



7
2 eg.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ZARAGOZA"

"LA UTILIDAD DEL JUEGO EN EL NIÑO
DE CERO A CINCO AÑOS"

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
ARTURO AMADO MENDEZ GONZALEZ

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

México, D. F.

1989



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 está 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.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

INDICE

"LA UTILIDAD DEL JUEGO EN EL NIÑO DE CERO A CINCO AÑOS"

vág.

INTRODUCCION.	I
I CONSIDERACIONES GENERALES.	
1.1 DESARROLLO ANIMAL VS DESARROLLO HUMANO.	1
II EL JUEGO EN EL SER HUMANO.	
2.1 EL CONCEPTO DE JUEGO.	8
III PRIMERAS TEORIAS DEL JUEGO.	
3.1 TEORIA DE LA RECAPITULACION DE STANLEY HALL	14
3.2 TEORIA DEL EXCESO DE ENERGIA (SCHILLER-SPENCER).	16
3.3 TEORIA DEL EJERCICIO PREPARATORIO DE KARL GROOS.	19
IV AUTORES COGNOSCITIVOS.	
4.1 HENRI WALLON Y EL JUEGO INFANTIL.	22
4.2 EL JUEGO Y LA TEORIA DE JEAN PIAGET.	26
4.2.1 PERIODO SENSOMOTRIZ.	27
4.2.2 LOS JUEGOS SIMBOLICOS	37
4.3 SIMBOLISMO INCONSCIENTE, CONSCIENTE Y AFECTIVIDAD EN EL JUEGO VISTO POR PIAGET.	51
V AUTORES PSICOANALITICOS.	
5.1 DESARROLLO PSICO SEXUAL.	58
5.1.1 FASE ORAL.	64
5.1.2 FASE ANAL.	65
5.1.3 FASE FALICA.	66
5.2 SIGMUND FREUD Y EL JUEGO DEL CARRETE.	69

	pág.
5.3 W. WINNICOTT Y SU TEORIA DEL JUEGO.	73
5.4 EL JUEGO Y ARMINDA ABERASTURY.	78
VI LA NATURALEZA DEL JUEGO.	
6.1 EL DESEO DE JUGAR.	83
6.2 LA SERIEDAD DEL JUEGO.	90
6.3 EL JUGAR COMO ASPECTO EMOCIONAL.	95
6.4 EL JUEGO EN LA COMUNICACION DEL ADULTO CON EL NIÑO.	102
VII ANALISIS Y CONCLUSIONES.	
7.1 ANALISIS.	107
7.2 CONCLUSIONES.	115
VIII BIBLIOGRAFIA.	118

INTRODUCCION

El estudio del juego infantil es un tema del que se ha escrito mucho, es así que podemos encontrar estudios con diferentes enfoques tratando de explicar su importancia desde perspectivas sociales, educativas y de instintos (Fingerman 1970; Moor 1972; Bally 1973)

Todos ellos coinciden en que el juego es un aspecto importante en el desarrollo del niño, debido a que al llevarlos a cabo, la actividad e imaginación contenidas, estimula sus aspectos sensoriales, y a la vez beneficia su aprendizaje -- motriz, pedagógico, creativos, social, de lenguaje, etc.

De la misma manera, se considera que el jugar es una actividad en la que el niño utiliza la mayor parte de su tiempo, -- porque a su edad no existe un trabajo o actividad obligatoria que debiera hacer.

Cuando se observa a los niños imitar cosas, hacer simulacros con objetos, practicar con sus muñecos, jugar a la comidita, al doctor, al papá o a la mamá, se dice que éstos son algunos tipos de juegos donde interviene en gran parte la imaginación y deseos del niño.

Al realizar estas actividades se observa que él disfruta al hacerlo, goza al revivir una escena vista, se recrea al darle vida a sus muñecos, hace combinaciones de cosas que le resultan placenteras.

Al parecer, todo ese placer sentido es lo más importante -- para él; desconoce el aprendizaje y las habilidades que podrá desarrollar al hacerlo, sencillamente él quiere disfrutar el juego.

