pp. 271-298). Orlando, FL: Academic Press.
- OPPENHEIM, D., BUCHSBAUM, H., EMDE, R. N., & THE MACARTHUR NARRATIVE GROUP (1990). *The MacArthur story-stem battery*. Unpublished manual.
- BRODY, S. (1980). Transitional objects: Idealization of a phenomenon. *Psychoanalytic Quarterly*, 49(4), 561-605.
- BROWNELL, C. (1988). Combinatorial skills: Converging developments over the second year. *Child Development*, 59(3), 675-685.
- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CLYMAN, R. B. (1991). The procedural organization of emotions: A contribution from cognitive science to the psychoanalytic theory of therapeutic action. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 39, 349-382. Supplement.
- DELOACHE, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 283(4833), 1556-1557.
- (1989). Young children’s understanding of the correspondence

- between a scale model and a larger space. *Cognitive Development*, 4(2), 121-139.
- (1991). Symbolic functioning in very young children: Understanding of pictures and models. *Child Development*, 62(4), 736-752.
- & BURNS, N. M. (1994). Early understanding of the representational function of pictures. *Cognition*, 52(2), 83-110.
- DRELL, M. J., SIEGEL, C. H., & GAENSBAUER, T. J. (1993). Post-traumatic stress disorder. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of Infant Mental Health* (pp. 291-304). New York: Guilford.
- DUNN, J., & DALE, N. (1984). I a daddy: 2-year-olds' collaboration in joint pretend with sibling and mother. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play* (pp. 131-158). Orlando, FL: Academic & Press.
- KENDRICK, C. (1982). *Siblings*. Cambridge: Harvard University Press.
- ELDER, G. H., MODELL, J., & PARKE, R. D. (1993). (Eds.). *Children in time and place*. Developmental and historical insights.
- ELMHIRST, S. (1980). Transitional objects in transition. 31 st International Psychoanalytical Congress (1979, New York, New York). *International Journal of Psycho-Analysis*, 61 (3), 367-373.
- EMDE, R. N. (1988). Development terminable and interminable: I. Innate and motivational factors from infancy. *International Journal of Psycho-Analysis*, 69, 23-42.
- (1990). Mobilizing fundamental modes of development—an essay on empathic availability and therapeutic action. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 38(4), 881-913.
- (1994a). Individual meaning and increasing complexity; contributions of Sigmund Freud and Rene Spitz to developmental psychology. Reprinted in R. D. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *A century of developmental psychology*. Washington, D. C.: American Psychological Association. (Original work published in 1992).
- (1994b). Individuality, context, and the search for meaning. *Child Development*, 65(3), 719-737.
- (1995). Fantasy and beyond: A current developmental perspective on Freud's "Creative Writers and Daydreaming." *Monograph Series of the International Journal of Psycho-Analysis* (pp. 133-163). New Haven and London: Yale University Press.
- BIRINGEN, Z., CLYMAN, R. B., & OPPENHEIM, D. (1991). The moral self of infancy: Affective core and procedural knowledge. *Developmental Review*, 11, 251-270.
- GAENSBAUER, T. J., & HARMON, R. J. (1976). Emotional expression in

- infancy: A biobehavioral study. *Psychological Issues, A Monograph Series, Inc.*, 10(37). New York: International Universities Press.
- FARVER, J. (1992, December). Communication shared meaning in social pretend play. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(4), 501-516.
- Fein, G. G., & Apfel, N. (1979). Some preliminary observations on knowing and pretending. In N. Smith & M. Franklin (Eds.), *Symbolic functioning in childhood*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- FENSON, L. (1984). Developmental trends for action and speech in pretend play. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play. The development of social understanding* (pp. 249- 270). Orlando, FL: Academic Press.
- KAGAN, J., KEARSLEY, R. B., & ZELAZO, P. R. (1976). The developmental progression of manipulative play in the first two years. *Child Development*, 47, 232-235.
- FLAVELL, J. H., GREEN, F. L., & FLAVELL, E. R. (1986). Development of knowledge about the appearance-reality distinction. With commentaries by M. W. Watson and J. C. Campione. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 51 (1, Serial No. 212).
- FOGEL, G. (1992). Winnicott's antitheory and Winnicott's art: His significance for adult analysis. In *Psychoanalytic Study of the Child*, 47, 205-222.
- FONAGY, P. (1993). Psychoanalytic and empirical approaches to developmental psychopathology: An object-relations perspective. *Research in Psychoanalysis: Process, Development, Outcome. Journal of the American Psychoanalytic Association*, 41, 245-260.
- FREUD, A. (1965). *Normality and pathology in childhood*. New York: International Universities Press.
- FREUD, S. (1908). Creative writers and day-dreaming. *S. E.*, 9.
- (1916/1917). Introductory lectures on psychoanalysis. *S. E.*, 16.
- (1920). Beyond the pleasure principle. *S. E.*, 19.
- FRYE, N. (1957). *Anatomy of criticism*. New York: Atheneum, 1967.
- GAENSBAUER, T. J. (1994). Therapeutic work with a traumatized toddler. *The Psychoanalytic Study of the Child*, Volume 49 (pp. 412-433). New Haven and London: Yale University Press.
- (1995). Trauma in the preverbal period. Symptoms, memories, and developmental impact. *The Psychoanalytic Study of the Child*, Volume 50 (pp. 122-149). New Haven and London: Yale University Press.
- GOLUMB, C., & BALASSO, L. (1995). Make believe and reality: Explorations

