



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

**FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**EL JUEGO COMO MEDIO DE EXPRESION Y
COMUNICACION DEL NIÑO.**

Tesis que para optar al grado de:

MAESTRO EN PSICOLOGIA CLINICA

Presenta:

LIC. ARLIN RAQUEL CALDERON CUIREL

Sinodales:

Director de Tesis:

DRA RAQUEL HEIBLUM

DRA YOLANDA MARTINEZ

DRA TERESA GUERRA

DRA SARA MEKLER

DRA BERTHA BLUM

MEXICO, D. F.

1 9 8 9



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Al Doctor Enrique Guarner

INDICE

	PAGINA
INTRODUCCION.....	2
1.-MARCO TEORICO.....	6
1.1 JUEGO Y PSICOMOTRICIDAD.....	6
1.2 ACTIVIDADES PRELUDICAS Y LUDICAS	15
1.3 LA ELABORACION DE LOS JUEGOS	33
1.4 EL SIMBOLISMO DE LOS JUEGOS	46
2.- METODOLOGIA	63
2.1 ENFOQUE METODOLOGICO	63
2.2 DEFINICION DE TERMINOS	65
2.3 FASES EN EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA PRACTICA	68
2.4 SUJETOS	72
2.5 ESCENARIO	72
2.6 PROCEDIMIENTO	72
2.7 ENTREVISTAS	78
2.8 SESIONES	95
3.- RESULTADOS	116
4.- CONCLUSIONES	122
5.- BIBLIOGRAFIA	129

INTRODUCCION.

"Un día en la noche de los tiempos una hermanita de Caín y Abel tomó una rama por primera vez, la envolvió con hojas y la meció entre sus brazos. Como ella había sido arrullada, consolada y nutrida por Eva, arrulló, consoló y nutrió a ese ser imaginario". Charles Nodier escribió esta fábula para referirse al origen de las marionetas, el juego y el teatro infantil.

Johan Huizinga piensa que el repertorio de las expresiones lúdicas de los niños nacen con la cultura, ésta en sus inicios tiene algo de lúdica, se desarrolla en forma de juego. Las grandes ocupaciones de la convivencia humana — están impregnadas de juego.

El juego en sus formas más sencillas dentro de la vida infantil y adulta — traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una forma plena de sentido que le da realce a la ocupación vital y desempeña una función social.

El análisis de los juegos ha ayudado a comprender no solamente el carácter de los niños y adultos que los ejecutan, sino también el carácter social que éstos tienen.

El juego ha existido en todas las épocas, en todos los pueblos y en todos los niños.

Así como hay formas infinitas en un caleidoscopio, así hay también variedad de juegos; cada niño puede hacer el suyo.

Johan Huizinga señala: "El juego infantil es una ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados de acuerdo con reglas obligatorias que son aceptadas con libertad. Es una actividad que tiene su fin en sí misma y va acompañada de una tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente". (37)

El juego infantil es, antes que nada, una actividad libre. El juego por mandato no es un juego. El niño juega porque encuentra gusto en ello, y en eso radica precisamente su libertad. El juego no es la vida propiamente del niño, sino una manera de escaparse de ella a una esfera temporaria de actividad que posee su propia tendencia.

El dominio del juego es la ilusión del "como si". La niña da de comer a su muñeca "como si" tuviera hambre, los niños juegan al combate "como si" tuvieran delante de ellos a feroces enemigos.

El infante sabe que hace "como si" y que todo es "pura broma". Sin embargo la conciencia de estar jugando en modo alguno excluye que el juego se practi-

que con seriedad y entrega.

El juego infantil se aparta de la vida corriente por su lugar y su duración.

Su "estar encerrado en sí mismo" y su limitación constituye una de sus características. Se juega dentro de determinados límites de tiempo y de espacio; el juego agota su curso y su sentido dentro de sí mismo.

En el juego infantil existe un orden propio y absoluto. La desviación más pequeña estropea la actividad, le hace perder su carácter y la anula.

En el juego del niño aparece el elemento de la tensión. Esta desempeña un papel especialmente importante en relación con el azar, la incertidumbre y la tendencia hacia la resolución del juego. Las cualidades de orden y tensión desembocan en la consideración de las reglas del juego, el cual tiene sus propias reglas; determinan lo que ha de valer. En cuanto se traspasan las reglas se deshaece el encanto y se pone en marcha por un momento el mundo habitual.

La cancelación temporal del mundo cotidiano se presenta de pleno en la vida infantil. Ese "ser otra cosa" y ese misterio del juego encuentra su expresión más patente en el disfraz. La "extravagancia" del juego es completa. El niño juega a ser otro, representa, "ese otro ser". El espanto de los niños, la alegría desenfadada, el rito sagrado y la fantasía se hallan inseparablemente con fundidos en todo lo que lleva el nombre de juego.

El presente trabajo de tesis versa sobre el juego del niño en el ámbito de la psicomotricidad; nos propusimos demostrar cómo el juego del infante en experiencias de psicomotricidad constituye un medio de expresión y comunicación de ideas latentes y manifiestas.

El eje y foco principal alrededor del cual se estructuró el trabajo fue el de la psicomotricidad. El problema central consistió en observar y analizar el contenido manifiesto y latente de las expresiones lúdicas de los niños.

Al planear el estudio se confió en que éste proporcionaría respuesta, tanto al problema principal antes planteado como también a tres problemas secundarios.

El primero de los problemas secundarios residió en describir el destino de los juegos infantiles a través de los sucesivos momentos de su organización libidinal y psicomotriz. Se distinguió en la etapa fálica una sucesión dialéctica que le confiere al juego infantil un sentido diferente.

El segundo de los problemas secundarios consistió en describir el juego como una actividad que tiene como meta evitar el displacer y procurar placer al niño.

El tercero de los problemas secundarios se enfocó a identificar en el juego infantil el deseo y los procesos de defensa.

Al presentar las experiencias lúdicas en el marco de la psicomotricidad nos -

propusimos proporcionar al profesionista que labora en dicho campo:

- 1.-Una comprensión más plena de la significación y la utilidad del juego infantil.
- 2.-Un conocimiento más amplio de las potencialidades lúdicas de los materiales que se utilizan en psicomotricidad.

En el primer capítulo se estableció el marco de referencia del trabajo. Se sustentó mediante la exposición y el análisis de los enfoques teóricos que se consideraron válidos para su correcto encuadre. Se precisó la perspectiva desde donde se realizó el trabajo como también los elementos del tema que se consideraron más significativos.

En el segundo capítulo se abarcó la metodología utilizada en el trabajo. Se describió la técnica que se empleó para abordar el problema. Se especificó la población, los instrumentos y el escenario donde se llevó a cabo el trabajo.

En el tercer capítulo se mencionan las conclusiones. En el quinto capítulo aparece la bibliografía.

El estudio se llevó a cabo en dos etapas. En la primera se efectuó una revisión documental en la que se abarcó a los principales autores en psicomotricidad y psicoanálisis infantil que estudiaron el tema. La revisión y el análisis del material documental permitió orientar la selección de los métodos, la adecuación de la técnica y el diseño de los instrumentos para recabar la información. Se elaboró una metodología basada en los parámetros específicos de la psicomotricidad de acuerdo con la escuela de Bernard Aucouturier y los planteamientos teóricos desarrollados por el psicoanálisis de niños de la escuela de Melanie Klein.

Dicha metodología nos permitió contar con una técnica para el desarrollo del estudio y abarcó: un encuadre y los instrumentos de observación y análisis de los datos obtenidos.

En la segunda etapa se llevó a cabo la investigación directa, en ella la información para el análisis del problema estudiado se obtuvo directamente de la experiencia con los niños. Se utilizó la entrevista estructurada con los padres, la observación, el registro y el análisis del contenido del juego infantil en situaciones de psicomotricidad.

En la investigación se reunió a un grupo de 5 niños 3 del sexo femenino y 2 del sexo masculino. Las edades fluctuaban entre los 4 y los 7 años, la escolaridad comprendió los grados de maternal, preprimaria y primaria; todos los niños son hijos de profesionistas, es decir, su estrato socioeconómico correspondió al nivel medio. Se abarcó un número de 20 sesiones de psicomotricidad, una

vez por semana, una hora y media.

La experiencia práctica se llevó a cabo en tres fases: la fase de evaluación previa en la que se realizaron entrevistas con los padres de los niños, la fase de observación y verificación en la que se observaron las acciones de los niños y la fase de análisis de las sesiones.

Las sesiones se realizaron en la sala de psicomotricidad con un material específico. La sala consistió en un espacio en el cual los niños podían expresarse profundamente, mostrar su identidad y con ello manifestar la naturaleza precisa de sus dificultades. La sala se dividió en tres lugares que se comunicaban entre sí: el lugar del placer sensoriomotriz, el lugar de la emocionalidad y de las producciones fantasmáticas, y el lugar del distanciamiento afectivo y la -- apertura a lo cognoscitivo.

A lo largo de las sesiones se propició que los niños circularan en los tres lugares comunicándose entre sí.

Los espacios creados en la sala ofrecieron a los niños la posibilidad de vivir el juego sensoriomotor, el juego simbólico y el juego cognoscitivo.

En las sesiones se estableció un encuadre que abarcó: un mismo espacio de -- trabajo, una regularidad en el calendario, una identidad en el arreglo de la sa la, permanencia física y psicológica de las coordinadoras.

Las sesiones de psicomotricidad favorecieron en un espacio y en un tiempo -- particular y con un material específico, la aparición de la expresividad psicomotriz. Dicha noción se comprende como la "manera de ser y estar privilegiada -- del niño en el mundo". La psicomotricidad permitió desarrollar en el niño el -- acceso a la comunicación y a la dimensión simbólica. Las técnicas desarrolladas implicaron un rodeo por los dominios de la sensomotricidad y lo tónico emocional que aparecen en los orígenes de todas las ocupaciones significativas del espacio, de los objetos y de los otros niños. Este rodeo requirió del empleo de objetos -- que le permitieron al niño una reapropiación sensoriomotriz y emocional, necesaria para una dinámica de placer y una fuente de apertura.

Para conducir al niño al acceso del registro simbólico fue necesario partir -- de sus producciones fantasmáticas, se les dió forma nombrándolas, se las presentó en forma clara y se las inscribió en el ámbito del juego con un código y sus -- convenciones.

Las técnicas desarrolladas por la psicomotricidad y el psicoanálisis de niños permitieron una comprensión en el niño: del sentido profundo de sus producciones -- latentes y manifiestas.

1.1 JUEGO Y PSICOMOTRICIDAD

LA PSICOMOTRICIDAD.

El concepto de psicomotricidad aunque ambiguo, es de uso corriente en casi todas las obras de psicología y neuropsiquiatría infantil; sus designaciones son múltiples, según las pretensiones de una u otra orientación.

Un simple análisis lingüístico de la genealogía de la palabra psicomotricidad nos lleva a separar sus dos componentes: psico y motricidad.

J. Defontaine propone que la motricidad se puede entender como "una entidad dinámica, que se ha subdividido en noción de organicidad, organización, realización y funcionamiento, sujeta al desarrollo y a la maduración".(54)

Francisco Ramos piensa que "entendida como un todo, constituye la función de motricidad y se traduce fundamentalmente por los movimientos que realiza el cuerpo a través de la base neurofisiológica".(54)

El concepto psico hace referencia a la actividad psíquica con sus dos componentes: el socioafectivo y el cognoscitivo.

M. Bernard ha subrayado el equívoco de la yuxtaposición de los dos términos ya que designa por una parte, el dualismo alma-cuerpo, y por otra parte constituye un pleonasma, ya que el movimiento es parte integral del comportamiento.

Francisco Ramos propone una aproximación uniendo las significaciones de sus componentes, como traducción de la unidad y globalidad del ser humano. Define la psicomotricidad "como una relación mutua entre la actividad psíquica y la función motriz".(54)

Francisco Ramos agrega "que por medio de esta relación mutua es posible considerar que aunque la base de la psicomotricidad sea el movimiento, está no es solo una actividad motriz, sino también una actividad psíquica consciente que es provocada ante determinadas situaciones motrices, o dicho de otro modo la psicomotricidad constituye la integración de la motricidad elevada al nivel del desear y del querer hacer".(54)

Varios autores han intentado definir el término de psicomotricidad; cada uno de ellos han subrayado la interacción entre el psiquismo y la motricidad poniendo de relieve su relación profunda. La función motriz no existe sin el aspecto psíquico, por la intervención del psiquismo, el movimiento se convierte en gesto, es decir, en portador de respuesta, de intencionalidad y de significación.

EVOLUCION DEL CONCEPTO DE PSICOMOTRICIDAD

Parece ser que fue Dupré el que partiendo de sus trabajos sobre la debilidad motriz, acuñó el término de psicomotricidad para poner de relieve la relación que une las anomalías psíquicas y las motrices, como expresión de una solidaridad entre la actividad psíquica y la motriz.

Posteriormente a los trabajos de Dupré aparecen los de Gesell, quien precisó las leyes del desarrollo motor en términos de maduración.

En Francia, H. Wallon y J. Piaget admitieron que el tono y la motricidad, al llevar en su desarrollo los primeros esbozos de las reacciones emocionales y afectivas, contribuyeron a la organización progresiva del conocimiento del niño.

Los estudios de H. Wallon sobre el "diálogo tónico" y los estudios de J. Piaget sobre la "actividad sensoriomotora" son fundamentales para formular la hipótesis sobre el desarrollo infantil tanto normal como patológico.

Para H. Wallon, el movimiento juega un papel importante en el desarrollo del niño, basa sus estudios en la unidad psicobiológica del ser humano, donde psiquismo y motricidad no constituyen dominios distintos o que se yuxtaponen, sino más bien representan la expresión de las relaciones del individuo con el medio.

H. Wallon admitió que la actividad motriz presenta dos aspectos: la actividad cinética la cual comprende los movimientos propiamente dichos y esta orientada hacia el exterior; la actividad tónica corresponde a la tensión muscular y viene a ser la tela de fondo en la cual se elaboran las actitudes, las posturas y la mímica. Sin ignorar el factor cinético de la motricidad, Wallon otorga un rol importante al componente tónico en la organización de la personalidad. Wallon sostenía que las modificaciones del tono y de las actitudes están vinculadas a las modificaciones de la sensibilidad afectiva, entre las dos hay reciprocidad inmediata.

Wallon se consagró a un estudio comprensivo de las primeras relaciones del niño con el medio, del modo de organización del yo, y de las etapas sucesivas, no en sus aspectos cognoscitivos, sino en una vivencia que modela la sociabilidad y la personalidad.

Wallon estableció diferentes estadios en el desarrollo del niño que a continuación se mencionarán.

-Estadio de la impulsividad motriz, en el cual los actos del niño son simples descargas de reflejos o automatismos.

-Estadio emotivo, en el cual las primeras emociones se manifiestan por el tono muscular e la función postural.

-Estadio sensoriomotor, en el que aparece una coordinación mutua de las diversas percepciones.

-Estadio proyectivo, en el que la movilidad se hace intencionada, orientada hacia un objeto.

Entre los tres y los seis años tiene lugar el "estadio del personalismo" -- que se caracteriza por la "toma de conciencia del yo", su afirmación y utilización. Las adquisiciones psicomotrices más importantes son la toma de conciencia del propio cuerpo y la afirmación de la dominación lateral (orientación espacial).

Wallon pone de relieve que todos los estadios del dinamismo motor están estrechamente vinculados a la actividad mental. Propugna por una concepción dialéctica del desarrollo, en el cual la evolución infantil es discontinua, presenta cambios cualitativos y cuantitativos; por lo que hay que considerar los diferentes estadios como conjuntos que adquieren su valor en el curso del desarrollo psicológico del niño. Para Wallon el movimiento constituye el factor decisivo en el desarrollo psíquico del niño, ya que posee una significación en sus relaciones con los demás. La preocupación constante de Wallon fue la de mostrar la importancia de la función afectiva en todo el desarrollo posterior del sujeto, función que se expresa a través de conductas motrices en un diálogo que es el prelude del diálogo verbal posterior y que J. Ajurriaguerra y su grupo definen como "diálogo tónico".

E. Quilmain fue el primero en extraer consecuencias reeducativas de los trabajos de Wallon, en los que se pone de manifiesto la importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño y la unidad psicobiológica de la persona. En sus trabajos pone de relieve el papel fundamental que juega la actividad tónica en el desarrollo del niño. Analiza el paralelismo entre el comportamiento general del niño y el tipo psicomotor y propone tres funciones esenciales: la actividad tónica, la de relación y la intelectual. Su concepción de la educación psicomotriz esta orientada basicamente a los trabajos psicomotores.

J. Piaget aportó ideas fundamentales que han sido aplicadas a la psicomotricidad. Se muestra de acuerdo con las ideas de Wallon sobre la importancia del sistema de posturas y de actitudes en la génesis de la representación, no obstante considera que esta filiación es válida unicamente para el aspecto figurativo del pensamiento, dado que el aspecto operativo, por su parte prolonga la-

motricidad como tal.

De acuerdo con Piaget en toda acción lo motriz adquiere una naturaleza afectiva (necesidades, satisfacciones) mientras que la estructura es de naturaleza cognitiva (los esquemas en tanto que organización sensoriomotriz). El asimilar un objeto a un esquema es para Piaget tender simultáneamente a satisfacer una necesidad y conferir una estructura cognitiva a la acción.

Piaget pone también de manifiesto que la actividad psíquica y la motriz forman un todo funcional que es la base del desarrollo de la inteligencia.

Piaget formuló también ciertas hipótesis en relación al esquema corporal - que tienen importancia para la disciplina de la psicomotricidad. Inicialmente pensaba que el conocimiento corporal se realiza por medio de la imitación. La imagen (imitación interiorizada) y la acción serían equivalentes. Posteriormente afirmó que el esquema corporal comporta un conjunto de datos perceptivos y sobre todo un cuadro espacial que integra, en un todo funcional, sensaciones, percepciones, posturas y gestos.

Las aportaciones del psicoanálisis han sido de gran interés para el desarrollo de la psicomotricidad, han revalorizado al cuerpo, dándole su importancia.

Esta concepción insiste sobre el aspecto libidinal del cuerpo, como también en el aspecto de la determinación del lenguaje. La convergencia de los movimientos corporales con el sistema del lenguaje en el niño es un hecho que ya había apuntalado S. Freud.

Anna Freud destacó por sus trabajos acerca de las implicaciones del desarrollo afectivo en la educación del niño, sostenía que la vivencia corporal contribuye de alguna manera a personalizar al yo. A. Freud explica cómo el niño pasa de jugar con su cuerpo, a jugar con sus juguetes y de estos pasa al trabajo. (15)

Melanie Klein puso de relieve la importancia del "fantasma" en la vida psicofectiva del niño. Este enfoque ha influido a ciertas concepciones que trabajan en torno de la imagen y vivencia del cuerpo, tal como se encuentran en los trabajos sobre la relajación y la terapéutica de Berges y Bounes. (54)

E. Erikson sostiene que el juego del niño comienza y se centra en su propio cuerpo, empieza antes de que podamos observarlo como juego y consiste en un principio en una exploración sensoriomotora, más tarde el niño comienza a jugar con las personas y los objetos que están a su alrededor, como por ejemplo toca su cuerpo, el rostro de su madre y los objetos que están cerca de su cuna.

Esta es la "primera geografía del niño donde desarrollará nociones que le --

servirán de guía para su orientación en el mundo". El medio de los objetos se convierte en un lugar donde el niño se acerca y se aleja dependiendo de sus necesidades. El aprendizaje ocupa un lugar importante en las actividades de juego ya que ayuda al niño a descubrir que contenido lúdico puede admitirse solo en la fantasía, en el juego que comienza y se centra en el cuerpo o que contenido puede representarse en el mundo de los juguetes y que contenido puede compartir con los otros.(13)

D. W. Winnicott afirmaba que el juego se realiza en un lugar y en un tiempo preciso, la zona del juego no es una realidad interna se encuentra fuera del individuo, pero no en el exterior. El niño al jugar manipula fenómenos exteriores que están al servicio de su fantasía e imaginación y a los cuales les da significación. Winnicott se basó para desarrollar sus ideas en los fenómenos y objetos transicionales, que se refieren a las pautas que exhiben los niños en el uso de su primera posesión "no yo". Este autor explica que estas conductas se refieren a las primeras experiencias en el niño de introducción de los dedos en la boca como búsqueda de placer. Dichas experiencias lo llevarán más tarde al apego a un osito, una muñeca o un juguete blando o duro con el cual mostrará un apego afectivo. De acuerdo a Winnicott parece que existe una tendencia a transferir las propiedades del vínculo con la madre a dichos objetos, que le sirven como primer objeto de juego, como "objeto de transición".(65) Winnicott ha sido uno de los autores que más ha influido en la psicomotricidad al aplicar algunos de sus conceptos al uso de los objetos.

Arminda Aberastury sostenía que las actividades de juego constituyen un medio de expresión muy importante durante la niñez, las cuales permiten al niño el descubrimiento, la exploración y la experimentación de sí mismo y del medio que le rodea. El niño a través del juego puede manipular, organizar y reacomodar su mundo de juguetes y materiales; en el juego se relaciona con los personajes de su vida diaria, expresando sus deseos, temores, alegrías y enojos.(3)

Las aportaciones de la psiquiatría infantil están representadas sobre todo por los trabajos de J. Ajurriaguerra y sus colaboradores del Hospital Henri Rouselle. Ajurriaguerra apoyándose en las aportaciones de Wallon, Piaget, y del psicoanálisis desarrolló concepciones importantes acerca del papel de la función tónica, concibiéndola no sólo como tela de fondo de la acción corporal, sino como un modo de relación con el otro. En este sentido estudió el estrecho vínculo que existe entre el tono y el movimiento, su influencia en el

desarrollo de la afectividad, del gesto y del lenguaje, destacando el papel fundamental que juega en la actividad y en la organización relacional (actitudes, modos de expresión y de reacción).

Ajurriaguerra puso en evidencia el lazo de unión entre ciertos trastornos psicomotores y las perturbaciones del comportamiento. Para este autor, el desarrollo motor no puede ser aislado de su instrumento corporal ni de su relación significativa. A él le corresponde el mérito, a partir del estudio clínico y de la acción terapéutica, de haber ligado y articulado los diferentes aspectos de la evolución psicomotriz normal y patológica.

L. Pick y P. Vayer desarrollaron una concepción psicopedagógica de la educación psicomotriz. En sus primeros trabajos la conciben como una acción educativa que parte del desarrollo psicológico del niño considerándolo en su unidad global y proponiéndose metas precisas de readaptación como serían: normalizar y mejorar el comportamiento general, favorecer los aprendizajes escolares, favorecer la integración del niño a su medio. (60) (61)

P. Vayer en sus obras posteriores, sitúa a la educación psicomotriz en un cuadro más amplio: el de la comunicación. En el "diálogo corporal", partiendo de la observación de las diferentes etapas y aspectos del desarrollo psicobiológico del niño pone de relieve un hecho evidente: el infante "aprende el mundo con su ser completo, elaborando su personalidad a través de su cuerpo y del cuerpo de los demás". (60)

Aborda así la importancia del diálogo corporal y analiza los tres modos fundamentales de relación del niño: consigo mismo (construcción del yo corporal) con los objetos y con los demás. Es a partir de la interacción de estos tres modos de relación del niño como va elaborando su esquema corporal, base de la "disponibilidad corporal".

Las consecuencias pedagógicas que se derivan se pueden resumir en dos puntos: la educación debe ser pensada en función del niño, la finalidad de la acción educativa es la de facilitar la relación niño-mundo, en la que la educación corporal en la edad escolar debe situarse dentro de la educación integral. (61)

J. Le Boulch propone una concepción científica de la utilización del movimiento con fines educativos a la que llamó psicocinética. Dicha concepción aparece como un método general de la educación, el cual utiliza el movimiento humano bajo todas sus formas. Se caracteriza por manejar una concepción de globalidad del niño, como también de observar fielmente su desarrollo psicomo-

tor, a fin de ayudarlo a construir su esquema corporal, el cual constituye el elemento capital en la organización racional del entorno espacial y temporal.

LA PRACTICA PSICOMOTRIZ

A. Lapierre y B. Aucouturier proponen una "educación vivida o vivenciada", basada sobre una concepción psicomotriz del niño, lo que constituye una manera nueva de concebir la educación. (44)

En una primera etapa dicho autores comprobaron por medio de la práctica -- con niños pequeños de la escuela maternal como primero descubren el mundo por medio de una acción cargada emocionalmente, luego lentamente este descubri -- miento se suaviza hasta alcanzar el placer de una acción matizada.

La segunda etapa es la emocional, en la cual estos autores conciben el sistema simbólico de la gestualidad como satisfacción de los deseos del niño, en torno a este sistema se articula toda la dinámica de la expresión y el conocimiento. (45)

La tercera etapa está determinada por la influencia del psicoanálisis, se trata de conferir un sentido más profundo a la gestualidad. Los puntos de vista del psicoanálisis fueron necesarios para conceptualizaciones previas, lo que permitió el descubrimiento de un marco teórico específico para la práctica psicomotriz. (46)

La última etapa es la del análisis de la práctica psicomotriz, en dicha -- etapa B. Aucouturier se separa de A. Lapierre y junto con un grupo de colegas relacionan la práctica psicomotriz con el análisis semiótico.

Propusieron además un marco original y específico para la psicomotricidad y una identidad para el psicomotricista. (4)

Las ideas más sobresalientes de B. Aucouturier serán desarrolladas a continuación. Este autor piensa que cuando se habla de psicomotricidad se debe hacer referencia a la globalidad del ser humano. En el niño es en quien se puede observar más claramente la evidencia de esta globalidad, la cual se manifiesta por las acciones que lo vinculan emocionalmente al medio y que es comprendida por el nexo entre su estructura somática, afectiva y cognoscitiva. Desde este enfoque se considera al niño "como un ser de globalidad que se dice, que se expresa sin mutilación invistiendo de significados los parámetros de su entorno. Conquista el mundo sobre un fondo tónico-emocional permanente que depende estrechamente de toda su historia afectiva, incluso la más profunda. Di cho en otros términos, en la acción del niño se articulan toda su afectividad,

todos sus deseos, pero también sus posibilidades de comunicación y de conceptualización".(4)

B. Aucouturier introduce el concepto de "expresividad psicomotriz" y lo explica como la manera de ser y estar, original y privilegiada del niño en el mundo". Sostiene que la "expresividad psicomotriz" pone en evidencia una vivencia lejana cuyo sentido puede ser observado por las variaciones diversas de su relación tónico-emocional con las personas, el espacio y los objetos. Propone una manera especial de comprender al niño, piensa que el infante va a edificar su personalidad a partir de una sensomotricidad que debe organizar y superar: "esto se explica como una manera tónico emocional de "ser y estar en el mundo y que corresponde a la expresividad psicomotriz".(4)

B. Aucouturier se inscribe en una estrategia que permite que la "personalidad del niño se exprese sin olvidar que éste debe alcanzar una descentralización que implica necesariamente un dominio lógico-conceptual. Pasar a nivel operativo equivale a reconstruir progresivamente en el plano de la representación lo que está adquirido en el plano de la acción".(4)

El distanciamiento respecto a la sensorialidad permite una desimplicación corporal; el niño comienza a poderse ver actuar".(4)

B. Aucouturier piensa que hacia los 7/8 años se observa un cambio en el niño, esta evolución se manifiesta por medio de "una mirada diferente sobre el mundo, que tan sólo puede explicarse por el nacimiento de una mirada deslastrada de afectividad. La expresividad psicomotriz ya no está en situación de privilegio: la pérdida sensomotriz de su relación con el espacio y con los objetos es clara, el juego simbólico ocupa menos lugar en sus actividades, la emoción y la vida fantasmática se encuentran ahora mucho más mediatizadas por la expresión oral y gráfica; la expresividad psicomotriz se difumina en beneficio de otros medios de expresión simbólica".(4)

El niño por otro lado, gracias a la adquisición del lenguaje, adquiere la capacidad de tomar distancia de lo que ha vivido, habla de ello mientras que antes sólo lo vivía. Es la etapa del acceso a la reversibilidad, es decir, comienza a concebir su cuerpo, interesándose por su morfología, por su potencia física, por sus posibilidades musculares; aceptando ejercitarse por medio de ritmos diferentes a los suyos y de aprendizajes motores. En esta etapa el niño tiene la posibilidad de dominar su movimiento por la capacidad de interiorizar sensaciones corporales.

Teniendo en cuenta la evolución y madurez del niño Aucouturier sostiene

ne que la "edad de oro de la psicomotricidad se sitúa entre el nacimiento y los 7/8 años y, lentamente, se pasa de una práctica psicomotriz a una práctica corporal".(4)

En la práctica psicomotriz B. Aucouturier interviene: modificando el espacio y el material utilizado por el niño durante la sesión, desarrollando las producciones del infante en este medio (es decir su manera de conferir significado al material y al espacio).

Este autor piensa que hablar de "psicomotricidad, es hablar de una práctica que requiere de: un ajuste a la expresividad del niño, desde la más pobre a la más excesiva, un sistema de actitudes y de acción por parte del especialista y una tecnicidad".

Aucouturier entiende que la educación psicomotriz favorece la aparición de la expresividad psicomotriz y se propone los siguientes objetivos: la comunicación, la creación y la operatividad. Se entiende por comunicación: "la capacidad para acoger y responder lo más justamente posible a la demanda profunda del niño, la comunicación exige una actitud de escucha que supone independencia, tanto frente a las emociones del psicomotricista como también del niño. Por creación se entiende una producción amplia, gestual, vocal, gráfica, verbal, destinada al otro. Crear es una manera muy personalizada y mediatizada de decirse; supone el afirmar las habilidades para investir el espacio, los objetos, las personas, confiriéndoles una variedad de sentidos simbólicos. Por operatividad se entiende la formación del pensamiento operativo que supone la capacidad de análisis y síntesis".(4)

B. Aucouturier propone una metodología específica para el trabajo de la psicomotricidad, esta consiste en el establecimiento de lugares en la sala de psicomotricidad, lo cual ofrece al niño la posibilidad de vivir más específicamente el placer sensoriomotriz, el juego simbólico y el juego cognoscitivo.

Se establece un itinerario sin rigidez que favorece el acceso al desencantamiento y a la representación simbólica.

En el capítulo relativo a la experiencia práctica se hablará extensamente sobre la metodología y la técnica utilizada en la disciplina de la psicomotricidad.

1.2 ACTIVIDADES PRELUDICAS Y LUDICAS.

ETAPA ORAL.

Phillipe Gutton afirma que en el seno de las actividades de placer en la -- relación madre-hijo, se desarrollan las primeras manipulaciones prelúdicas a -- partir de las cuales se definirá el juego propiamente dicho(32)

En la diada inicial madre-hijo, la madre o su sustituto constituye el estímulo exterior, única fuente posible de placer. El lactante, totalmente dependiente, es incapaz de eliminar la tensión provocada por el hambre y otras necesidades básicas que le producen displacer. La satisfacción de éstas necesidades surge del exterior, le permite descargar las tensiones acumuladas y le provoca placer. La presencia de la madre se vuelve equivalente del placer, en su ausencia el niño duerme, reposa o se encuentra a disgusto. Sin embargo se constata que muy rápidamente, el niño mientras está despierto, en ausencia de la madre realiza cierto número de actividades placenteras, que tienen, un valor de sustitución de la figura materna. Estas actividades pueden ser clasificadas en dos tipos: las actividades autoeróticas y las prelúdicas. Las experiencias de satisfacción sustitutivas, tienen un valor de reducción parcial de las tensiones de displacer. Así, en ausencia de la madre, el niño desarrolla una serie de actividades perceptivo-motrices y cognoscitivas, que tratan de reemplazarla; estas actividades funcionales en el origen del desarrollo de la inteligencia, tienen como propósito desplazar la investidura centrada en la madre hacia los objetos, o preobjetos en el sentido de Spitz. (59)

Jean Chateau piensa que el pre-juego en esta edad se encuentra regido por -- el goce sensorial (chuparse el pulgar).

El juego funcional procede de una necesidad sensual en busca de una satisfacción: el niño que tiene necesidad de ejercitar sus cuerdas vocales, goza con este ejercicio.

Consiste en una actividad que tiende a dar un resultado concreto y placentero como toda actividad práctica. (9)

Gutton señala que "a primera vista las actividades prelúdicas se definen como actividades que tienen como meta procurar al niño un placer que sustituya -- al que le da la madre en su ausencia". (32)

Este placer pone en juego un objeto exterior al niño. Dicha noción de exterioridad es independiente a la adquisición más tardía para el pequeño de la -- noción de adentro y de afuera.

En el rango de estas reflexiones, Soulé propone un análisis económico de la relación madre-hijo desde un lenguaje cuantitativo; el recién nacido posee un stock narcisista al nacer que es "renovado y puesto en acción" por las radiaciones exteriores que surgen de la madre y que invisten al niño.(49)

Fain habla sobre la manera amorosa con la que la madre se ocupa del cuerpo de su hijo y cita los estudios de Sauget sobre el papel de la afectividad materna en la formación del psiquismo del infante, en su humanización; "la investidura libidinal narcisística primaria que caracteriza esta primera etapa se organiza en respuesta al cuidado materno".(41) En caso de alteración de esta aportación materna, el niño frustrado tiende a identificar un comportamiento autoerótico — compensatorio. El desarrollo de dichas manifestaciones autoeróticas se verifican como una manera de compensar las carencias de aportación narcisística.

Soulé propone una expresión cibernética para describir la diada madre-hijo: — la información madre-hijo se transmite de un origen a un destino: la madre y el niño desiguales y distintos en el tiempo y en el espacio. La comunicación emitida por el niño se da a base de signos, mientras que la de la madre a base de señales, que se volverán símbolos y más adelante palabras.(41)

Gutton utilizando esta descripción describe el juguete como ese símbolo ofrecido por la madre, que surge de su cuerpo y que es recibido por el cuerpo del niño como un signo de respuesta que engendra a su vez respuestas maternas: juegos nuevos, compras de juguetes, etc. en un proceso de reverberación circular.

Soulé, aplica la teoría cibernética a la psicopatología y propone la interpretación de las perturbaciones funcionales precoces del lactante (sueño, apetito, etc) como alteraciones en el funcionamiento habitual, bloqueo de la comunicación.

La hipótesis está constituida por el papel desorganizador que puede ejercer — en el niño las señales contradictorias emitidas por la madre.(41)

Antes del tercer mes, la alternancia sueño-alimentación deja poco tiempo a las actividades de vigilia. Un ejemplo que surge de la psicopatología permite mostrar como el niño en ausencia de la madre utiliza las fuentes de placer en esta etapa de maduración afectiva, es decir como puede reducir una tensión de disgusto estimulando una zona erógena. Se trata de los cólicos idiopáticos del primer trimestre descritos en Francia por Henequet.(32). Alrededor de unos diez días después — del nacimiento, el síntoma puede aparecer y consiste en que durante varias horas del día el niño lanza gritos acompañados por una gesticulación que evoca un sufrimiento digestivo. En el lenguaje popular el niño "sufre de cólicos". Estas manifestaciones desaparecen espontáneamente hacia los tres meses de edad; antes de este momento, las drogas calmantes son generalmente ineficientes, y lo mismo sucede —

las modificaciones alimenticias; alimentar al niño accediendo a un pedido aumenta la crisis; el alimento no lo calma más que momentaneamente. Sin embargo existen dos medios sencillos para calmar al niño; el chupón y el mecerlo. Desde el punto de vista etiológico la hipertonia de estos niños se manifiesta muy fácilmente ya que se producen reflejos arcaicos. Desde el punto de vista psicológico la actitud de la madre se califica como de solicitud ansiosa de acuerdo con -- Spitz. (59)

Estos dos factores, uno somático y el otro psicológico (el de la madre) deben estar combinados para que surja el síntoma. El chupar y el ser arrullado son -- dos factores del orden físico que llevan la carga afectiva materna y hacen que ceda la tensión dolorosa, precursora del displacer.

Gutton piensa que "no se trata de una hambre dolorosa, sino de una penosa -- tensión que se resuelve mediante la excitación de la zona erógena interesada. -- De esta manera, lo que es engaño para la necesidad constituye la realización -- del deseo". (32)

En este nivel de maduración y conociendo la importancia del tono en el niño, se puede pensar que en el fondo la sensibilidad vestibular en su proyección -- cortical es una zona erógena específica de los primeros meses de vida. Está en el origen de las primeras manifestaciones reflejas arcaicas, como el reflejo -- de Moro. Lo erógeno de esta zona perceptiva se hace menos intensa y la evolu -- ción se dirige hacia una localización cutáneo-mucosa cada vez más precisa de -- los lugares privilegiados de excitabilidad.