Toda esa imaginación y simbolismo contenida en algunos juegos, así como el deseo de realizarlos, lleva a plantear una serie de interrogantes acerca de lo que emocionalmente guarda el juego.

¿Qué objeto tiene hacer simulacros?; ¿Qué significa esto -- para él?; ¿Se engañará realmente cuando juega de a "mentiritas"?; y si así fuera, ¿para qué?. Se considera, que en los juegos de imaginación, todo niño aplica algo de lo que le gusta o quiere, por lo tanto, es esto último lo que motiva a realizar una investigación del por qué de esos deseos y -- en función de qué estén.

Al responder esto, se pretende fundamentar la importancia -- del juego infantil, para que el adulto en general, y sobre todo aquél que trabaje con niños, se cuestione del por qué -- algunos niños juegan alegremente y otros no desean jugar.

De las preguntas anteriores, se plantea como propósito de éste trabajo el revisar y analizar la utilidad -- del juego en el niño de cero a cinco años desde una perspectiva emocional.

Responder este planteamiento implica una investigación bibliográfica que, primeramente, considere que es el juego -- infantil, para posteriormente pasar a un análisis teórico -- de diferentes autores que se refieren a su naturaleza y así responder a las interrogantes mencionadas anteriormente.

Todo esto nos conducirá a concluir en la importancia que -- guarda el juego infantil como un aspecto determinante en el desarrollo emocional del niño.

I CONSIDERACIONES GENERALES

1.1 DESARROLLO ANIMAL VS DESARROLLO HUMANO.

Antes de comenzar con el análisis teórico de la utilidad del juego en el niño, es necesario mencionar algunas de las ventajas y privilegios biológicos de los que goza el ser humano comparado con los animales que juegan.

Desde tiempo atrás el juego en los animales ha atraído el interés de naturalistas, zólogos y etólogos.

Las consideraciones a éste respecto han llegado a concluir - que no todas las especies muestran un comportamiento lúdico, entendiendo como lúdico lo referente al juego. (Lúdico es un galicismo, copia del francés ludique, voz que se deriva del latín ludus, "juego")

Esta característica se atribuye a la estructura cerebral y - a los instintos heredados por cada especie.

Dentro de los estudios llevados a cabo para conocer el juego en los animales, Irenäus, Elbl-Elbesfelt, citado por C. Garvey (1), menciona que un animal entre más experimente una -- interacción con su medio ambiente, así como el poder mostrar una capacidad para adaptarse a situaciones cambiantes las -- probabilidades de que presente conductas de juego serán mayores.

Por ejemplo, en el caso de las hormigas o de las abejas no - se observa un comportamiento lúdico y esto se debe a que sus instintos heredados contienen cierta especialización con respecto al medio ambiente.

(1) Garvey, C., "El juego infantil", Ediciones Morata, S.A. 1978, Madrid.

Peter Reynolds, (Garvey, 1978) describe un complejo de flexibilidad en las especies, del cual se deriva la tendencia a jugar.

Este complejo de flexibilidad se adquiere del medio ambiente por medio de la observación y manipulación de objetos, - lo cual a su vez permite imitar y experimentar conductas.

Este proceso comprende dos aspectos importantes, primeramente un período relativamente corto de maduración y un segundo que se refiere a una dependencia con respecto a un imitador de cuidados.

Reynolds, como especialista del comportamiento de los monos rhesus, considera que las funciones del juego probablemente estén relacionadas con el aprendizaje y el desarrollo temprano, ya que el juego en los animales se observa que tiende a disminuir al llegar a la adolescencia, siendo muy pocos los adultos que lo ejecutan, excepto en ocasiones cuando están con sus crías.

Los animales que juegan tienen influencia del ambiente social y físico en donde aprenden un lenguaje común entre los miembros de su especie, lo que les permite un tipo de comunicación entre ellos.