- of the imaginary realm. *Developmental Psychology*, 31, 800-810.
- GOPNIK, A., & SLAUGHTER, V. (1991). Young children's understanding of changes in their mental states. *Child Development*, 62(1), 98-110.
- GREENBERG, J. R., & MITCHELL, S. A. (1983). *Object relations in psychoanalytic theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- HAIGHT, W. L., & MILLER, P. J. (1958). *Pretending at home*. Early development in a sociocultural context. New York: State University of New York Press.
- HAITH, M. M., BENSON, J. B., ROBERTS, R. J. JR., PENNINGTON, B. F. (Eds.). (1994). *The development of future-oriented processes*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- HARRIS, P. (1993). Understanding emotions. In M. Lewis & H. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. New York: Basil Blackwell.
- & KAVANAUGH, R. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(1, Serial No. 231).
- BROWN, E., MARRIOTT, C., WHITTAL, S., & HARMER, S. (1991). Monsters, ghosts and witches: Testing the limits of the fantasy-reality distinction in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 105-123.
- KAVANAUGH, R. D., & MEREDITH, M. C. (1994). Young children's comprehension of pretend episodes: The integration of successive actions. *Child Development*, 65(1), 16-30.
- HOROWITZ, M. J. (1993). Defensive control of states and person schemas. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 39, 67-89. Supplement.
- HOWES, C. (1985). Sharing fantasy: Social pretend play in toddlers. *Child Development*, 56(5), 1253-1258.
- INHOLDER, B., LEZINE, I., SINCLAIR, H., & STAMBAK, M. (1972). Les debut de la fonction symbolique. *Archives de psychologie*, 41, 187-243. (As cited in Rubin, K. H., Fein, G. G. & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th Ed.) E. M. Hetherington: Vol. 4. New York: Wiley.)
- JONES, J. W. (1992). Knowledge in transition: Toward a Winnicottian epistemology. Illusion and culture: A tribute to Winnicott. *Psychoanalytic Review*, 79(2), 223-237. (Special Issue).
- KAYE, K. (1982). *The mental and social life of babies: How parents create persons*. Chicago: University of Chicago Press.

- KOHUT, H. (1977). *The Restoration of the Self*. New York: International Universities Press.
- LOEWALD, H. W. (1951). Ego and reality. *International Journal of Psycho-Analysis*, 32,10-18.
- (1960). On the therapeutic action of psycho-analysis. *International Journal of Psycho-Analysis*, 41,16-33.
- LUBORSKY, L., & LUBORSKY, E. (1993). The era of measures and transference: The CCRT and other measures. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 39, 329-351. Supplement.
- LUCARIELLO, J. (1987). Spinning fantasy: Themes, structure, and the knowledge base. *Child Development*, 58(2), 434-442.
- MAIN, M. (1993). Discourse, prediction, and recent studies in attachment: Implications for psychoanalysis. *Research in Psychoanalysis: Process, Development, Outcome. Journal of the American Psychoanalytic Association*, 41, 209-244.
- MANDLER, J. M. (1983). Representation. In J. H. Flavell and E. M. Markman (Eds.), *Handbook of Child Psychology (Vol. III): Cognitive Development* (pp. 420-494). NY: John Wiley and Sons.
- MARZOLF, D. P., & DELOACHE, J. S. (1994). Transfer in young children's understanding of spatial representations. *Child Development*, 65(1), 1-15.
- MCCUNE, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Review*, 31, 198-206.
- MCCUNE-NICOLICH, L. (1981). Toward symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52(3), 785-797.
- MCLAUGHLIN, J. T. (1981). Transference, psychic reality, and counter-transference. *Psychoanalytic quarterly*, 50, 639-664.
- MEISSNER, W. W. (1992). Religious thinking as transitional conceptualization. Illusion and culture: A tribute to Winnicott [Special Issue]. *Psychoanalytic Review*, 79(2), 175-196.
- MILLER, M. C. (1992). Winnicott unbound: The fiction of Philip Roth and the sharing of potential space. *International Review of Psycho-Analysis*, 19(4), 445-456.
- MILLER, P., & GARVEY, C. (1984). Mother-baby role play: Its origins in social support. In I. Bretherton (Ed.) *Symbolic play* (pp. 101 -130). Orlando, FL: Academic Press.
- MINUCHIN, P. P., & SHAPIRO, E. K. (1983). The school as a context for social development. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology (4th Ed.) E. M. Hetherington: Vol. 4*. New York: Wiley.