Cuando más adelante el niño recurre al balanceo, comportamiento autoerótico de defensa contra una carencia materna, se puede interpretar este signo como -- una regresión a un estado de excitación difusa en detrimento de las zonas eró -- genas focales elaboradas en ese momento (región bucal, audición, vista).

Spitz interpreta el balanceo como si la pulsión se encontrará dirigida en -- su totalidad hacia el objeto narcisista primario, el propio cuerpo del niño, -- regresando a una etapa "en que la pulsión todavía no se ha dividido en pulsio -- nes parciales", "pulsión no diferenciada", y cualquier parte de la piel o de -- la mucosa puede aún asumir las funciones de zona erógena.

Gutton piensa que cada niño parece presentar un ritmo de excitabilidad par -- ticular de sus zonas erógenas; este ritmo está ligado seguramente a los ritmos arcaicos de la madre, percibidos por el niño en los cuidados maternos de la -- primera infancia y quizás todavía antes, en el utero.

El arrullo aparece como una excitación electiva de las zonas laberínticas -- del niño, ya sea directamente en los brazos maternos, o bien mediante una cuna -- móvil. El arrullo no es una actividad autoerótica más bien pertenece a la se--

rie de cuidados maternos en el sentido en el que Winnicott lo describe.

El chupón da una satisfacción oral, apareciendo importante la intensidad, la calidad y el ritmo de la excitación de la zona bucal y peri-bucal.

Spitz afirma que en una primera etapa en el desarrollo del niño, la boca constituye una cavidad oral abierta perceptivamente al exterior. La boca es el cuerpo mismo del niño en esa época y se convertirá posteriormente en una zona erógena localizada. (58)

Hoffer piensa que es el primer "Yo Corporal", el "Yo Bucal". En el principio de la vida la zona bucal es casi la única que percibe, ya que los otros territorios perceptuales están protegidos del exterior por su elevado umbral. La acción de chuparse los dedos, de la misma manera que la de chupar el pezón lleva progresivamente, en las primeras semanas de vida, a transformar este conjunto perceptivo indiferenciado y único en una zona erógena focal. El chupón no es el dedo del niño, no es un objeto autoerótico; es como el pezón, percibido oralmente y no de la manera doble combinada y acumulativa característica del autoerotismo.

Esta distinción concuerda con las ideas de Hartmann acerca del proceso de distinción entre el yo y el no yo. Cuando el niño toca su cuerpo tiene una percepción doble, por un lado el que toca, por el otro el que es tocado. Cuando el toca un objeto externo (cuerpo materno, chupón) el niño tiene una sola percepción. Esta distinción ha sido planteada por Hoffer en un estudio sobre el desarrollo del yo corporal. (36) Lo que constituye para él la piedra angular de la identificación está constituida por el distingo que se establece entre el self, el cuerpo y el objeto.

Aunque, en el terreno dinámico, el placer oral puede aparecer como el equivalente del balanceo en el terreno de la resolución de las tensiones de displacer, esto no ocurre tal cual, ya que el destino de este tipo de erotismo se encuentra ligado a un objeto que no es el cuerpo del niño (aunque dicho objeto esté incluido en el narcisismo primario) y es muy distinto del placer autoerótico.

Sin embargo la demanda de un instrumento en la relación madre-hijo es fundamental. En la diada arcaica, el cólico del primer trimestre se encuentra resuelto mediante la introducción de un tercer elemento cuantitativo, cualitativo y rítmico que puede consistir en la cuna móvil o en el chupón.

Gutton desarrolla ideas importantes acerca del porvenir de este tercer elemento que describe como precursor del juguete, como pre-juguete. Afirma que en esta etapa tres tipos de actividades pueden resolver la tensión de displacer del recién nacido. En primer lugar, los cuidados maternos, que ponen en -

contacto más o menos directo a nivel del cuerpo a la madre y al hijo. En segundo lugar la aparición en dicha relación de un objeto privilegiado que substituye al cuerpo de la madre en su ausencia y que constituye el pre-juguete. En tercer lugar, el remplazo del cuerpo de la madre por el cuerpo del niño.

Gutton piensa que estas tres actividades cuya finalidad inmediata es idéntica, tiene sin embargo un porvenir muy diferente en la evolución de las actividades infantiles.

De acuerdo con Spitz, más o menos a partir del tercer mes, el niño sonríe, de manera más precisa, responde con la sonrisa al rostro humano si se llenan ciertas condiciones: el rostro debe presentarse de frente para que el niño pueda ver los ojos y debe moverse. A esta edad, el alimento no provoca semejante respuesta, el seno materno y el biberón producen unicamente una suspensión en las actividades del niño.

Spitz afirma que el rostro humano aparece como la "percepción privilegiada", buena forma que puede separar de su entorno. La sonrisa constituye la primera-manifestación activa, dirigida e intencional del niño. Esta conducta constituye la primera manifestación e indicación del paso del lactante de la pasividad completa a un principio de comportamiento activo, que desempeña a partir de ese momento un papel muy importante. Spitz describe también un cierto número de actividades que desempeñan durante esta etapa un papel de descarga energética y que por ello son gratificantes. Habla acerca del juego vocal y describe como las manifestaciones vocales del lactante le permiten en un principio la descarga de tensión y progresivamente se modifican y se convierten en un juego en donde el niño repite e imita los sonidos que él mismo ha emitido. El juego-vocal se acompaña con otras actividades que el niño realiza con su cuerpo como por ejemplo con sus manos.

Solamente al final del primer año, el niño imitará los sonidos maternos y jugará con ellos como si fueran "objetos que pertenecen al mundo externo". Este juego tendrá un valor particular importante cuando estos signos se convierten en símbolos ofrecidos por la madre y que desembocarán en la adquisición del lenguaje. Esta es una de las conclusiones importantes del estudio de Spitz sobre el desarrollo del "No" en el niño en el terreno del lenguaje y el gesto. (59)

Gutton piensa que en el tercer mes no se puede utilizar aún el término de juego como lo hace Spitz, sin embargo, las conductas activas que describe como respuesta al entorno, constituyen los antecedentes del juego. Supone la adquisición de rasgos mnémicos en el lactante que le permite comparar la imagen interiorizada de los objetos con la que es percibida en el exterior.

Este momento corresponde al nacimiento del yo rudimentario, que se refleja en una percepción cada vez más epicrítica y en una actividad muscular mejor coordinada. Gutton basándose en las ideas de Spitz piensa que el rostro humano-pre-objeto, provoca la primera actividad de tipo pre-lúdico; el juego de la sonrisa refleja el placer oral evocado por la Gestalt del rostro humano. Los cólicos ideopáticos del primer trimestre, calmados por el chupón, desaparecen cuando aparece la sonrisa en el tercer mes. El rostro humano parece ser el pre-juguete privilegiado. La madre propone al lactante varios juegos "con el rostro humano", juega a estar presente y ausente ante el niño; mostrando y escondiendo alternativamente su cara. El niño puede realizar un juego idéntico con movimientos de la cabeza y sus manos cubriéndose los ojos; como una repetición de la secuencia privilegiada en esta edad de la presencia y ausencia materna. Se puede observar en esta actividad las primeras repeticiones que le permiten al niño sobrellevar la angustia provocada por la ausencia de la madre jugando a que regresa, es decir desarrollando una imagen de anticipación. Este juego puede ser descrito como expresión del desarrollo del yo, cuando el niño realiza esta actividad ya no confunde, como lo hacía hasta entonces.

En relación a ésta problemática aparecería el postulado freudiano que afirma que el lactante, en los primeros meses de la existencia, busca la satisfacción del deseo por alucinación del objeto real que no se encuentra presente. La madre constituye la satisfacción alucinatoria del deseo (cuando esta presente existe la percepción del objeto que satisface). El deseo produce algo análogo a la percepción, es decir una alucinación. El principio de realidad surgirá de la decepción reiterada ante esta alucinación. La instauración del sistema perceptivo que mediatiza la satisfacción del deseo es progresiva, mientras que, por oposición a esta relación deseo-mundo externo, se desarrolla el fantasma, realización del deseo por ilusión, lo que conforma la realidad psíquica.

Gutton intenta unir este postulado freudiano a la noción de represión originaria. Piensa que en el hecho mismo de presentar una actividad pre-lúdica, el niño muestra que de alguna manera ha aceptado la represión provocada por la separación de la madre, ha podido rebasar el displacer de la ausencia mediante una búsqueda de satisfacción. Entre los cuatro y los seis meses, el niño puede distinguir un rostro conocido de otros que no lo son; hay también caras con las que juega y otras que le son indiferentes, se podría decir rostros investidos de libido y rostros no investidos. Sin embargo para el pequeño el rostro materno sigue apareciendo como el más importante.

A partir del cuarto mes, el niño expresa displacer cuando su compañero de --

juego interrumpe la actividad y lo abandona desapareciendo del campo perceptual. Durante el sexto mes, la especificidad de la respuesta de la sonrisa y el displacer que le ocasiona la desaparición del interlocutor humano es menos marcada. Para Gutton existen dos situaciones afectivas en el infante de esta edad: la aparición del pre-objeto que anuncia la satisfacción y el placer y la partida del pre-objeto que desencadena la frustración la cual se expresa con llantos.

En el transcurso del período de los cuatro a los ocho meses, el niño es capaz de satisfacer sus deseos de una manera fantasmática mediante la manipulación de objetos o la vista de un cierto número de ellos que podrían llamarse de acuerdo a Gutton "pre-juguetes"; como si el desplazamiento se hiciera progresivamente - del rostro percibido, al rostro familiar y después a los objetos del entorno en una correlación permanente de las zonas bucales, cutáneas, propioceptivas, visuales y auditivas. El pre-juguete aparece como la actividad privilegiada del niño en la vigilia; cuando el lactante interrumpe esta actividad, frecuentemente se duerme, entrando en el mundo fantasmático del sueño. Para dicha etapa del desarrollo del niño Gutton parafrasea la observación de Freud sobre "el sueño - guardián del dormir", hablando del juego diría "guardián de la vigilia en ausencia de la madre. La relación que se establece entre el pre-juguete y el niño --- surge de la relación misma del lactante con su madre, esta noción es evidente--- sobre todo a partir del sexto o del octavo mes de vida del niño.

Spitz menciona el surgimiento de la angustia en el lactante ante la desaparición de la madre y la presencia de una persona desconocida y ubica en esta etapa el establecimiento del objeto libidinal cuyo prelude se encuentra en el rostro materno.

Gutton afirma que el pre-juguete adquiere atributos del personaje materno. Un lazo indisoluble se establece entre la madre y el pre-juguete; este último toma de ahí su dinámica, de la permanencia de la madre depende la estabilidad del juguete. Toda interrupción prolongada en esta relación provoca perturbaciones profundas en la actividad pre-lúdica del niño, como si el pequeño no pudiera desplazarse hacia los objetos que le rodean el interés depositado en su madre más que a partir de las siguientes condiciones: la presencia contenedora de la madre, su interés por el niño que juega y por los objetos que utiliza, los cuidados especiales otorgados al lactante. La mayoría de los estudios sobre las carencias --- afectivas ligadas a una separación prolongada del niño con su madre durante el segundo semestre de vida del pequeño, ponen en evidencia la disminución de sus actividades pre-lúdicas.

A partir de los seis meses y hasta el principio del segundo año las actividade

des pre-lúdicas son clasificadas de acuerdo a Gutton en dos categorías. La primera abarca la dramatización del sistema introyección-proyección, las actividades pre-lúdicas escenifican la problemática de la incorporación oral del objeto perdido y el rechazo al objeto. Esta actividad pre-lúdica se manifiesta directamente a nivel de la boca por un juego que consiste en chupar, morder, escupir.-

El niño puede divertirse también haciendo aparecer y desaparecer los objetos en el campo de su mirada; además hace penetrar objetos pequeños en otros más -- grandes, haciéndolos entrar y salir a su antojo. El juego se realiza con el -- otro, y más particularmente con la madre. Durante el octavo mes aparece la angustia en el niño cuando ve un rostro ajeno para él, la alternancia de la presentación del rostro materno y de un rostro ajeno provoca en el niño reacciones de llanto. El segundo tipo de juego se constituye mediante la manipulación de -- objetos sustitutivos de la madre. Gutton hace notar dos circunstancias interesantes en este juego: la primera consiste en jugar con la madre utilizando un -- objeto que mediatice la relación; esta secuencia es fundamental en sí misma como introducción de un tercer elemento en la relación madre-hijo. Este elemento tomará un lugar fundamental en el paso de la actividad pre-lúdica a la actividad lúdica; el juguete constituye el desplazamiento de la madre al objeto que -- va a reemplazarla en su ausencia. En la medida en que la madre es "buena madre", el juguete revestirá el valor significativo de la buena relación materna en el -- momento en que el niño se encuentre ante la angustia de su ausencia. Gracias a esta presentación, el juguete será el buen objeto que le permite enfrentarse a la angustia del objeto malo cuando la madre está lejos. El segundo tipo de actividad pre-lúdica está constituido por la manipulación de objetos sustitutivos.-

Consiste al principio en un juego realizado con la mano y la boca; la mano -- tiene como meta la excitación mediatizada de la zona oral erógena, después el -- niño la utiliza para tocar los objetos, acariciarlos, voltearlos, tirarlos, apilarlos, golpearlos; descubre los sonidos que puede él mismo producir lo que establece una correlación entre los gestos y lo que podría llamarse las pre-palabras.

Gutton resume diciendo que el pre-juguete es dado por la madre como sustituto parcial o total de su cuerpo; lo que le permite al niño asumir su ausencia -- abriendo el mundo a su curiosidad; el pre-juguete es además un llamado a la madre.

ACTIVIDADES LUDICAS

Guttmann piensa que en el transcurso del segundo año de vida del niño, las actividades pre-lúdicas se transforman en actividades lúdicas. Para el niño el pre-juguete cumple en un primer momento el propósito de cubrir la carencia que produce la ausencia de la madre, es decir como un sustituto materno; se vuelve juguete cuando la representación del cuerpo materno y del yo corporal, se ubican como un tercer elemento en la relación espacio temporal en el niño, es decir al reproducir la relación existente entre la madre y el niño. Si las actividades pre-lúdicas rempazan las excitaciones que emanan de la madre, las actividades lúdicas muestran la relación total madre-hijo y, más adelante, la relación con el otro. El paso se sitúa en la terminología de Erikson entre el acontecer pre-lúdico en la "autoesfera" donde el niño repite las sensaciones--provocadas por los cuidados corporales proporcionados por la madre, entre el acontecer lúdico en la "microesfera" donde su yo exterioriza sus fantasías y las experimenta, y el desplazamiento en la "autoesfera" donde el niño aborda el proceso de socialización. (13)

Con anterioridad se mencionó que el lactante alrededor de los ocho meses --lanza los objetos al suelo y desea su retorno llamando a gritos a su madre. El juego en esta etapa consistió en la expresión fantasmática del sistema de proyección del objeto malo y de introyección de manera lateral de la madre buena.

El objeto es lanzado por el niño (el carrito de hilo en el ejemplo freudiano) su retorno está asegurado y erotizado por la madre. La actividad pre-lúdica consiste en una ilusión que trata de llenar la carencia creada por la madre y un llamado a ésta última. El carrito de hilo constituye un juguete doble: consiste en un objeto sustitutivo y un instrumento que lo prolonga hasta el brazo del niño, quien manipula el hilo. Desde este momento se observa un juguete que posee dos elementos unidos por leyes de funcionamiento; así el pre-juego que consistía en un simple lanzamiento y un regreso pasivo ha sido rebazado. Aparecen dos hechos nuevos: el primero muestra como por medio del hilo, el carrito, sustituto materno, regresa al niño. La madre se vuelve inútil, el niño desempeña la función de ella. A partir del dominio del objeto el niño replantea el poder absoluto de la madre; por medio del gesto, el niño imita el brazo materno. Esta imitación permite por medio de un aprendizaje el dominio del objeto, presenta un "papel organizador" fundamental. Se observa en el niño un doble movimiento: lo pasivo se vuelve activo, la figura materna se desplaza hacia el juguete. La dialéctica es siempre del tipo de la presencia-ausencia materna; es representada por la ausencia del juguete.

De acuerdo con Gutton la base del juego está constituido por una doble inscripción que expresa las estructuras simbólicas, en este caso el niño ya no es un observador, sino el actor de la obra. El control sustitutivo de la madre le permite un control de sí mismo al mismo tiempo que le ofrece un medio para "soportar sin protestar la partida y la ausencia materna". El segundo hecho está constituido por la estructura del juguete; aún a distancia, el hilo rodea al - al carrete, está atado a él; para el pequeño el carrete figura a la madre y el hilo a sí mismo. De esta manera se encuentra representado la permanencia del - lazo arcaico madre-hijo, representante de la atadura diádica inicial, es decir pre-lúdica. Es en esta seguridad que el niño puede jugarse a sí mismo, representarse a sí mismo y por medio del juego presente actualizar su pasado. La posibilidad de representarse define la actividad lúdica en relación a la actividad pre-lúdica donde solo se representaba a la figura materna. Es a través de este proceso que el lugar del juego es un escenario en el que puede ser representada la vida fantasmática del niño ante espectadores elegidos por él en los sucesivos momentos de su evolución libidinal.

La función lúdica tiene un papel fundamental como verdadero organizador de la actividad psíquica del niño. El juego es esencialmente un diálogo, es decir la actualización de una etapa pasada en una relación presente.

ETAPA ANAL

Alrededor de los dos años de edad, el niño descubre un sistema dialéctico - de placeres complejos que se encuentran centrados en un nuevo concepto de lo - interno y de lo externo y que estructura su cuerpo en relación al entorno. El pequeño experimenta poder autoerótico cuando retiene las heces en el interior de su cuerpo, poder afectivo sobre la madre que en el aprendizaje de la limpieza, espera la relajación de los esfínteres en un momento y en un tiempo precisos y poder sobre el objeto guardado. Por otra parte las heces pueden ser expulsadas lo que constituye nueva fuente de placer, un regalo a la madre gratificante, una posible manipulación de las materias fecales. Estos placeres experimentados por el niño convergen entre sí y encuentran la censura familiar reflejo del entorno social y cultural.

La modalidad relacional madre-hijo en esta etapa se sitúa a nivel del intercambio, del trueque; las heces significan el regalo del que el niño acepta separarse y que es ofrecido a la madre a cambio de una gratificación.

En el marco de las gratificaciones el juguete adquiere una particular importancia, el niño puede o no jugar al estar sentado en la vasínica y puede jugar

posteriormente; jugar puede recompensar, al igual que un dulce, las sesiones del niño sobre la bacinica. Cuando el pequeño acepta deshacerse de sus heces, se crea una carencia que debe ser percibida por la madre y que podrá ser compensada por una actitud bondadosa que es fundamental en la evolución libidinal del niño. En comparación a la flexibilidad de estos intercambios anales encontramos el rigor casi matemático de las madres obsesivas.

De acuerdo con J. Chateau, en la etapa anal el niño experimenta la posibilidad que tiene su cuerpo de guardar o de perder una parte de sí mismo. (9)

De la misma manera, el juguete dado o no por la madre, autoriza o prohíbe, localizado en el espacio pericorporal, es el objeto privilegiado y sustitutivo de las heces.

Gutton piensa que cuando la madre prohíbe la manipulación de las materias fecales, el niño tiene la posibilidad de manipular objetos sustitutivos, que son sus juguetes. El objeto corporal anal es sustituido por un objeto neutro que toma su sentido en la relación dual madre-hijo. Las actividades pre-lúdicas tienen por meta el compensar una carencia arcaica ligada a la ausencia de la madre; las actividades lúdicas se desarrollan a partir de una censura corporal.

La ambivalencia característica del juego se presenta como la realización lateral de las pulsiones parciales en el desfile de la censura. La observación clínica nos muestra casos extremos que muestran este proceso, el niño ecoprésico niega el intercambio fecal, no acepta el contrato de trueque que puede establecerse entre madre e hijo, donde el niño propone sus heces y la madre un sustituto simbólico. Para el niño ecoprésico, el contrato no tiene sentido por motivos que al parecer pueden ser diversos tanto a nivel de sus exigencias erótico anales, como al nivel del significado profundo que le da al regalo materno sin duda a partir de la etapa oral; parece que para él todo lo que está afuera es malo. Igual que las heces, el regalo materno es perseguidor; a partir de ese momento recae en un placer autoerótico con una fuerte dosis de sadomasoquismo. El rechazo de la ley de intercambio en el niño ecoprésico se asocia también a graves perturbaciones en sus actividades lúdicas; en ciertos casos, el niño juega poco; lo esencial de sus juegos con los otros niños lo constituye las luchas eróticas y las agresivas, es difícil entrar en contacto con esos niños a nivel simbólico, de lenguaje lúdico. Parece sin embargo que se pueden tratar sus problemas profundos abordando sus síntomas, la aproximación a sus comportamientos anales es sorprendente por su diversidad en el orden de la masturbación anal. El pequeño guarda sus heces lo más que puede, no va al baño más que para "hacer un poquito y guardar lo esencial", como si el recto tuviera que estar constantemente lleno; se observa una erotización de la emisión con

una deposición prolongada al máximo y repetida.

Algunos niños ecoprésicos realizan juegos poco estructurados donde utilizan plastilina, barro, agua; otros pequeños realizan actividades lúdicas donde se observa únicamente la erotización desplazada y repetida del guardar y el soltar. Gutton hace notar que los problemas del niño ecoprésico se sitúan en la dificultad de simbolización de las heces y en su necesidad de responder a lo vivido corporalmente mediante el paso al acto. Las madres de estos niños frecuentemente narcisistas, simbolizan con dificultad la gratificación corpórea del pequeño ofreciendo pocos regalos a sus hijos.

S. Lebovici y D. Diatkine piensan que los juegos normales de los niños en la etapa anal, tiene un aspecto obsesivo en la medida en lo que se ha convenido en llamar "juego obsesivo", el cual está constituido por una simbolización de la relación del niño con sus heces. Este aspecto es retomado nuevamente por estos autores en su análisis del juego del carrete, prototipo de un comportamiento obsesivo al mismo tiempo que representativo de un papel estructurante en el dominio de las relaciones con el entorno.(48)

Gutton afirma que el juego anal representa principalmente el juego de lo "guardado", que podría analizarse en dos niveles: el placer de guardar en sí y la relación con el otro deseoso de tomar este objeto. Lo erótico de guardar se ubica en los juegos solitarios del pequeño quien prefiere jugar sólo con sus juguetes encerrado en su cuarto, lugar que simboliza su espacio corporal. La creación fantasmática puede ser considerable en el seno de este espacio.

E. Erikson ha estudiado aspectos importantes del dominio activo del niño respecto de la madre al invertirse la situación de pasividad en actividad. En la etapa anal el aspecto de actividad en el infante se observa cuando la emisión de las deposiciones es decidida por él ante una madre que espera, en cambio en la etapa oral, la satisfacción oral depende de la actividad materna.(13)

Spitz habla sobre el papel fundamental que tiene el aspecto de la actividad en el infante en relación a una madre percibida como frustrante.(58)

Gutton piensa que el niño al dominar sus juguetes a su antojo domina simbólicamente a la madre que se los ha dado, la agresividad respecto a la madre se expresa en los juegos anales, desplazándose a juegos violentos con sus juguetes los cuales puede romper con satisfacción. En el juego de guardar el niño asume su soledad; al inventar sus propios juegos no necesita a nadie y, en particular, no necesita a su madre.

El juego anal se puede definir como un intento del niño por dominar a la madre receptora de las heces, y superar la angustia provocada por la exigencia

materna, el juego anal es por otra parte una simbolización de la manipulación de las heces en el exterior. Se entiende por esto no solamente la manipulación del niño respecto a diferentes objetos representativos sino también el juego simbólico, en el que se representa la totalidad del cuerpo anal (cuerpo-hueco con una misma entrada, que lo llena y lo vacía).

En esta etapa el exterior, el espacio que lo rodea, adquiere una importancia fundamental, el niño desarrolla la marcha, empieza a correr, el espacio se hace más grande; abandona el corral para ir al encuentro del espacio más amplio. En esta etapa aparece la erotización del gesto dejándose ver todo - - su componente de placer; el juego anal desembocará posteriormente en el deporte. En el terreno de la espacialidad, como en el de la manipulación, el niño encuentra la censura materna, frente a lo prohibido el niño desarrolla la posesión, el juguete dado por la madre, se vuelve el cuerpo del niño y adquiere de alguna manera independencia respecto a la madre.

Los juegos anales se presentan de esta manera como actividades sustitutivas simbólicas de la relación de intercambio cuyo principio reside en el don que el pequeño acepta hacer de una parte de su cuerpo, las heces, por el don simbólico, el juguete ofrecido por la madre.

ETAPA FALICA.

Gutton piensa que en esta etapa la actividad lúdica presenta una estructura distinta; aparece como una relación entre dos personajes, entre los cuales se sitúa un objeto concreto o abstracto (el juguete). El lazo entre ambos está constituido por dicho objeto. El juguete puede definirse en esta etapa como un símbolo fálico equivalente del pene. El lazo fundamental que se establece alrededor del objeto no es, como en la etapa anal del tipo de la manipulación solitaria o bien del intercambio cuerpo-símbolo. El vínculo se torna en relación al deseo que puede resumirse, en la siguiente frase: "yo deseo jugar contigo", y su respuesta en espejo. No se trata entonces de desear un juguete para sí mismo o de desear el juguete del otro para utilizarlo de manera solitaria; el juego en esta etapa edípica se sitúa al nivel del "encuentro de los deseos en una actividad simbólica".

Bajo este aspecto descriptivo, las reglas del juego constituyen los lazos de este encuentro; todos los juegos son juegos de reglas a partir de este período. Dichas reglas fijan de alguna manera el protocolo que proporciona las dimensiones temporales y espaciales del encuentro lúdico del que el "ya no juego" puede marcar el final. Hacer trampas implica romper ese contrato, para el niño es renunciar a llevar su deseo ante el deseo del otro para poseer algo pa

ra sí, como un regreso a la manipulación privilegiada de la etapa anterior. -

Las reglas del juego constituyen la ley en el sentido de la escuela lacaniana, que indica el lugar en que este encuentro debe realizarse dentro del registro de lo simbólico.

De acuerdo con Freud, los primeros juegos de esta etapa deben describirse bajo el punto de vista de la primacía fálica. El carácter principal de esta organización genital infantil, y lo que la diferencia de la organización genital definitiva del adulto, reside en el hecho de que para los dos sexos, existe únicamente un órgano genital: el órgano masculino. (22)

Este concepto de diferenciación de los sexos y de la anatomía del cuerpo, es el punto de vista de toda una serie de teorías sexuales elaboradas por los niños, y ampliamente descritas por Freud. (22)

Gutton propone introducir en el simbolismo lúdico "una desigualdad fantasmática fundamental. Propone los siguientes enunciados: "deseo jugar contigo - porque tienes un juguete" dice la niña, y el niño dice: "tengo un juguete y deseo que quieras jugar conmigo." Esta doble proposición se distingue de la relación alrededor del fetiche en la que la desigualdad corporal, es decir la castración es negada, en la manipulación de un objeto sustitutivo. Lo que se antepone a este encuentro desigual lo constituye la posesión fálica del niño, y de hecho numerosas observaciones clínicas muestran que esta descripción --- corresponde a los encuentros lúdicos de los niños, inclusive aquellos que se realizan entre infantes del mismo sexo. Se encontraría así representado, por una parte el "tener", con la angustia a la pérdida, y por otra parte, las ganas de tener" y sus equivalencias.

Dolto describe como el juego de los niños en esta etapa, permite la realización sustitutiva de los deseos edípicos tales como son fantasiados por el infante: "el niño persigue lo que quiere obtener y la niña espera ardiamente lo que desea"; todo sucede como si para el niño, el juego consistiera en el arte de servirse de su falo ante el encuentro del deseo de la niña, la cual se sitúa a la espera, propiciando cuidados a su niño: la muñeca.

El niño constata la ausencia de su pene, teme la castración en el momento de la rivalidad con el padre; la niña constata la ausencia del pene y su decepción por el clitoris; ella desinvieste la zona erógena fálica e invierte todo su cuerpo.

Gutton propone el siguiente ejemplo en torno a la dialéctica de lo "oculto-ocultado" durante la etapa fálica. El placer de ver se sitúa a nivel fálico, edípico, en la curiosidad sexual: diferencia anatómica de los sexos, --

acercamiento a la escena primaria. El ser visto se ubica en el registro inverso: el de la culpabilidad (lo prohibido y su castigo, en particular la masturbación infantil) y en el peligro físico de ser visto (angustia de castración en el niño, superación de la castración en la niña).

En numerosos juegos representativos los juegos sexuales son retomados: en el juego de la muñeca a la que se le desnuda y se vuelve a vestir, en el juego del doctor y la enfermera, en el juego de papá y mamá; la ropa que se exhibe se esconde, desenmascara, es muy utilizada por el niño, sucede lo mismo en el juego de las máscaras. En el dibujo aparece también en lo que se refiere a la insistencia o en la omisión de ciertos rasgos de los personajes representados.

Gutton describe otro tipo de juego, el de reglas, en ellos se escenifica una mirada en busca de un objeto escondido; dicho objeto puede estar constituido -- por otros niños (el juego de las escondidas), o por un objeto insignificante (el juego de esconder algún objeto). El riesgo del que busca es el de exhibir su -- fracaso ante la ironía del público, es decir no poseer nada con la mirada y estar condenado a la búsqueda perpetua (no ver nada, es no tener nada), acercarse al objeto es "estar caliente (quemarse), alejarse de él es "enfriarse". Este -- juego constituye una escenificación frecuentemente cruel de la dialéctica del -- deseo y de la castración, que para el niño se vuelve difícil de soportar; el -- entorno si es benévolo debe observar el umbral de tolerancia del niño, a fin de ayudarlo en su búsqueda, si no quiere asistir a una interrupción angustiosa del juego.

Existe otro tipo de juego el del conteo con la cara contra la pared, aparece en él una ceguera provisional; el niño debe tener "la posibilidad de estar sólo" de acuerdo con la expresión de Winnicott, no puede hacer más que imaginar la desaparición del objeto que está escondido. Esta castración simbólica constituye el antecedente necesario a la búsqueda fálica, la carencia precede al tener, es la ley. La aceptación de esta ley permite al niño el acceso a una eventual posesión fálica; su no aceptación ubica al jugador fuera del juego, es decir lo deja atrapado y supeditado a los padres. La ley y promesa constituyen los dos -- tiempos de ese juego entre varios; repetición histórica del desarrollo edípico.

Existe otro tipo de juegos, en ellos el héroe como Edipo, es ciego; como el juego de la gallina ciega en el que el niño, con los ojos cerrados debe alcanzar a los demás pequeños que tratan de escapársele en un espacio limitado. Si la mirada está prohibida, el tocar no lo está. Este juego aparece como una -- prueba de que, hasta ciego, Edipo era ciego a condición de ser deseado. La negación del castigo, la realización de la búsqueda constituyen momentos eróticos --

cos en los que, con los ojos cerrados, el otro es reconocido gracias a las diferencias sexuales.

Gutton muestra en el juego de policías y ladrones como el niño expresa, de manera muy elaborada en las reglas de un juego, la ambivalencia de su relación con el padre a la vez temido y deseado. En dicho juego el niño representa al ladrón con el cual se identifica no por sus actos delictuosos, si no porque es el personaje perseguido por la policía; el aspecto de lo prohibido está excluido con la autoridad, el poder, la fuerza. El ladrón puede ser arrestado, encarcelado, puede escaparse; el policía puede fracasar en su cometido, pero no puede ni ser arrestado, ni encarcelado; permanece intacto. El placer del ladrón se centra en la dificultad de ser capturado, en escaparse y en que lo vuelvan aprender a través de un juego histérico muy refinado. En este momento lúdico no puede cometer actos delictuosos ya que aparece una regresión en la que el simbolismo del juego permite el paso al acto.

Gutton hace notar que bajo el término de "juegos sexuales infantiles se evocan habitualmente aspectos muy diferentes. Primero las actividades sexuales de los niños se presentan como un conjunto de conductas infantiles distintas de las actividades lúdicas. Puede tratarse de un autoerotismo en el que el cuerpo del niño toma el lugar del mundo exterior; otras veces las actividades eróticas con otros niños del mismo sexo o del sexo opuesto, en las que Freud ha insistido. En estos dos tipos de actividades eróticas, el cuerpo es el instrumento que permite una realización de las pulsiones parciales sin mediación simbólica. Los juegos sexuales propiamente dichos son diferentes, de estos el más frecuente según Freud es el de papá y mamá y el del Doctor. En estas secuencias se propone una escenificación a la vez de las pulsiones parciales y de su realización y por otra parte de los mecanismos de defensa. Las actividades sexuales constituyen la motivación de este juego cuyas secuencias están rodeadas por escenas múltiples donde se alternan las tramas simbólicas y las representaciones reales.

ETAPA DE LATENCIA.

La etapa de latencia consiste en una época en la que el amor del niño por el padre del sexo opuesto al suyo y la rivalidad con el padre de su mismo sexo se encuentra en reposo. También constituye un período durante el cual el niño se vuelve capaz de razonar en forma deductiva y de jugar y aprender por medio de reglas. No es sino hasta la latencia cuando los niños pueden realmente jugar a las canicas, a las damas y a otros juegos "por turnos", que demandan obediencia a ciertas reglas.

E. Erikson afirma que la dimensión psicológica que aflora durante este período tiene un sentido de laboriosidad en un extremo y un sentido de inferioridad en el otro. La palabra laboriosidad capta muy bien un tema dominante en este período de la escuela elemental, durante el cual predomina el interés por saber cómo están hechas las cosas, como funcionan y para que sirven. Es la edad de Robinson Crusoe en el sentido de que el entusiasmo y la minuciosidad con que Crusoe describe sus actividades incita el naciente sentido de laboriosidad del niño.(13)

Arminda Aberastury piensa que en la etapa de latencia los niños se deleitan con juegos de conquista, de misterio, de acción. Las pistolas, las escopetas, los disfraces de pistoleros pueblan sus juegos. La niña, en cambio, prefiere un juego más tranquilo, se entretiene con sus muñecas, prepara la comida, sirve el té, finge relaciones sociales, entra en un aprendizaje de los rasgos femeninos con los que busca identificarse con su madre.(3).

La entrada en el colegio cambia profundamente el mundo de los juegos, las letras y los números se convierten en juguetes para los niños, la curiosidad por el conocimiento constituye la curiosidad por el mundo circundante hasta los cinco o seis años. Con el aprendizaje escolar aparecen nuevos juegos en los que se combina las capacidades intelectuales con el azar.

El niño realiza el aprendizaje de la competencia y la cooperación mediante múltiples juegos que van desde el azar hasta la pericia. La lotería, el domino, el turista son juegos que le abren un nuevo mundo, en este el competir -- significa al principio aniquilar, se triunfa sobre alguien, pero no con al -- guien. Será necesario un largo aprendizaje hasta llegar a una nueva forma de competencia, en la que se incluye y admite el posible triunfo de dos con iguales valores.

Arminda Aberastury afirma que hay juegos que revelan su significado genital de un modo muy encubierto como en el caso del balero, las canicas y el -- fútbol; en cambio hay otros que la encubren cuidadosamente dirigiéndolo a un plano casi de abstracción.

A partir de los siete u ocho años y hasta llegar a la pubertad, el cuerpo del niño vuelve a tener un rol fundamental. Se intensifica el gusto por la lucha, por las carreras, por el fútbol; se acentúa el placer por el juego de -- las escondidas, por los juegos de manos. La culminación de estos juegos aparece en el juego del cuarto oscuro, donde la exploración y la búsqueda presentan contenidos genitales muy evidentes.

Arminda Aberastury afirma que el desprenderse de sus juguetes exige al ni

ño una larga labor de duelo, algunos adolescentes guardan algunos juguetes -- que no los utilizan para jugar.(3)

A partir de los diez u once años la niña y el niño buscan agruparse, los varones se rodean de varones y las niñas de niñas, porque necesitan conocerse y aprender las funciones de cada sexo. Abandonan paulatinamente el mundo de -- los juguetes y en la pubertad, cuando los dos grupos se unen, las experiencias amorosas sustituirán sus juegos.