Es necesario reconocer que el juego del animal dependerá de su estructura biológica y de sus instintos; un perro cachorro no juega a dar cabezazos como un cabrito, ni una oveja se comportará como un gatito. Los juegos de los animales dependen de sus instintos propios heredados por su especie.

La presencia del juego en los animales superiores nos da testimonio de una evolución y superioridad de capacidades. Se observa en ellos que es la infancia donde sobresale el -

juego de cualquier otra actividad.

Si tomamos la infancia como medida de comparación entre el hombre y el mono, que dicho sea de paso es el mamífero superior con una inteligencia sobresaliente y en ocasiones -- comparada con la del hombre, encontramos que Chateau (2), -- menciona que el chimpancé tiene un promedio de vida de cuarenta años y en ocasiones llega a alcanzar los sesenta. Este promedio de vida a la vez tiene tres períodos: un período infantil que va del nacimiento a los dos y medio años; un período de juventud que va de los dos y medio años a los siete u ocho; y finalmente un período de madurez sexual que va de los siete u ocho años a los doce más o menos.

Se observa que a los siete meses de vida comienza andar en cuatro patas y a los doce meses se mantiene erecto. Su desarrollo inicial se efectúa con rapidez, lo que aparentemente sería bueno para poder incorporarse activamente con los demás miembros de su especie. Esta rapidez con la que se efectúan dichos cambios no le favorecen del todo a su inteligencia.

"En efecto, cuanto más larga es -- la infancia, tanto más aumenta el período de plasticidad durante el cual el animal juega, imita, experimenta, es decir, multiplica sus posibilidades de acción y enriquece con el fruto de su experiencia individual el demasiado débil capital que le fue transmitido en -- herencia." (Chateau, 1973: pág.5)

(2) Chateau, J., "Psicología de los juegos infantiles"; -- Edit. Kapeluez, Buenos Aires, 1973.

Por lo antes visto, se puede considerar que la duración de la infancia va a ser un factor importante para la vida futura.

Es pues ahora necesario hacer un análisis del período de infancia entre el hombre y el mamífero superior para saber a que se debe la diferencia en duración entre ambos.

Gustav Bally (3), menciona que el peso del hombre al nacer es superior al del antropoide y que esto es debido al desarrollo del cerebro, cuya masa es varias veces mayor que la de los simios.

El desarrollo biológico de ambos al nacer es muy parecido, se nace con los ojos y oídos abiertos, presentando cierta evolución en la vaina medular.

Sin embargo, los mamíferos abandonan el nido materno el mismo día de su nacimiento y son ya pequeñas copias del animal adulto tanto en su estructura como en los movimientos.

Por otro lado, el ser humano cuando nace requiere de atención y cuidados. El bebé no es capaz de cambiarse de un lugar a otro, sus movimientos son desordenados y su comunicación es a base de sonidos inarticulados. Depende completamente del cuidado del adulto.

El tener un mejor desarrollo en su cerebro, en este momento no le ayuda a desarrollar actividades como lo hacen los mamíferos superiores.

Bally se apoya en los estudios efectuados por A. Portman -- menciona que el crecimiento del ser humano se efectúa con --

(3) Bally, G., "El juego como expresión de libertad"; Fondo de Cultura Económica, México 1958.

suma lentitud y que el período de maduración sexual y el de la vejez son mucho más largos que en los animales.

Esto indicaría que existe un retardo en el desarrollo, el cual jugará un papel importante para la vida posterior.

Durante el primero año de vida el ser humano adquiere una mejor coordinación de sus miembros, comienza a emitir algunas palabras y a reconocer algunas cosas que le rodean.

Estas características en el mamífero superior son más desarrolladas al momento de nacer, por lo que Portman considera que para estar en las mismas condiciones del mamífero superior, el período embrionario del ser humano no debería de durar nueve meses sino veintiuno, para que de esta forma se estuviera en las mismas condiciones de desarrollo al momento de nacer.