- NELSON, K., & SEIDMAN, S. (1984). Playing with scripts. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play*. The development of social understanding (pp. 45-71). Orlando, FL: Academic Press.
- OPPENHEIM, D., EMDE, R. N., HASSON, M., WARREN, S. (under review). Preschoolers' moral dilemmas: A longitudinal study of acknowledging and resolving internal conflict. *Psychoanalytic Study of the Child*.
- OSOFSKY, J. D., COHEN, G., & DRELL, M. (1995). The effects of trauma on young children: A case of 2-year-old-twins. *International Journal of Psycho-Analysis*, 76(3), 595-607.
- PERSON, E. S., FONAGY, P., & FIGUEIRA, S. A. (Eds.). (1995). On Freud's "Creative writers and daydreaming." *Monograph Series of the International Journal of Psycho-Analysis*. New Haven and London: Yale University Press.
- PIAGET, J. (1962), *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: Norton.
- PIPP, S., FISCHER, K. W., & JENNINGS, S. (1987). Acquisition of self-and mother knowledge in infancy. *Developmental Psychology*, 23(1), 86-96.
- PYNOOS, R. S. (1990). Posttraumatic stress disorder in children and adolescents. In B. D. Garfinkel, G. A. Carlson, & E. B. Weller (Eds.), *Psychiatric disorders in children and adolescents*. Philadelphia: W. B. Saunders.
- REISS, D. (1989). The represented and practicing family: Contrasting visions of family continuity. In A. J. Sameroff & R. N. Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood—A developmental approach* (pp. 191-220). New York: Basic Books.
- RUBIN, K. H., FEIN, G. G., & VANDENBERG, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology (4th Ed.) E. M. Hetherington: Vol. 4*. New York: Wiley.
- SAKURAI, M., & ABRAMS, L. (1992). A world between realities: An exploration of therapeutic group culture and transitional phenomena in a long-term psychotherapy group. *International Journal of Group Psychotherapy*, 42(3), 383-393.
- SAMEROFF, A., & HAITH, M. (Eds.). (in press). *Reason and responsibility: The passage through childhood*.
- SCHAFFER, R. (1970). The psychoanalytic vision of reality. *International Journal of Psycho-Analysis*, 51, 279-297.
- SCHEERINGA, M. S., ZEANA, C. H., DRELL, M. J., & LARRIEU, J. A. (1995). Two approaches to the diagnosis of post-traumatic stress disorder in infancy and early childhood. *Journal of the American Academy of*

- Child and Adolescent Psychiatry*, 34(2), 191-200.
- SHWEDER, R. A. (1991). *Thinking through cultures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SINGER, D. G., & SINGER, J. L. (1990). *The house of make-believe*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SPITZ, R. A. (1965). *The First Year of Life*. New York: International Universities Press.
- SROUFE, L. A. (1979). Socioemotional development. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of Infant Development* (pp.462-516). New York: Wiley.
- STERN, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.
- TAMIS-LEMONDA, S., BORNSTEIN, M. H., CYPHERS, L., TODA, S. ET AL. (1992). Language and play at one year: A comparison of toddlers and mothers in the United States and Japan. *International Journal of Behavioral Development*, 15(1), 19-42.
- THOMÄ, H., & KÄCHELE, H. (1987). *Psychoanalytic practice*. 1 Principles. Berlin: Springer-Verlag.
- TRONICK, E., & GIANINO, A. (1986). The transmission of maternal disturbance to the infant. In E. Tronick & T. Field (Eds.), *Maternal depression and infant disturbances* (pp.5-11). San Francisco: Jossey-Bass.
- WATSON, M. W., & FISCHER, K. W. (1977). A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48, 828-836.
- WEINBERGER, L. A., & STARKEY, P. (1994). Pretend play by African American children in Head Start. *Head Start. Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 327-343.
- WHITE, S. (1965). Evidence for a hierarchical arrangement of learning processes. In L. Lipsitt & C. Spiker (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior: Vol. 2*. (pp. 187-220). New York & London: Academic Press.
- WINNICOTT, D. O. (1971). *Playing and Reality*. New York: Basic Books.
- (1953). Transitional objects and transitional phenomena: A study of the first not-me possession. *International Journal of Psycho-Analysis*, 34, 89-97.
- WOLF, D. P., & SLADE, A. (1994). *Modes of meaning: Clinical and developmental approaches to children's play*. Oxford University Press.
- RYGH, J., & ALTSHULER, J. (1984). Agency and experience: Actions and states in play narratives.
- WOOLEY, J. D., & WELLMAN, H. M. (1990). Young children's understanding

LA REALIDAD IMAGINATIVA...

of realities, nonrealities, and appearances. *Child Development*, 61(4), 946-961. The University of Chicago Press for Society for Research in Child Development.

Traducido por Alicia Castro.

Descriptores: Juego. Lenguaje. Observación de niños. Psicología evolutiva.

*Robert N. Emde*

University of Colorado Health Sciences Center  
4200 East Ninth Avenue, C268-69  
Denver, Colorado 80262  
U.S.A.

*Lorraine Kubicek*

University of Colorado Health Sciences Center  
4200 East Ninth Avenue, C268-69  
Denver, Colorado 80262  
U.S.A.

*David Oppenheim*

University of Haifa  
Israel