El adolescente no sólo se despide de los juguetes y de su mundo lúdico, sino que también se desprende para siempre de su cuerpo de niño; su condición de adulto es el resultado de sucesivas pérdidas de la identidad infantil y adolescente, pérdidas que lo preparan para una nueva experiencia: la de tener un hijo.

1.3 LA ELABORACION DE LOS JUEGOS

Gutton propone que el juego infantil se desarrolla como la escenificación de un drama en equivalencia con la realidad psíquica donde los caminos históricos del deseo en los procesos de defensa del yo están representados; en el juego se encuentran resumidos los deseos y la censura. En el juego los deseos del niño se despiertan en un campo expresivo particular; escoge un juguete entre otros, lo siente en todas sus dimensiones, lo asocia a otros elementos e - instaure reglas que van a permitir su funcionamiento. El entorno se inviste poco a poco de significados que corresponden a los temas del deseo despertado.

El niño dramatiza una situación reciente en la cual el deseo no fue satisfecho y busca ser superado. Todo esto despierta el recuerdo de un juego pasado o de una experiencia antigua en la que el deseo ha sido satisfecho en cierto grado; a partir de ese momento, ese modelo, inscrito en la historia, constituye la trama del presente; varios registros del pasado se encuentran así condensados, uniéndose en una experiencia actual y original.

EXPRESIONES FANTASMATICAS DEL JUEGO

Laplanche y Pontalis describen el juego como: "Ese gufon imaginario en el que el sujeto está presente y que figura de manera más o menos deformada por los procesos de defensa, la realización del deseo y, como último recurso, del deseo inconsciente". (47)

Gutton piensa que el juego aparece como una actualización del fantasma, el juego como el fantasma que expresa, es movido por un deseo insatisfecho que busca su realización parcial. El juego, surge del encuentro de un presente de la libido y de una historia fantasmática. El juego se propone como la realización actual de un deseo, es decir como un movimiento que crea una situación en el presente; acontecimiento actual, este presente lúdico se desarrolla como una relación con el otro.

El juguete despierta el deseo, se integra en la historia fantasmática pasada para volverse el elemento de una estructura actual abierta hacia el futuro. La actividad pre-lúdica estaba cerca de la imagen de la madre; se vuelve juego en el momento en que aparece el fantasma y se constituye el principio de realidad.

De acuerdo con Freud, esta satisfacción fantasmática, por ilusión, se desarrolla aparte de la satisfacción ligada a la mediación del sistema percep -

tivo-motor; a de ahí, dos mundos entran en la historia del sujeto: la realidad psíquica y la realidad exterior.

Tomando como base lo anterior se puede ubicar al juego como una actividad-compensatoria frente a la frustración impuesta por la realidad. El juego se encuentra ligado a la emergencia contemporáneos al principio de la realidad.

Gutton describe el juego como una escenificación fantasmática en equiva -- lencia con la realidad psíquica. Basa su tesis en la teoría del fantasma donde se deja ver la distinción entre las fantasmas conscientes (sueño, fantasía) y las fantasmas inconscientes. La primera distinción se observa en el niño que juega, la segunda constituye la realidad psíquica que labora en el inconsciente, "organizándose en él con sus derivados"

Gutton propone una tesis importante acerca del juego, las actividades fantasmáticas del niño y el sueño. Para establecer esta comparación se refiere a los estudios realizados por Freud. (18) Freud define "contenido manifiesto del sueño, lo que el sueño nos cuenta, e idea latente del sueño lo que está escondido y que queremos hacer accesible mediante el análisis de las ideas que aparecen a propósito de sus sueños". (18)

Freud afirma: "De esta manera la elaboración del sueño es el proceso mental que transforma el contenido latente en contenido manifiesto, primer relato del sueño que realiza el soñante, ya que no dispone de los distintos significados que expresa su sueño" (19) El trabajo realizado por la elaboración del sueño puede volverse a trazar de la siguiente manera: una trama, frecuentemente muy complicada, de pensamientos reunidos durante el día y que no han llegado a realizarse guarda, hasta la noche, la cantidad de energía requerida (en interés) y amenaza con perturbar el sueño. Este residuo diurno se elabora en un sueño y se vuelve así inofensivo para el sueño (de dormir). Para dar cabida a la elaboración del sueño, este residuo debe poder suscitar deseos, condición bastante fácil de cumplir. El deseo que emerge del pensamiento onírico constituye el primer eslabón, y después el núcleo del sueño. La experiencia que emana del análisis de los sueños, y no la pura teoría, nos enseña que en el niño cualquier deseo, residuo del estado de vigilia, basta para provocar un sueño, coherente y sensato, pero muy frecuentemente de corta duración y en el que se puede reconocer fácilmente la realización de un deseo". (19) Así el resultado del trabajo del sueño constituye una deformación: "Dos grandes fuerzas compiten en la deformación del sueño: ... una de ellas construida por los deseos y que se expresa en el sueño, la otra de censura y que, por consiguiente, deforma la expresión de ese deseo". (19) Todo sucede como si el deseo no --

podiera expresarse más que deformado.

Gutton propone que el juego es un comportamiento manifiesto cuyo contenido latente debe buscar el analista. El juego se puede comparar al sueño "tal como aparece al que sueña y relata su sueño". (32) Así, la meta del analista es descubrir detrás del juego manifiesto otro juego del que el niño no es consciente, y que únicamente un conocimiento global de la psicodinámica infantil puede abordar.

REALIDAD DEL JUEGO.

Gutton afirma que el juego se diferencia del fantasma porque se inscribe en la realidad perceptivo-motriz. Este autor piensa que la satisfacción alucinatoria del sueño constituye una manera de suprimir la excitación psíquica; la del juego no es alucinatoria, deja una huella. El juego constituye un proceso mental que se encuentra mediatizado por un objeto real que es el juguete. De acuerdo con lo anterior, la actividad pre-lúdica se convierte en lúdica cuando se establece la percepción de un objeto exterior; esta distinción se da -- junto con la organización del yo, ante todo, yo corporal.

Las ideas de D. Lagache se relacionan con lo anterior ya que concibe el -- juego como una forma particular de conducta: "conjunto de acciones fisiológi-- cas, mentales, verbales y motoras por las que un sujeto, enfrenta a su entorno, trata de resolver las tensiones que lo motivan de realizar sus posibilidades". (43) El niño expresa en el juego su mundo interior, manifestando lo -- que le molesta, o lo que le agrada.

Gutton piensa que el juego en tanto conducta exterioriza el fantasma de -- dos maneras:

- 1.-Además de la censura superyoica incluida en la fantasía inconsciente, el -- juego encuentra la prohibición actual en los padres y en el medio de la rea -- lidad en la que se inscribe. Debe colocarse en el terreno de lo que es acepta -- do, por lo que en el juego una sola parte del fantasma se encuentra expresado.
- 2.-La actividad lúdica aprovecha el relajamiento de la censura, como en el -- sueño, y le da una nueva estructura al fantasma. En la dramatización ante el -- otro, el juego modifica profundamente la dinámica del niño, no solamente por -- que aporta un material nuevo para construcciones posteriores, sino también al -- modificar considerablemente la dialéctica de la realización de lo prohibido.

Una reflexión de este tipo se acerca a lo que Anna Freud llama "el papel -- pedagógico del psicoterapeuta" que observa el juego infantil. Durante la acti -- vidad lúdica el terapeuta entra en la estructura lúdica, en un psicodrama -- que permite una especie de rehabilitación del juego y de su valor normativo,

para el niño y para los padres reales. Al jugar con el niño se le muestra que el juego, actividad privilegiada, es comprendida como tal, con ello se logra dar a la infancia su especificidad y al niño su identidad.

EL JUEGO Y LOS MECANISMOS DE DEFENSA.

Gutton elabora un trabajo muy importante en torno al juego y los mecanismos de defensa que a continuación especificaremos.

JUEGO Y PROYECCION.

Gutton piensa que el fenómeno de la proyección constituye el mecanismo fundamental del juego. A partir de la definición "poner afuera," las ciencias humanas utilizan el término en diferentes sentidos.

En psicología, la percepción se localiza en el exterior del organismo. En el momento del desarrollo del principio de realidad, esta proyección del objeto fuera del yo es lo que permite adquirir una espacialidad que le confiere su realidad exterior. Este movimiento desde adentro hacia afuera constituye la base psicológica de cierto número de definiciones sobre la proyección.

En psicología social, la proyección se aplica como mecanismo que hace que un individuo impute a los demás experiencias similares a las suyas.

La psicología utiliza las pruebas proyectivas, designa este fenómeno como el medio por el cual se atribuyen cualidades, sentimientos, actitudes y tendencias propias a los objetos, personas y cosas del entorno.

La observación del juego infantil y el dibujo se asemejan desde este punto de vista a las técnicas proyectivas propuestas por las concepciones de Melanie Klein y Anna Freud. Dichas escuelas realizan un trabajo en el que presentan al niño ciertas imágenes y juguetes durante el examen clínico y en analizar sus reacciones. En este tipo de descripciones el objeto localizado afuera por la proyección contiene un sentido psicológico que exterioriza. De acuerdo al movimiento de asimilación egocéntrica, el objeto se vuelve para el niño juguete, como por ejemplo: una piedra, una caja, un palo, una pelota. El juguete tiene el papel que el niño le asigna, puede ser un hijo, un animal, etc. Los movimientos que le da surge de las reglas momentáneas de su funcionamiento, como también del papel que busca representar.

La teoría psicoanalítica añade un aspecto dinámico dentro de la conceptualización del mecanismo de la proyección.

Laplanche y Pontalis definen la proyección como "una operación mediante la cual el sujeto expulsa de sí y localiza en el otro (persona o cosa) cualidades, sentimientos, deseos, incluso "objetos", que no reconoce o rechaza en sí mismo.

Se trata de una defensa muy antigua que se ve actuar principalmente en la paranoia, pero también en algunas formas de pensamiento "normales", como en la superstición". (47)

Esta definición de Laplanche y Pontalis es retomada por Sami Ali en su estudio psicoanalítico sobre la proyección. (55) Dicho autor no incluye la proyección en la percepción, sino por lo contrario en la pseudopercepción que -- consiste en un mecanismo de proyección perceptiva en el sentido de Murray. Es to permite una ubicación en el registro de lo imaginario. Este proceso supone dos tiempos: la proyección hacia afuera y el desconocimiento interno.

Gutton retoma estas nociones y propone la proyección como un medio de defensa contra las incitaciones internas demasiado intensas contra las que el niño-pequeño no puede luchar y de las que todavía no puede huir por medio de la --- acción.

Anna Freud propone observar en que medida, en el movimiento de lo interno-- hacia lo externo, el juguete tiene un lugar privilegiado, como un objeto exterior creado por el niño; el juego es ante todo proyección.

Gutton analiza el juego del carrito bajo el ángulo de la dialéctica intro--yección-proyección. En esta etapa pequeña el pequeño Ernst, lanzaba frecuentemente sus objetos fuera de la cuna, fuera de su corral, más allá del espacio personal; cuando en ciertos momentos se encontraba sin juguetes llama a su madre para que ella se los devuelva, esta repetición actuada ha sido ampliamente descrita como un dominio sobre la madre, una inversión de la actitud pasiva en activa. Sucede también como si el juguete, objeto nocivo y malo tuviera que -- ser lanzado a lo lejos por concebirse como peligroso y en un segundo tiempo -- devuelto por la madre quien lo compondría al devolvérselo (reparación en el sentido de M. Klein). Si esta reparación no es suficiente, el juguete sigue siendo un un objeto angustiante para el niño y lo rechaza. Lloro si la madre insiste en dárselo, lo tira enseguida o se aleja de él. El juguete representa entonces una condensación de los posibles peligros depositados en la figura materna.

El niño de más edad hará lo mismo cuando represente o dibuje sus miedos. Así algún objeto, juego figurativo o dibujo, será interpretado por él como malo, in clusive como objeto de persecución y serán sometidos a su agresividad.

El niño rechaza el objeto, prefiere la carencia a una posesión persecutoria- de lo que viene de afuera, que es malo.

Gutton piensa que el juego aparece entre otras cosas como el reflejo de la - proyección, se puede pensar que mediante la repetición de las experiencias pro- yectivas, el niño se protege contra la angustia. La proyección durante el juego-

localiza en el espacio lo que es proyectado; a través del juguete se introduce un desnivel entre el objeto lúdico y su focalización. El niño entre sus juguetes pone sus diversas proyecciones y goza de una relativa seguridad; todo sucede como si el enemigo habiendo sido descubierto, pudiera permanecer inofensivo. Si las brujas de los relatos infantiles son malas, la madre es buena. De manera paradójica, un osito de peluche puede convertirse en símbolo de esta temible madre; vale más pellizcar al animal durante el juego que tener pesadillas. La proyección lúdica protege al niño contra el retorno de lo proyectado, mantiene al enemigo afuera; es sin duda una función primitiva fundamental en el desarrollo del juego. La proyección aparece como un mecanismo fundamental de todas las actividades lúdicas; el juguete permite de alguna manera mantener en el exterior lo que ha sido proyectado; además en esta situación la proyección focaliza lo que es proyectado espacializándolo en un lugar preciso.

JUEGO Y DESPLAZAMIENTO.

Laplanche y Pontalis definen el desplazamiento como: "consiste en que el acento, el interés, la intensidad de una representación puede desprenderse de ésta para pasar a otras representaciones originalmente poco intensas, aunque ligadas a la primera por una cadena asociativa. Este fenómeno, que se observa especialmente en el análisis de los sueños, se encuentra también en la formación de los síntomas psiconeuróticos y, de un modo general, en toda función del inconsciente. La teoría psicoanalítica del desplazamiento recurre a la hipótesis económica de una energía de catexis susceptible de desligarse de las representaciones y de introducirse a lo largo de las vías asociativas. El libre desplazamiento de esta energía constituye una de las principales características del proceso primario, que rige el funcionamiento del sistema inconsciente". (47)

Outton piensa que en el niño el primer desplazamiento aparece de la madre al juguete, sustituto materno. Este autor afirma: "el desplazamiento constituye la base misma de la posibilidad de una función lúdica". Se presenta como una modificación en el niño de la representación dual madre-hijo, cuando se introduce un tercer elemento en el espacio y en el tiempo. La capacidad del niño de desplazar el interés de la madre, hacia un objeto se estructura a partir de la desinvestidura del cuerpo materno; es a partir de la ausencia de la madre que el niño desplaza su interés hacia los juguetes. (32)

Lebovici hace referencia a los estudios de Lewin y Escalona, donde se pro-

pone que la interrupción se soporta mejor si el objeto sustitutivo parece haber satisfecho las necesidades iniciales. Cuanto menor es el desplazamiento, mejor es aceptado; de igual manera, cuanto más cercano a los cuidados maternos es la excitación que el pre-juguete produce, mejor es el valor sustitutivo. (48).

J. Bowlby, R. Spitz, C.M. Wolf afirman que el lactante no puede efectuar el desplazamiento de la madre hacia las cosas inanimadas sino después de haber alcanzado una constancia objetal.

Guttmann piensa que existe en el desplazamiento un elemento de valor dialéctico, el juguete, y de su ausencia, lo que permite que sea utilizado. El padre tiene un papel fundamental en este proceso ya que propicia un equilibrio de la conducta materna y propone directamente al niño el desplazamiento permitiendo que vaya hacia adelante y progrese al enseñarle a jugar. En la medida en que el niño puede jugar como lo hace desde el final de su primer año a la presencia y ausencia del objeto libidinal, su atención puede desplazarse hacia otros juegos. Ha adquirido un mecanismo de defensa considerable para poder resolver sus conflictos, puede dejar recaer en el juguete o en el juego cualquier conflicto.

Freud afirmó: "cuando el conflicto fundamental estalla, se resuelve porque el niño cambia de objeto, porque desplaza uno de los sentimientos de su ambivalencia sobre un objeto de sustitución". (23)

Cuando el niño crece, sus investiduras se unen, mediante un proceso de convergencia propio de la unificación del yo, entonces la repetición lúdica se borra en la estructuración de la unidad.

Guttmann afirma: "la manipulación del juguete a su antojo le da al niño el dominio sobre el conflicto, el cual se vuelve objeto lúdico". "El mecanismo de defensa del juego es del mismo tipo que el que regula la formación del desplazamiento fóbico". (32)

Todo juego supone un proceso de desplazamiento, el cual es utilizado como defensa del yo. El objeto fóbigeno provoca la acción de evitar; el objeto lúdico se incluye en la acción; uno es evitado, el otro manipulado. En el juego hay una transfiguración de lo real por un "como si" en el que el objeto fóbigeno no es temido, ya que actúa el pensamiento mágico. Durante el juego, el niño puede descubrir o crear objetos fóbicos en actividades que consisten en desmistificar al animal temido por ejemplo en el juego de "lobo dónde éstas", durante el cual el niño asiste a la progresiva vestimenta del animal; el miedo se transforma en ironía. La dialéctica del miedo al objeto fóbigeno y el-

juego es muy sutil, lo que explica que muchas fobias del niño pequeño pasen - desapercibidas por los padres, ya que sólo se señalan por reticencias en la vida diaria, por algunas pesadillas y por reelaboraciones lúdicas. Todo sucede como si la repetición de ciertos juegos con el objeto fóbigeno cediera la angustia que provoca y el objeto se vuelve otra vez neutro, el síntoma se borra sin que aparezca otro.

Ajurriaguerra expresa que la relación juego-síntoma fóbico es de dos sentidos: "un objeto que provoca una reacción, puede volverse el soporte de proyecciones fantasmáticas que, en un primer tiempo le permiten al niño integrar esta experiencia en un segundo tiempo, esta aprehensión imaginaria del objeto lo predispone a existir como objeto de angustia, que reaparece en las pesadillas y en las fobias si el conflicto y las tensiones endógenas son excesivas.

A la inversa, la angustia, a pesar de su carácter endógeno, tiende a proyectarse sobre objetos exteriores que anteriormente fueron tomados como objetos familiares y tranquilizantes".(1)

Gutton piensa que el niño juega, en el transcurso de su historia, con juguetes cada vez más significativos en su configuración externa. El desplazamiento sencillo al principio (seno, chupón, carrete) se vuelve cada vez más complejo. Todo sucede como en la medida en que el yo se reafirma, los desplazamientos son menos flexibles, así como también las identificaciones. Este autor distingue dos procesos en el desplazamiento lúdico; el primero lo describe como "centrífugo"; el fantasma se desplaza hacia el objeto gracias a su situación de contigüidad. Así un cubo, sucesivamente puede tomar el sentido de un alimento, de una muñeca, de una casa, de un coche, etc. La cosa es neutral el fantasma le da un sentido al objeto. El segundo proceso es "centrípeto", la configuración de la estructura del objeto propone su ley exterior; la forma, el color son otras tantas exigencias. Para que el objeto pueda existir debe haber un encuentro entre el fantasma y el objeto basado en las semejanzas, este objeto alargado es papá, ese redondo es mamá.

Gutton afirma: " el juguete es el estabilizador del juego". "Es respecto al juego lo que el estímulo perceptual es a la imagen, como catalizador, el juguete debe salir intacto del juego".(32)

En la actividad lúdica todo sucede como si el niño introdujera una distancia en su manipulación fantasmática, como por ejemplo: un objeto es manipulado como animal sabiendo que no lo es.

JUEGO Y SUBLIMACION.

Laplanche y Pontalis definen la sublimación como: "Un proceso postulado por Freud para explicar ciertas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad, pero que hallarían su energía en la fuerza de la pulsión sexual".(47)

Freud describió como actividades de sublimación principalmente la actividad artística y la investigación intelectual. "Se dice que la pulsión se sublima, en la medida en que es derivada hacia un nuevo fin, no sexual, y apunta hacia objetos socialmente valorados".(21)

Outton piensa que el juego es por definición "una actividad sublimada; la sociedad le da su valor y en particular sus representantes los padres que adquieren el valor de los juguetes y que son propuestos a los niños".(32)

En sus juegos y en sus dibujos el niño trata de realizar una creación admirada por él y reconocida por los demás.

Morgenstern hace notar que "existe en el niño un intento de rebazar sus exigencias pulsionales".(34)

Tanto en los "juguetes educativos", como en los "juegos de reglas", los fantasmas infantiles deben acoplarse a ellos, el niño encuentra la oportunidad de desplazar en ellos su competitividad, su búsqueda de tener, debe renunciar a sus fantasías personales por el temor de ser excluido del juego.

La actividad escolar tiene un lugar ambiguo, ya que está lejos de la pulsión primaria en la conducta superyoica que debe "reprimir el juego".

Se deriva de corrientes pedagógicas que orientan al juguete hacia un objeto educativo, es decir le quita al niño su juego para sustituirlo por el trabajo. Cualquiera que sea la modalidad del objeto, el procedimiento es, en todos los casos, la inversión de la situación del niño activo que juega, por la del niño pasivo trabajando. El trabajo escolar es desde un punto de vista lo contrario al juego; lo excluye, lo encierra en los recreos como si el juego fuera peligroso. Algunas escuelas llamadas activas; fracasan con frecuencia es que su base es más un intento de seducir al niño que una verdadera rehabilitación del juego.

E. Erikson muestra que en ciertos pueblos primitivos como los Papagos, el respeto de la actividad infantil conduce al adulto a instaurar como "útiles" - los juegos de los niños".(13)

IDENTIFICACION Y JUEGO

En la obra de Freud, la identificación es propuesta como un proceso psicológico central en el que el sujeto se constituye. En el desarrollo y en la

historia del niño la primera identificación es la "identificación primaria".

Laplanche y Pontalis la definen como: "la manera primitiva de constitución del sujeto sobre el modelo del otro que no es secundario en una relación previamente establecida, en que el objeto se establecería primero como independiente".(47)

El término de identificación es correlativo al de la incorporación oral, -noción establecida por Freud durante los años 1912-1915, prototipo corporal- de la identificación primaria o introyección. En este proceso están presentes tres significados: proporcionarse placer haciendo penetrar un objeto dentro de sí, destruir ese objeto, asimilarse a las cualidades de ese objeto -- conservándolo dentro de sí!(22)

La identificación primaria está marcada, por una ambivalencia que la orienta tanto hacia la expresión de ternura como hacia la del deseo de supresión. En la fase oral el objeto deseado es apreciado e incorporado cuando es comido, es decir suprimiéndolo. En este nivel de organización de la libido, - la relación con la madre está marcada por la ambigüedad del amor y el rechazo.

Gutton piensa que en esta etapa no se podría hablar de una actividad lúdica; el niño presenta un pre-ludismo tal como ya se ha definido; los pre-juegos del niño de esta edad son una repetición de la dialéctica presencia-ausencia materna y una repetición de una manipulación de los objetos desde el punto de vista de la proyección y la incorporación. El niño se divierte introduciendo los juguetes en su boca y rechazándolos ó lanza alrededor de él diferentes objetos que trata después de recuperar.

Gutton piensa que en esta etapa la mayoría de los fantasmas se centran -- alrededor de las actividades relativas a la alimentación tomando como base -- los principios manifiestos de las acciones identificatorias tales como aparecen durante el segundo semestre de la vida del niño. Las acciones que tienen una relación con la eliminación y sugieren un mecanismo de proyección -- aparecen en este período y adquieren en el transcurso del segundo año (período anal) importancia. La incorporación y la expulsión constituyen el patrón -- fundamental sobre el que reposan las relaciones del niño con su entorno.

Gutton propone que la identificación es fundamental en toda actividad lúdica, a condición de entender este término a partir de la identificación primaria. En el transcurso del segundo semestre de vida del niño, cuando la madre está ausente el pequeño se identifica con ella, "se transforma en ella y busca objetos susceptibles de remplazarla; contra el duelo provocado por la-

ausencia materna, el juego aparece en términos de identificación materna".(32)

El juego tiene como antecedente una representación, funciona no como una simple reproducción, sino como una integración. El juego supone una representación de una situación que se encuentra de cierto modo ausente cuando se juega; en el juego de ser como sí, la premisa fundamental es "el no serlo".

Henriot piensa que cuando un niño juega a que se duerme, hace todo menos-precisamente dormir".(23)

Piaget describe una experiencia en la cual una niña ve un pato desplumado sobre la mesa de la cocina, le impresiona mucho y esa misma tarde juega a ser el pato muerto. La niña para evocar dicho acontecimiento, necesita de un "símbolo directo y concreto que la simple evocación mental o el lenguaje utilizado por el adulto. Esta inclusión en un simbolismo actuado, es fundamental en los primeros momentos de la simulación, como lo describe Piaget.(24)

Bowlby piensa que en este juego la niña no es el pato, ni está muerta; ella juega este papel identificatorio para evitar una situación parecida a la identificación primaria (ser el otro) y vive más bien un proceso de identificación secundaria "ser como el otro". Así el juego se manifiesta como una representación en la cual los personajes observados son reconstituidos a partir de sus características. Entre la realidad y el papel jugado, se ubica un desfase fundamental que le da al juego su sentido. El niño representa en sus juegos el doctor que le hace sufrir y al actuar dicho rol, se aleja del padre temido. La identificación lúdica permite al niño tomar distancia sobre el conflicto.

Gutton opina que en el desfase lúdico el niño representa sus creencias infantiles, entre más juega lo que cree, menos cree en ello".(32) Cuanto más juegue a los fantasmas menos cree en ellos.

D. Braunschwig y S. Lebovici postulan que la base de la identificación lúdica consiste en introducir un desfase en relación a las identificaciones primarias mediante la realización de un desdoblamiento del niño en niño que juega y niño jugado". "En la secuencia del ser como o del hacer como, el niño se desdobra en un personaje que juega, que sabe que el objeto está ausente en el momento en que es jugado". (26)

Gutton piensa que "el desdoblamiento identificatorio es característico de todos los juegos de los niños". Dicho autor plantea un acercamiento entre la noción de desdoblamiento en el juego de los niños y las reflexiones de Freud sobre la noción de la negación.(27)

En las descripciones elaboradas por Gutton acerca del nacimiento del juego en el niño, plantea el papel fundamental representado por la necesidad de una-

retracción de investidura de la madre; en el momento en que el niño empieza a jugar, debe, de alguna manera, renunciar al cuerpo de la madre, es decir asumir su carencia, su ausencia. La premisa del juego sería el de un juicio negativo acerca del cuerpo materno, es decir un "hacer como si" ese cuerpo no existiese. Todo sucedería como si la actividad lúdica pudiera adquirir un primer grado de independencia respecto al origen del placer, posteriormente las actividades lúdicas pueden conservar dicha carga negativa. Las exigencias lúdicas pueden ser una negación repetida: la niña que durante un juego, observa que otra niña, al igual que ella no tiene pene, niega la realidad de su observación. Al jugar a las muñecas, objeto simbólico, desplaza su interés a este sustituto que tiene el significado de lo que ella ha negado.

Utton propone como los dos mecanismos de identificación más evidentes en el juego el de "ser como" y el de "tener como". El primero es el fundamento del juego de representación; es la base de un gran número de juegos infantiles; el segundo nos colocó al nivel de las identificaciones parcelarias y más particularmente de lo que podría ser presentado como los emblemas de un personaje en el simbolismo fálico: tener un pene como el padre, tener a la madre y a la envidia del pene.

Utton distingue tres tipos de identificación en el proceso del juego: la identificación con el agresor, la identificación con el objeto erótico y la identificación narcísta.

1.-Identificación con el agresor. Freud estudió una forma de comportamiento en el niño: "la experiencia recibida pasivamente provoca en el niño una tendencia a la reacción activa". Este mecanismo fue descrito a propósito del juego del carrito donde apareció una tendencia a la repetición de impresiones de contenido desagradable.

Anna Freud habla de este mecanismo de adaptación como de un mecanismo de defensa. (28) Toma la observación de Aichorn para ilustrar sus ideas: "el niño que tiene que soportar los reproches de su maestra aplaca su angustia imitándola". (29) El hecho de gesticular equivale a una identificación con el objeto exterior temido.

Spitz aporta ideas importantes sobre el tema; piensa que en el niño de quince meses aparece los indicios de la génesis de la comunicación cuando el pequeño copia del adulto el gesto y luego la palabra "no". El "no" del objeto libidinal le inflinge al niño una frustración y le produce un displacer. En consecuencia el "no" se deposita como huella en el sistema mnémico del yo, el "no" es un medio empleado para expresar la agresión contra el objeto frustra

te.(36)

Los mecanismos presentes en el mecanismo de identificación con el agresor son: en primer lugar el paso de la pasividad del niño en una relación con una madre que satisface activamente sus deseos, a una actividad que reposa en -- gran parte en una identificación con la madre activa. Esta inversión de los -- papeles se carga de agresividad durante la etapa anal debido a los mecanis-- mos de identificación con la madre frustrante. Posteriormente lo prohibido-- desempeña el papel que la frustración había tenido antes en un proceso de -- identificación con el rival que prohíbe durante la etapa del desarrollo del -- superyo. Después de esta primera identificación con la madre, el niño tendrá que "escoger" una identificación para asumir una identidad sexual.

2.-La identificación erótica. La identificación puede tomar el lugar de la in-- clinación erótica, el niño desea ser lo que ama. En el triángulo edípico esa-- identificación es fundamental, tanto en lo que lo une al objeto libidinal -- del sexo opuesto como al objeto libidinal del mismo sexo. Esto se observa en-- múltiples juegos como por ejemplo: jugar a manejar el coche como papá.

3.-La identificación narcisista: En este tipo de identificación el objeto es escogido en tanto reflejo del niño, el otro presenta su propio modelo y es -- por eso que es buscado. Esta identificación, incluida en el narcisismo se-- cundario es fundamental en las relaciones de camaradería donde los niños jue-- gan en parejas que no entran en rivalidad y que se desplazan en los juegos -- como una persona y su doble.

Gutton piensa que existen innumerables posibilidades de identificación en-- los niños, es como si la maleabilidad del yo infantil fuera extrema, permitié-- ndole incluirse en un sistema muy complejo de papeles, "los juegos infantiles-- se presentan como una dialéctica entre las sucesivas identificaciones y la -- identidad que cada vez se se replantea".(37)

El niño se vive en un camino de la identificación alternada con el objeto amado y el objeto agresor; estas apariencias son tomadas de nuevo y asimila-- das en la construcción progresiva de la identidad.

Gutton piensa que el juguete pertenece al cuerpo del niño, en un proceso -- de identificación parcial o total, y está fuera de él". (37)

1.4 EL SIMBOLISMO DE LOS JUEGOS.

Los significados dados a la palabra "símbolo" son múltiples de acuerdo a diversas disciplinas y a distintos autores.

En la definición a) de Lalande, el símbolo es: lo que representa a algo en virtud de una correspondencia análoga.(32)

Gutton elabora las ideas antes descritas y piensa que "el juego es una representación figurativa, en analogía de algo. El juguete es un objeto privilegiado que se caracteriza por su doble correspondencia, al mundo de las cosas y a la figuración fantasmática".(32)

Gutton piensa que el juguete como el juego expresan en el mundo de lo real un conjunto de cosas que adquieren todo su valor por la posibilidad figurativa que se refiere a lo que está ausente. El símbolo lúdico se ubica "por lo que expresa y por lo que no es". En el juego de "hacer como si" la conducta del niño se desarrolla en relación al personaje que desea representar y por el hecho de que no es ese personaje y que esté ausente del juego. El juego se propone como un sistema más o menos complejo en el que figura un conjunto de relaciones y situaciones que no están presentes al nivel de la realidad.

La definición b) de Lalande describe al símbolo como "un sistema continuo de términos de los que cada uno representa un elemento de otro sistema.(32)

Esta definición conceptualiza al símbolo como un lugar de relaciones interdependientes de los términos de un conjunto.

Gutton desarrolla estas ideas y dentro de esta acepción ubica la parte estructural del juego. Hace notar que existe una dualidad en las definiciones y lo ejemplifica con la experiencia del carrito citada por Freud. En la acepción a) el carrito es el símbolo de la madre cuya ausencia le da su sentido; el juego simboliza la conducta materna (presencia-satisfacción, ausencia-frustración). En la acepción b), el sistema madre-carrito-hilo-niño constituye una estructura con una interdependencia de los elementos donde el niño penetra y se conota de manera diferente y eventualmente se denota.

Isaacs propone una observación en la que se podría reflexionar sobre esta dualidad simbólica lúdica.(38)

"Un niño de dos años que asiste por primera vez a la guardería se sentía solo y ansioso por estar separado de la madre y por el mundo desconocido que lo rodeaba; el juguete que lo reconfortaba más rápidamente era el "buzón", una caja en la que podía dejar caer, por unos hoyos que tenía en la tapa, un cierto número de cubos; al quitar la tapa se podían encontrar en el interior-

los pequeños objetos". (38)

Gutton hace una interpretación de esta secuencia, en la primera proposición el niño es descrito, como tratando de superar el sentimiento de pérdida de su madre en el momento del juego; el niño padece desamparo desarrolla conductas - que le hagan sentirse seguro, lo que se simboliza es la dialéctica pérdida y - retorno. De la misma manera que el alimento incorporado, las heces perdidas en el momento de la expulsión, el niño puesto lejos de su madre, los cubos son -- hechados en una caja; el volver a tomar seguridad está constituido por los -- momentos de su redescubrimiento. Después de este lanzamiento, los cubos, al -- igual que el niño, lanzado a la guardería, están a salvo.

Gutton observa en este simbolismo lúdico "la condensación del adentro y el afuera"; el proceso de simbolización de la pérdida materna se constituye en la "repetición de su actuar".

Gutton hace notar que en la acepción b) de Lalande, el juego se constituye en el paso del yo que vive la angustia, la carencia repetida en la estructura lúdica; "colocándose como elemento de una estructura, el niño satisface su propia carencia".

La simbolización es el paso del sujeto que está viviendo una situación en - lo imaginario(angustia del niño) a una estructura que le permite sobrevivir, al penetrar en un conjunto de elementos unidos por leyes, en un todo que le permite adelantar el tiempo y anticipar el porvenir(retorno de la madre). Sin el -- juguete, el presente describe una secuencia de larga duración, abierta al tiempo(angustia basada en el retorno de la madre).

Gutton piensa que al jugar con el buzón, el niño se coloca en un sistema lúdico cerrado, localizable, especie de Gestalt que tiene algo que ver en su misma organización con el cuerpo de la madre recordada.

EL JUEGO REPRESENTACION FIGURATIVA.

Gutton propone "el juguete como un objeto simbólico, representación figurativa, analogía de algo, analogía de un objeto exterior al niño, analogía de -- sus fantasmas; el juguete es el lugar de encuentro de estas dos analogías".(32)

Este autor piensa que la génesis de la función simbólica se ubica en la manifestación de las necesidades vitales del niño mediante signos(llantos, reflejos posturales, agitación, etc). Este conjunto semiológico representa un llamado a la respuesta materna. Los signos del niño son de alguna manera instrumentos que permiten la satisfacción de las necesidades del niño, con sus gritos -

hace un llamado a su madre. Existe ahí una primera relación con la realidad que se perfeccionará más adelante cuando haya progresos motores. El signo se sitúa entre la necesidad y la madre en el momento de la espera; se establecen correlaciones en torno a la espera, al instrumento de señal, y su eficacia, de esta manera el primer lenguaje se inscribe entre la madre y el niño.

Gutton describe paralelamente al razonamiento sobre la necesidad de satisfacción, el deseo a nivel de la libido oral y la ausencia de la madre (parcial y luego total).

Freud sitúa entre el deseo y su no realización la satisfacción alucinatoria del deseo, y Melanie Klein el fantasma, objeto interno.

Cuando el niño en los primeros meses de vida no encuentra el seno materno, comienza a buscar otros objetos: esta curiosidad primaria difusa de la búsqueda oral que va de la succión a la manipulación, a la visión, a la audición, - aumenta con el tiempo con todos los objetos que contiene el entorno, los cuales se encuentran investidos de un valor simbólico.

Esta teoría se basa en algunas ideas de Ferencsi sobre la identificación primaria como el precursor del simbolismo; el principio del placer permitirá asimilar objetos separados gracias a los lazos afectivos que los unen. La simbolización aparece como un proceso de libidinización del mundo externo físico que une al mundo interno como un puente.

Klein se ha colocado en esta línea de reflexiones al elaborar la siguiente tesis. En su sadismo oral y posteriormente anal el niño tiende apropiarse de los contenidos del cuerpo materno, a destruirlos, estos ataques apuntan al interior de la madre, en ella que ciertas equivalencias se conforman; entre el seno, los excrementos, el pene del padre, los niños. Se realizan ecuaciones entre los objetos primitivos y estos objetos "simbólicos" que constituyen la base misma de toda relación del sujeto con el mundo externo. La realidad del entorno, el simbolismo del cuerpo materno se encuentra cubierto de objetos re vestidos de su significado inicial.