Sin embargo y en el caso del ser humano, lejos de ser perjudicial este nacimiento "fisiológicamente prematuro" es de gran beneficio, ya que durante ese primer año le permitirá al bebé tener una percepción del mundo que le rodea, así como de las personas que le dan atención y afecto.

"Mientras que el mamífero superior termina el proceso de maduración dentro del vientre materno, el cual lo da a luz como un ser parecido al animal adulto en lo que respecta a las proporciones físicas y a las formas de vida, el hombre, y sólo él, goza del privilegio de pasar la última parte de este período, en el que va adquiriendo forma humana, fuera del vientre materno y con los sentidos ya aguzados." (Bally, 1958-pág. 65)

Esta discrepancia temporal del desarrollo es atribuida a los principios de individualidad y al genérico en donde destacan los estudios efectuados por L. Bolk y S. Freud (Bally, 1958).

El primero con base en estudios de tipo biológico hace mención que el desarrollo del hombre es lento en comparación a los animales debido al fenotipo, es decir la parte somática y constitucional, la cual es lenta y tarda un mayor tiempo para llegar a su madurez comparada con el genotipo (la parte germinal de la especie).

Esto es, que el fenotipo madura aproximadamente a los veinte años en donde el desarrollo físico alcanza su máximo crecimiento, mientras que el genotipo o capacidad de reproducción como especie se le adelanta, observándose su aparición en la etapa de la pubertad.

El genotipo presenta cierta pasividad a la edad de cinco años, la cual se manifiesta como curiosidad y no como función reproductora, volviendo a emerger en la etapa de la pubertad.

De la misma forma, Freud en sus escritos psicoanalíticos señala la existencia de una sexualidad en el bebé desde el momento en que nace, independientemente de una forma de reproducción, pero sí con una tendencia a buscar lo placentero. (Freud, 1905)

Durante todo el desarrollo, ésta sexualidad estará presente y no es hasta la finalización del "Complejo de Edipo" donde el niño mostrará una pasividad a lo sexual, la cual estará latente y se reactivará cuando llegue a la pubertad.

Esta madurez sexual en el caso del mamífero joven, la alcan

za con suma rapidez, despues de haber pasado su período de-
infancia que como se vió anteriormente, es tambien muy rá-
pida y que por lo tanto limita su deseo de jugar.

Es por esto que el ser humano tiene el privilegio de poder-
interactuar mas tiempo con su medio ambiente, y a la vez --
por medio del juego, aprender y manifestar sus deseos e in-
quietudes que más tarde en su vida futura tendrá gran impor-
tancia.

II EL JUEGO EN EL SER HUMANO

2.1 EL CONCEPTO DE JUEGO.

Sabemos que en la infancia los juegos se observan como una actividad que absorbe la mayor parte de tiempo del niño. Por lo tanto hablamos del niño pequeño, como el que juega y de la primera infancia como la edad del juego.

Asimismo sabemos que debido al mayor tiempo de duración del período de infancia (comparado con los mamíferos superiores), la adquisición de aprendizaje y habilidades en el niño será un aspecto importante en su desarrollo, debido a que en sus juegos estarán contenidas actividades motoras, de coordinación, de imitación, de simbolización, de experimentación, etc.

Imaginar la infancia sin juegos y risas es difícil, de la misma manera lo es, tratar de conocer al niño solo en su crecimiento y desarrollo de funciones sin que se le de importancia al juego.

Es cierto que el juego va a ser una actividad que le tendrá ocupado la mayor parte de su tiempo y por lo tanto es necesario saber qué es el juego, así como el buscar una definición que lo identifique.

Son múltiples los autores que nos ofrecen conceptos para describirlo, pero son escasos quienes lo definen en forma clara y objetiva, más bien la mayoría de autores elaboran comparaciones de lo que es el juego con otras actividades, pretendiendo encontrar características propias.

Tenemos autores que describen el juego como algo natural e inherente que no requiere definición, por ejemplo Boyten-dijk (1935) menciona que "el afán de jugar es tan general y

apremiante, que en ciertas circunstancias se le puede comparar con el hambre y la sed".

Claparade (Chateau, 1973), considera que "la infancia sirve para jugar y para imitar y que equivaldría al trabajo que realiza el adulto, algo así como la actividad que se debe de realizar por deber ser".

Estos puntos de vista nos dan una impresión muy general del concepto de juego, pero es necesario hacer un análisis más estrecho de esta conducta comparándola con la que realiza el adulto y de ésta forma encontrar diferencias.

Sabemos que el jugar es una ocupación universal en los niños y que existe testimonio de su realización desde épocas muy antiguas.

Una prueba de ello son las pinturas chinas que nos muestran niños jugando, asimismo podemos observar el famoso cuadro de Brugel del siglo XVI llamado "juegos de niños", donde nos muestra una multitud de niños realizando diversas actividades que al parecer disfrutaban.

En nuestro país y sobre todo en los estados del sureste como Chiapas y Oaxaca se han encontrado vestigios arqueológicos que nos muestran la existencia del juego.

A pesar de existir tanta evidencia y ser tan común hablar de juego, en ocasiones ha resultado difícil definirlo y caracterizarlo.

Por un lado hay autores que intentan hacer una división entre el juego y el trabajo, sin que en la propia actividad exista alguna característica que la haga diferente.

Esto es, el que una determinada actividad pudiera pertenecer a una categoría u otra, no depende de la actividad mis-

ma, sino de la actitud del individuo hacia ella.

Por lo que:

"Cualquier actividad dirigida hacia un fin que no sea el placer - no puede en sentido estricto llamarse "juego"." (4)

Esto indicaría que una actividad como el pintar, puede ser un pasatiempo agradable, pero si la razón o motivo de hacerlo es para un concurso o para ganarse la vida como artista, entonces la pintura se convierte en una forma de trabajo.

Otro ejemplo de esto sería el caso de los deportes profesionales, que si bien como su nombre lo indica son una profesión, en muchas de las veces se le da la característica de juego, siendo que el objetivo de estas competencias, es el de ganar para obtener un beneficio económico, dejando atrás el hecho de disfrutar la propia actividad por resultar agradable o placentera.

Por otro lado, existen autores que ofrecen una serie de características descriptivas del juego y amplían esta visión de la actitud asumida por el sujeto para diferenciar el juego del trabajo. Es Catherine Garvey quien tomando en cuenta ésta y otras características, propone el siguiente inventario:

"1. El juego es placentero, divertido. Aun cuando no vaya acompañado

(4) Hurlock, E., "Desarrollo psicológico del niño", libros-Mc Graw-Hill, cuarta edición, pág. 473.

do por signos de regocijo, es evaluado positivamente por el que lo realiza.

2. El juego no tiene metas o finalidades extrínsecas. Sus motivaciones son intrínsecas y no se hallan al servicio de otros objetivos.

De hecho, es más un disfrute de medios que un esfuerzo destinado a algún fin particular. En términos utilitarios es inherentemente improductivo.

3. El juego es espontáneo y voluntario. No es obligatorio, sino libremente elegido por el que lo practica.

4. El juego implica cierta participación activa por parte del jugador." (Garvey, 1978, pág. 14)

Estas cuatro características son observables en diferentes tipos de juegos, aunque en este cuarto punto es necesario recalcar la importancia de la participación activa por parte del jugador.

Por ejemplo, en el caso del ocio podemos observar que con frecuencia es placentero por parte de quien lo efectúa; (primera característica) es voluntario y no contiene finalidades específicas aunque solamente sea con la intención de descansar (características dos y tres).

Sin embargo, no contiene la participación activa por parte de quien lo efectúa, su intervención es totalmente pasiva y por lo tanto no se cumple la cuarta característica.

Esto mismo ocurre en las fantasías y sueños diurnos que --- mientras estén sin activar y no puedan manifestarse por medio de conducta activa no podrán considerarse juego.