Gutton piensa que la teoría de Klein nos instala en lo concreto del simbolismo lúdico, muy cercano a un "tipo secundario" que incluye las palabras - símbolos.

Klein reúne dos tipos de teorías de la simbolización y muestra que el símbolo nace del encuentro entre lo que el niño deja partir y lo que el objeto - ha dejado. Representa un concreto ausente, que se define por su desligamiento del cuerpo, simbolizar es aceptar esta pérdida. La función simbólica se desa-

rolla en la etapa anal; la posibilidad de asumir la pérdida de una parte del cuerpo(heces luego pene en el registro de las equivalencias simbólicas) es una función de la relación arcaica del niño con la madre.(39) (40)

D.W. Winnicott en la descripción de los objetos y los fenómenos transicionales hace un intento de situar la zona del simbolismo intermedio entre lo subjetivo y lo objetivo, entre la representación y la palabra."Es bien sabido que los recién nacidos tienden a utilizar desde su nacimiento, el puño, los dedos, el pulgar, para estimular la zona erógena, para satisfacer las pulsiones orales y al chuparlos encuentran tranquilidad en la asociación de la boca y los dedos. Se sabe también que unos meses después, los lactantes, gustan de jugar con muñecos; la mayoría de las madres ponen a su disposición un objeto-particular con la certeza de que los niños se ligarán a éste de manera habitual. Hay una relación entre estos dos tipos de fenómenos que están separados por un intervalo dado; el paso de uno a otro puede ser estudiado provechosamente utilizando un material clínico importante, que hasta ahora ha sido desaprovechado".(65)

En una primera etapa, la manipulación precoz(primeras semanas de vida)del cuerpo en una experiencia autoerótica; el pulgar pasivo en la boca activa;luego los demás dedos sobre el labio superior o sobre alguna otra parte de la cara. En una segunda etapa la utilización de algo "otro que yo" se asocia al pulgar o se aísla; el niño chupa un pedazo de tela de lana que despeluzo, la oreja de un animal de peluche, frota estos objetos contra su boca; esta actividad puede acompañarse de sonidos tales como mamá, gorgojeos, juegos con su saliva y su lengua dentro de su boca. Tal es el "objeto transicional" que, como el pulgar chupado, aparece como una defensa contra la angustia, en particular depresiva, en el sentido kleiniano. Este objeto representa el seno(la madre)que no está; es un símbolo. Antes de distinguir entre interior y exterior, antes del establecimiento de la prueba de realidad, es intermediario, se volverá después un"no yo" en razón de la intensidad del significado para el niño.

Su carácter de intermediario se sitúa entre el objeto interno, bajo control mágico y el objeto externo(la madre) fuera de todo control; es poseído en el sentido de la manipulación(y no del dominio omnipotente), lo que implica erotismo y coordinación muscular. Sobrevive al amor y al odio; no es intercambiable por otro. Sus caracteres físicos son irremplazables(textura, suavidad, volumen, etc). Si el objeto se pierde o simplemente se modifica el niño puede llevar luto por él; en otro momento el objeto perderá su significado y caerá en el olvido.

El objeto transicional es dado por la madre o sus sutitutos; su ilusión, es objeto de un acuerdo, de un contrato entre la madre y el niño. El objeto transicional se sitúa entre el yo y el no yo, se enriquece desde un punto de vista dinámico que surge de los estudios de Klein, con su valor de objeto recuperador. Cualquier objeto puede volverse juguete para el niño; una caja se vuelve casa, una piedra en coche.

Gutton elabora algunas de las ideas de Hussere: "el deseo, transforma una cosa en objeto; el deseo da su significado al entorno del niño; el carrito es un objeto privilegiado del niño porque el deseo de éste por la presencia materna le ha conferido un lugar de objeto sustitutivo de la madre, es decir de juguete. Esta sustitución comienza desde los primeros meses cuando un chupón puede remplazar al seno materno con un beneficio. Por el deseo, la cosa toma otra forma, otro lenguaje; recibe una investidura por parte del sujeto. Así, el juguete aparece como el lugar privilegiado de encuentro entre la cosa y el deseo que la inviste, por eso, la cosa se encuentra sacada de la realidad como el juguete del aparador de una tienda por el niño que la compra. Su suerte esta ligada a la del fantasma; mientras que este dure, el objeto será juguete, luego será rechazado, despreciado, abandonado; ya no tendrá sentido.

Gutton piensa que "el juguete es un objeto simbólico, representación figurativa". (32)

EL ACTO DE JUGAR.

Gutton piensa que "el acto de jugar se analiza como el momento en que el niño manipula un sistema llamado juego en el que se incluye". El niño que manipula la muñecos de combate (himan, felinos, galácticos, masinger, etc) es a la vez el mismo organizando una batalla, el grupo combatiente y algunos de los personajes que lo constituyen. Describe que en las actividades de juego se describe un desdoblamiento fundamental entre el que juega y lo que es jugado, ya se trate de un objeto manipulado o de un papel representado, el niño figura en el juego como "estando en el lugar de". La historia del juguete prolonga su pasado y se proyecta en el futuro, el juguete se coloca en un espacio y en un tiempo donde la historia del jugante puede de alguna manera insertarse. Al retomar la expresión de Lalonde en su definición a) del símbolo, lo jugado es concreto, el jugante, al que está ligado por una relación natural, tiene algo ausente e imposible de percibir.

En el personaje representado, en el papel actuado, figura el inconsciente - en la misma medida que figura en la ausencia del jugante. El fantasma es actua

ñizado en un sistema previsto para este fin, creado en un espacio y en un tiempo determinado sin amenazar al jugante que permanece en ausencia, la cual es el fundamento en el que descansa el juego. Si en una secuencia lúdica, un niño en vez de jugar se vuelve "serio" porque se encuentra angustiado por un fantasma expresado, es posible que emergerá del juego abruptamente. -

El juego podrá caer en el olvido para reaparecer en otro juego con un nuevo discurso; el niño no volverá al juego más que después de una nueva estructuración del yo que ha evitado la angustia. Poniéndose fuera del juego el niño (jugado) se vuelve otra vez jugante, negando el juego y su sentido.

Gutton describe "la ausencia del jugante, presencia secuencial del jugado, tal es la ecuación del juego, categoría del símbolo". (32)

El niño que juega abandona una parte de sí mismo que es jugado; se hace referencia a la posibilidad para el niño de asumir la pérdida de una parte de sí mismo que se sitúa en el registro de las equivalencias: pene, heces, alimentos, niño. Los primeros juegos de los niños son justamente una repetición de la secuencia: perder, encontrar.

Susan Isaacs dice que todo sucede como si antes de poder organizar juegos más complejos, el niño hiciera el aprendizaje de las posibilidades de simbolizar; las repeticiones sucesivas de estas secuencias tienen como meta permitir el consolidar este modo de expresión, es decir hacer el aprendizaje de esta separación. De esta manera el niño puede incluir en una secuencia lúdica toda la vida fantasmática de los momentos pasados y recientes. (38)

Gutton agrega que de alguna manera lo que está perdido, está jugado; es decir la incidencia sobre las posibilidades de la manera en que ha resuelto justamente la problemática de la pérdida, en particular como lo subraya Freud en la época anal.

Gutton propone una hipótesis muy importante que surge de la observación clínica de la amnesia electiva que sobreviene después del juego, "todo sucedería como si la separación jugante-jugado hubiera surgido de la separación consciente-preconsciente. El sujeto es el sujeto de las pulsiones y de los deseos que lo habitan; cuando juega cautivado por su juego el niño ignora a que juega, si lo supiera, sin duda no jugaría. Cuando el juego ha terminado adquiere importancia de alguna manera, en el momento en que se ha olvidado".

Estas nociones nos ubican nuevamente en la temática de la ausencia tal como es expresada en el juego del carrete, que consiste en repetir la pérdida y el encuentro del objeto materno. El juego es olvidado en el momento en

el momento en que se llena la ausencia cuando aparece la madre.

Gutton piensa que el juego puede definirse como un sistema de relaciones - obligatorio en el espacio y en el tiempo, puede compararse a una estructura.-

El juego es un sistema cerrado, principia, se desarrolla y se termina en - un lugar determinado, otros juegos lo han de precedir. Tiene un pasado especí- fico, se puede jugar como ayer, como el año pasado; tiene un porvenir, jugare- mos otra vez. En tanto tal, se inscribe en la historia del niño y se destaca- del resto de su cotidianidad. El juego es un sistema construido por elementos arreglados unos en relación a los otros; el niño en un desdoblamiento, los -- demás niños, los juguetes; estos elementos se organizan según reglas específi- cas llamadas reglas del juego.

Gutton piensa que el esquema de la organización lúdica no se presenta bajo la forma de un desarrollo reversible, se desenvuelve en una dirección dada: al jugar, hay que hacer sucesivamente diversas acciones, sin retroceder; "la irre- versibilidad del juego aparece como fundamental". El niño lo sabe cuando du- rante un juego de mesa como por ejemplo: las damas trata de rectificar su ju- gada y se topa con una regla que refleja la relación de causa-efecto de las - secuencias sucesivas.

Levi-Strauss no define el juego como una estructura, sino como "algo que - se produce y produce algo a partir de una estructura".

Gutton reflexiona sobre el carácter de la estructura lúdica, la cual se en- cuentra en continua creación y sobre la noción de tiempo. Piensa que existe - un desfase entre la estructura determinada institucionalmente llamado juego,- y la aventura emprendida en presente, el jugar. En dicha aventura la relación causal abre el campo de los posibles que no son previsibles: "si el juego es - una cosa, jugar es una conducta que tiene sentido: Lo jugado es animado por el movimiento pulsional parcial que surge del niño que juega".(32)

Jugar es introducir el juego en una organización, es una invitación para - hacer jugar hasta el máximo las posibilidades articulatorias de una estructu- ra. El niño juega constantemente y se complace de repetir sus juegos, esta re- petición es el signo de la realización pulsional, como fuente de placer las - actividades lúdicas se repiten constanetemente.

Freud describe como el niño expresaba con su sonrisa y sus balbuceos el de- seo de volver a encontrar el carrete, en un juego de repetición.

Gutton muestra "como esta repetición debe ser interpretada más allá del pla- cer de la secuencia lúdica, es decir más allá del acto de jugar a esto a aque- llo, de realizar tal o cual pulsión parcial". (32)

Freud insistió en esta repetición necesaria, corolario de la inhibición - del pequeño Hans cuando escribe "lo que permanece incomprendido regresa; como alma en pena, no hay descanso hasta que la resolución y la liberación — sean encontradas".

Gutton piensa que la repetición aparece como el signo de la inhibición, - las secuencias del pasado se encuentran inscritas de nuevo en una secuencia de relatos y de acciones que constituyen los juegos; los relatos anteriores aparecen mediatizados en la actualidad del juego. Así, los juegos no son reediciones puras y simples de secuencias anteriores sino, nuevas elaboraciones de un conjunto estructural susceptibles de combinar en ellas una parte - del presente.

EL JUEGO Y EL LENGUAJE.

André Lapierre y Bernard Aucouturier piensan que existe un espacio relacional entre el niño y la madre en el cual el gesto, la palabra y el objeto van a tener una significación; es el nacimiento de un lenguaje simbólico común, primero infraverbal recubierto después por el lenguaje verbal. Es la — pérdida de la fusión corporal, la pérdida del cuerpo del otro como complementariedad de su carencia lo que permitirá el acceso a lo simbólico y en particular el lenguaje.(45) (46)

El lenguaje nace a partir de la ruptura que establece un "silencio" en la relación corporal con la madre, nace de la ausencia; dicha pérdida sólo es - soportable y estructurante si está compensada por el nacimiento de un espacio fusional sustitutivo, el alejamiento de la madre del cuerpo del niño hace nacer la necesidad de un mediador. La voz, el grito y los sonidos vocales que le suceden son originalmente producciones espontáneas, se harán mediadores de un intercambio a distancia en la medida en que el adulto les de una - significación aportando una respuesta, ésta es en un principio, una respuesta motriz, corporal. El niño grita para ser cambiado, porque tiene hambre, - etc., la madre aporta una respuesta motriz diferente según la significación que le de a esos gritos, desde ese momento se establece en el niño una relación de acusabilidad y luego de intencionalidad, "aprenderá a modular sus gritos" para obtener la respuesta adecuada. El grito se convierte en un modo de obrar sobre el otro. La voz es un verdadero cordón simbólico que enlaza a la madre y al niño, es el lugar de un encuentro fusional, de una penetración.

También la voz puede ser una producción autoerótica; el niño juega con su voz por placer, la voz puede ser relajante por las vibraciones y resonancias

que produce en todo el cuerpo.

Gutton piensa que "el juego tiene la estructura del diálogo que se inscribe en el proceso de distanciamiento, que evoluciona a partir de la relación inicial madre-hijo". Concibe al lenguaje "como la manera de ser del niño con la madre y posteriormente, como la manera de ser sin la madre". El juego se presenta "como una estructura semántica de la cual el niño se apropia y lo introduce en un universo cuya estabilidad lo protege". (32)

Los estudios de J. Piaget ilustran también el lugar del juego infantil en el seno del desarrollo de la función simbólica. (51) (52) (53)

En el término del período sensoriomotor, aparece una función cuya existencia es fundamental para la evolución de conductas ulteriores que consisten en poder representar algo (significado) mediante un significante diferenciado. Esta función generadora de la representación es la función simbólica que abarca el conjunto de los funcionamientos que se refieren a los significantes diferenciados: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, imitación. El juego se inserta en estas conductas.

Piaget describe el "juego de ejercicio", lo sitúa en el período sensoriomotor, consiste en repetir por gusto actividades adquiridas con una finalidad de adaptación. Posteriormente aparece "el juego simbólico o juego de ficción", el cual encuentra su apogeo desde los dos a tres años hasta los cinco o seis.

En los estudios de Piaget, la inteligencia constituye un equilibrio entre los dos procesos: "asimilación y acomodación". En el juego predomina la asimilación, a la inversa de las actividades de imitación donde existe una acomodación al modelo externo. (52)

A partir de los cinco o seis años, aparecen los juegos de reglas. Henriot los resume tomando en cuenta las ideas de Piaget "el juego de reglas es una institución, implica una cooperación, suscita una obligación". (34)

En la concepción de Piaget, el niño se encuentra comprometido, al dejar parcialmente la acomodación, con un proceso en el que el objeto real es asimilado a un objeto fantasmático que manipula a su antojo, la realidad es utilizada para "hacer como si" y lanza al niño jugante en la red de los significantes. Esta búsqueda de objetos significantes pierde su soporte concreto, por un lado en el desarrollo de la imagen mental y su verbalización y por otra, en los juegos de reglas, prefiguración de las leyes sociales ulteriores.

El juego aparece como un sector de actividad privilegiada, centrada en la motivación personal; utiliza "un sistema de significaciones y significantes" -
construidos en él.

Piaget piensa que la actividad lúdica cumple la función de lo que será para el adulto el lenguaje. El juego tiene un simbolismo directo que le es necesario al niño para "volver a vivir un acontecimiento en lugar de contentarse con una evocación mental". Piensa que es sobretodo en los conflictos afectivos como el niño logra una liquidación en el juego simbólico.

En un orden de creciente complejidad: el niño imita el modelo en su ausencia, representa una escena después de haberla vivido, dibuja (imagen gráfica) después llega la imagen mental (imitación interiorizada que no deja ninguna -
traza sensoriomotora), el lenguaje que "permite la evolución de la evocación verbal de acontecimientos inactuales". Estas ramificaciones de los desarrollos de la función semiótica engendran primero significantes que tienen un -
punto de semejanza con su significado después con los signos (arbitrarios o -
convencionales)".

Gutton piensa que "el juego es una estructura simbólica cuya inscripción en el espacio lo convierte en una forma privilegiada de lenguaje en el niño".

Schlegel define: "todo lo que sirve para manifestar hacia afuera nuestra interioridad se llama lenguaje". (32)

EL LUGAR DE LOS JUEGOS

Gutton sostiene que " el juego es una actividad donde aparece la actuación; el jugar deja una doble huella, a nivel del niño que juega y a nivel de su entorno. El acto de jugar se inscribe a nivel del cuerpo; el juguete, instrumento para jugar, está en el espacio, el juego se desarrolla en el tiempo; tiene un doble lugar el corporal y el espacial; el lugar de su desarrollo es el Yo, primero corporal". (32)

Gutton propone al juego como "una actividad simbólica concreta, la introducción de la realidad entre lo simbólico y lo fantasioso es característico del acto de jugar y se inscribe como papel fundamental del yo". (32)

Las reflexiones de Gutton tienen como base las teorías del yo en su incidencia tópica.

En la hipótesis de Freud, el yo se diferencia a partir del ello, por medio del sistema perceptivo, este esquema evolutivo fue examinado nuevamente por -- Hartmann, Kris y Loewenstein, bajo otro aspecto, "después de una fase primitiva de indiferenciación el yo y el ello, de origen idéntico, se desarrollan en dos estructuras diferentes, bajo el efecto de dos categorías de estímulos externos e internos acarreado un doble sistema de descarga adaptadora y hedonista (consecución del placer)". (33)

El yo es visto como un sistema que espacializa las manifestaciones pulsionales del inconsciente, que les da forma.

Gutton retoma lo anterior y lo relaciona con el juego infantil, hace mención de una "topología del yo", es decir de un conocimiento de su lugar y en -- una "topografía", en cuanto al arte de representar en el espacio los detalles -- de sus actividades. Esta espacialización es doble: a nivel del cuerpo y a nivel del entorno: adentro y afuera, el cuerpo y el objeto, el jugador y el juego, el hijo y la madre.

Bouvet ha mostrado el doble aspecto del yo corporal en la relación de objeto: el cuerpo que percibe es el instrumento, tiene una función, le da un lenguaje al fantasma, a la inversa el cuerpo es percibido en tanto imagen. (5)

Gutton vuelve a encontrar aquí, a nivel de la identidad corporal, una separación fundamental en la comprensión del juego entre el niño jugante y su doble jugado; jugante el cuerpo está en la percepción y en la acción, lo que es jugado es la imagen del cuerpo, tal como es percibida; así el juego más usual está constituido por la representación que hace el niño de su propio personaje.

JUEGO Y REPRESENTACION DEL CUERPO.

Gutton aporta ideas importantes acerca del juego y la representación del cuerpo en el niño. Piensa que la representación corporal es lo que hace posible el juego, el cual consiste en una "secuencia temporal que escenifica la imagen que el niño se hace de su cuerpo". (32)

La noción de representación corporal es un concepto complejo constituido por diversas entidades que han sido objeto de numerosos estudios.

J. Ajurriaguerra afirma que la representación del cuerpo constituye un concepto neuro-fisiológico, define el esquema corporal como la "representación que cada quien tiene de su propio cuerpo y que le sirve de punto de referencia en el espacio".(1)

El fundamento de estos estudios está constituido por la integración en un proceso de retroalimentación de las percepciones interoceptivas, propioceptivas, exteroceptivas, vestibulares y oculares.

Paul Schilder define la imagen del cuerpo "como aquella representación que nos formamos mentalmente de nuestro cuerpo, es decir, la forma en que éste se nos aparece".(57)

Este mismo autor describe la integración de esta imagen de la siguiente manera: "disponemos de ciertas sensaciones; vemos algunas partes de la superficie corporal; tenemos impresiones táctiles, térmicas, de dolor, etc; recibimos sensaciones que provienen de los músculos; sensaciones provenientes de las vísceras. Fuera de ello, está la experiencia inmediata de que existe una unidad corporal".(57)

En relación con las ideas anteriores H. Head hace hincapié en la importancia del conocimiento de la posición del cuerpo describiéndolo como "modelo postural".(57)

P. Schilder se refiere al esquema corporal "como la imagen tridimensional que todo mundo tiene de sí mismo." Define esa imagen como: "imagen corporal".

El término "imagen corporal" indica que el objeto de estudio no es una mera sensación o imaginación, sino una apariencia del propio cuerpo. Indica también que, proviene de los sentidos, no es una mera percepción, existe en ella, representaciones mentales que no son simples representaciones. Head afirma: "además de su función como órgano de atención local, la corteza sensorial es, así mismo, la alacena de las impresiones pasadas. Estas pueden surgir en la conciencia como imágenes, pero con mayor frecuencia permanecen fuera de la conciencia central. Allí forman modelos organizados de nosotros mismos que podríamos llamar esquemas".(57)

H. Head hace notar que "gracias a la existencia de estos esquemas podemos, proyectar nuestro reconocimiento de la postura, movimiento y localización más allá de los límites de nuestro cuerpo"... "Todo aquello que participa del movimiento consciente de nuestro cuerpo, se suma al modelo de nosotros mismos y pasa a formar parte de dichos esquemas..."(57)

Gutton piensa que cuando se describe el desarrollo del esquema corporal, se le ubica en la estructuración espacio-temporal y en el juego dialéctico del niño con el cuerpo de los otros, en el que es testigo y actor; el esquema corporal es de hecho un esquema postural inscrito en el tiempo y en el espacio.

Laugéveld concibe el esquema corporal como un "esquema condicional y personal". Piensa que las relaciones perceptivo-motrices y la representación del cuerpo son insuficientes para explicar la noción de esquema corporal.

La maduración neurológica repercute sobre el área afectiva en todos los momentos de la vida del niño, como también los acontecimientos relacionales interfieren en la maduración.

Uno de los méritos de H. Wallon fue la de unir al aspecto del tono muscular a la vida emocional en el niño pequeño: "antes del gesto buscado por el niño, parece que existen los que pertenecen a los efectos genéticos del sufrimiento y del bienestar. No podrían además ser disociados de los estados afectivos que les corresponden. Están ligados existencialmente por una especie de reciprocidad inmediata y se confunden en un principio con ellos".(62)

A la corriente encabezada por Henri Rousselle pertenece el mérito de haber definido el "diálogo tónico" como un lazo permanente, entre el desarrollo somático y afectivo del niño.(54)

Gutton define la imagen del cuerpo como "la representación corporal inscrita en la historia afectiva del sujeto".(32)

P. Schilder desarrolla ideas importantes sobre la imagen del cuerpo desde el punto de vista psicoanalítico. Concibe el narcisismo primario como la entidad inicial alimentada constantemente por la aportación energética característica del período de relación de la diada del niño con la madre.

Propone dos tipos de manifestaciones en la estructuración de la imagen corporal.(57)

*. Hoffer piensa que la experiencia fundamental del niño, verdadero sostén de toda su identificación, es la distinción en los primeros años entre el yo y el no yo.(6)

De acuerdo a los estudios de Hartmann esta distinción se haría a partir de la experiencia diferencial entre tocar su propio cuerpo y tocar el

cuerpo ajeno; en el primer caso. En el primer caso, la percepción es doble, lo que toca y lo que es tocado. En el segundo caso, el sujeto tiene una única percepción como en la relación con el espejo, esta diferencia conserva durante mucho tiempo una zona intermedia entre el espacio del propio cuerpo y el entorno, espacio intermedio que ha sido objeto de numerosas aportaciones como son las de Winnicott.(65)

El desarrollo de las zonas erógenas es el segundo elemento que estructura la imagen del cuerpo, ubicándola en el narcisismo secundario. Hay zonas erógenas privilegiadas: oral, anal, genital; cualquier región del cuerpo puede volverse erógena mediante un desplazamiento de investidura electiva, dicha posibilidad coloca la noción de zona erógena en su relación con el conjunto del cuerpo y la historia del deseo y por otra parte, en su relación con el cuerpo y el deseo materno. El lugar y la organización de las zonas erógenas constituyen la imagen del cuerpo. Esta imagen está conectada directamente con la imagen corpórea de la madre.

Todas las posibilidades lúdicas del niño se estructuran a partir de estas experiencias iniciales, ya sea por una hiper-investidura electiva de la zona erógena, ya sea por su anulación defensiva.

La historia de la formación de la imagen del cuerpo comienza por la zona erógena bucal, como lo ha mostrado los estudios de Hoffer(36) y posteriormente los de Spitz(58)

La cavidad bucal es la cavidad primaria con su apertura anterior correspondiente a los labios, y su apertura posterior, correspondiente a la entrada de la faringe. La boca constituye la imagen primitiva del cuerpo, siendo la lengua el verdadero pre-objeto de acuerdo con Bonnard.(32)

En la etapa oral, los otros órganos sensoriales están en suspensión; sin embargo la piel presenta una gran importancia. En la etapa anal existe una vivencia corporal profunda de lo interno y lo externo, del dar y el guardar. El yo y el no yo se desarrollan; el cuerpo del sujeto y el cuerpo del objeto. El cuerpo aparece como un órgano hueco revestido de una barrera protectora cutánea, dotada de dos orificios relacionales el bucal y el anal.

La imagen corporal se reorganiza después del descubrimiento del órgano urinario visible y fácilmente excitable en el niño; el pene o la ausencia del mismo conforman el criterio descriptivo fundamental permitiendo el reconocimiento del sexo.

En este desarrollo libidinal existen las percepciones de tipo muscular, --

postural y regulador del tono y la zona sensorial. El sentido de la posición global del cuerpo y de los miembros, constituyen una fuente erótica importante en el niño pequeño cuando es manipulado por la madre.

Siguiendo este tipo de reflexiones F. Dolto define "la imagen del cuerpo como una síntesis viviente en el momento actual de nuestras experiencias emocionales vividas a través de las sensaciones erógenas electivas, arcaicas o actuales de nuestro cuerpo, y cuya emoción evocadora actual orienta la elección inconsciente de las evocaciones emocionales subyacentes".(11)

La imagen del cuerpo es percibida de manera doble en este momento, en experiencias pasivas y activas.

F. Dolto habla de la imagen de base que constituye la imagen del cuerpo en descanso, lugar de seguridad. Esta ligada al yo y al yo ideal y a la imagen de funcionamiento que figura las zonas erógenas activas de emisión o recepción.

En el dibujo, la imagen de base puede encontrarse en toda forma cerrada, mientras que los "tentáculos" y las aberturas representan la imagen de funcionamiento.

De acuerdo con F. Dolto la evolución de la imagen del cuerpo se hace en función de la evolución libidinal del sujeto, de la primacia otorgada a las zonas erógenas y del desplazamiento de esta primacia de un lugar del cuerpo al otro. La génesis propiamente dicha de esta imagen comienza por la "diada sensorial" madre-hijo en el amantamiento. Durante la primera diada inicial sensorial se otorga una primacia a ciertas señales que funcionan con la presencia materna. Se vuelven lugares de expresión "señal o símbolo" de acuerdo con la respuesta de la madre, y las emociones reconfortantes o frustrantes con las que se acompaña de manera inconsciente el maternazgo.

Dolto sostiene que las primeras representaciones gráficas en torno al sentimiento de vivencia corporal lo constituye el dibujo de líneas finas, rectas, especie de comas alargados; después el niño limita espacios ovals, más o menos cerrados, llenos de líneas entrecruzadas.

Para Dolto la imagen del cuerpo se presenta como el relato de la historia del sujeto, de los percances en la inserción en el mundo, en su relación con el cuerpo del otro, con sus secretos, sus acciones, sus aventuras, sus referentes simbólicos.(11)

JUEGO E IMAGEN ESPECULAR.

H. Wallon elaboró importantes nociones acerca de la representación y --

La imagen primera del cuerpo en el niño en sus estudios sobre el juego del espejo. (62) Lo describe en el niño de cuatro a cinco meses de edad como una reacción simple ante su imagen especular en el espejo; más tarde surge como un interés más complejo.

H. Wallon observó que la imagen especular del cuerpo de los otros, es aprendida de manera más precoz que la del propio cuerpo. El niño sonríe ante la imagen especular del padre, sobre todo si le habla y voltea a verlo; parece ser que ha aprendido algo en ese momento sobre la ubicuidad de los otros, es decir en este caso, de la presencia real del padre y de su doble; esta creencia se puede ubicar como un modo de pensamiento primitivo animista.

Hacia el octavo mes, se nota en el niño una reacción de sorpresa respecto a su imagen en el espejo, hacia los nueve meses extiende la mano hacia la imagen y parece sorprendido de encontrar un vidrio, a veces mira su imagen cuando lo llaman. Solamente a los nueve meses, el sistema de correspondencia entre la imagen corporal tal como es vista y las experiencias intero-propioceptivas parece ya adquirido; el niño ha comprendido que el espejo es capaz de proporcionar el doble de los objetos que lo rodean y en particular de él mismo.

H. Wallon hace notar como en esta etapa existe el interés del niño respecto a juegos con el espejo como por ejemplo: se sonríe, toca, lame el espejo, golpea su imagen, hace lo mismo con la imagen de la madre. Para el niño su imagen en el espejo es como un juguete.

Para Wallon estos juegos anuncian la supresión de las creencias animistas; todo sucede como si el niño jugara a dejarse engañar por la magia del espejo en el que cree cada vez menos.

Merleau-Ponty hace notar que la imagen guardará siempre esta "cuasi-presencia" del modelo.

Gutton piensa que en estas observaciones del juego del niño con el espejo, se ve de alguna manera como se desprende progresivamente, a partir de la identidad primaria, las identificaciones secundarias.

El juego se presenta como un vaivén entre la imagen especular vivida como real y la imagen especular vivida como manipulable.

H. Wallon, en su estudio de la imagen especular, ha mostrado de que manera el niño adquiere la no realidad de ésta. La imagen que era todo, se vuelve algo que recuerda todo, era él y se vuelve evocación de él mismo.

J. Lacan habla sobre la diversión que el niño vive ante su imagen en el espejo. Propone el estudio de este júbilo en el momento en que el niño se da

cuenta de que puede ser espectador de sí mismo, es el paso del Yo(Moi)interceptivo al Yo(Je) especular. Para Lacan la experiencia del espejo es la de la unificación del Yo. La captación de la imagen especular descrita por Lacan, constituye el primer momento en la dialéctica de las identificaciones, este comportamiento especular es reproducido con el otro. El niño que pega dice que le han pegado, el que ve que alguien se cae, llora. Es la etapa de la identificación-narcisista alienante, identificación primaria en la que el sujeto es su doble. (42) Gutton sostiene "que el niño jugando delante del espejo, es jugado en éste.

EL ACTUAR EN EL JUEGO

Gutton piensa que el juego establece una relación privilegiada entre el cuerpo del niño y su entorno. Mediante el gesto lúdico las relaciones del niño con los demás se inscriben en el espacio y en el tiempo.

Bouvet concibe el juego como una actividad fundamental del yo, donde esta última tiene la función "de establecer una especie de compromiso entre el mundo interior y su realidad exterior, y de manera más restrictiva entre las pulsiones que emanan del ello y las prohibiciones que surgen del superyo. (5)

El juego infantil deja huellas en el cuerpo y en el espacio, huellas que de alguna manera son memorizables constituyendo así por su repetición y corrección un aprendizaje físico de la relación objetal. La psicología de los lisis físicos proporciona ejemplo de esto.

J. Ajurriaguerra sostiene que los niños que sufren de disarmonías motoras están impedidos en su psicomotricidad por diversas perturbaciones tónicas, es táticas y quinéticas de origen esencialmente orgánico. Se desarrolla un desfase entre su desenvolvimiento psicomotor y sus posibilidades intelectuales y afectivas. Sus gestos imprecisos, sus juegos torper pueden comprometer el equilibrio global del cuerpo. Estos déficits psicomotores alternan secundariamente la relación objetal de tal manera que estos niños suelen presentarse con posiciones fóbicas, inclusive obsesivas muy estructuradas. Lo disarmónico de su desarrollo físico estorba el desenvolvimiento de la relación objetal. Una reeducación psicomotriz mejora su posibilidad de aprehensión del entorno y sus vivencias corporales lo que puede acarrear mejorías en las relaciones objetales.

Gutton piensa "que la presencia del yo en el juego tiene su marca corporal".

2. METODOLOGIA.

El trabajo que se presenta se ubica en el área de la psicología clínica.

Para la realización del estudio se elaboró una metodología específica basada en el psicoanálisis infantil y en la psicomotricidad.

La información para el análisis del problema estudiado se obtuvo directamente de la experiencia práctica con los niños. Se utilizó: la entrevista estructurada con los padres, la observación, el registro y el análisis del contenido del juego del niño en situaciones psicomotrices.

En el estudio nos basamos en la observación de procesos cualitativos, por lo que se recurrió a la aplicación en cinco casos y no en una muestra cuantitativa. La observación del fenómeno estudiado en un lapso determinado de tiempo permitió constatar la veracidad del mismo a través de la repetición.

En la experiencia práctica se distinguieron tres fases: la fase de evaluación previa, la fase de observación y verificación y la fase de análisis de las sesiones.

2.1 ENFOQUE METODOLOGICO.

Para la ejecución del trabajo se elaboró una metodología específica basada en la conceptualización teórica y los procedimientos técnicos desarrollados por el psicoanálisis de niños de la escuela de Melanie Klein y la psicomotricidad de Bernard Aucouturier.

ASPECTOS METODOLOGICOS Y TECNICOS DE LA ESCUELA DE MELANIE KLEIN.

Existen dos corrientes en psicoanálisis de niños, la desarrollada por Anna Freud y la creada por Melanie Klein. Existen diferencias fundamentales entre las dos escuelas, centradas sobre todo en el enfoque de la transferencia, diferencias que involucran divergencias teóricas sobre conceptos como el de la formación del yo y del superyó, el concepto del edipo y la relación de objeto.

Los aspectos metodológicos y técnicos desarrollados por Melanie Klein son los que se utilizaron en el presente trabajo.

La técnica creada por Melanie Klein se basa en la utilización del juego.

Esta autora piensa que el niño al jugar vence realidades dolorosas y domina miedos instintivos proyectándolos al exterior en los juguetes, mecanismo que es posible porque desde una época temprana tiene la capacidad de simbolizar. Este desplazamiento de las situaciones internas hacia el mundo exterior aumenta la importancia de los objetos reales que, sí en un principio eran una fuente de odio porque los cargó con sus propios impulsos destructivos, se —

hacen durante y mediante el juego un refugio contra la ansiedad surgida de -- ese mismo odio.

El juguete permite al niño vencer el miedo a los objetos, así como vencer el miedo a peligros internos, se convierte en un "puente entre la fantasía y la realidad".

Para Melanie Klein la capacidad de transferencia es espontánea en el niño; por lo que debe de interpretarse la transferencia positiva y la negativa desde el primer momento.

Esta autora piensa que la ansiedad en el niño es muy intensa y es la presión de las ansiedades tempranas la que pone en movimiento la compulsión a la repetición, mecanismo estudiado por Sigmund Freud en el "Dinamismo de la transferencia y en el impulso a jugar". Esto lo conduce a simbolizaciones y personificaciones en las que reedita sus primeras relaciones de objeto, formación del superyó, adaptación a la realidad, que se expresan en sus juegos y pueden ser interpretados. (23)

Melanie Klein señalaba que la misma ansiedad que lleva a la división de imágenes buena y mala, en la temprana infancia se revive en el análisis; las ansiedades depresivas y paranoides son experimentadas en el análisis, expresadas en el juego y reducidas por la interpretación.

ASPECTOS METODOLOGICOS Y TECNICOS DE LA ESCUELA DE BERNARD AUCOUTURIER.

B. Aucouturier propone realizar las sesiones de psicomotricidad en una sala que se divide en tres lugares que se comunican entre sí: el lugar del placer-sensoriomotriz, el lugar de la emocionalidad y de las producciones fantasmáticas, y el lugar del distanciamiento afectivo y la apertura a lo cognoscitivo.

En cada uno de los espacios existe un material específico que favorece la expresión y la comunicación en el niño. A lo largo de las sesiones se propicia que los niños circulen en los tres lugares, comunicándose entre sí. Los espacios creados en la sala ofrecen al niño la posibilidad de vivir el juego sensoriomotor, el juego simbólico y el juego cognoscitivo.

La psicomotricidad favorece en un espacio y en un tiempo particular y con un material específico, la aparición de la expresividad psicomotriz. Dicha noción se comprende como "la manera de ser y estar privilegiada del niño en el mundo".

La metodología creada por B. Aucouturier tiene como propósito desarrollar en los niños el acceso a la comunicación y a la dimensión simbólica. Las técnicas desarrolladas implican un rodeo por los dominios de la sensoriomotricidad.

y lo tónico-emocional que aparecen en el origen de todas las ocupaciones significativas del espacio, de los objetos y de otros niños. Este rodeo requiere del empleo de objetos que le permitan al niño una reapropiación sensoriomotriz y emocional, necesaria para una dinámica de placer y una fuente de apertura.