Una última característica que le atribuye Garvey al juego y que para la presente investigación se considera muy importante, es la siguiente:

"5. El juego guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego." (Garvey, 1978; pág. 15)

Esta cualidad se refiere a que la idea del juego depende -- del contraste de la realidad, aunque muchas veces éste contraste puede resultar difícil de diferenciar.

Cuando un niño salta o arroja una piedra, cuando hace preguntas o imita la forma de hablar o cualquier otra conducta que ha observado, se puede considerar como juego porque con tiene todas las características antes mencionadas, pero tan bien puede hacerlo en forma no lúdica y sin intenciones de jugar.

Solo se podrá identificar un comportamiento lúdico cuando -- el mismo niño adopte una conducta no lúdica y entonces se -- podrá hacer la comparación entre una actitud y la otra.

Esto es lo que de alguna forma dificulta elaborar una definición de juego que contenga una serie de acciones específicas.

Por parte del adulto, con frecuencia se tiende a interpretar el comportamiento tal como lo ve, le asigna un sentido a determinada conducta y se le clasifica en categorías con-

vencionalizadas. Esto hace que el comportamiento sea visto -- como significativo y dotado de sentido.

Sin embargo, existe mucha semejanza entre el comportamiento lúdico y un comportamiento análogo no lúdico (como en los -- ejemplos anteriores), por lo que en ocasiones el juego implicará una interpretación "no literal" de lo que se observa, -- es decir que eso es lo que aparenta ser para quien efectua -- el juego.

Es una actitud no literal asumida por el jugador que permite al juego estar presente.

Por lo tanto, el inventario propuesto por Garvey contiene -- los suficientes elementos que permiten identificar el juego -- y que en posteriores capítulos al hacer el análisis de los -- diferentes postulados teóricos de su naturaleza y utilidad -- permitirán llegar a responder los objetivos de la presente -- investigación.

Durante el desarrollo de la humanidad se ha tratado de sistematizar el conocimiento humano por medio de hipótesis, leyes, teorías, etc.

El caso del juego infantil no ha sido la excepción. Es así que en las primeras teorías del juego podemos encontrar diversos puntos de vista, los cuales en la actualidad han sido superados por otras investigaciones, sin que esto signifique restarles importancia a sus aportaciones, ya que de alguna manera han sido el pilar de las actuales teorías del juego y poseen el mérito de intentar dar una explicación científica del juego del niño.

3.1 TEORIA DE LA RECAPITULACION DE STANLEY HALL.

La teoría de la Recapitulación de Stanley Hall fue creada a principios de siglo y estaba fuertemente influenciada por los conceptos Darwinianos de la selección natural. Stanley Hall hizo observaciones del comportamiento del juego en el niño y reconoce que el juego varía con la edad; consideraba que el juego infantil refleja el curso de la evolución de la especie humana.

Sus observaciones lo llevaron a manifestar que la historia de la especie humana está recapitulada en todo el desarrollo infantil individual.

Sostiene que el juego viene a ser tan viejo como la humanidad y que el ser humano cuando es pequeño, es solo un eslabón de la cadena evolutiva del animal y el hombre.

Según esta teoría los juegos vienen siendo vestigios de actividades ancestrales como lo sería la caza, la lucha, los ritos, etc.

Menciona que los juegos de caza tienen importancia entre -- los seis y nueve años y que poco a poco serán desplazados -- por los juegos sociales. Asimismo la humanidad en un principio fué una sociedad cazadora y al transcurrir el tiempo -- pasa a ser una sociedad organizada.

Todo esto indicaría que el contenido de los juegos son her^udados y que dan lugar a leyes sucesivas, las cuales serían-- similares a las leyes embriológicas.

A este respecto Piaget difiere y menciona que es importante hacer una distinción entre la estructura y el contenido del juego:

"El contenido son los intereses -- lúdicos particulares ligados a -- tal o cual objeto (muñecas, anima les, construcciones, máquinas, -- etc.).

La estructura es la forma de orga nización mental: ejercicios, sím bolos, reglas y sus variedades."