Para conducir al niño al acceso del registro simbólico es necesario que el psicomotricista parta de las producciones fantasmáticas del niño, les deforma nombrándolas, las represente de forma clara y las inscriba en el ámbito del juego con un código y sus convenciones.

Las técnicas desarrolladas por la psicomotricidad requieren de una implicación del adulto con el niño y de una comprensión:

- del sentido profundo de sus producciones (contenido latente y manifiesto),
- de sus demandas,
- de los mecanismos de defensa puestos en práctica,
- de la evolución del niño a nivel de la comunicación.

2.2 DEFINICION DE TERMINOS.

Los conceptos utilizados en el estudio serán definidos a continuación.

- 1.-Expresión: es el proceso mediante el cual el niño externa percepciones, ideas y sentimientos a través de actividades lúdicas con objetos concretos, en función de su experiencia, desarrollo y capacidad individual.
- 2.-Comunicación: es el proceso a través del cual el niño intercambia expresiones y comparte experiencias con sus compañeros.
- 3.-Juego: puede definirse como una conducta de placer en el niño que toma su sentido en cuanto a la fantasía que expresa, es decir en la realización parcial de un deseo que haya sufrido la represión.
- 4.-Contenido latente: "conjunto de significaciones a las que conduce el análisis de una producción del inconsciente, especialmente el sueño. Una vez decifrado, no suele aparecer como una narración formada por imágenes, sino como una organización de pensamientos, un discurso, expresando uno o varios deseos".(47) En el contexto de las actividades de psicomotricidad se entiende como la traducción del juego del niño, la expresión de su deseo y los mecanismos de defensa puestos en escena.
- 5.-Contenido manifiesto: "el sueño antes de haber sido sometido a la investigación análfica, tal como se presenta al sujeto soñador que efectuó la narración del mismo". En el contexto de las actividades lúdicas se define como la actuación que el niño realiza en el juego sin disponer de todas las significaciones que su juego expresa(47)

6.-Psicomotricidad:"relación mutua entre la actividad psíquica y el funcionamiento motriz en el ser humano"(54)

7.-Expresividad psicomotriz: "manera de ser y estar original y privilegiada - del niño".(4)

8.-Globalidad: " acción del niño que le liga emocionalmente al mundo y que es comprendida como el estrecho vínculo entre su estructura somática, afectiva y cognoscitiva".(4)

9.-Principio de placer:"uno de los principios que, de acuerdo con Freud, rigen el funcionamiento mental:el conjunto de la actividad psíquica tiene por finalidad evitar el displacer y provocar placer. Dado que el displacer va ligado al aumento de las cantidades de excitación, y el placer a la disminución de las mismas, el principio de placer constituye un principio económico. El juego tiene como meta evitar el displacer, es una actividad ubicada"bajo el signo del principio de placer", el niño busca en el juego una reducción de -- sus tensiones libidinales acumuladas."(47)

10.-Organización libidinal: " la coordinación relativa de las pulsiones parciales, caracterizadas por la primacia de una zona erógena y un modo específico de relación de objeto. Considerada en una sucesión temporal, la organización de la libido define fases de organización psicosexual infantil. En la investigación se tomó en cuenta para describir el destino de los juegos infantiles a través de los sucesivos momentos de su organización libidinal y psicomotriz. (47)

11.-Deseo:"en la concepción freudiana uno de los polos del conflicto defensivo:el deseo inconsciente tiende a realizarse restableciendo, según las leyes del proceso primario, los signos ligados a las primeras experiencias de satisfacción...el deseo se encuentra en los síntomas en forma de transacción". (47)

12.-Mecanismos de defensa: "consisten en diferentes tipos de operaciones en las cuales puede manifestarse la defensa.Los mecanismos preponderantes varían según el grado de elaboración del conflicto defensivo". (47)

13.-Estructura simbólica: "lo simbólico designa el orden de fenómenos de que se ocupa el psicoanálisis en cuanto están estructurados como un lenguaje. La utilización por Lacan de la noción de lo simbólico responde a dos intenciones la primera tendría que ver con relacional la estructura del inconsciente con la del lenguaje y aplicarle el método que se ha mostrado fecundo en lingüística, la segunda el mostrar como el sujeto humano se inserta en un orden preestablecido que también es de naturaleza simbólica, en el sentido de Levi-Straus". (47)

14.- Representación corporal: se refiere al esquema que las personas tienen de su cuerpo y que le sirve de punto de referencia en el espacio.

15.- Interpretación: "deducción a través de la aplicación del método psicoanalítico del sentido latente que existe en la expresión verbal y en la conducta -- del individuo. La interpretación devela los modos del conflicto defensivo y se encamina hacia el descubrimiento del deseo que aparece en toda producción del inconsciente", (47)

16.- Transferencia: "proceso a través del cual los deseos inconscientes mantienen una actualización sobre ciertos objetos mediante una determinada vinculación y dentro de la relación anafítica". (47)

17.- Formaciones del inconsciente: "consisten en la producción por parte del -- individuo de un discurso y efectúa un comportamiento. El analista considera -- que el discurso y la conducta son el resultado de una cierta elaboración, de -- un trabajo que debe ser detectado. En el aparato psíquico se efectúa un cierto trabajo cuyo resultado final corresponde a las formaciones del inconsciente". (47) En la situación analítica se produce una relación entre el analizando y -- el analista que permite descubrir los mecanismos de producción de las formaciones del inconsciente del paciente, esto mismo se puede aplicar a las situaciones de juego.

18.- Posiciones subjetivas: "consisten en las resultantes finales del proceso -- histórico de constitución del individuo, el paciente se ubica en ciertas posiciones que corresponden a sus fantasías inconscientes, escenas imaginarias que figuran bajo una deformación actualizada, la realización de deseos inconscientes. Estas posiciones subjetivas del analizado pueden ser esclarecidas por el analista al interpretar la transferencia como repetición actuada que reemplaza un recuerdo infantil cuya verbalización y paso a la conciencia ha sido eludido". (8)

19.- Aparato psíquico: "Constituye una metáfora, una construcción teórica, una -- descripción del psiquismo y su funcionamiento, no tiene una realidad mecánica ni tampoco anatómica". (8)

2.3 FASES EN EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA PRACTICA.

En la experiencia práctica se distinguieron tres fases: la fase de evaluación previa, la fase de observación y verificación, la fase de análisis de las sesiones.

FASE DE EVALUACION PREVIA.

Se efectuó a través de una entrevista inicial con los padres lo que permitió recabar los datos más importantes sobre la historia del niño, analizar la demanda y lo que ésta encubre. Con anticipación se les advirtió que el niño no podía estar presente durante la entrevista pero sí informado. Aunque se sugirió la conveniencia de ver ambos padres, lo frecuente fue que acudiera la madre, excepcionalmente el padre y muy pocas veces los dos. La entrevista se centro en los siguientes aspectos.

1.- Motivo de la consulta.

2.-Historia del niño.

3.-Cómo es la relación de los padres entre ellos, con sus hijos y con el medio familiar inmediato.

1.-Motivo de la consulta.

Se planeó interrogar primero sobre el motivo de la consulta ya que la dificultad más grande para los padres es hablar de los problemas de sus hijos. Para ayudarlos se trató de disminuir el monto de angustia inicial y esto se logró enfrentándonos al conflicto. Registramos minuciosamente las fechas de inicio, desarrollo, agravación o mejoría del síntoma.

2.-Historia del niño.

Se investigó en específico la respuesta emocional, particularmente de la madre ante el anuncio del embarazo, si fue deseado o accidental, si hubo rechazo -abierto con el deseo de abortar o intentos realizados, o si lo aceptaron con satisfacción. Se buscó información acerca de la lactancia, el cambio de alimentos del pecho a la mamila, el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, el surgimiento del juego y el desenvolvimiento del lenguaje. Se preguntó acerca del sueño y el insomnio, el control de esfínteres, enfermedades, operaciones, sexualidad, ingreso a la escuela.

3.-Relaciones familiares.

Se investigaron los aspectos de la relación afectiva con el niño y de lo que él significa para ellos, la ubicación dentro de la constelación familiar, sobre sí

ambos padres viven o no, la profesión y trabajo que realizan, las horas que están fuera de la casa, condiciones generales de vida, sociabilidad. Una vez terminada la entrevista, se les comunicó a los padres que periódicamente se tendrían entrevistas con ellos para informarles sobre los avances de los niños.

FASE DE OBSERVACION Y VERIFICACION.

Se efectuó a través de 20 sesiones de psicomotricidad donde se ofreció a los niños un espacio, un tiempo y unos objetos privilegiados con los que pudieron expresarse de manera global, la constancia del marco y del arreglo de la sala de psicomotricidad permitió una fina observación y comparación en cuanto a los investimentos de los objetos y de los diferentes lugares. Se contó con instrumentos precisos que permitieron dicha observación.

La observación dió la posibilidad de registrar una sucesión de hechos, anotarlos convenientemente; es decir protocolizarlos, reiterar la observación, confrontar los hechos entre sí, comparar las semejanzas y las diferencias y, de esa manera establecer principios generales que pudieran cubrir los hechos observables. La observación estuvo limitada en su campo de aplicación ya que sólo fue posible observar las conductas de los niños que se dieron espontáneamente.

La experiencia fué llevada a cabo por dos psicólogas especialistas en psicomotricidad ocupando una posición de observadoras participantes. Durante la experiencia se trató de enunciar la hipótesis acerca del sentido de las producciones psicomotrices en los niños.

La observación no se basó en el estudio de una carencia específica en los niños como en el caso: de una disminución sensorial, motriz, mental; sino por el contrario en la habilidad para captar la calidad particular de su expresividad psicomotriz, en el discurso global, que se convierte en sentido y comunicación y por medio del cual los niños se dicen enteramente, con independencia precisa de una deficiencia real.

Las psicólogas al mismo tiempo que observaron a los niños interactuaron con ellos; observaron y comprendieron el sentido en sus producciones, las demandas, los mecanismos de defensa y la evolución del niño al nivel de la comunicación.

Intervinieron en las sesiones favoreciendo, ampliando, orientando las acciones de los niños sin implicarse directamente. Se propició la comunicación entre los niños manteniendo una actitud de sobriedad y retirándose lo más posible para estar apto para observar a través de "una mirada periférica", lo que permitió captar el sentido de lo que acontecía.

Una de las funciones más importantes de las psicólogas fué la de garantizar la seguridad afectiva de los niños. A través de una actitud de escucha las psicó

logas se ajustaron a las producciones de los niños, las facilitaron e hicieron que adquirieran forma y sentido. Al efectuar esto se favoreció una dinámica de comunicación en la que la expresión psicomotriz de los pequeños se enriqueció.

La observación se centró específicamente en cinco puntos:

- la expresividad psicomotriz,
- el sentido profundo del placer sensoriomotriz,
- el tratamiento de las producciones fantasmáticas,
- el advenimiento de lo simbólico,
- el nacimiento de la comunicación.

INSTRUMENTOS DE OBSERVACION DEL SENTIDO DE LAS PRODUCCIONES DEL NIÑO.

En el proceso de observación se utilizaron los siguientes elementos: el espacio, el tiempo, los objetos y los sujetos. Se consideró los elementos conjuntamente ya que forman un todo coherente.

En el curso de la observación de las sesiones se prestó atención a la manera en la que los niños invistieron e hicieron el recorrido de un espacio a otro, el tiempo relativo de investimento y la naturaleza misma de los investimentos referidos a cada espacio.

ESPACIO.

La sala de psicomotricidad se dividió en tres espacios: el lugar del placer sensoriomotriz, el lugar de la emocionalidad y de las producciones fantasmáticas y el lugar del distanciamiento afectivo y la apertura a lo cognoscitivo.

Se observó como los niños ocuparon y abandonaron cada uno de los espacios y las transformaciones y producciones efectuadas en éste.

En el espacio sensoriomotor concedimos importancia al espacio y al investimento de éste, a los objetos modalizados en la búsqueda de placer sensoriomotor, sin descuidar, cómo son investidos los niños, criterio que marca el punto crucial entre un placer sensoriomotriz que puede desconectar al niño del mundo de la comunicación, y el placer sensoriomotriz que abre al niño a la comunicación intersubjetiva y a la creación.

El investimento de los objetos y los sujetos en el espacio de la emocionalidad permite detectar producciones de tipo fantasmático. En este espacio se va a detectar con más claridad y nitidez el juego latente y manifiesto.

En el espacio del distanciamiento afectivo se observó si los niños pudieron desinvertir por un momento sus producciones de proyecciones fantasmáti-

cas.

Durante la observación se utilizó el esquema de proxiemia de Hall para advertir la posición de los niños en el espacio, frente a los objetos y a los otros niños. Se observó el desenvolvimiento de los niños en el espacio en una: distancia íntima, personal, social y pública. En los cuatro aspectos se observaron dos modalidades: el modo de proximidad y el modo de lejanía.

OBJETOS.

En las sesiones de psicomotricidad se le propusieron a los niños materiales que pertenecían a cada uno de los espacios y que fueron investidos de forma muy diversa adquiriendo cambios de significación.

TIEMPO.

La sala de psicomotricidad con sus respectivos espacios fue investida por los niños en un determinado tiempo. Se observó cuanto tiempo permanecían en un lugar y porque lo abandonaban. Se prestó atención a la importancia en tiempo y en grado de implicación concedida por los niños a las actividades en cada uno de los espacios. Se observaron las aceleraciones y disminuciones en las ejecuciones y producciones de los niños que generaron un tiempo construido por expansiones y condensaciones.

SUJETOS.

Se observó como los niños invistieron a sus compañeros de juego y a las psicólogas en los tres espacios de la sala de psicomotricidad. Se prestó atención a la comunicación verbal y no verbal de los niños. Si combinaban el uso del lenguaje oral con la gestualidad, la mímica, los movimientos. Se observaron las expresiones gestuales y posturales de los niños en los tres espacios y las posturas situadas entre la apertura hacia los demás y el repliegue total sobre sí mismo. Se detectó el estado afectivo de los niños a través de dos secuencias la euforia y la disforia.

FASE DE ANALISIS DE LAS SESIONES.

En esta fase se efectuó un análisis del contenido latente y manifiesto de las expresiones lúdicas de los niños. Para el análisis se siguió un itinerario que partió de las manifestaciones más superficiales para llegar a las estructuras más profundas.

Se consideró cada una de las sesiones de juego y psicomotricidad como un "texto" a describir, como un lugar de producción de significación. Se eligieron los elementos que sirvieron para la observación (espacio, tiempo, objetos,

sujetos) para organizarlos en una lectura coherente.

El análisis se limitó al discurso mismo de la sesión, la lectura y la interpretación se elaboraron basándonos en el enfoque psicoanalítico de la escuela de Melanie Klein.

El modelo es el siguiente:

- 1).-El texto bruto de la sesión consistió en las producciones de los niños.
- 2).-El análisis e interpretación psicoanalítica.

2.4 SUJETOS.

Se reunió a un grupo de 5 niños, 3 del sexo femenino y 2 del sexo masculino.

Las edades fluctuaron entre los cuatro y los siete años, la escolaridad abarcó los grados de maternal, preprimaria y primaria, todos los niños son hijos de profesionistas, es decir su estrato socioeconómico correspondió al nivel medio.

2.5 ESCENARIO.

Cada una de las sesiones de psicomotricidad y juego se llevaron a cabo en la sala de psicomotricidad con un material específico. La sala se dividió en tres lugares que se comunicaban entre sí: el lugar del placer sensoriomotriz, el lugar de la emocionalidad y de las producciones fantasmáticas, y el lugar del distanciamiento afectivo y la apertura a lo cognoscitivo. A lo largo de las sesiones se propició que los niños circularan en los tres lugares, comunicándose entre sí; todo esto se inscribió en un fondo de placer sensoriomotriz.

2.6 PROCEDIMIENTO

En las sesiones se propuso a los niños un espacio y un tiempo diferente de los espacios-tiempos de la vida cotidiana de los niños y que se caracterizaba por el retorno de lo mismo. Se trató de un encuadre sólido en el que existía una regularidad en el calendario, una identidad en el arreglo de la sala y una permanencia de las psicólogas.

Se abarcó un número de 20 sesiones una vez por semana, durante una hora y media por cuatro meses.

DESARROLLO DE LAS SESIONES.

a) Situaciones de placer sensoriomotriz.

Las sesiones se iniciaron con situaciones de placer sensoriomotriz en el curso de las cuales los niños invistieron con gran rapidez el espacio. En este lugar el niño vivió una liberación de sus tensiones, gracias al placer de moverse, relajarse, de gastar la energía, de jugar y ocupar significativamente el espacio, los objetos y los compañeros, se observó la explosión de sus emociones. Para la aparición y desarrollo del placer sensoriomotriz se favoreció que los niños -

jugaran con libertad con materiales como: pelotas, cuerdas, llantas, palos, en la resbaladilla, el pasamanos, el columpio, en la colchoneta, las tancas y - con los cojines.

El placer sensoriomotriz lo pudimos advertir a través de actividades motrices:

1.-Orientadas hacia el espacio y los objetos como: andar, correr, saltar, trepar.

2.-Centradas en el placer de las sensaciones corporales de origen propioceptivo basadas en el desequilibrio como: el balanceo, el giro, la caída.

1.-Actividades motrices orientadas hacia el espacio y los objetos.

Consisten en actividades motrices espontáneas, estrechamente vinculadas a estímulos laberínticos y vestibulares como son: trepar, saltar, andar, correr. Estas actividades precisan de un determinado material que pone de relieve la frecuencia de determinados encadenamientos motrices como por ejemplo:

- trepar, saltar, caer sobre las nalgas,
- trepar, saltar, caer y rodar sobre el suelo,
- trepar, equilibrarse y saltar,
- correr lo más rápido posible y caer al suelo,
- correr por un plano inclinado.

Todas estas acciones encadenadas concluyen muy a menudo con manifestaciones de placer como por ejemplo: estallidos de carcajadas, gritos alegres, palmadas. Significaciones psicológicas:

La repetición de estas actividades siempre poseen un carácter beneficioso en cuanto a la afirmación del propio yo del niño.

2.-Actividades centradas en el placer de las sensaciones corporales.

a)El balanceo.

Se observó el balanceo de los niños en la resbaladilla, el pasamanos. Se trata de un movimiento de vaivén en el espacio a través de las diferentes posturas: de pie, sentado, sobre el vientre, sobre la espalda, sobre la punta de los pies, balanceándose de adelante hacia atrás o de forma lateral.

Significaciones psicológicas.

El balanceo es un juego, una actividad en la que el niño libera su energía - sosegando sus tensiones psíquicas. En el balanceo vive sus límites, vivencia de la que obtiene placer a través del movimiento alternativo de la tensión muscular, de distensión, de la variación de referencias visuales, el placer de dominar mejor el movimiento y el placer de jugar con las sensaciones de miedo.

b) - Gires.

Se observó a los niños redar en el suelo, girar sobre sí mismos, dar volteretas e girar lo más rápido posible alrededor de un pivote o de una persona. Estos movimientos perturban la orientación en relación con el espacio y proporcionan sensaciones de aturdimiento y de pérdida de equilibrio. Los juegos a base de gires, - perturban las referencias espaciales habituales y permiten dominarlas mejor.

Significaciones psicológicas.

Estos movimientos aislados e repetitivos se entienden como un juego, en el que el niño participa por el placer de las sensaciones que procura, pero también por su aspecto de prueba a superar. Se trata de dominar movimientos más o menos acrobáticos, conservar el propio equilibrio y evitar así la caída. El niño juega con el miedo a caer, o ser propulsado al exterior, de esta forma afirma su sentimiento de omnipotencia frente al mundo: juega a perder el espacio para recuperarlo. Estos movimientos giratorios pueden ir acompañados de embriaguez capaz de proveer placer en circuito cerrado y aisla al niño del mundo exterior.

c) - Las caídas.

Se observó el placer que los niños sentían al caer directamente en el suelo o a través de un material adecuado como: resbaladillas, mesas, bancos. El movimiento brusco hacia abajo crea cambios de postura muy rápidos y pérdidas de equilibrio que causan una fuerte emoción.

Significaciones psicológicas.

El niño encuentra un enorme placer en la caída: al hacerlo, juega con su postura, su peso, sus sensaciones cinestésicas; los contactos violentos con el suelo le hacen sentir los límites de su cuerpo; el miedo al cheque, a hacerse daño, desencadenan emociones muy fuertes que se expresan mediante gritos y muy a menudo, mediante risa. Los niños viven incalculable placer al caer unos sobre los otros, todos juntos o lanzados a la colchoneta por el adulto.

Una vez que los niños invistieron de manera sensoriométrica el espacio, los objetos y los compañeros de la sala; se instala una cierta continuidad; más tarde - las oraciones, los juegos simbólicos, hacen su aparición, abriendo el camino a una expresividad psicométrica más profunda en donde se llega al corazón de la sesión.

b) El lugar de la emocionalidad y de las producciones fantasmáticas.

Este espacio está conformado por colchonetas, sillas, bancos, cajas, disfraces, maquillaje, muñecos, vajilla, cubiertos, peines, batas, vestidos, trajes, botiquín de doctor y de enfermera, etc.

Aquí se edifican la mayoría de las construcciones de tipo casa. Este lugar se caracteriza por ser el espacio privilegiado donde el niño vive su manifestación fantasmática y en donde se observa con más nitidez su demanda. En este lugar el niño está en escena; en ella representa roles y manifiesta su vida personal más intensa, más profunda y conflictiva. Es un lugar de proyección, el niño pone en imágenes sus acciones, sus creaciones.

Tratamiento de las producciones fantasmáticas en el niño.

El desbloqueo y la evolución de las manifestaciones conflictivas pueden restablecer la comunicación del niño, estas manifestaciones repercuten a nivel de su expresividad psicométrica. El trabajo consistió en inducir la transformación de estas manifestaciones que obturaron la dimensión simbólica a través de la traducción de las producciones fantasmáticas de los niños la cual se realizó principalmente de dos formas: una consistió en la traducción corporal, otra por medio del material.

1.-Traducción por medio de la representación corporal.

Esta posibilidad requirió del compromiso de las psicólogas con el niño, por medio de la posición, el gesto, la tenacidad, la voz, de esta manera se representó el material fantasmático, por ejemplo: el león, la vieja bruja, el menstruo, el ladrón de niños. Dicha representación no es en ningún caso una imitación, ya que lo que se intentó significar con los movimientos y las posturas, era el símbolo de la imagen conflictiva que el niño pone en juego. El material fantasmático tomó cuerpo gracias a esta representación.

Sin embargo fueron indispensables un cierto número de condiciones para que se efectuara esta traducción: la capacidad para representar por medio del movimiento, la voz y la palabra. Los niños mostraron interés por esta simbolización corporal, se daban cuenta que se trataba de ellos, pero en otro lugar, en otra "escena". Así se les ofrecieron la posibilidad de "jugar" con la dimensión simbólica interactuando con las psicólogas. El niño vive el poder sobre el adulto en un clima de juego e ilusión, y esto permite su acceso al registro simbólico y a la comunicación; las psicólogas por su parte realizaron un manejo técnico de esta situación con suma precaución para evitar la vivencia de angustia en el niño.

2.-Traducción por medio del material.

Se trató ahora, gracias a la intervención con el material, de otorgar una existencia simbólica al contenido fantasmático de las acciones repetitivas en los niños. Se recurrió a dos opciones:

a) Si el niño no puede construir, el adulto le hace en su lugar. Las psicólogas presentaron el discurso del niño por medio de cojines, telas, cuerdas, balones, bas-

tenes, títeres, etc., constituyen el material necesario para dar forma a las imágenes enteras a las cuales gira el juego de los niños. Las construcciones las realizaron rápidamente las psicólogas; de ahí la importancia de un material voluminoso (enormes cajas) que permitieran montar rápidamente una casa, un túnel, una tierra, una prisión, una nave espacial, etc. Con estas construcciones se trató de poner de relieve el carácter particular más significativo que constituya el problema del niño. Fue necesario encontrar el objeto e crear la situación que represente - mejor la situación clave que aparece repetidamente en el discurso del niño, por ejemplo: la red de pescar era una tela e un plástico grande, la trampa era un aretado a una cuerda larga. El objeto utilizado como soporte simbólico sólo puede tener sentido cuando las psicólogas le acompañaron con la gestualidad apropiada, de esta forma la red se lanzaba mediante un gesto que hacía pensar en el pescador que la lanza desde la barca, lo que permite creer en la realidad de la captura. En la gestualidad se sostuvo y se concentró una teatralidad de las psicólogas que debía ser instantáneamente comprendida por el niño.

b) El niño es invitado a construir y las psicólogas fijaron su atención en los objetos escogidos por los niños para realizar sus construcciones. En los niños que no existía una perturbación seria se observó la existencia de un vínculo común entre el objeto y su simbolización por ejemplo: un bastón representaba un fusil, una escoba e una caña de pescar, un are un velante de un coche. El vínculo existe a través de la forma del objeto utilizado, e por medio del volumen, el color, la materia. En niños muy perturbados se observó una alteración entre el objeto y su representación por ejemplo: el balón era un fusil, el bastón una muñeca, los are pájaros.

Frente al flujo desordenado del discurso del niño, la traducción de las psicólogas incluyó un número determinado de condiciones para operar un ordenamiento.

-La lentitud era esencial, las psicólogas construían sin precipitación para permitir que el niño percibiera las diferentes fases de la traducción materializada de su discurso.

-Se respete la sucesión de las representaciones espaciales en un desenvolvimiento lógico. Se trató de dar una existencia lógica a las verbalizaciones del niño por ejemplo: Un niño quería jugar a que lanzaba unos peces al agua, para dicho discurso construimos primero el borde del mar, después la playa, luego colocamos las rocas en el mar y por fin lanzamos los peces al agua. Otro niño quería jugar a viajar en el espacio como un cosmonauta, primero construimos el cohete espacial, después preparamos la salida, se efectuó el lanzamiento. Cuando se trabaja con niños con marcada desorganización espacial y temporal, fue preciso hacerles vivir la -

sucesión temporal gracias a situaciones que les pertenecen emocionalmente. El niño no puede descubrir e integrar cualquier realidad espacial y temporal si previamente el lugar y el tiempo no han sido vividos a nivel emocional. La nitidez del lenguaje del adulto es indispensable para la puntuación de las diferentes acciones de los niños; los verbos y los adverbios debían estar claramente conectados: "comencemos, luego, después y antes, al mismo tiempo, por fin, está listo."

c) El lugar del distanciamiento afectivo y la apertura a lo cognoscitivo.

Este lugar consiste en un espacio en donde los niños se expresan desinvirtiendo de fantasías sus producciones. En este espacio el niño desarrolla una manera diferente de ver: a sus compañeros, al espacio, a las cosas; dicho en otros términos: se trata de una mirada ajustada al mundo, del resultado de una lenta conquista que precisa de un alejamiento momentáneo de las proyecciones fantasmáticas sobre el mundo exterior a la representación global y a la construcción del objeto; este acceso a la realidad permite una comprensión sensible de todas las partes del objeto, de sus elementos físicos, con los cuales el niño podrá a continuación operar. En este espacio se encuentra el material de construcción de madera, el material de desecho, hojas, pintura. En este espacio el niño realiza construcciones en pequeña escala representando por medio del material lo vivido en los otros dos espacios. En esta espacio se promueve que los niños tengan un alejamiento momentáneo de las proyecciones fantasmáticas sobre el mundo exterior.

2.7 ENTREVISTAS.

NOMBRE DEL NIÑO: Araceli EDAD: 7 años LUGAR DE NACIMIENTO: México D.F.
ESCOLARIDAD: Tercero de primaria HERMANOS: Jasmín de 12 años, Ismael de 5 años.
PADRE: Javier, edad 35 años, profesión químico.
MADRE: Ofelia, edad 37 años, profesión química.
MOTIVO DE LA CONSULTA.
ENTREVISTA AL PADRE.

Los padres inscriben a la niña al taller porque la perciben como introvertida.

Cuando realiza algún trabajo se concentra demasiado, se mete hasta olvidarse de todo, inclusive hasta olvidarse de hacer otra cosa o responder a lo que se le está preguntando. Tiende mucho a tener ensueños, juega mucho tiempo sola, a pesar de estar con sus hermanos, primos o con otros niños. Se aísla demasiado al jugar con muñecas o realizando trabajos manuales. Es una niña muy cariñosa y alegre, pero cuando surge alguna problemática familiar o escolar muestra una actitud de retracción de sus afectos. El padre afirma que por el carácter sentimental de la niña no le irá bien en situaciones sociales. Es muy sensible y muestra resentimiento ante cualquier situación que no le gusta como por ejemplo: cuando la regañan o si percibe que los padres no la aceptan del todo.

A la niña le tienen que recordar todo el tiempo que lleve a cabo sus obligaciones por ejemplo: el aseo de ciertas partes de la casa, el aseo del perro; no le gusta que se le corrija, le causa resentimiento, se pone hacerlo pero con seriedad, muestra rebeldía y teme una represalia.

SITUACION FAMILIAR.

La familia está conformada por el padre, la madre y tres hijos. Araceli ocupa el segundo lugar, la antecede una hermana de 12 años y la precede un hermano de 5 años. El padre se dedica a la producción de alimentos, la madre también es química y trabaja solamente los sábados en un hospital realizando exámenes clínicos.

HISTORIA CLINICA.

CONCEPCION Y EMBARAZO.

Al encontrarse la madre embarazada de la niña la situación de la familia era estable. El embarazo fue planeado y en esta segunda gestación los padres se sentían bien preparados. En el último bimestre del embarazo la madre vivió mucha tensión debido a que su propia madre vivió una intervención quirúrgica en la cual le quitaron la matriz debido a un tumor canceroso. Se sintió también angustiada porque su anterior ginecólogo falleció.

El parto fue problemático debido a que la niña venía con el cordón en el cuello

sin embargo no hubo sufrimiento fetal, su peso fue normal.

ALIMENTACION.

La madre la alimentó a pecho durante seis meses y a partir de esta fecha se lo fue retirando poco a poco sin observar en la niña alguna reacción en especial.

Su alimentación fue variada y siempre manifestó apetito, el último biberón se le retiró alrededor de los doce meses. Entre el primer y el tercer año la niña - presentó falta de apetito y su crecimiento no fue el mismo .

SUEÑO.

El primer año de vida la niña presentó regularidad en el dormir, posteriormente está situación cambio tornándose irregular, es decir dormía mucho en el día y poco en la noche, tardó tiempo en volver a encontrar un horario normal.

ENTRENAMIENTO DE ESFINTERES.

La empezaron a educar desde los seis meses, la sentaron en la bacínica induciéndola poco a poco.

ASISTENCIA A GUARDERIA.

Comenzó asistir a la guardería desde los seis meses durante cuatro horas diarias, la llevaba el papá y la recogía la mamá.

DESARROLLO DEL LENGUAJE.

A los siete meses emitió sus primeras palabras estimulada por cosas que le llamaban la atención. Cuando tenía un año y cinco meses su vocabulario era más amplio.

Desde los cinco meses comenzó a gatear, dió sus primeros pasos cogiéndose de los muebles y caminó alrededor del año. No le gustaban las andaderas quería estar en el piso desplazándose. Su desarrollo motor ha sido normal, ha mostrado avances muy notorios en la motricidad fina, le gustan los trabajos manuales. En el área de la motricidad gruesa le gusta mucho la gimnasia.

DESARROLLO SEXUAL.

Desde muy pequeña percibió las diferencias de los sexos, el padre cuenta que la familia muestra carencia de inhibiciones, cuando todos se bañaban juntos la niña señalaba los genitales de la mamá y del papá. Como a los 4 años manifestó curiosidad sobre la procedencia de los niños.

DESARROLLO ESCOLAR

Empezó a ir a la guardería a los seis meses y después pasó a la escuela. Su aprovechamiento escolar en los diferentes grados ha sido adecuado, sus maestras siempre han dicho que tiene un buen rendimiento aunque realiza las tareas con bastante lentitud.

El padre describe el carácter de la niña como muy pausado, todo lo hace a su

ritmo de manera minuciosa. Al final del año pasado tuvieron un problema con la maestra ya que no le agradó como la niña se manifestó en el festival de fin de año.

DINAMICA FAMILIAR.

El padre trabaja durante todo el día en un negocio particular elaborando productos alimenticios. Lleva por la mañana a los niños a la escuela y después se va a trabajar y regresa en la noche. El padre menciona que la relación de la niña con él es buena, ella busca identificarse con los intereses del papá, por ejemplo en el jugar ajedrez, desde los cinco años insistió a que se le enseñara a jugar, a los seis ya lo hacían juntos. Siempre trata de preguntar al padre lo que le gusta e inmediatamente dice que a ella le agrada también. Cuando en una reunión familiar aparece una diferencia de opiniones Araceli siempre se espera a lo que manifieste su padre para coincidir con él. El padre trata que la niña diga primero su opinión para que sea consciente de sus gustos, ya que tiende a ser dependiente de otros. El padre ha observado que la niña tiene mayor comunicación con él que con la madre, algunas cosas las platica más con él que con los demás.

El padre piensa que de sus tres hijos Araceli es la más sentimental y la más sociable, cuando demanda atención lo hace de manera directa, muestra rasgos de perseverancia. El año pasado sacó bajas calificaciones en natación ambos padres la animaron a superarlas y a perder el miedo en nadar en la parte honda de la alberca y con el tiempo lo pudo hacer. Aunque algunas actividades no le agradan, ella se convence a sí misma y las hace. El padre afirma que Araceli se parece a él en la manera de ser, la forma de reaccionar ante las situaciones conflictivas que es de lentitud y reflexión. Araceli ha tomado más el modelo del padre que el de la madre.

La madre permanece la mayor parte del día con sus hijos, los recoge de la escuela y permanece toda la tarde con ellos dándoles de comer y revisando sus tareas.

El padre piensa que tal vez por esto la relación de los niños con la madre sea más conflictiva. Araceli percibe a su madre como regañona, mandona y al padre como comprensivo y que guisa mejor.

La relación con los hermanos es conflictiva, usualmente siente que la mayor abusa de ella aunque también la protege del hermano menor cuando hay peleas. Cuando nació Araceli la hermana mayor manifestó entusiasmo, pensaba que la hermana sería un bebé al que iba a cuidar y con el que jugaría, aunque a veces se sentía desplazada. Con el hermano menor Araceli pelea y se golpean, en ocasiones han recibido castigos por parte de los padres por dañarse físicamente. Araceli se sintió desplazada por el nacimiento del hermano menor, tuvo regresiones al orinarse nuevamente en la cama.

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL NIÑO: Ismael EDAD: 5 años LUGAR DE NACIMIENTO: México D.F.

ESCOLARIDAD: Preprimaria HERMANOS: Jasmin de 12 años, Araceli de 7 años.

PADRE: Javier, edad 35 años, profesión químico

MADRE: Ofelia, edad 37 años, profesión química.

MOTIVO DE LA CONSULTA. ENTREVISTA AL PADRE.

Actualmente Ismael manifiesta poca capacidad de concentración, tiende a divagar en lugar de concentrarse. El año pasado le metieron al fútbol para despertarle las ganas de correr, pero respondió con inercia y temor. El primer día le dieron un pelotazo y lloraba y corría cuando veía que los demás niños venían corriendo con la pelota, quería jugar pero le aterraba que le pegaran por lo que acabaron sacándolo. El padre hace referencias acerca de Ismael como de un niño muy agresivo, de pocas pulgas, ante la menor agresión agrade, actualmente capta la cuestión moral e inhibe un poco su agresión, sin embargo ante la menor incitación agrade de manera muy deliberosa. El padre menciona los problemas que Ismael ha tenido en la escuela y a partir de estos la necesidad que tuvieron de llevarlo a una revisión psiquiátrica. Le hicieron dos electroencefalogramas y le detectaron paroxismos ligeros. El diagnóstico fue el de dislexia leve, problemas de psicometricidad y del lenguaje. Le mandaron medicamentos para estimular la afectividad y mantenerle despierto. Estuvo asistiendo a consulta con un psicólogo quien diagnosticó problemas de paranoia. Ismael sentía miedo a que le hicieran algo por falta de asimilación de una enfermedad vivida en la infancia temprana.

SITUACION FAMILIAR

La familia está conformada por el padre, la madre y tres hijos. Ismael ocupa el tercer lugar, le antecede una hermana de siete años y otra de doce. El padre se dedica a la producción de alimentos, la madre trabaja solamente los sábados en un hospital realizando exámenes clínicos.

HISTORIA CLINICA

CONCEPCION Y EMBARAZO

La madre de Ismael vivió el embarazo sin ninguna alteración en especial y en una situación familiar estable. El embarazo fue planeado y el sexo que preferían era el masculino, ya que tenían dos hijas mayores que el niño. Durante el octavo mes del embarazo el médico les dijo que el parto posiblemente fuera por cesárea, en el noveno mes le confirmó ya que el niño venía sentado.

NACIMIENTO

El parto fue difícil ya que el niño venía con el cordón doble obstaculizando el -
cuello y los hombros y venía contraído hacia arriba. El padre no pudo estar en el
parto por ser cesárea, el peso del niño fue el normal. Tanto a la madre como al pa-
dre les dio mucho gusto que fuera varón, por lo que la madre accedió a que la liga-
ren aceptando no tener más hijos. La madre después de un tiempo reconoció que se -
sintió mal e insegura de haber tomado la decisión correcta. Estuvo un tiempo muy -
angustiada pero a nivel de la pareja le platicaron y aparentemente se resolvió la
situación.

ALIMENTACION

Ismael fue alimentado a pecho durante seis meses y poco a poco se le fue introdu-
ciendo el biberón y no manifestó conflicto alguno. Posteriormente no presentó nin-
gún tipo de problemas alimenticios, de los tres hermanos era el que mejor comía.

SUEÑO.

No manifestó problemas para el dormir, durante los cinco primeros meses durmió en
la misma habitación que los padres, después durmió solo en su habitación. Actual-
mente manifiesta ciertos problemas para dormir, presenta insomnio.

ENFERMEDADES.

Al año seis meses Ismael se enfermó de una neumonía, estuvo muy grave y su vida -
peligro. El diagnóstico inicial fue el de un catarro, la madre sospechó que se tra-
taba de algo serio y estaba muy nerviosa e histérica. Internaron al niño en un hos-
pital privado por una semana, le realizaron varias punciones para extraer el derrame
que tenía en los pulmones, pero no fueron exitosas y la fiebre era continua. Lo
internaron dos semanas en el DIF. y el niño se recuperó. Durante la enfermedad el
niño sufrió mucho tanto física como psicológicamente, cuando le dieron de alta su
estado era crítico, había bajado mucho de peso, estaba muy débil, perdió capacidad
motora no podía caminar se desplazaba gateando y se mostraba inseguro. Se observó
un retraso en su desarrollo, parecía como un niño de 10 meses, lloroso, intre-
vertido, sin control de esfínteres. Después de un mes se observó inicio de recu-
peración, comenzó a caminar con más firmeza aunque se caía frecuentemente y pisaba
con inseguridad; la recuperación en la motricidad abarcó un año. En la madre el -
conflicto pasado antes al embarazo y la ligadura de las trompas apareció nuevamen-
te, se sumó en una depresión brutal, no podía ni pensar ni hablar, lloraba mu-
cho. El padre estuvo muy angustiado, sin embargo de los dos él guardó la calma, siem-
pre se ha manifestado más reflexivo que impulsivo. El padre y la madre platicaron
respecto a la problemática de Ismael y se hizo notar la manifestación de sobre-
protección y mimos en la que toda la familia había caído. El padre quería que el

niño retomara nuevamente su ritmo de desarrollo y que se hiciera autosuficiente.

CONTROL DE ESPINTERES

Le estimularon tempranamente a partir de los 6 o 7 meses, lo sentaron en la bañera para acostumbrarlo poco a poco. Durante el período de la enfermedad se manifestó un retraso que fue superado.

ASISTENCIA A LA GUARDERIA.

Comenzó a ir a la guardería a los 9 meses, los padres observaron que no le costó trabajo socializarse, no lloraba cuando lo dejaba su mamá. Después de la enfermedad el desenvolvimiento de Ismael en la guardería sufrió también un retraso.

DESARROLLO SEXUAL.

El padre ha observado un desarrollo sexual adecuado, piensa que esto es producto de que la familia es muy abierta y esto propicia conductas espontáneas. Desde muy pequeño podía diferenciar entre un sexo y el otro, se fijaba en sus genitales y en los de su hermana. Alrededor de los tres años empezó a hacer preguntas del porqué sus hermanas no tenían pene, porqué les crecían los senos, de dónde venían los bebés, porqué sus padres se besaban.

DESARROLLO ESCOLAR.

Empezó a ir a la guardería a los 9 meses durante cuatro horas diarias, lo llevaba el padre y lo recogía la madre, no lloró cuando lo dejaban. Permaneció en la guardería hasta los tres años y se observó en él muestras de agresividad. A los tres años lo cambiaron a una escuela y las maestras se quejaban de que era muy agresivo, en una ocasión una niña le empujó y eso fue suficiente para que Ismael se defendiera dándole una tremenda bofetada. Sin embargo en el período de los tres a los cuatro años Ismael tuvo un adecuado desempeño escolar tal vez la razón se debió a una buena identificación con la maestra quien decía que era muy inteligente. Sin embargo al término del año los padres tuvieron problemas con la directora porque ella quería que Ismael se quedara en segundo de kinder y los padres querían que pasara a tercero. La directora aceptó pero con la condición de que llevaran al niño al psiquiatra. Ismael siguió teniendo problemas en la escuela, lo castigaban y decían que el niño estaba retrasado, los padres justificaron la conducta agresiva del pequeño como respuesta al medio hostil en el que se encontraba donde se sentía vigilado. Ante esta situación los padres decidieron cambiarle de escuela lo que ayudó bastante al niño ya que vivió un ambiente diferente. Aparecieron buenos reportes de Ismael sin embargo la maestra siempre dijo que el niño era de pocas pulgas. Actualmente Ismael tiene una maestra con ciertas actitudes de autoritarismo esta situación ha reactivado problemas pasados manifestándose nuevamente en el niño la agresión.

La directora de la escuela sugirió a los padres que llevaran a Ismael con un psicólogo, quien dió el diagnóstico de paranoia. El niño asistió por un tiempo a tratamiento con el psicólogo actualmente el tratamiento está suspendido y el niño asiste al taller de psicometría.

DESARROLLO DEL LENGUAJE

Entre los 9 y los 12 meses Ismael emitió sus primeras palabras estimulada por sus padres, sin embargo a partir de su enfermedad el desarrollo del lenguaje sufrió un cierto retroceso que fue superado posteriormente.

DESARROLLO MOTOR.

Ismael durante el primer año de vida mostró un adecuado desarrollo motor. A los nueve meses comenzó a caminar y al cumplir el año y medio desarrolló todas las destrezas características de un niño de su edad. Al igual que en otras áreas de su desarrollo al enfermarse apareció un retroceso que fue superado meses después al ser estimulado intensamente.

SITUACION FAMILIAR

El padre trabaja durante todo el día en un negocio particular elaborando productos alimenticios como miel, cacao. Lleva a la mañana a los niños a la escuela y los vuelve a ver en la noche cuando regresa de trabajar. La relación de Ismael con el padre es buena, trata de imitarle en muchas cosas como cuando se preparan para irse algún lado, le observa sobre el tipo de ropa que se va a poner, por ejemplo quiere ponerse corbata, cinturón como él. Demanda del papá juegos donde exista actividad física fuerte. El padre cuando se enoja le manifiesta de inmediato no le puede ocultar, es de un momento a otro, Ismael en ese aspecto se parece más a él aunque tarda en volver a la normalidad. El padre tiende a ser explosivo y no sabe si en ese Ismael se parece más a él o a la madre. Ismael cuando está de buen humor le gusta hacer chistes, bromas y en eso se parece a su papá. Cuando van al cine a Ismael le gusta sentarse junto a su padre para que le explique la película y cuando salen de paseo automáticamente se va con él para que le lleve de la mano. Con la madre permanece la mayor parte del día ella va por él y por sus hermanas a la escuela, les da de comer y les ayuda en la tarea. La madre se irrita por cualquier cosa y su forma de enojarse es muy especial se pone de mal humor por todo y así es también Ismael. Con quien tiende a irse más es con la madre generalmente cuando están descansando viendo la televisión. Siempre dirige su mirada a donde están sentados sus papás y se mete en medio de ellos recargándose en su mamá. Con sus hermanas la relación es buena, tiende a ser dependiente de ellas, exige que le ayuden cuando ve que van más avanzadas que él, empieza a gritar y quiere que le esperen. La relación con la hermana intermedia es más intensa le demanda mucho, ella ya no quiere.

Ismael juega más con su hermana intermedia que con la mayor, sin embargo al menor -
daño físico la agrede y le tira de patadas y el juego acaba ahí por su irritabili-
dad. Con la mayor la relación es buena sin embargo se vincula a nivel de sobreprote-
cción y dependencia. Existe en Ismael idea de grupo familiar

PROBLEMA DE LA AGRESION

El padre concibe la agresión como el problema fundamental de Ismael. El manejo es
variable, muchas veces está fuera de su control. Cuando Ismael está irritado y mo-
leste sus hermanas le llaman levemente la atención y le sugieren un castigo si per-
manece manifestando esa conducta. Si persiste la conducta agresiva cualquiera de -
los padres le dan una maldada.

En ocasiones no se presentan situaciones de agresión evidentes como en el caso de
la acción-reacción y se acaba el asunto. A veces la actitud para mostrar inenfer-
midad no se hace evidente agrediendo, sino más bien se tarda mucho en hacer algo
como por ejemplo cuando van a salir, los padres se topan con pared y proveen en
ambos una reacción explosiva.

Piensan que Ismael está pasando por una etapa de autoafirmación, de dejarse ser.

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL NIÑO: Elena EDAD: 4 años LUGAR DE NACIMIENTO: México D.F.

ESCOLARIDAD: preprimaria. HERMANOS: ninguno.

PADRE: Julián profesión: contador público Edad: 35 años.

MADRE: Elena profesión: administradora de empresas Edad: 33 años.

MOTIVO DE LA CONSULTA.

La madre inscribe a Elena en el taller porque le preocupa el trato agresivo que la niña tiene con los demás niños. Piensa que Elena está muy consentida y sobreprotegida por los abuelos, quienes le permiten hacer berrinches frecuentemente. La madre describe a su hija como sociable, juguetona, observadora, de carácter fuerte aunque noble cuando le hacen ver la razón. Le preocupa la problemática que pueda tener Elena, debido a los conflictos que vivió durante la separación de sus padres.

SITUACION FAMILIAR.

Los padres de Elena llevan tres años de estar separados, actualmente se encuentran en proceso de divorcio. Permanecieron unidos por dos años y se separaron cuando la niña tenía un año. La madre y la niña viven con los abuelos maternos.

CONCEPCION Y EMBARAZO.

Al encontrarse la madre embarazada de la niña la situación familiar era variable por la conflictiva que vivía la pareja. El embarazo no fue planeado pero sí deseado mostrando la familia una actitud de aceptación. La duración del embarazo fue de 9 meses y no ocurrieron complicaciones. La reacción de la familia ante el nacimiento de la niña fue de aceptación, atención y cuidado.

ALIMENTACION.

La madre alimenta a la niña al pecho hasta los tres meses. Coincidió el destete con la separación de la madre debido a su regreso al trabajo, Elena reaccionó intensamente ante estos dos hechos, lloró mucho. En biberón se le quitaron a los dos años, aunque a veces le toma para irse a dormir. El apetite de Elena siempre ha sido escaso y su masticación es muy lenta.

SUEÑO

La niña nunca ha presentado dificultades para conciliar el sueño. No se ha observado que presente sobresaltos, pesadillas, o sueño interrumpido, pero sí tiene temores nocturnos como por ejemplo ir a lugares que están solos y oscuros.

ENTRENAMIENTO DE ESPINTERES.

Por instancias del abuelo Elena fue entrenada en el control de esfínteres desde los cinco meses, el procedimiento que se utilizó fue el de la imitación, el control diurno y nocturno le alcanzó a los dos años.

LENGUAJE.

Elena a los tres meses empezó a tratar de darse a entender a través de balbuceos y pronunciación de monosílabos; a los doce meses emitía algunas palabras con significado y a los veinticuatro meses existía en ella una determinada estructuración del lenguaje. Elena ha tenido un adecuado desarrollo del lenguaje; no existen problemas para la comprensión, transposición simple de sílabas, tartamudez, lenguaje "infantil", ni dificultad en la articulación.

DESARROLLO MOTOR.

La habilidad motora de Elena es buena, sostuvo la cabeza a los cinco meses, se sentó sin apoyo y gateó a los seis meses, caminó sola a los doce meses. Elena manifiesta predilección por las actividades físicas, le gusta mucho correr, nadar, andar en triciclo.

DESARROLLO SEXUAL.

Actualmente Elena pregunta sobre temas sexuales por ejemplo el porqué los niños orinan parados y las niñas no. Con frecuencia se toca los genitales y los abuelos le han dicho que no le haga porque puede causarse una infección. Con sus amigos realizan juegos en donde un niño es el papá, otro el hijo y ella es la mamá. En sus juegos Elena manifiesta marcada agresividad.

HISTORIA ESCOLAR.

Elena comenzó a asistir a la escuela cuando tenía tres años, permaneció mientras bajo el cuidado de los abuelos. Reaccionó adecuadamente a su entrada a la escuela cuando tenía tres años y su aprovechamiento a sido bueno. El vínculo de Elena con sus compañeros en la escuela es variable, aunque no se le dificulta relacionarse con ellos, es aceptada por su grupo y muestra iniciativa durante los juegos aunque su comportamiento es agresivo, no acepta el juego de los demás, no comparte sus juguetes y durante los juegos impone el querer jugar a se ella la mamá. Con su maestra muestra una buena relación, aunque en ocasiones es agresiva y berrinchuda.

ENFERMEDADES.

En general, la salud física de Elena es buena, consistente.

DINAMICA FAMILIAR.

Elena vive con sus abuelos maternos y su mamá la cual se encuentra separada desde hace tres años de su esposo. La niña dejó de ver a su padre desde que tenía un año de vida, la madre le justifica diciendo que la niña mostraba enojo e indiferencia hacia la figura paterna. La madre lleva a Elena a la escuela durante el camino van platicando, los abuelos la recogen y al mediodía regresa de trabajar y comen juntas y vuelven a convivir en la noche cuando regresa nuevamente de trabajar.

Los sábados están todo el día juntos, van al parque, al cine, al teatro, al circo. Elena muestra ciertos rasgos parecidos a su madre; es débil pero tiende a ser agresiva, hace caso cuando le llaman la atención sobre ciertas cosas que no debe de hacer como rayar las paredes; generalmente no la castigan, está muy consentida por los abuelos. Elena tiende a buscar mucho al abuelo, tal vez en él suple la necesidad de una figura masculina, manifiesta a su lado confianza y seguridad.

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL NIÑO: Daniel EDAD: 4 años LUGAR DE NACIMIENTO: México D.F.

ESCOLARIDAD: preprimaria HERMANOS: 9 años Aaron

PADRE: José Alberto EDAD: 37 años profesión: contador público.

MADRE: Leticia EDAD: 35 años profesión: secretaria.

SITUACION FAMILIAR

La familia está conformada por el padre, la madre y dos hijos. Daniel ocupa el segundo lugar, le antecede un hermano de 9 años. El padre tiene 37 años es contador público trabaja en una empresa privada. La madre tiene 35 años es secretaria y también trabaja en una empresa privada.

HISTORIA DEL NIÑO.

CONCEPCION Y EMBARAZO.

Al encontrarse la madre embarazada del niño la situación de la familia era estable. Planearon el embarazo, al igual que su hermano Daniel nació en parte normal a los ocho meses.

ALIMENTACION.

La madre le alimentó a pecho durante 21 días y cambió a biberón por motivos de rechazo del pequeño a la leche materna. Durante el primer trimestre Daniel sufrió de cólicos. Daniel siempre ha tenido buen apetite, no muestra algún rechazo en particular algún alimento y en la actualidad continúa tomando una mamila por la noche.

SUEÑO.

Nunca ha manifestado inquietud para dormir. Desde muy pequeño durmió sin interrupción durante toda la noche. Sin embargo parte de su problemática actual reside en la necesidad de dormir lo cual ocasionó que lo sacaran de la primera escuela a la que asistió. Para Daniel es necesario dormir con su cobija predilecta a la que llama mana.

ENTRENAMIENTO DE ESPINTERES.

Desde el año y medio la madre empezó a educarlo para que fuera orinar y a defecar al baño. Los métodos que utilizó fue a base de la imitación e invitándole a asistir por unos momentos al sanitario después del desayuno e de la comida. El niño reaccionó con dificultad al entrenamiento con frecuencia se orinaba en los calzones causando molestia e resentimiento en la madre.

DESARROLLO DEL LENGUAJE.

Daniel desde los seis meses empezó a tratar de darse a entender a través de gestos y sonidos; sus primeras palabras las emitió alrededor del año y medio. A pesar de que Daniel mostraba un adecuado desarrollo del lenguaje a partir de los tres años se observó un retroceso que se presenta hasta la fecha. Actualmente Daniel se ce-

mucha con cierta dificultad. La madre menciona que este problema tal vez se deba a que siempre le han tratado como a un bebé, que no necesita darse a entender porque todo se le adivina.

DESARROLLO MOTOR.

En el primer año de vida Daniel mostró un adecuado desarrollo motor, logró caminar sin ayuda al año y cuatro meses. Actualmente muestra ciertas alteraciones en la motricidad, se cae constantemente y tiene los pies planos.

DESARROLLO SEXUAL.

Desde los tres años observamos que frecuentemente se tocaba los genitales; el padre le reprende y la madre desvía su atención. Actualmente muestra curiosidad por saber cual es la diferencia de los sexos, como también el origen de los niños, ambos padres han respondido con incertidumbre cuando a la adecuada orientación.

HISTORIA ESCOLAR.

Daniel comenzó a ir a la escuela a los tres años mostrando marcados problemas de adaptación. Con frecuencia se enfermaba de gripas nerviosas, tenía lagañas en los ojos y se dormía en la escuela. Los padres decidieron sacarlo de esa escuela y meterlo a un kinder cerca de su casa donde asiste de las 9.00 a las 12.00, lo lleva y lo recoge la sirvienta. En la escuela ha observado que es un niño muy listo - aunque muestra problemas en el lenguaje. Su reacción a la escuela no ha sido favorable, constantemente se ha mostrado renuente a asistir, prefiere quedarse en la casa con la sirvienta. Se relaciona con cierta dificultad con sus compañeros mostrándose muy agresivo, con la maestra ha pedido establecer una mejor relación. Daniel con frecuencia manifiesta sus conflictos por medio de síntomas físicos como por ejemplo el vómito ante el rechazo por ir a la escuela.

ENFERMEDADES.

Daniel ha sufrido las enfermedades típicas de su edad, como también algunos trastornos físicos ocasionados por problemas psicológicos. La madre piensa que sus enfermedades pueden deberse a dos tipos de situaciones por un lado le consiente que está y por otro lado que siempre se lo ha tratado como a un bebé. Frecuentemente cuando se siente abandonado por ella o por su hermana mayor se enferma.

DINAMICA FAMILIAR.

El padre sale a trabajar muy temprano y regresa en la noche momentáneamente en el que convive con la familia. Actualmente la relación del padre con Daniel es inadecuada, el niño le saca de sus casillas, le desespera por lo que tiende a mostrarse rígido y autoritario. Lo reprende con frecuencia, no entiende lo que le ocurre al niño y se resiste en ir a un psicólogo porque no cree en ellos.

La madre sale de casa también muy temprano, llega a su casa temprano y se está con

sus hijos. La relación de Daniel con su madre es adecuada, sin embargo ella siente que la desespera y no sabe que hacer con él. Constantemente se queja de Daniel, de su comportamiento y de la renuencia que muestra hacer algunas cosas como ir a la escuela o a la natación. Es muy travieso y ella tampoco sabe como manejarlo. Daniel se pasa la mayor parte del día con la muchacha. Con su hermano mayor la relación es buena, comparten la tarde juntas, Daniel imita mucho la manera de ser de su hermano quien frecuentemente se muestra sobreprotector con él.

MOTIVO DE LA CONSULTA. ENTREVISTA A LA MADRE.

Daniel fue inscrito en el taller por problemas que se observaron en él en el área del lenguaje. La madre lleva a Daniel al taller con bastante irregularidad lo que ha obstaculizado su avance.

DATOS GENERALES

NOMBRE DEL NIÑO: Adriana EDAD: 5 años LUGAR DE NACIMIENTO: México D.F.
ESCOLARIDAD: 2. de Kinder HERMANOS: no tiene.
NOMBRE DEL PADRE: Antonio, edad 45 años, profesión ingeniero.
NOMBRE DE LA MADRE: Amalia, edad 43 años, profesión pedagoga.

MOTIVO DE LA CONSULTA. ENTREVISTA A LA MADRE.

Adriana fue inscrita en el taller por el deseo de la madre de que se socialice y comparta con otros niños actividades de juego. Es una niña muy tímida que no se relaciona fácilmente. Le cuesta mucho trabajo defenderse de las agresiones de los niños en su escuela, piensa que el taller le puede servir para manejar mejor su agresión.

SITUACION FAMILIAR.

Adriana vive con su madre, quien trabaja durante todo el día desempeñando un puesto importante en una institución educativa del gobierno. La madre la lleva a la guardería y una sirvienta la recoge y se esta con ella atendiendo sus necesidades hasta el regreso de la madre. Durante dos años un hermano de la madre vivió con ellas y suplió la presencia paterna, ya que Adriana fue concebida fuera del matrimonio.

HISTORIA CLINICA.

CONCEPCION Y EMBARAZO

Al encontrarse la madre embarazada de Adriana la situación familiar era inestable la madre había planeado tener a la niña, hubo mayor disposición por parte de ella que del padre y bastante inenfermidad por parte de la abuela materna. La madre de Adriana deseaba tener un hijo varón, buscaba obtener cariño por parte del bebé, sin embargo el tener una niña no la disgustó. La salud de la madre durante el embarazo fué buena, no presentó ningún tipo de complicaciones. Adriana nació por cesárea, la madre se mostró sorprendida y emocionada al ver por primera vez a la niña.

ALIMENTACION

Adriana fue alimentada a pecho durante los primeros seis meses de vida. El destete fue brusco combinándole con biberón y la reacción de la niña fué de inquietud durante una semana. Sufrió de cólicos comunes a la edad y dejó de tomar biberón a los dos años. Adriana siempre ha tenido buen apetite y nunca ha sido necesario forzarla a comer.

SUEÑO.

Desde los seis meses Adriana ha tenido dificultad para conciliar el sueño, duerme con su mamá por temor a estar sola y a la obscuridad. Constantemente muestra resistencia por irse a dormir, no habla durante el sueño pero se sobresalta, está inquieta y tiene pesadillas. Muestra marcada resistencia para levantarse y le hace de mala gana.

ENTRENAMIENTO DE ESFINTERES.

A partir de los dos años la madre empezó a educar a Adriana para que fuera al baño a orinar y defecar, el entrenamiento se llevó aproximadamente un mes. Hasta los cuatro años Adriana se orinaba en la cama, le hacía por berrinches y manifestando problemas emocionales.

DESARROLLO DEL LENGUAJE.

Adriana desde el mes y medio empezó a darse a entender por medio de balbuceos, al año y medio articulaba perfectamente algunas palabras como mamá, leche, mana. No ha manifestado ningún problema en el desarrollo del lenguaje.

DESARROLLO MOTOR.

La madre describe el desenvolvimiento motor de la niña como normal. A los cinco meses sostenía la cabeza, a los seis meses de sentó con ayuda y a los ocho sin ayuda, antes del año gateó, al año se sentó de pie, al año y medio caminó con ayuda. Las actividades físicas preferidas de la niña son: subirse a los juegos en los parques y andar en triciclo; sus movimientos son torpes y muy lentos.

DESARROLLO SEXUAL.

La madre observó que Adriana a los tres años se dio cuenta de la diferencia de los sexos al ver que a su primo le cambiaban de ropa preguntó el porqué tenía pene. A los cuatro años mostró curiosidad por saber el origen de los niños y la madre le explicó sin profundizar.

HISTORIA ESCOLAR.

Adriana asistió por primera vez a la guardería cuando tenía tres años y reaccionó mostrando inseguridad, angustia durante quince días. Poco a poco se fue adaptando, en la actualidad manifiesta malestar e disgusto en algunas ocasiones. Su aprovechamiento escolar en los diferentes grados ha sido adecuado aunque las maestras le indican a la madre que necesita estimulación. La madre refiere que se relaciona bien con sus compañeros en la escuela, le cuesta trabajo hacerle, siente que los niños no la quieren.

ENFERMEDADES.

Adriana suele enfermarse del estómago y de las amígdalas, no es una niña enferma; aunque tiende a inventar enfermedades para llamar la atención.

DINAMICA FAMILIAR

La madre piensa que existe una buena relación entre ella y Adriana. Por la mañana la lleva a la escuela y en la noche regresa a la casa y conviven. Durante el fin de semana comparten el ir al cine, teatro o casa de algún familiar o amigas.

La necesidad de la figura paterna fue suplida un tiempo por su hermano, quien estableció una buena relación con la niña. Sin embargo la madre piensa que los principales problemas por los que atraviesa la niña se deben a la necesidad del padre. Ella habla mucho con la niña y le ha explicado cual es su situación y eso ha mejorado la conflictiva en Adriana.

2.8 SESIONES.

Se reunió a un grupo formado por 3 niñas y dos niños cuyas edades fluctuaban entre los cuatro y los siete años.

Para la selección de la muestra fue necesario tomar en cuenta ciertos aspectos que permitieron un manejo del taller y que fueron: la edad, el nivel socioeconómico, el nivel escolar.

El taller consistió en 20 sesiones de psicomotricidad que se llevaron a cabo en un período de cuatro meses, una vez por semana, por una hora y media.

Para cada una de las sesiones se llevó a cabo una observación y posteriormente un análisis.

Las sesiones fueron agrupadas y seleccionadas tomando en cuenta las etapas de funcionamiento del grupo (inicio, la mitad y el final) como también los temas del juego que aparecieron a lo largo del taller de psicomotricidad.

A continuación se describirán y analizarán los aspectos de funcionamiento lúdico de los niños a lo largo de cinco sesiones. Las sesiones que se presentan son representativas del trabajo que se llevó a cabo a lo largo del taller.

PRIMERA SESION

NIÑOS QUE ASISTIERON: Ismael, Araceli, Elena, Adriana, Daniel.

Los cinco niños llegaron al taller donde fueron recibidos por dos psicólogas - quienes les mostraron la sala de juego, les explicaron como funcionaba y les hicieron saber el encuadre. Se les dijo que ellos venían a jugar a esa sala la cual se encontraba dividida en tres lugares distintos en donde encontrarían cierto material que podrían utilizar como ellos quisieran en los juegos que eligieran siempre y cuando no se lastimen, ni lastimen a sus compañeros. Una vez que las explicaciones y las normas fueron dadas los niños comenzaron a jugar.

La sesión se inició con situaciones de placer sensoriomotor en el curso de las - cuales los niños invistieron con gran rapidez el espacio. Al entrar en la sala - descubrieron pelotas de todos los colores, se mostraron en un principio intrigados y permanecieron a la expectativa esperando acaso que nosotras tomáramos la iniciativa y les dijéramos lo que debían de hacer. Hicimos caso omiso de la demanda, ya que esperábamos que fueran los propios niños los que tomaran la iniciativa de una acción. Una vez superado el primer momento de inhibición los cinco niños se lanzaron en tropel por las pelotas y las aventaron por todo el espacio mostrando gran alegría. Continuaron el juego pateando las pelotas y lanzándolas al aire con lo que invistieron la superficie y el volumen de la sala. Los niños descubrieron el dinamismo propio de las pelotas, rodándolas, rebotándolas y dejando que se les escaparan y atrapándolas nuevamente. A continuación Araceli, Adriana y Elena iniciaron una nueva secuencia lúdica intercambiándose las pelotas, éste demostró que deseaba establecer una comunicación a través del objeto, incluyeron a una de las psicólogas en el juego. Mientras tanto Ismael y Adrian se intercambiaron también las pelotas pero pateándolas con una actitud agresiva. El juego con las pelotas decayó hasta desaparecer y surgió una distinta propuesta por Ismael. Esto se llevó a cabo en la resbaladilla donde los cinco niños experimentaron lo que era treparse por el gusano y deslizarse por el plano inclinado de la resbaladilla. Estas acciones precisaron de un determinado material que puso de relieve encadenamientos metódicos como fueron: trepar y deslizarse sobre las nalgas hasta caer. Estas acciones metódicas espontáneas estaban estrictamente vinculadas a estímulos laberínticos y vestibulares que desencadenaron manifestaciones de placer por ejemplo: estallidos de carcajadas, alegres gritos y palmadas. La dinámica osciló entre un movimiento activo o el momento del esfuerzo (trepar por el gusano) y un movimiento pasivo (el instante de dejarse llevar al deslizarse). Se observó también el placer que los niños sentían al deslizarse por el plano inclinado de la resbaladilla y caer directa

tamente en el suelo. El movimiento brusco hacia abajo les creó cambios de postura muy rápidos y pérdidas de equilibrio que les causó una fuerte emoción. El juego de la resbaladilla continuó aproximadamente por 15 minutos y se observó la repetición de la secuencia lúdica. Nuevamente el juego decayó y Elena propuso el ir a jugar al lugar de la emocionalidad y de las producciones fantasmáticas al tema de la casita. Las psicólogas representarían el discurso de los niños efectuando rápidamente una construcción con materiales como: mesas, sillas, sábanas, telas, cuerdas que permitieran montar una casa. Inmediatamente Araceli propuso jugar en la casa a la comida y los niños aceptan el tema y entran en escena escogiendo y representando los siguientes roles: Araceli la mamá, Ismael el papá, Adriana la hija, Elena la hija, Daniel el hijo y las psicólogas las tías. Los niños desarrollaron dicho tema utilizando disfraces, vajilla, cubiertos, un mantel y servilletas. Se preparó la mesa para que la familia comiera, se sirvió los alimentos y todos participamos en el juego el cual duró aproximadamente 30 minutos. Frente al flujo desordenado del discurso de los niños, las psicólogas incluyeron la traducción de determinados aspectos que permitió operar un ordenamiento y que fueron: la lentitud fue esencial ya que facilitó que se construyera sin precipitación para permitir que los niños percibieran las diferentes fases de la traducción materializada del discurso. Se fue construyendo las partes de la casa, la sala, el comedor, la cocina, las recamaras, el baño. Se trató de dar una existencia lógica a las verbalizaciones del niño por ejemplo: ante la propuesta de Araceli de jugar a la comida, se eligió el comedor como el espacio para desarrollar el juego, se colocó primero el mantel, después los cubiertos y la vajilla sobre la mesa, por último jugamos a comer. El tema del juego se repitió durante las sesiones más. Cuando el juego decayó los niños pasaron a jugar al lugar del distanciamiento afectivo donde pintaron e hicieron construcciones.

Araceli comenzó su dibujo pintando en café un cone grande con seis bolas de helado de diferentes colores: rosa, amarillo, verde claro, verde fuerte, azul y morado. Sobre las bolas pintó una cara.

Ismael pintó un dibujo similar al de Araceli en café pintó un cone pequeño que formaba parte del cuerpo de un muñeco del que salían dos pies y en verde, naranja, rojo, azul y rosa las bolas de helado, en una de las bolas pintó una cara, de dos de ellas salían unos brazos con sus manos.

Adriana pintó también un cone de helado de color rosa y siete bolas de helado en amarillo, verde y morado.

Daniel y Elena realizaron una construcción con la forma de una casa.

ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LA SESIÓN.

ESPACIO.

Los niños ocuparon primero el lugar del placer sensoriomotor donde vivieron una liberación de sus tensiones, gracias al placer de moverse, relajarse, de jugar y ocupar significativamente el espacio, las pelotas, la resbaladilla. En este espacio se observó la explosión de las emociones de los niños, la existencia de actividades motrices orientadas hacia el espacio y los objetos. Al jugar con las pelotas los niños las utilizaron en un principio en una actividad dinámica explosiva de investimento del espacio y después como un mediador de comunicación. Se pudo observar un diálogo a tres en el que cada uno de los niños comprendió perfectamente lo que los otros esperaban de él. La repetición del juego de pelota mostró un carácter beneficioso en relación a la afirmación de los niños. También se detectaron actividades centradas en el placer de las sensaciones corporales, cuando los niños jugaron en la resbaladilla donde experimentaron el balanceo y la caída. En el balanceo los niños obtuvieron placer a través del movimiento alternativo de tensión y distensión muscular, a través del dominio del movimiento. En la caída los niños jugaron con su postura, su peso, sus sensaciones corporales, experimentaron emociones muy fuertes que expresaron mediante gritos y risa.

Los niños ocuparon posteriormente el lugar de las producciones fantasmáticas en donde construyeron primero una casa, después el juego se centró en el comedor y se jugó a la comidita.

El juego de los niños se inició utilizando una distancia social (actividades con las pelotas) y evolucionó hacia una distancia personal (juego de la resbaladilla). Los niños y las psicólogas al construir la casa lo hicieron en una distancia social, el juego de la comidita en una distancia personal.

POSTURAS Y GESTOS.

Se observaron rupturas en relación a las variaciones y oposiciones en las posturas de los niños. En el juego con las pelotas los niños permanecieron la mayor parte del tiempo de pie y se inclinaban únicamente al tomar la pelota. En el juego en la resbaladilla los niños treparon y después se sentaron para caer resbalándose a través del plano inclinado. Se observaron posturas en las que los niños mostraron una apertura hacia los otros como en el juego de la pelota y un repliegue en sí mismos en la resbaladilla al balancearse y caer. Se observaron variaciones posturales en el lugar de la emocionalidad al jugar sentados y de pie.

ESTADO DE ANIMO.

Se observó una ruptura en el estado de ánimo de los niños al llegar al taller, de la disforia pasaron a la euforia.

TIEMPO.

Aparecieron rupturas en el ritmo de las vivencias, en el juego de la pelota - se observó aceleraciones en las ejecuciones, en el juego de la resbaladilla disminuciones en las ejecuciones, en el juego de la comidita ejecuciones rápidas y otras lentas.

ANALISIS DEL CONTENIDO MANIFIESTO Y LATENTE.

En el lugar del placer sensoriomotriz se observó en un primer momento la inhibición en los niños. Colocados en una situación inhabitual frente a unos adultos que no imponen nada y ponen a su alcance variados objetos, los niños se mostraron en un principio asombrados. El momento de expectación duró un cierto tiempo y evolucionó hacia una situación maníaca de explosión de afectos que dió apertura al establecimiento de una primera comunicación a distancia con las pelotas y en la resbaladilla. En las acciones de los niños se observó una sucesión lúdica perteneciente a la etapa fálica que mostró la relación de dos o más niños y un objeto .

El lazo fundamental que se estableció fue el de "yo deseo jugar contigo (Ismael) y su respuesta en espejo (Araceli, Adriana, Elena), deseo jugar contigo porque tienes un juguete y deseo que quieras jugar conmigo. El juego permitió en los niños la realización sustitutiva de los deseos edípicos.

En el lugar de la emocionalidad y las producciones fantasmáticas se detectó en la selección del tema una primera enunciación en la cual los niños comunicaron el que iban a entrar en la situación de juego por el lado del alimento y de la necesidad de continencia. Como apertura del discurso los niños hicieron un planteamiento de la necesidad de una casa, lugar de continencia demandando el ser alimentados y cuidados. A las psicólogas se les depositó el rol de tías, ayudantes de la familia, hadas madrinas, madres buenas que pueden hacerse cargo de la situación como recurso por si algo ocurre.

CUARTA SESION

NIÑOS QUE ASISTIERON: Ismael, Araceli, Adriana, Elena.

Los niños al entrar en la sala se encontraron con pelotas, cuerdas y llantas.

Araceli tomó la iniciativa y comenzó a jugar con una pelota aventándola por todo el espacio, inmediatamente Adriana y Elena se le unieron desarrollando cada una de ellas un juego distinto. Ismael comenzó a jugar solo ya que Daniel no asistió al taller ese día; al poco rato perdió interés en el juego que estaba desarrollando y se dedicó a molestar a sus compañeras aventándoles las pelotas, tal vez como una forma de integrarse al grupo. Las tres niñas se mostraron molestas por la situación agresiva pero a la vez atraídas por la invitación a un nuevo juego. Ismael quería integrarse al grupo pero de manera agresiva, las psicólogas captamos el sentido de sus acciones y transformamos la situación agresiva en una de juego en el que nosotras mismas nos incluimos convirtiéndonos en el centro de la agresión de los niños al recibir todas las pelotas contra nuestros cuerpos.