(5)

Esto indica que el contenido de los juegos va a diferir se-- gún el medio físico y social donde se desarrolle el niño, -- es decir, que el medio ambiente influirá en el contenido y -- ⁿo será producto de cuestiones hereditarias.

Por lo tanto, la semejanza entre los juegos y las prácticas de otras épocas son de origen social y de tradición, lo -- cual se transmite entre los niños de una manera sutil.

(5) Piaget, J., "La formación del símbolo en el niño"; Fondo de Cultura Económica; México 1961, pág. 214.

Es entonces el medio social quien impone los instrumentos -- de juego, así como las variedades de éste y es por medio -- del contenido y de las estructuras mentales del niño que le ayudarán a elaborar e intrinsecarlos a sus propias experiencias.

Apoyando éste punto de vista Henri Wallon (1941), menciona que la teoría de Hall es producto de una confusión entre lo biológico y lo social; que si bien es cierto que el niño -- juega con objetos simulando actividades que han sido modificadas como producto de una civilización (caza, lucha, guerra, etc.) ayudan un poco a la teoría planteada por Hall, -- sin embargo la presencia y uso de estos objetos en la actualidad no sería nada extraordinario, ya que el niño al actuar sobre el medio ambiente tiene que adaptar sus posibilidades concretas y sus estructuras mentales hacia situaciones exteriores, que en forma circunstancial serían las actividades primitivas.

Esto sería considerado como una incitación directa y constante por parte del medio ambiente hacia dichas actividades.

3.2 TEORIA DEL EXCESO DE ENERGIA. (SCHILLER-SPENCER)

Esta teoría da una explicación del juego en base a observaciones hechas del juego animal y dicha explicación tiene una tendencia fisiológica.

Spencer observó a los animales pequeños y se interesó en -- sus conductas de brincar, saltar, luchar, etc., las cuales denotaban signos de placer y animación, sin que tuviera un propósito aparente de utilidad.

"Spencer establecía la hipótesis de que la energía excesiva se -- acumula (como producto normal de un sistema nervioso sano) y debe desastarse. Cuando no existen -- exigencias urgentes de supervi-- vencia (en forma de caza, lucha o emparejamiento) la superabun-- dancia de energía se invierte en ejercicios que utilizan pautas -- normales de comportamiento, pero que carecen de cualquier finali-- dad inmediata." (Garvey, 1978, - pág. 12-13)

El punto de vista de Spencer tiene sus antecedentes en otro autor de origen Alemán llamado F. Schiller. Estos anteceden-- tes se encuentran en una serie de cartas dirigidas al duque de Augustenborg y que se publicaron en su libro denominado-- "La educación estética del hombre".

A continuación se transcribe parte de la carta XXVII donde-- se puede observar el punto de vista de Schiller.

"La naturaleza --dice el poeta ale-- man-- ha dado a los seres irraccio-- nales algo más que los meros anhe-- los de satisfacer sus necesidades y ha encendido en la oscura vida-- animal cierto resplandor de liber-- tad. Cuando el león no está atormentado por el hambre ni ninguna-- otra fuerza lo provoca a la lu -- cha, la fuerza ociosa se crea a -- sí mismo un objeto que le sea pro-- pio: llena el desierto de rugidos sonoros de desafío y la fuerza su-- perflua goza de sí misma, gastán-- dose en esfuerzos sin necesidad.

El insecto aletea alegremente en el rayo de sol, y no es un grito de deseo de las necesidades insatisfechas el que oímos en el canto melodioso de los pájaros. No cabe negar que en tales movimientos hay libertad, pero no como liberación de las necesidades en general, sino de una necesidad determinada exterior. El animal trabaja cuando el motor de su actividad es el deseo de procurarse algo que le falta, y juega -- cuando ese motor es simplemente la riqueza, la abundancia de -- fuerzas, cuando por el acrecentamiento de vida se excita a sí -- mismo a la actividad." (6)

Desde ese entonces, Schiller hacía una distinción entre el juego y el trabajo. Hace mención que el primero se refiere a una necesidad interior sin algún fin determinado y el segundo sí tiene ese fin y es producto de una necesidad exterior.