Una vez agotado el juego Araceli comenzó a jugar con una cuerda, tomó los extremos de ésta en cada una de sus manos y saltó continua y lentamente, Adriana la observó por unos minutos y la imitó. A continuación las dos niñas se vincularon entre sí realizando un mismo juego, amarraron las cuerdas para formar una sola y se ubicaron en cada uno de los extremos e invitaron a una de las psicólogas a brincar la reata. El juego continuó pero ahora una de nosotras tomó un extremo de la cuerda y las dos niñas se alternaron para brincar. Por otro lado Ismael y Elena efectuaron un juego distinto, amarraron a la otra psicóloga a uno de los postes de la resbaladilla como si fuera una prisionera que buscaba escaparse hasta que le lograba, los niños corrían en su búsqueda hasta atraparla amarrándola nuevamente al poste. Este juego se repitió varias veces hasta que desapareció por completo.

Mientras tanto Araceli y Adriana desarrollaron una nueva secuencia lúdica utilizando ahora las llantas; las colocaron unas encima de las otras y se metieron y salieron de ellas mientras una psicóloga las buscaba. Ismael y Elena se unieron al grupo, corrían para esconderse no solo adentro de las llantas, sino también en el gusano. Al final de esta secuencia lúdica los cuatro niños compartieron la misma secuencia lúdica.

A instancias de Adriana los niños decidieron jugar en el lugar de la emocionalidad y las producciones fantasmáticas donde Ismael propuso construir un avión.

Las psicólogas representamos el discurso de los pequeños y junto con ellos construimos un avión utilizando sillas, cojines, cuerdas, telas y mesas. Inmediatamente los niños se pusieron en escena y escogieron roles, Ismael pidió ser el piloto, las demás niñas y las psicólogas representamos a los pasajeros.

Ismael se ubicó en la primera silla la cual se encontraba al frente, los demás niños y las psicólogas en las de atrás. Ismael jugaba a que manejaba el avión mientras los demás representábamos a los pasajeros. Después de un lapso pequeño de tiempo los niños determinaron que el avión se iba a estrellar por lo que había que utilizar unos paracaídas para aterrizar en la tierra.

Las psicólogas le dieron una existencia lógica al contenido del juego creado por los niños, primero se construyó el avión, después se preparó la salida, por último se viajó. Durante el juego los niños propusieron nuevas secuencias que fueron leídas por las psicólogas y después actuadas. El juego en esa sesión se repitió varias veces hasta que decayó, sin embargo se repitió durante tres sesiones más.

En el lugar del distanciamiento afectivo los niños pintaron e hicieron unas construcciones.

Araceli dibujó un avión, la parte de enfrente la pintó de amarillo, la parte de atrás de rojo y las alas de verde. Por debajo del avión pintó unos globos grandes de los que colgaban unas canastas que transportaban a unos pasajeros, dibujó también unas nubes de las que caían unas gotas de lluvia.

Ismael dibujó un avión en amarillo, rosa y gris, les pintó tres ventanas y una puerta, junto al avión dibujó una ave parecida a un murcielago.

Elena dibujó a un niño en rosa, amarillo, gris y morado. Alrededor del niño pintó un círculo de amarillo que simulaba ser un paracaídas, pintó también un árbol en varios colores y el sol en amarillo.

Adriana dibujó una figura humana de color verde, alrededor le pintó unos rayones de color verde.

Daniel construyó un avión con material de desecho.

ANALISIS DEL CONTENIDO DE LA SESION.

ESPACIO.

Los niños ocuparon primero el lugar del placer sensoriomotriz en el cual vivieron una liberación de sus tensiones, gracias al placer de moverse, relajarse, de jugar y de ocupar significativamente el espacio, las pelotas, las cuerdas, las llantas. Surgieron actividades motrices orientadas hacia el espacio y los objetos al jugar con las pelotas que fueron utilizadas en un principio como una actividad dinámica explosiva de investimento del espacio, después en un juego agresivo de investimento de los compañeros en el cual nos percatamos que Ismael mandaba mensajes de provocación y deseos de inclusión en el grupo. Se observó muestras de agresión hacia los adultos como un símbolo de poder, autoridad y frustración, las tensiones agresivas se resolvieron en el juego con las pelotas en el cual los niños

golpeaban al adulto pero manteniéndose a distancia.

Con las cuerdas Araceli y Adriana desarrollaron un juego en el cual éstos objetos simbolizaban un medio de unión a distancia, "un cordón umbilical", mediador de contacto y que fueron utilizadas en forma maníaca al brincar. Elena e Ismael las utilizaron en forma agresiva y dominante al rodear, atar e inmovilizar a una de las psicólogas. Los niños continuaron manifestando la agresión hacia el adulto al jugar que era un prisionero que poseía poderes ocultos dañinos, aquí se detectó el mecanismo de la proyección y la identificación con el agresor.

A continuación Araceli y Adriana iniciaron un juego en el que se le unieron - Elena e Ismael.

Las llantas representaron las casas a las que los niños les gusta poder entrar y salir, también simbolizaron un lugar de placer y seguridad, sustituto simbólico del cuerpo materno.

La construcción del avión simbolizó la casa que sería habitada.

Los niños comenzaron el juego utilizando las pelotas en una distancia social, la siguiente secuencia lúdica fue con las cuerdas en una distancia personal que se continuó con el juego de las llantas y en la construcción del avión.

POSTURAS Y GESTOS.

En el juego con las pelotas y las cuerdas los niños permanecieron la mayor parte del tiempo de pie inclinándose para tomar las pelotas o las cuerdas. Con las llantas los niños permanecieron de pie, se treparon, sentaron, acurrucaron.

Se observó posturas en las cuales los niños mostraron una apertura hacia los otros como en los juegos con las pelotas y las cuerdas y un repliegue en sí mismos con las llantas.

En el juego del avión los niños utilizaron las posturas de pie, parados y sentados sobre las sillas, acostados en el piso.

ESTADO DE ANIMO.

Se observó un estado emocional en los niños en el cual prevaleció la euforia la que encubrió en algunos momentos ansiedad y temor.

TIEMPO.

Aparecieron rupturas en el ritmo de las vivencias. El juego comenzó con lentitud y evolucionó hacia la ejecución de acciones rápidas.

ANALISIS DEL CONTENIDO MANIFIESTO Y LATENTE.

En un primer momento nos percatamos que en el lugar del placer sensoriomotor apareció en los niños de manera inesperada aunque notoriamente un momento y

una situación de agresividad. La agresión contra el adulto se hizo evidente, los niños captaron la aceptación por parte de las psicólogas de esta situación y de una agresión a distancia se animaron a agredirlas abiertamente a través de los objetos. Se dieron momentos muy ambivalentes, en donde se mezclaron y alternaron el placer del contacto corporal con el adulto (reminiscencias del contacto con la madre) y el deseo de agresión. Esta muestra de violencia se reprodujo en los niños en el juego con pelotas, cuerdas y llantas tal vez como consecuencia de ambientes represivos e sobreprotectores. En los juegos desarrollados se pudo observar como los deseos de los niños se despertaron en un campo expresivo particular. Al utilizar los objetos los sintieron en todas sus dimensiones, los asociaron a otros elementos e instauraron reglas que permitieron su funcionamiento. El externo se investió poco a poco de significados que correspondieron a los temas del deseo despertado. En las acciones de los niños se observó una sucesión lúdica perteneciente a la etapa fálica donde apareció una estructura de dos o más niños entre los cuales se sitúa un objeto concreto o abstracto que es el juguete. El lazo fundamental que se estableció fue el de "yo deseo jugar contigo" y su respuesta en espejo. El juego edípico se ubicó al nivel de los deseos de los niños en una actividad simbólica en donde apareció material inconsciente externo a la diferenciación de los sexos. En el encuentro lúdico de Ismael con las niñas se captó la manifestación fálica del niño apareciendo en el simbolismo lúdico "una desigualdad fantasmática a través de los siguientes enunciados: "deseo jugar contigo porque tú tienes un juguete, tengo un juguete y deseo que quieras jugar conmigo". El juego permitió en los niños la realización sustitutiva de los deseos edípicos. Se observó también otra secuencia lúdica de tipo edípico externo a la dialéctica de lo escudado y mostrada en donde el placer de ver se ubica en la curiosidad sexual, diferencia anatómica de los sexos, escena primaria, el ser visto se ubica en el registro inverso el de la culpabilidad (lo prohibido) y sus castigos, en particular la masturbación. En el lugar de la emocionalidad se observó en el contenido latente del juego la proyección de las pulsiones de vida y de muerte, del pecho bueno (paracaidas como manto envoltivo materno) y el pecho malo (como el avión que es destruido). Ante el deseo de muerte aparece la función reparadora y el deseo de vida. A través de una repetición compulsiva surge el juego maníaco donde aparecen contenidos destructivos y a continuación la posición depresiva con contenidos reparadores. Se captó en las secuencias lúdicas el modelo afectivo de amor y odio. Aparece la situación edípica enfocada al deseo de muerte de los hermanos para quedarse como hijo único con la madre resignificándose situaciones conflictivas pre-edípicas. El grupo de niños se enganchó en un tema planteado por Ismael y que expresa una -

una situación conflictiva vivida cuando era muy pequeña y que no fue simbolizada. Las tres niñas aceptaron el tema y manifestaron sus propias pulsiones de vida y de muerte. Comulgaron todas en el deseo de muerte del otro. Araceli por su ubicación en la etapa de latencia se hizo cargo de la pulsión de vida, Ismael de la de muerte y así enunciaron: nos podemos morir pero nos podemos salvar.

El juego aparece entre otras cosas como el reflejo de la proyección, mediante la repetición de las experiencias proyectivas los niños se defendieron contra la angustia. En los objetos ubicaron sus diversas proyecciones gozando así de una relativa seguridad, todo sucedió como si el enemigo después de ser descubierto puede permanecer inofensivo. La proyección lúdica protege al niño contra el retorno de lo proyectado, manteniendo al enemigo afuera. En el juego también se observó el mecanismo del desplazamiento el cual fue utilizado como defensa del yo. Se apreció la transfiguración de lo real por un "como Sí" en el que el objeto febril no era temido ya que actuó el pensamiento mágico. Apareció también el mecanismo de la identificación.

OCTAVA SESION

NIÑOS QUE ASISTIERON: Ismael, Araceli, Adriana, Elena, David.

Los niños al entrar en la sala se concentraron con pelotas, cuerdas, llantas y pa-
les. Ismael corrió hacia la resbaladilla, se subió en ella a través del plano in-
clinado y se deslizó sentado repitiendo varias veces esta secuencia. Las niñas -
observaron su juego e inmediatamente le imitaron. Adriana mostró dificultad para
subirse a través del plano inclinado y nos solicitó ayuda, Araceli y Elena le --
hicieron con gran habilidad. A continuación Ismael introdujo una nueva secuencia
de acciones las cuales se encañaron a las ya existentes y consistieron en co-
rrer hasta la resbaladilla, subirse a través del plano inclinado y bajarse por -
adentro del gusano. La nueva secuencia atrajo el interés de los niños quienes -
compartieron el juego con Ismael, después se integró Daniel. En un momento de de-
daniel perdió el interés en seguir repitiendo estas acciones y emprendió un nue-
vo juego el cual consistió en golpear las pelotas con un palo invistiendo de esta
manera el espacio. Poco a poco los demás niños se fueron uniendo al juego descu-
biendo un dinamismo nuevo en las pelotas al golpearlas con los paños invistiendo
de la superficie y el volumen de la sala. Ismael y Adriana establecieron un juego-
agresivo golpeando fuertemente las pelotas y dirigiéndolas contra las niñas --
quienes respondieron animadamente al llamado. Después de la euforia el juego deca-
yó, Ismael y Adriana comenzaron a jugar a las luchas, utilizaron para dicho fin una
pala, por momentos se acercaban llegando a tocarse, en otros peleaban desde una -
cierta distancia. Mientras tanto Araceli se acercó a donde estaban las llantas e
inició un juego rodándolas por el espacio, Adriana y Elena se le unieron y más -
tarde Ismael y Daniel. Rodaron las llantas chocándolas entre sí, después intenta-
ron hacerlo utilizando los paños, pero se les dificultó hacerlo por lo pesado de
las llantas. A continuación Araceli utilizando una de las llantas construyó un -
barco el palo era el remo, los demás niños la imitaron. Las psicólogas amarraron
una cuerda a cada llanta y desplazamos arrastrándola a cada uno de los niños por -
el espacio propiciando acciones motrices dinámicas, los niños respondieron dando
muestras de alboroto y placer. En un momento manifestamos cansancio y les pedimos
ayuda, los niños vinieron y nos prestaron voluntariamente su cooperación, dichas
acciones por su valor simbólico nos parecieron indiscutibles en el plano de la so-
cialización. Pasado el júbilo de la situación sensoriomotriz surgió una secuencia
lúdica con matices simbólicos, Ismael propuso jugar en el lugar de la emocionalidad
y de las producciones fantasmáticas al tema del barco. Las psicólogas repre-
sentamos el discurso de los pequeños ayudándoles a construir el barco. A continua-
ción los pequeños se pusieron en escena y escogieron roles. Surgió una situación

conflictiva porque Ismael y Daniel querían al mismo tiempo ser el capitán del barco, la situación se resolvió cuando Daniel escogió ser el primer oficial e Ismael el capitán, las niñas decidieron ser los pasajeros. Mientras los niños manejaban el barco los demás nos acomodamos en la embarcación. Daniel introdujo una variación en el juego al utilizar un muñeco muy grande que representaba una ballena que atacaba desenfrenadamente el barco. Los niños respondieron golpeando la ballena con unos palos hasta hierirla después la atraparon en una red (tela) y la subieron al barco. Araceli sugirió curarla, entre todos la cuidaron, le dieron medicinas, alimentos y la cubrieron con una tela.

En esta sesión el juego concluyó en ese punto pero el tema se repitió durante cinco sesiones más con sus respectivas variaciones.

LUGAR DEL DISTANCIAMIENTO AFECTIVO.

Araceli realizó dos dibujos, en el primero pintó el mar de azul, la ballena de gris, el sol de amarillo, las nubes de azul y un arcoiris. En el segundo dibujo pintó un barco que transportaba a una niña y a un gato, dibujó el sol, las nubes, las gaviotas y un chango encaramado en un cocotero.

Ismael realizó también dos dibujos con los mismos temas que Araceli, en el primero pintó una ballena gris con un ojo muy grande de color azul, un sol amarillo y dos nubes azules. En el segundo pintó un barco de color azul, un sol amarillo y dos nubes azules. En el segundo hizo un barco color café el cual navegaba sobre el mar de color azul, pintó también un animal marino de color verde, el sol amarillo, las nubes azules y unas gaviotas rojas.

Daniel pintó de azul el mar, un barco de color de rosa y el sol.

Adriana pintó el mar en azul claro, un barco de vela en café, amarillo, azul y rojo, dibujó también un cisne y el sol.

Elena dibujó el mar en azul cielo y un barco muy grande en rojo.

ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LA SESIÓN.

ESPACIO.

Los niños ocuparon primero el lugar del placer sensoriomotriz, comenzaron efectuando actividades centradas en el placer de las sensaciones corporales cuando jugaron en la resbaladilla donde experimentaron el balanceo y la caída. A continuación realizaron actividades motrices orientadas hacia el espacio y los objetos al jugar con las pelotas, los palos, las llantas y las cuerdas. Los niños ocuparon después el lugar de la emocionalidad y las producciones fantasmáticas donde jugaron al tema del barco y las ballenas.

Por último ocuparon el lugar del distanciamiento afectivo.

El juego de los niños en el lugar del placer sensoriomotriz se realizó primero en una distancia social después en una distancia personal. En el lugar de la emocionalidad la distancia se mantuvo a nivel personal.

POSTURAS Y GESTOS.

Aparecieron rupturas en las posturas utilizadas por los niños. En el lugar del placer sensoriomotriz los niños se treparon por la resbaladilla y se deslizaron - sentados, después jugaron con las pelotas manteniéndose de pie, por último se sentaron en las llantas, en el lugar de la emocionalidad combinaron el permanecer de pie y el sentarse.

ESTADO DE ANIMO.

No se observaron cambios notorios en el estado de ánimo de los niños, se mantuvieron en una situación de euforia.

TIEMPO.

El ritmo de la sesión varió entre acciones motrices ejecutadas con rapidez y otras con lentitud.

ANALISIS DEL CONTENIDO LATENTE Y MANIFIESTO.

En el lugar del placer sensoriomotor se observó en un principio una sucesión - lúdica perteneciente a la etapa fálica en la cual aparece una estructura que muestra la relación de dos o más niños entre los cuales se sitúa un objeto concreto u abstracto (el juguete). El vínculo de los niños se torna en relación al deseo que puede resumirse "yo deseo jugar contigo y su respuesta en espejo" (Daniel invitando a las niñas a jugar en la resbaladilla y ellas accediendo). En el juego de los palos con las pelotas se captó un simbolismo fálico en el juguete lo que mostró el contenido de la desigualdad fantasmática existente entre las niñas y los niños.

Para el niño el juego consistió en la capacidad de servirse de su falo ante el encuentro del deseo de la niña, la cual se sitúa a la espera. El juego con contenidos genitales se observó también en las acciones desarrolladas con los palos por Ismael y Daniel, los niños también realizaron juegos de lucha, conquista y competencia.

En el lugar de la emocionalidad se observó en el contenido latente del juego de los niños la proyección de las pulsiones de vida y de muerte, del pecho bueno (barco, casa, red, continente materno) y el pecho malo (ballena gigante poblada de niños). A través de una repetición compulsiva surgió el juego maniáco con contenidos de destrucción, los niños se unen para atrapar a la ballena con palos. A con-

tinuación surgió la posición depresiva con contenidos reparaterios, Daniel propuso proteger a la ballena, envolviéndola en una red. Los niños accedieron y transportaron a la ballena a la casa-barraca donde la cuidaron. Se captó el modelo afectivo de amor y odio.

Por otro lado se observó la rivalidad entre hermanos varones compitiendo por una primacía fálica. Daniel aceptó un rango menor en el juego proyectando el conflicto que tiene con su hermano mayor.

Los niños aceptaron el tema propuesto por Ismael y depositaron sus propias pulsiones de vida y de muerte, conculgaron todos en el deseo de despejar a la ballena (madre) de sus frutos (hermanos). Se observó en el juego el uso del mecanismo de la proyección, todo sucedió como si el enemigo después de ser descubierta pudo permanecer inofensivo al permanecer afuera. La proyección aparece como un mecanismo de defensa contra las incitaciones internas contra las que los niños no pueden lidiar y de las que todavía pueden huir mediante la acción. La manipulación del juguete (ballena) les dio a los niños el dominio sobre el conflicto, el cual se vuelve objeto lúdico. El mecanismo de defensa del juego consistió en el mismo que regula la formación del desplazamiento fálico. En el juego apareció el proceso de desplazamiento, el cual fue utilizado como defensa del yo. Durante el juego los niños crearon un objeto fóbico (la ballena) y lo desmistificaron. Introdujeron una distancia en su manipulación fantasmática, el muñeco fue manipulado como ballena sabiendo que no lo es. En el desplazamiento lúdico se observó que el fantasma (peche malo, madre cargada de hijos) se desplazó hacia el objeto gracias a su situación de contigüidad. La identificación con el agresor se observó en los niños como una manera de manejar una experiencia que fue recibida pasivamente y brevemente en ellos una tendencia a la reacción activa.

CATORCEAVA SESION

NIÑOS QUE ASISTIERON: Ismael, Araceli, Adriana, Elena.

Los niños al entrar en la sala se encontraron con el material fijo y con pelotas, cuerdas, llantas, pales, aros, telas y cojines. Se dirigieron inmediatamente hacia donde estaba el gusano y treparon rápidamente hasta llegar al extremo donde estaba la resbaladilla y se deslizaron sentados a través del plano inclinado. Repitieron varias veces estas acciones y después se dirigieron hacia el pasamanos en forma de arco. Ismael y Araceli lo recorrieron rápida y habilmente, en cambio Elena y Adriana lentamente y con inseguridad. Ismael decidió colocar los cojines cerca del arco y jugar a treparse y lanzarse en ellos. Los demás niños se incluyeron en el juego y mostraron una explosión de emociones al repetir incansablemente el juego. A partir del juego del balanceo y la caída surgió el de la guerra de cojines donde intervenimos tratando de desviar hacia nosotros la agresión de los niños. Una vez que se agotó el encuentro lúdico sugerimos a los niños el jugar con las grandes telas. Las colocamos sobre el suelo y transportamos en ellas a los niños por el espacio. Las telas ofrecieron la posibilidad de una acción dinámica, los niños disfrutaron haciéndose arrastrar por el suelo por los adultos. A pesar de que aquí aparecieron luchas por mentarse en la tela los niños aceptaron contactos corporales entre ellos mismos relajando sus cuerpos. Después introdujimos el balanceo y acunamiento con las telas lo que acrecentó las situaciones de placer sensoriomotriz. El uso de las telas estimuló a Ismael para desarrollar una nueva secuencia lúdica. Tomó una de las telas y se cubrió con ella desapareciendo ante la vista de los demás. Inmediatamente sus compañeros le imitaron metiéndose y saliéndose debajo de una de las telas. Dichas acciones motrices fueron interpretadas como un llamado de los niños para que los buscáramos en el juego de las escondidas. Una vez que los juegos en el lugar del placer sensoriomotriz estuvieron agotados los niños decidieron jugar en el lugar de la emocionalidad y de las producciones fantasmáticas, Ismael fue el primero en proponer un juego con el tema del doctor. Los demás niños aceptaron el tema y rápidamente se organizaron para construir con sillas, mesas, cojines, telas, cuerdas un hospital. En las mesas pusieron botellitas, algodón, palitos que simulaban ser los termómetros y las jeringas. Los niños escogieron ser los doctores y a nosotros nos adjudicaron los roles de pacientes. Nos acostaron en unas mesas y se dedicaron a darnos medicinas, inyectarnos, vernos el termómetro, hacernos curaciones. Cada niño era un doctor o una doctora que nos visitaban constantemente. Durante esta sesión el juego continuó con esta misma modalidad y en dos sesiones más el tema se repitió.

LUGAR DEL DISTANCIAMIENTO AFECTIVO.

En esta sesión los niños no quisieron dibujar, prefirieron hacer una construcción con material de desecho.

Araceli, Adriana y Elena hicieron la construcción de dos casas, una para el gato y otra para los ratones. Con el material de desecho representaron el juego que realizaron en los otros espacios.

Ismael y Elena representaron el tema del gato y los ratones, para ello hicieron la construcción de dos casas.

ANALISIS DEL CONTENIDO DE LA SESION.

ESPACIO.

Los niños ocuparon primero el lugar del placer sensoriomotriz en el cual realizaron actividades centradas en el placer de las sensaciones corporales y en actividades motrices orientadas hacia el espacio y los objetos como fueron el balanceo y la caída en el plano inclinado de la resbaladilla y el trapar por el arco y caer en los cojines. A continuación se desarrolló un juego con matices agresivos en el cual se utilizaron los cojines, la agresión que surgió fue desviada hacia los adultos. El juego de los cojines se continuó con uno en el que se utilizaron telas que ofrecieron la posibilidad de una acción dinámica, el balanceo y el acunamiento. A partir del juego con las telas se desarrolló un juego de aparecer y desaparecer.

En el lugar de la emocionalidad se organizó un juego en torno al tema del doctor en el cual se construyó con diversos materiales un hospital.

En el lugar del placer sensoriomotriz los niños se comunicaron y vincularon a una distancia social la cual fue evolucionando hasta convertirse en personal, lo mismo ocurrió en el lugar de la emocionalidad y las producciones fantasmáticas.

POSTURAS Y GESTOS.

En el lugar del placer sensoriomotriz los niños utilizaron diferentes posturas las cuales variaron entre el estar parados, saltar y caer sobre los pies y recargarse en las nalgas al ser arrastrados dentro de las telas. En el lugar de la emocionalidad los niños permanecieron de pie y sentados.

ESTADO DE ANIMO.

Los niños en ambos espacios mostraron un estado de ánimo tendiente a la euforia.

TIEMPO.

Los niños en ambos espacios mostraron aceleraciones y desaceleraciones en el ritmo de sus producciones.

ANALISIS DEL CONTENIDO LATENTE Y MANIFIESTO.

En el lugar del placer sensoriomotriz pudimos observar actividades motrices ori

tadas hacia el espacio y los objetos y actividades centradas en el placer de las sensaciones corporales. La repetición de este tipo de acciones poseen un carácter beneficioso en cuanto a la afirmación del Yo de los niños, y como un medio de liberación energética. La pila de cojines amontonados dieron la ocasión de realizar juegos dinámicos y alegres, de caídas voluntarias, volteretas y payasadas. También se utilizaron con fines agresivos al organizarse una guerra de cojines donde el foco de hostilidad nuevamente se centró en los adultos. El juego de cojines se enlazó con el juego con telas que simbolizó el introducirse en la casa continente móvil. Con las telas se realizó también el juego de aparecer y desaparecer donde se observó secuencias de lo escondido-mostrado (juego en la etapa fálica). El placer de ver se situó a nivel de la curiosidad sexual: diferencia anatómica de los sexos, acercamiento a la escena primaria. El ser visto se ubicó en el registro inverso el de la culpabilidad (le prohíbe y sus castigos, en particular la masturbación infantil) y en el peligro físico de ser visto (angustia de castración en el niño, de superación de la castración en la niña).

En el lugar de la emocionalidad y de las producciones fantasmáticas el juego del doctor y los enfermos representó una secuencia lúdica que aparece predominantemente en la etapa fálica. Los deseos genitales se canalizaron a través del juego del doctor en donde los niños pudieron satisfacer sus necesidades de tocar, de ser vistos y ver. La elección del juego del doctor fue hecha por Ismael expresando de esta manera una situación traumática vivida en una época temprana y que no pudo ser verbalizada ni simbolizada. Los demás niños aceptaron compartir el juego con Ismael ya que el tema les despertó conflictos que no tenían resueltos. Las experiencias médicas constituyen recuerdos desagradables que los niños evocan en sus juegos. En la actividad lúdica ellos sustituyeron la pasividad con la que habían soportado el acontecimiento desagradable por la actividad haciendo soportar a sus compañeros el juego (psicólogos) los sufrimientos que ellos mismos soportaron y ejercieron así, sobre los adultos la venganza que no pudieron ejercer sobre el médico. Al jugar el niño desplaza al exterior sus miedos, angustias y problemas internos dominándoles mediante la acción.

DIECISIETEAVA SESION.

NIÑOS QUE ASISTIERON: Ismael, Araceli, Adriana, Elena.

Los niños al entrar en la sala se encontraron con pelotas, cuerdas, llantas, pales y aros. Hicieron caso omiso de esos materiales y corrieron hacia los juegos fijos. Las niñas se subieron al gusano, se treparon a través de este y en el momento de sentarse para deslizarse por el plano inclinado de la resbaladilla se encontraron con Ismael quien no les permitió pasar al taparles la salida. Después de un momento Ismael accedió al pedido de las niñas y les permitió deslizarse. Después de un lapso de tiempo apareció una nueva secuencia lúdica ante la iniciativa de Elena. Utilizó una como objeto redante y observó detenidamente el movimiento circular. Araceli y Adriana se le unieron al juego y desarrellaron distintas acciones metrices como: rodar, aventar, patear y girar adentro de los aros. Araceli a continuación realizó un diseño en el suelo con los aros, los colocó en línea recta e invitó a sus compañeras a brincar a través de ellos. Mientras tanto Ismael ante la invitación de Daniel amarraron unas cuerdas a los pales y entablaron una pelea a distancia tocándose con las cuerdas. Después de un lapso de tiempo deciden interferir en el juego de las niñas. Corren alrededor del espacio en donde se encontraban las niñas, brincan adentro y afuera de los aros hasta desbaratar el diseño tal vez proponiendo a las niñas un juego nuevo. Las niñas se mostraron molestas e hicieron un pedido de ayuda a las psicólogas quienes sugirieron un juego en el cual la agresión se centraba en ellas. Les propusimos jugar a que nos atrapaban con los aros, aceptaron gustosamente y el juego giró alrededor de la captura del adulto. Nuestro comportamiento de respuesta fue medulado, mirando la resistencia e la huida ante la captura agresiva y nos declaramos vencidas. La secuencia lúdica con los aros finalizó con otra actividad agresiva en donde golpeamos el suelo con ellos haciendo ruido, lo que permitió un desvío simbólico de las pulsiones agresivas. El paso al lugar de la emocionalidad fue sugerido por Ismael quien propuso el tema de juego del gato y los ratones. Los niños aceptaron el juego e inmediatamente se pusieron en escena escogiendo roles. Las niñas escogieron ser los ratones y decidieron que una de las setas sería también un ratón y la otra el gato. Se llevó a cabo la traducción del tema por medio del material construyendo junto con los niños la casa de los ratones y el escenario del gato. Ismael comenzó a esbozar sus ideas, el contenido central del juego giró entonces a la prevención que los ratones hacían al gato buscándolo en su escondite y la persecución de los ratones por parte del gato como respuesta a la prevención. Esta secuencia lúdica se repitió varias veces hasta que apareció un cambio, el gato male fue atrapado por los ratones quienes lo lastimaron. Después de un período de cautiverio el gato male es -

tratado como gato bueno recibiendo cuidados y alimentos. El tema se repitió con variaciones durante tres sesiones más. A continuación los niños pasaron al lugar del distanciamiento y dibujaron el tema que escenificaron.

LUGAR DEL DISTANCIAMIENTO AFECTIVO.

Araceli dibujó un gato vestido con un pantalón verde, un ratón vestido de vaquero con sus dos pistolas y dos ratoncitos con un vestido rojo y el otro azul. Pintó también dos casas de color amarillo, el sol amarillo, las nubes y unas gaviotas.

Adriana dibujó un gato grande en amarillo y rojo y dos ratones en rojo.

Elena dibujó un gato café, un ratón negro y dos ratoncillos en amarillo.

ANALISIS DEL CONTENIDO DE LA SESION.

El placer sensoriomotriz lo pudimos observar en actividades centradas en el placer de las sensaciones corporales de origen propioceptivo basadas en el desequilibrio como el balanceo y la caída, en el juego de la resbaladilla y el gusano.

En dichas actividades detectamos características típicas del juego edípico (en el encuentro de Ismael con Adriana y Araceli). El placer sensoriomotriz lo pudimos observar en las actividades orientadas hacia el espacio y los objetos, consistieron en actividades motrices espontáneas estrechamente vinculadas a estímulos laberínticos y vestibulares como en el juego de los aros en el que los niños desarrollaron variadas acciones como: imprimirles movimiento al aventarlos y patearlos, crear diseños espaciales con ellos, atrapar a los otros. Posteriormente los niños ocuparon el lugar de la emocionalidad y las producciones fantasmáticas en el cual se escenificó el tema del gato y los ratones. Se construyeron dos tipos de casas para los personajes antes mencionados y se desarrolló el tema.

El el lugar del placer sensoriomotriz se observó que los niños se manejaban en un primer momento en una distancia social al jugar en la resbaladilla, en las siguientes secuencias lúdicas adoptaron nuevamente una distancia también de tipo social que fue lentamente evolucionando hacia una distancia de tipo personal al desarrollar variados encuentros lúdicos en los cuales los niños se relacionaban y se comunicaban en un nivel de mayor proximidad.

En el lugar de la emocionalidad los niños iniciaron sus juegos manteniendo una distancia de tipo social la cual fue lentamente evolucionando hasta transformarse con los encuentros lúdicos en una distancia de tipo personal.

En el lugar del placer sensoriométrico los niños adoptaron diferentes variaciones posturales, en la resbaladilla se treparon de pie y se deslizaron sentados, en el juego con los aros jugaron de pie, giraron, brincaron y se inclinaron a recoger el aro del suelo. En el lugar de la emocionalidad las variaciones posturales fueron muy diversas, comenzaron el juego de pie al construir las casas de los animales, a al esconderse en los refugios se sentaron y acostaron, al salir de ellos le hicieron gateando y después adoptaron la posición de pie para correr.

ESTADO DE ANIMO.

Los niños en ambos espacios mostraron un estado de ánimo tendiente a la euforia.

TIEMPO.

Los niños en ambos espacios mostraron aceleraciones en el ritmo de sus producciones

ANÁLISIS DEL CONTENIDO MANIFIESTO Y LATENTE.

En el lugar del placer sensoriométrico los niños vivieron una liberación de sus tensiones, gracias al placer de moverse, relajarse, de gastar energía, de jugar y - ocupar significativamente el espacio, los objetos y sus compañeros, en este espacio se observó la explosión de sus emociones. En los juegos de balanceo los niños tuvieron vivencias de las que obtuvieron placer a través del movimiento alternativo de la tensión y de la distensión muscular y las sensaciones de miedo al evitar la caída. El girar con los aros procuró placer a los niños al tratar de dominar los movimientos, conservar el propio equilibrio y evitar así la caída. Sin embargo al caer vivieron también sensaciones placenteras ligadas al juego con su - postura, su peso; los contactos violentos con el suelo les hizo sentir los límites de su cuerpo. En un primer momento los aros fueron utilizados como objetos que ruedan y los niños se sintieron muy atraídos por el movimiento circular que les - anima cuando tocan el suelo, antes de inmovilizarse, en estas acciones pudimos - captar el simbolismo de una espera de la inmovilidad de la "muerte del objeto". En un segundo momento el juego con los aros adquirió características del juego edípico y fálico propuesto por los dos varones, el vínculo se torna en relación al deseo que puede resumirse en: "yo deseo jugar contigo (Ismael y Daniel) y su - respuesta en espejo (Araceli, Adriana y Elena). El juego adquirió matices agresivos que posiblemente interfirieron en la comunicación entre los niños y se adoptó - por desviar la agresión hacia los adultos proponiendo un juego en el que fuimos atrapadas. La captura adquirió una tonalidad agresiva en donde la hostilidad hacia el adulto se hizo evidente como símbolo de autoridad y frustración del deseo de los niños. Se estableció un juego de agresión a distancia en donde los niños - captaron la aceptación del adulto y se animaron atacarle abiertamente a través de los aros. Aparecieron momentos de ambivalencia en donde se mezclaron y alternaron el placer del contacto corporal con el adulto (reminiscencias del contacto con la

la madre) y el deseo de agresión. Se detectaron producciones fantasmáticas que expresaran la forma como los niños percibieron al adulto, prisionero que posee poderes ocultos y que los pueden dañar, en estos contenidos se observó el mecanismo de la proyección, el desplazamiento y la identificación con el agresor. Apareció el predominio de contenidos de deberamiento, raptos y persecuciones. En el espacio de la emocionalidad y de las producciones fantasmáticas se observaron las fantasías de persecución, atrapamiento y deberación. Al personaje del gate se le atribuyeron las características del peche male deberador con su boca grande que ataca y debera a los hijos generalizados por los ratones. A una de las psicólogas se le atribuyó el rol de gate, modelo masculino, no le separtaren mujer estrada y se le colocó un falo, lo que fue traducido como dificultad en la diferenciación sexual. Ante las fantasías de deberación proyectada en el gate surgió la necesidad de tener un continente o casa que fuera el peche bueno que diera protección. Al salir de la casa los ratones se atrevieron a desarrollar actitudes desafiantes y atacaron a su vez al gate que no es lo suficientemente deberados. "el mecanismo de la proyección pasan al de la introyección al terminar deberando ellos mismos al gate al matarlo. Sin embargo el gate es revivido y los niños pasan de una actitud maníaca, de la proyección de las fantasías deberadoras y de las ansiedades persecutorias al deseo de reparación. La pulsión de muerte se reorganiza enterne de la pulsión de vida. Reparación del personaje que dañan por la necesidad de ser alimentados. El período evolutivo edípico y de latencia por el que transita el grupo dió coherencia y sentido al texto grupal en donde se resignificaron contenidos orales y anales. Los niños se engancharon en las fantasías de persecución, atrapamiento y deberación. Por medio del mecanismo de la proyección los niños expulsaron fuera de sí dichas fantasías localizándolas en el adulto (gate). La proyección lúdica protegió a los niños contra el retorno de lo proyectado, manteniéndolo al enemigo afuera. En el juego apareció el mecanismo del desplazamiento, el cual fue utilizado como defensa del yo.

3.-RESULTADOS

En la experiencia práctica se obtuvieron los siguientes resultados.

En la fase de evaluación previa, la entrevista con los padres permitió recabar los datos más importantes sobre la historia de los niños.

En el estudio se reunió a un grupo de 5 niños, 3 del sexo femenino y 2 — del sexo masculino. Las edades fluctuaron entre los 4 y los 7 años, la escolaridad comprendió los grados de maternal, preprimaria y primaria; todos los niños eran hijos de profesionistas, es decir, su estrato socioeconómico correspondió al nivel medio.

En el primer caso estudiado la familia estaba conformada por el padre, la madre y tres hijos. La niña ocupaba el segundo lugar, la antecedía una hermana de 12 años y la precedía un hermano de 5 años. La relación con los hermanos era conflictiva, con ninguno de ellos se llevaba bien. Ambos hermanos la opacaban, la grande es la preferida del papá y el chico de la mamá.

Los rasgos más sobresalientes de la niña eran la introversión, el aislamiento y la fantasía.

La familia mostró una aparente crisis por posibles problemas de pareja no resueltos desde hace bastante tiempo.

En el segundo caso estudiado la familia estaba conformada por la madre de estado civil soltera y una hija.

La niña mostró serios problemas afectivos primordialmente por la ausencia de la figura paterna. Los problemas no resueltos en la madre afectaban directamente a la niña, entre estos se podría mencionar la ausencia de la figura masculina en la afectividad de la madre.

En el tercer caso estudiado la familia estaba conformada por el padre, la madre y tres hijos. El niño ocupaba el tercer lugar, lo antecedían dos hermanas a una de 5 años y otra de 12 años. Los rasgos más sobresalientes del niño eran la agresión y la incapacidad para relacionarse de manera satisfactoria con los demás niños. El mal funcionamiento familiar ocasionó serios problemas en el niño, este aunado a situaciones infantiles no elaboradas como fue una enfermedad padecida siendo muy pequeño. Parecía que el niño vendría a ocupar el lugar del depositante de serios problemas familiares.

En el cuarto caso estudiado la familia estaba conformada por el padre, la madre y dos hijos. El niño ocupaba el segundo lugar, lo antecedía un hermano de 9 años. Los rasgos más sobresalientes del niño eran la introversión, problemas en el desarrollo del lenguaje, problemas de agresión y dificultad para re-

lacionarse con otros niños. Los padres permanecen mucho tiempo fuera de la casa y cuando están se muestran intolerantes y poco coherentes y consistentes.

En el quinto caso estudiado la familia estaba conformada por la madre, la hija y los abuelos. La madre recién divorciada ve con sus padres quiénes le cuidan a la niña. Los rasgos más sobresalientes en la niña son problemas en el desarrollo del lenguaje, manejo de la agresión, dificultad para relacionarse con otros niños. Los problemas afectivos de los padres repercuten en el desenvolvimiento afectivo de la niña.

Fases de observación, verificación y análisis de las sesiones.

En el curso de la observación de las sesiones estuvimos atentas a la manera en que los niños invistieron el espacio, los objetos y a sus compañeros en los tres lugares. Se observó el recorrido de los niños de un espacio a otro, el tiempo relativo de investimento y los objetos que utilizaron.

Para el análisis de las sesiones se siguió un itinerario que partió de la descripción de las manifestaciones más superficiales (contenido manifiesto) para llegar a las estructuras profundas (contenido latente).

-Lugar del placer sensoriomotriz.

Las 20 sesiones de psicomotricidad se iniciaron con situaciones de placer sensoriomotriz en el curso de las cuales los niños invistieron con gran rapidez el espacio del placer sensoriomotriz. En este lugar los niños vivieron una liberación de sus tensiones, gracias al placer de moverse, relajarse, gastar la energía, jugar y ocupar significativamente el espacio, los objetos y los compañeros.

1.-Espacio.

En este espacio se observó la explosión de las emociones de los niños, la expresividad psicomotriz, el sentido profundo del placer sensoriomotriz y la comunicación. En el espacio sensoriomotriz se realizaron dos tipos de actividades.

a).-Actividades motrices orientadas hacia el espacio y los objetos.

Se observaron actividades motrices estrechamente vinculadas a estímulos laberínticos y vestibulares como: trepar, saltar, caminar, correr. En este tipo de actividades se dieron los siguientes encadenamientos motrices:

- .trepar, saltar y caer sobre las nalgas,
- .trepar, saltar, caer y desplazarse en posición cuadrúpeda,
- .trepar, saltar y correr,
- .trepar, equilibrarse y saltar,

- .trepar, deslizarse y caer al suelo,
- .correr por un plane inclinado y deslizarse,
- .correr y caer al suelo.

Todas estas acciones encadenadas concluían en manifestaciones de placer — como: carcajadas, gritos, palmadas. La repetición de estas actividades mostraron un carácter beneficioso en cuanto la afirmación del yo del niño.

2.—Actividades centradas en el placer de las sensaciones corporales.

Se refieren actividades de origen propioceptivo las cuales se basan en el desequilibrio como el balanceo, el giro y la caída.

Se observó el balanceo de los niños en la resbaladilla, el pasamanos y en los bancos. Se trató de movimientos de vaivén en el espacio a través de diferentes posturas: de pie, sentado, sobre el vientre y la espalda. El balanceo constituyó la fuente de diversas sensaciones: aturdimiento, vértigo, miedo. Es un juego en el que el niño libera su energía sosegando sus tensiones psíquicas. En el balanceo vive sus límites, vivencia de la que obtiene placer a través del movimiento alternativo de tensión y distensión muscular, de la variación de referencias visuales, del placer de dominar mejor el movimiento y el placer de jugar con sensaciones de miedo al evitar la caída.

Se observó también a los niños rodar en el suelo, girar sobre sí mismos, — dar vueltas sobre unos aros. Estos movimientos perturbaban su orientación en relación con el espacio y propiciaban sensaciones de aturdimiento y pérdida de equilibrio. Los movimientos de giro aislados o repetitivos, surgieron como un juego en el que los niños participaban por el placer que sentían, como también como pruebas a superar, se trataba de dominar el movimiento de tipo acrobático, conservar el equilibrio y evitar así la caída. Los niños jugaron con el miedo a caer, con lo cual afirmaban su sentimiento de omnipotencia: jugaban a perder el espacio para después recuperarlo.

Se observó el placer que los niños sentían al caer al suelo desde las resbaladillas, mesas y bancos. El movimiento brusco hacia atrás y hacia abajo — creó cambios de posturas rápidos y pérdidas del equilibrio que les causaron a los niños una inmensa emoción. Los niños encontraron un enorme placer en los juegos de caídas al experimentar con su postura, su peso, sus sensaciones — cenestésicas; los contactos rápidos con el suelo les permitió sentir los límites de su cuerpo, el miedo al choque desencadenaba emociones muy fuertes que se expresaron mediante gritos y risas.

El juego se instaló en una distancia pública (modalidad de lejanía) y evo-

lució hacia una distancia social y personal(modalidad de cercanía).

2.-Objetos.

En el lugar del placer sensoriomotriz los objetos fueron investidos por los niños de manera muy diversa. Se observó el uso que los niños le dieron a los objetos y las construcciones que hicieron con estos. Por un lado propiciaron el desarrollo del placer sensoriomotriz, por el otro lado favorecieron el surgimiento de producciones fantasmáticas.

a)Las pelotas.

Fueron utilizadas por los niños en un principio como materiales que propiciaban una actividad dinámica explosiva de investimento del espacio y después como un mediador simbólico de comunicación favoreciendo el diálogo.

b)Las cuerdas.

Con ellas desarrollaron un juego en el cual el objeto simbolizaba un medio de unión a distancia,"un cordón umbilical" mediador de contacto. También sirvieron amarradas a unas llantas para deslizar a los niños por el espacio.

c)Las llantas.

Simbolizaron los agujeros y cuevas en las que los niños se introdujeron y manifestaron un incesante deseo de entrar y salir.Las llantas representaron -- las casas, lugar de placer y seguridad, sustituto simbólico del cuerpo materno.

Las llantas favorecieron el investimento motor del espacio, al rodarlas por toda la sala y al realizar una variedad de construcciones como por ejemplo:barcos, casas, aviones.

d)Los cojines.

Amontonados de diversas maneras fueron ocasión de juegos dinámicos y alegres, de caídas voluntarias, volteretas y payasadas. Por su contacto suave y tibio -- constituyeron un material excepcional para el contacto fusional, el arropamiento la desaparición, la huida y la agresión.

e)Las telas.

Propiciaron múltiples posibilidades lúdicas, permitieron juegos de desaparición y aparición, la construcción de casas y la acción dinámica al ser arrastrados por el espacio.

3.-Tiempo.

Lo primero que hicieron los niños al llegar al taller fue investir el lugar del placer sensoriomotriz. En dicho espacio los niños mostraron una importante implicación al desarrollar variados juegos cuya duración abarcó entre 30 y 45 minutos. Se observaron aceleraciones y disminuciones en las ejecuciones y produ

cciones en dicho espacio. Una vez que los niños agotaron su expresión sensoriomotriz y la creación de juegos motores, los juegos fantasmáticos y simbólicos hicieron su aparición.

-Lugar de la emocionalidad y de las producciones fantasmáticas.

El investimento de los objetos y los sujetos en este espacio permitió detectar producciones de tipo fantasmático y simbólico, se detectaron con más claridad y nitidez juegos con contenido latente.

1.-Espacio.

En este espacio los niños se pusieron en escena, representaron roles y -- manifestaron su vida personal más íntima, intensa, profunda y conflictiva.

Consistió en un lugar de proyección en el cual los niños pusieron en imágenes sus acciones y creaciones. El desbloqueo y la evolución de las manifestaciones conflictivas favorecieron el restablecimiento de la comunicación en los niños, repercutiendo a nivel de su expresividad psicomotriz.

El trabajo de las psicólogas consistió en inducir la transformación de estas manifestaciones que obturaban el acceso a la dimensión simbólica en los niños a través de la traducción de las producciones fantasmáticas. Esto se realizó principalmente a través de dos formas que a continuación se mencionarán.

a) Traducción por medio de la representación corporal.

Por medio de la postura, el gesto, la tonicidad, la voz y la palabra se -- representó el material fantasmático. Lo que se intentó significar con movimientos y posturas era la situación conflictiva que los niños proyectan en -- el juego, el material fantasmático tomó cuerpo por medio de esta representación.

2.-La traducción por medio del material.

Con la intervención del material se trató de otorgar una existencia simbólica al contenido fantasmático de las acciones de los niños, se recurrió -- a dos opciones.

-Los niños realizaban las construcciones: las psicólogas fijaron su atención -- en los objetos escogidos por los niños para realizar sus construcciones, se -- observó el vínculo entre el objeto y su simbolización, la relación se dió a través de la forma y el volumen del objeto.

-Las psicólogas efectuaron las construcciones cuando los niños no las podían hacer. Se representó su discurso por medio de cojines, telas, cuerdas, etc.

Frente al flujo desordenado del discurso del niño, la traducción incluyó --

ciertas condiciones que permitieron operar un ordenamiento. La lentitud favoreció la construcción sin precipitación con lo cual los niños percibieron las diferentes fases de la traducción materializada de su discurso. Se respetó también la sucesión de las representaciones espaciales en un desenvolvimiento lógico. Se observó en la mayoría de los niños perturbaciones en la organización-espacio-temporal, por lo que fue preciso hacerles vivir la sucesión en las situaciones propuestas por ellos. La nitidez en el lenguaje del adulto fue indispensable para la adecuada puntuación de las diferentes acciones de los niños.

2.-Tiempo.

Los niños mostraron una importante implicación al desarrollar una secuencia lúdica cuya duración abarcó entre 30 y 45 minutos.

3.-Sujetos.

Se observó como los niños invistieron a sus compañeros de juego y a las psicólogas a través de juegos fantasmáticos. Se detectó en los niños el uso del lenguaje oral, la gestualidad y la motricidad. El estado afectivo varió entre la euforia y la disforia.

-El lugar del distanciamiento afectivo y la apertura a lo cognoscitivo.

En este espacio los niños representaron su mundo interno y la realidad externa a través de distintos tipos de materiales como fueron: material de construcción, pintura y hojas. Realizaron construcciones en pequeña escala y representaron lo vivido en los otros dos espacios.

4.-CONCLUSIONES.

El estudio efectuado con un grupo de niños de 4 a 7 años en experiencias de juego y psicomotricidad brindó la posibilidad de comprobar que las experiencias lúdicas de los infantes constituyen un medio de expresión y comunicación de ideas latentes y manifiestas.

El eje y foco principal alrededor del cual se estructuró el trabajo fue el de la psicomotricidad. El problema central consistió en observar y analizar el contenido manifiesto y latente de las expresiones lúdicas de los niños. El problema se planteó a partir de formulaciones elaboradas por autores con un enfoque psicoanalítico que relacionan al juego con las demás actividades fantasmáticas del niño, en específico con el sueño. El conjunto de estas observaciones sobre el sueño permitió comprobar como al niño le gusta repetir, de manera deformada por el juego, la realización de deseos que le han sido prohibidos. La actividad lúdica beneficia de un relajamiento de la censura, como el sueño y le da una nueva estructura a las fantasías. El aspecto "fruto prohibido", tanto del sueño como del juego, impone una deformación expresiva, es decir una elaboración. El juego aparece cobijado por la censura que le permite escapar al influjo del superyo, la parte que logra exteriorizarse se encuentra sujeta por las leyes de la expresión lúdica y por las prohibiciones de los padres. Sin embargo el juego a diferencia del sueño es actuado, es decir se sitúa en la realidad del yo corporal, y del entorno, dándole un lugar histórico y espacial específico.

A partir de los conceptos antes mencionados se plantearon tres problemas secundarios que a continuación describiremos.

- 1.-Es posible distinguir en cada una de las etapas de desarrollo libidinal una sucesión dialéctica que le confiere al juego un sentido diferente.
- 2.-Se puede describir al juego como una actividad que tiene como meta evitar el displacer y procurar placer.
- 3.-Es factible identificar en el juego el deseo y los procesos de defensa.

En el primer problema secundario se planteó la posibilidad de distinguir en cada una de las etapas de desarrollo libidinal y psicomotriz del niño una sucesión dialéctica que le confiere al juego un sentido diferente. En la investigación nos centramos específicamente en la observación del juego de los niños en la etapa fálica. En este período el juego representa una relación entre dos personajes, entre los que se sitúa un objeto concreto ó abstracto el juguete, el cual puede definirse como símbolo fálico, equiva-

lente simbólico del pene. El vínculo entre los dos personajes gira en relación al deseo que puede resumirse en la siguiente frase: "yo deseo jugar contigo", y su respuesta en espejo. No se trata de desear un juguete para sí mismo o de desear el juguete del otro para utilizarlo de manera solitaria, el juego en esta etapa se sitúa al nivel del "encuentro de los deseos en una actividad simbólica". La niña le plantea al niño: "deseo jugar contigo porque tienes un juguete", el niño le plantea a la niña: "tengo un juguete y deseo que quieras jugar conmigo". El juego de los niños en esta etapa, permite la realización sustitutiva de los deseos edípicos tales como son fantaseados por el infante: el niño persigue lo que quiere obtener y la niña espera lo que desea", todo sucede como si para el niño, el juego constituyera el arte de servirse de su falo ante el encuentro del deseo de la niña, la cual se sitúa a la espera, propiciando cuidados a su niño: la muñeca.

Durante la etapa fálica el juego gira en torno a la dialéctica de lo "escondido-mostrado". El placer se ubica en la curiosidad sexual, diferencia anatómica de los sexos, acercamiento a la escena primaria. El ser visto se centra en el registro de lo prohibido y sus castigos, en particular la masturbación infantil. En variadas actividades lúdicas desarrolladas por los niños, los juegos sexuales fueron retomados como por ejemplo: en el juego del doctor y la enfermera, del papá y la mamá, de las escondidas.

En la observación del juego de los niños se detectó características de su desenvolvimiento lúdico durante la etapa fálica como también varios juegos con contenidos orales y anales.

El contenido oral se observó en los juegos de las escondidas donde se simbolizaba la presencia y ausencia de la figura materna.

El contenido anal se detectó principalmente en los juegos de lo exterior y de lo interior, de lo guardado y lo expulsado.

Los juegos anales se presentaron como un tipo de actividad simbólica-sustitutiva de la relación de intercambio entre la madre y el hijo.

El principio se centra en aquel don que el pequeño acepta hacer de una parte de su cuerpo, las heces, los objetos, el juguete, y el don simbólico ofrecido por la madre a su hijo.

Durante la observación del juego se advirtió la presencia de algunos contenidos en torno a la etapa de latencia en específico en una de las niñas, la cual se encontraba cruzando dicho período. Sus participaciones mostraron la capacidad para razonar en forma deductiva, la curiosidad por saber como funcionan los objetos y para que sirven, actitudes de laboriosidad, minuciosidad y entusiasmo. Sus propuestas lúdicas mostraron su preferencia por efectuar juegos tranquilos con muñecas, haciendo la comida, representando relaciones sociales, apropiándose de su identidad femenina.

En el segundo problema se planteó la posibilidad de describir el juego como una actividad que tiene como meta evitar el displacer en el niño y procurarle placer. La investigación permitió comprobar que el juego es una actividad de placer, en la cual el niño disfruta observando y manipulando los objetos. El jugar es fuente de placer por la descarga de ansiedades que pueden ser abrumadoras y por la realización simbólica de los deseos en la realidad de los juguetes. El juego es una actividad ubicada "bajo el signo del principio de placer", el niño busca en el juego una reducción de sus tensiones libidinales acumuladas. Los niños juegan constantemente, cuando no lo hacen, el carácter necesario del juego se vuelve evidente y se manifiesta por medio de displacer. El niño al jugar desplaza al exterior sus miedos, angustias y problemas internos dominándolos mediante la acción. Repite en el juego todas las situaciones excesivas para su yo débil y esto le permite por su dominio sobre objetos externos y a su alcance hacer activo lo que sufrió pasivamente, cambiar un final que le pareció penoso, tolerar papeles y situaciones prohibidas desde adentro y desde afuera y repetir a voluntad situaciones placenteras.

En la investigación se utilizó la técnica específica de la psicomotricidad, la cual permitió dinamizar y hacer evolucionar el placer sensoriomotor el cual fue concebido junto con la interpretación analítica, como el camino real del cambio en el niño, como la fuente de evolución de sus bloqueos. El placer sensoriomotriz fue ubicado como la expresión evidente de la "unidad" de la personalidad del niño, ya que crea la unión entre sus sensaciones corporales y sus estados tónico-emocionales que permiten el desenvolvimiento de la globalidad (estrecho vínculo entre su estructura somática, afectiva y cognoscitiva). El placer sensoriomotor permitió la apertura del niño hacia la expresividad psicomotriz que consistió en la "manera de ser y estar, original y privilegiada del niño en el mundo". La sesión de juego comenzó por situaciones de placer sensoriomotriz en el curso de las cuales los niños invistieron con gran rapidez el espacio, los objetos y las personas de la sala, más tarde los juegos simbólicos hicieron su aparición abriendo el camino a la expresividad más profunda.

En el tercer problema se planteó la posibilidad de comprobar como en el juego aparecen resumidos los deseos y los mecanismos de defensa del niño.

En el juego los deseos del niño se despiertan en un campo expresivo particular escoge un juguete entre otros, lo siente en todas sus dimensiones, lo asocia a otros elementos e instaura reglas que van a permitir su funcionamiento.-

El entorno se inviste de significados que corresponden a los temas del deseo despertado. El niño dramatiza una situación reciente en la cual el deseo no fue satisfecho y busca ser superado. El juego infantil se desarrolla como la escenificación de un drama en equivalencia con la realidad psíquica donde se encuentran resumidos los deseos y los mecanismos de defensa. El juego aparece como el reflejo de la proyección, mediante la repetición de las experiencias proyectivas, el niño se defiende contra la angustia que le provoca las incitaciones internas demasiado intensas contra las que no puede luchar y de las que todavía no puede huir por medio de la acción. La proyección lúdica protege al niño contra el retorno de lo proyectado, manteniendo al enemigo afuera. El juguete permite de alguna manera mantener en el exterior lo que ha sido proyectado, focaliza lo que es proyectado y lo espacializa en un lugar preciso. Frente a los objetos, por medio del mecanismo de la identificación proyectiva los niños hacen transferencias positivas y negativas, según estos objetos exciten o alivien su ansiedad, este mecanismo está en la base de toda su relación con los objetos originarios. En las personificaciones los niños cambian con gran rapidez el sentido del objeto, de bueno a malo, de aliado a enemigo. El mecanismo de defensa utilizado en el juego es del mismo tipo del que regula la formación del desplazamiento fóbico. Todo juego supone de un proceso de desplazamiento, el cual es utilizado como defensa del yo. El objeto fóbico provoca la acción de evitar; el objeto lúdico se incluye en la acción, uno es evitado, el otro manipulado.

En el juego hay una transfiguración de lo real por "un como si" en el que el objeto fóbico no es temido, ya que actúa el pensamiento mágico. Al jugar el niño desplaza al exterior sus miedos, angustias y problemas internos mediante la acción. Repite en el juego todas las posibilidades excesivas para su yo débil y esto le permite, por su dominio sobre objetos externos y a su alcance, hacer activo lo que sufrió pasivamente, cambiar un final que le fue penoso, tolerar papeles y situaciones que en la vida le serían prohibidos desde adentro y desde afuera, y también repetir a voluntad situaciones placenteras. En el desplazamiento se presentan dos procesos; uno en donde el fantasma se desplaza hacia el objeto gracias a su situación de contigüidad; otro donde la configuración de la estructura del objeto propone su ley exterior. Para --

que el objeto pueda existir debe haber un encuentro entre el fantasma y dicho - objeto basado en las semejanzas.

En la actividad lúdica todo sucede como si el niño introdujera una distancia en su manipulación fantasmática como por ejemplo: un objeto es manipulado como un animal sabiendo que no lo es. En el juego aparece el mecanismo de identificación con el agresor lo que permite al niño transformar una experiencia recibida pasivamente a una tendencia a la reacción activa; también una identificación -- erótica donde el niño desea ser lo que ama o una identificación narcisista en la cual el objeto es escogido en tanto reflejo del niño, el otro representa su propio modelo y es por eso que es buscado. Existen innumerables roles de identificación en los niños, como si la maleabilidad del yo infantil le permitiera incluirse en un sistema complejo de papeles. El niño vive en un camino de la identificación alternada con el objeto amado y el objeto agresor, estas experiencias son tomadas de nuevo y asimiladas en la construcción progresiva de la identidad.

En el juego el niño puede condicionar en el mundo exterior una situación -- traumática a través de la compulsión a la repetición que impulsa al niño a repetir las situaciones no elaboradas. La derivación de conflictos en objetos que el domina y que son reemplazables cumple la necesidad de descarga y elaboración sin hacer peligrar la relación con sus objetos originarios. La sustitución del objeto originario cuya pérdida se teme y lamenta, por otros más numerosos y reemplazables, la distribución de sentimientos en múltiples objetos y la elaboración de sentimientos de pérdida y recuperación constituyen las bases de la actividad lúdica.

En la actividad lúdica aparece la posibilidad de reconocer la estructura simbólica que subyace en el juego y que lo convierte en una forma privilegiada de lenguaje. La investigación permitió constatar que el juego del niño se escenifica en un "espacio imaginario entre la realidad y la fantasía". Tiene por -- componentes el universo objetal del niño constituido por internalizaciones parciales y totales de tipo introyectivo, no asimiladas completamente por el yo, -- con cargas ambivalentes y gran movilidad proyectiva e introyectiva. Estos componentes, constituyen los de la fantasía consciente e inconsciente del niño que son puestos en escena cuando juegan, es decir cuando realizan una descarga motora -- intencional y dirigida, que incluye la manipulación de objetos, a los que inviste con simbolismos. El juego es considerado como una "representación figurativa en analogía con algo". El juego como el juguete expresan en el mundo de lo real un conjunto de contenidos que adquieren todo su valor por la posibilidad figurativa que se refiere a lo que está ausente. El símbolo lúdico se ubica "por lo -- que expresa y por lo que no es". En los juegos de "como si", la conducta del ni

no se desarrolla en relación al personaje que desea representar y que se encuentra ausente de la situación.

En el estudio se planteó la posibilidad de detectar en el juego la representación corporal en el niño. La investigación nos permitió constatar que el juego es una actividad en la que aparece la actuación, el jugar deja una doble huella, al nivel del niño que juega y a nivel de su entorno. El acto de jugar se inscribe a nivel del cuerpo; el juguete instrumento para jugar está en el espacio, el juego se desarrolla en el tiempo, tiene un doble lugar, el corporal y el espacial. El primer lugar del desarrollo del juego es el yo, primero corporal. La representación corporal es la que hace posible el juego "constituye una secuencia temporal actuada en el espacio, en donde se escenifica la imagen que el niño se hace de su cuerpo".(32)

El juego establece una relación privilegiada entre el niño y su entorno, mediante el gesto lúdico las relaciones del pequeño con los demás se inscriben en el tiempo y en el espacio, la presencia del yo en el juego tiene una marca corporal.

RESUMEN PRELIMINAR

El presente trabajo de tesis versa sobre el juego del niño en el ámbito de la psicomotricidad. El problema central consistió en observar y analizar el contenido manifiesto y latente de las expresiones lúdicas de los niños.

Al planear el estudio se confió en que éste proporcionaría respuesta, tanto al problema principal antes planteado como también a tres problemas secundarios.

El primero de los problemas secundarios residió en describir el destino de los juegos infantiles a través de los sucesivos momentos de su organización libidinal y psicomotriz. Se distinguió en la etapa fálica una sucesión dialéctica que le confiere al juego un sentido diferente.

El segundo de los problemas secundarios consistió en describir el juego como una actividad que tiene como meta evitar el displacer y procurar placer al niño.

El tercero de los problemas secundarios se enfocó a identificar en el juego infantil el deseo y los procesos de defensa.

Al presentar las experiencias lúdicas en el marco de la psicomotricidad nos proponemos proporcionar al profesionista que labora en dicho campo:

- 1.-Una comprensión más plena de la significación y la utilidad del juego infantil.
- 2.-Un conocimiento más amplio de las potencialidades lúdicas de los materiales que se utilizan en psicomotricidad.

El estudio se llevó a cabo en dos etapas. En la primera se efectuó una revisión documental en la que se abarcó a los principales autores en psicomotricidad y psicoanálisis infantil que estudiaron el tema. La revisión y el análisis del material documental permitió orientar la selección de los métodos, la adecuación de la técnica y el diseño de los instrumentos para recabar la información. Se elaboró una metodología basada en los parámetros específicos de la psicomotricidad de acuerdo con la escuela de Bernard Aucouturier y los planteamientos teóricos desarrollados por el psicoanálisis de niños de la escuela de Melanie Klein.

En la segunda etapa se llevó a cabo la investigación directa, en ella la información para el análisis del problema estudiado se obtuvo directamente de la experiencia con los niños. Se utilizó la entrevista estructurada con los padres, la observación, el registro y el análisis del contenido del juego infantil en situaciones de psicomotricidad. En la investigación se reunió a un grupo de 5 niños 3 del sexo femenino y 2 del sexo masculino. Las edades fluctuaban entre los 4 y los 7 años, la escolaridad comprendió los grados de maternal, preprimaria y primaria; todos los niños son hijos de profesionistas, es decir, su estrato socioeconómico corresponde al nivel medio. Se abarcó un número de 20 sesiones, una vez por semana, una hora y media.

BIBLIOGRAFIA.

- 1.-AJURRIAGUERRA, K.: Manual de Psiquiatría Infantil. Teray Masson, S.A. Barcelona, 1976.
- 2.-ABERASTURY, A.: Teoría y Técnica del Psicoanálisis de Niños. Biblioteca de Psiquiatría, Psicopatología y Psicosemática, Paidós, Buenos Aires, 1962.
- 3.-ABERASTURY, A.: El Niño y sus Juegos. Educados Contemporáneos, Paidós. Buenos Aires, 1979.
- 4.-AUCOUTURIER B. DARRAULT, I. EMPINET, J.L.: La Práctica Psicométrica, Reeducación y Terapia. Científico-Médica. Barcelona, 1985.
- 5.-BOUVET, M.: Oeuvre Psychanalytique. Payot. France, 1968.
- 6.-BOWLBY, M.: Attachment and Loss. Basic Books, Inc., Publishers. Volumen 1, 2. New York, 1969. R
- 7.-BRAUNSCHEIG, D., LEBOVICI, S., VAN THIEL GODFRIND, J.: LA Psychopathie Chez L'enfant. Psychologie de L'enfant, 12, 1, pp., 5-106. 1969, P.U.F. R
- 8.-BRAUNSTEIN, N.A., PASTERNAK, M. BENEDITO, G., SAAL, F.: Psicología, Ideología y Ciencia. Siglo 21. México, 1976. R
- 9.-CHATEAU, J.: L'enfant et le Jeu. Ed. du Scarabée, 1950.
- 10.- DALLAYRAC, N.; Los Juegos Sexuales de los Niños. Granica. España, 1977.
- 11.-DOLTO, F.: Psicoanálisis y Pediatría. Siglo xxi. México, 1977.
- 12.-DOLTO, F.: El Caso Dominique. Siglo xxi. México, 1980.
- 13.-ERIKSON, E.H.: Infancia y Sociedad. Ediciones Hermé, Paidós. Buenos Aires, 1973.
- 14.-FREUD, A.: The Ego and the Mechanism of Defense. The Hogarth Press. London, 1939.
- 15.-FREUD, A.: Psicoanálisis del Niño. Hermé, Psicología de Hoy. Buenos Aires, 1977.
- 16.-FREUD, S.: Más allá del Principio del Placer. Obras Completas. Luis L. Ballesteros. Volumen 1. Biblioteca Nueva. Madrid, 1948.
- 17.-Freud S.: El Dinamismo de la Transferencia. Obras Completas. Luis L. Ballesteros. Volumen 2. Biblioteca Nueva. Madrid, 1948.
- 18.-FREUD, S.: Introducción al Psicoanálisis, Los Sueños. Obras Completas. Luis L. Ballesteros. Volumen 2. Biblioteca Nueva. Madrid, 1948.

- 19.-FREUD,S.:El Cristo y su Relación con lo Inconsciente.Obras Completas.Luis L. Ballesteros.Volumen 1.Biblioteca Nueva.Madrid,1948.
- 20.-FREUD,S.La interpretación de los Sueños.Obras Completas.Luis L. Ballesteros. Volumen 1.Biblioteca Nueva.Madrid,1948.
- 21.-FREUD,S.:Las Pulsiones y sus Destinos,Metapsicología.Obras Completas.Luis L. Ballesteros.Volumen 1.Biblioteca Nueva. Madrid,1948.
- 22.-FREUD,S.:Ensayos sobre la Vida Sexual y la Teoría de las Neurosis.Obras Completas.Volumen 1.Biblioteca Nueva.Madrid,1948.
- 23.-FREUD,S.:Más allá del Principio del Placer.Obras Completas.Luis L. Ballesteros.Volumen 1.Biblioteca Nueva.Madrid, 1948.
- 24.-FREUD S.:Psicopatología de la Vida Cotidiana.Obras Completas.Luis L. Ballesteros.Volumen 1.Biblioteca Nueva.Madrid, 1948.
- 25.-FREUD S. Tres Ensayos de una Teoría Sexual.Obras Completas.Volumen 1.Biblioteca Nueva.Madrid,1948.
- 26.-FREUD,S.:Recuerde, Repetición y Elaboración.Obras Completas.Luis L. Ballesteros.Volumen 2.Biblioteca Nueva.Madrid, 1948.
- 27.-FREUD,S.:Ensayos.El Final del Complejo de Edipo.Obras Completas.Volumen 2.- Luis L. Ballesteros.Madrid, 1948.
- 28.-FREUD. S.:La Negación. Obras Completas.Luis L. Ballesteros.Volumen 2. Biblioteca Nueva.Madrid, 1948
- 29.-FREUD,S.:Inhibición, Sistema,y Angustia.Obras Completas.Luis L. Ballesteros. Volumen 1.Biblioteca Nueva. Madrid,1948.
- 30.-GREEN,A.:Le Narcissisme Primaire,Structure en état.L'inconscient.France,1967.
- 31.-GUARNER,E.:Psicopatología Clínica y Tratamiento Analítico.Perrua.México,1984.
- 32.-GUTTON,PH.:Le Jeu Chez,l'enfant,essai Psychanalytique,Librairie Larousse.1988.
- 33.-HARTMANN,M.,KRIS,E.,LOEWENSTEIN R.M.:Comments of the formation of Psychic - Structure.P.A.S. of the Child. n.9 New York,U.I.P. 1946.
- 34.-HENRIOT, J.: Le Jeu, P.U.F.,1969.
- 35.-HEUYER, G.MORGENSTERN,S.:Un cas de Mutisme chez un enfant myopathique ancien - convulsif,guérison du mutisme par la psychanalyse,société de Psychologie,1927.

- 36.-HOFFER,W.:Psycheanalytical Education.P.A.S. of The Child,1945.N.1.
- 37.-HUIZINGA S.:HOMO LUDENS.Alianza Emecé.Buenos Aires,1972.
- 38.-ISAACS, S.:Nature et fonction du fantasme Developpements de la psychanalyse.
P.U.F.,1966.
- 39.-KLEIN, M.:El Psicoanálisis de Niños.Obras Completas.Paidós.Buenos Aires,1974.
- 40.-KLEIN,M.:Desarrollos en Psicoanálisis.Obras Completas.Paidós.Buenos Aires,1974.
- 41.-KREISLER, L., FAIN, M., SOULE, M.:La Clinique Psychosomatique de l'enfant.Psychologie de l'enfant.1966.
- 42.-LACAN, J.:Escritos.Volumen 2.Siglo XXI.México,1971.
- 43.-LAGACHE, D.:La Psychanalyse.P.U.F.,1969.
- 44.-LAPIERRE, A. AUCOUTURIER, B.:Los Contrastes.Científico-Médica.Barcelona,1977.
- 45.-LAPIERRE, A. AUCOUTURIER, B.:Simbología del Movimiento.Científico-Médica.
Barcelona,1980.
- 46.-LAPIERRE, A, AUCOUTURIER, B.:El Cuerpo y el Inconsciente.Científico-Médica.Barcelona,1980.
- 47.-LAPLANCHE, J., PONTALIS, J.B.:Vocabulario del Psicoanálisis.México.
- 48.-LEBOVICI, S., DIATJIE, R.:Le Jeu Chez l'enfant.Psychologie de l'enfant, 1961.
- 49.-LEBIVICI, S., SOULE, M.:El conocimiento del niño a través del Psicoanálisis.
Fondo de Cultura Económica.México, 1973.
- 50.-LE BOULCH, J.:La Educación por el Movimiento.Paidós,Buenos Aires,1977.
- 51.-PIAGET, J., INHELDER, B.:Psicología del Niño.Morata.Madrid,1972.
- 52.-PIAGET, J.:La Formación del Símbolo en el Niño.Fondo de Cultura Económica.
México,1979.
- 53.-PIAGET, J.:Psicología de la Inteligencia.Editorial Psique.Buenos Aires,1976.
- 54.-RAMOS, F.:Introducción a la Práctica de la Educación Psicométrica.Pablo del -
Río Editor.Madrid, 1979.
- 55.-SAMI, A.:De la Proyección.Payet, 1970.
- 56.-SAMI, A.:Cuerpo Real, Cuerpo Imaginario.Paidós,1977.
- 57.-SCHILDER, P.:Imagen y Apariencia del Cuerpo Humano.Paidós.Buenos Aires,1977.

- 58.-SPITZ, R.: El Primer Año de Vida.Fondo de Cultura Económica.México, 1965.
- 59.-SPITZ, R.: El No y el Sí.Hornó. Argentina, 1978.
- 60.-VAYER, P.:El diálogo Corporal.Científico-Médica.Barcelona, 1972.
- 61.-VAYER, P.:El Niño Frente al Mundo.Científico-Médica.Barcelona, 1978.
- 62.-WALLON, H.:Los orígenes del Carácter en el niño.Nueva Visión.Buenos Aires, 1975.
- 63.-WALLON, H.:La Evolución Psicológica del Niño.Psique.Buenos Aires, 1979.
- 64.-WALLON, H.:Del Acto al Pensamiento.Nueva Visión,Buenos Aires, 1977.
- 65.-WINNICOTT, D.W.:Realidad y Juego.Granica, Buenos Aires, 1972.
- 66.-WINNICOTT, D.W.:El Proceso de Maduración en el niño.Lais.Barcelona, 1975.