El mérito de Spencer es haber dado un ordenamiento sólido y sistemático a las ideas de Schiller.

Spencer decía que los animales inferiores no juegan, que solo utilizan su fuerza para efectuar sus funciones indispensables para la conservación de la especie (buscar alimento y librarse de sus enemigos).

La idea básica de Spencer era de que el juego se da por una

(6) Fingermann, G., "El juego y sus proyecciones sociales"; Colección de estudios humanísticos, Edit. Ateneo; párr. 9.

necesidad de gastar la energía sobrante que en su mayoría de ocasiones se manifiesta como una imitación de los actos útiles. Es por eso que los niños juegan con carros, a la rueda, al papá, etc.

A diferencia de las niñas que utilizan su energía sobrante para jugar con muñecas, hacer la comidita, a la mamá, etc.

Haciendo un análisis de la presente teoría, se puede decir que hasta este momento se ha visto que el juego de los animales y el del hombre son diferentes por sus condiciones fisiológicas, por lo tanto no cabe hacer una similitud entre ambos como Spencer lo hace.

Asimismo, el ser humano no requiere de un exceso de fuerzas para jugar. Se ha sabido de niños que fatigados por una larga caminata o actividad, cuando encuentran un juego que les motive a efectuarlo, inmediatamente superan el cansancio y comienzan a gastar más energías de las que al parecer ya habían gastado.

Esto mismo implicaría que la energía sobrante se descargaría en el juego como una especie de debilitamiento hasta el ya no poder, algo parecido a un acumulador de auto.

Sin embargo sabemos que el juego desconoce cantidades de energía, sencillamente se hace por deseos de hacerlo, sin que intervengan fuerzas acumuladas para efectuar una actividad, tal vez habrá razones muy personales en algún niño para no hacer tal o cual actividad, pero esto nos hablaría más de aspectos psicológicos que de cantidad de fuerza acumulada.

3.3 TEORIA DEL EJERCICIO PREPARATORIO DE KARL GROOS.

En 1896 el psicólogo alemán Karl Groos formuló la teo--

ría del ejercicio preparatorio para la vida seria.

Su teoría se fundamenta en que los instintos heredados, se hallan insuficientemente desarrollados desde el momento de nacer y es por medio del juego que se desarrollarán estas funciones instintivas.

Gross menciona que solo cuando estos instintos se ejercitan se les puede considerar como ejercicios de preparación para la vida seria, y sí en el futuro el ser humano como adulto sigue jugando, es porque le fue agradable jugar anteriormente.

Es así que los juegos de lucha en los animales y el comportamiento imitativo por parte de los niños, son la preparación de las actividades que de adulto le corresponderá efectuar. Todo esto indicaría que el juego tiene como objetivo preparar al niño para la vida futura, algo así como un período de aprendizaje y de adquisición de actitudes.

Por ejemplo en el caso del bebé que se alimenta del pecho de su madre, al efectuar esta actividad está ejercitando sus músculos del cuerpo y su equivo sensorial (audición, visión, olfato, gusto, etc.) el cual le será reeducado por medio del juego.

Sabemos que éste ejercicio efectuado por el bebé realmente le será útil para su vida futura, pero que va ir acompañado de cierta madurez de su sistema biológico que requerirá de un tiempo. Es obvio que se requiere ejercitación para tener habilidad en algo, pero tratar de explicar el juego desde este punto de vista, sería como olvidar el desarrollo de las funciones de los seres vivos.

Por otro lado, los niños y los animales jóvenes no tienen la

tendencia reproducir todos los actos que ven ejecutar, sino tienden hacer aquellos en los cuales sienten una predisposición hereditaria, un instinto aunque muy débil, que ha de desarrollarse con el ejercicio y perfeccionarse cada vez más.

"Lejos de constituir ejercicios preparatorios o aun actividades, la mayoría de los juegos que hemos citado tienden a reproducir aquello que le ha sorprendido, a evocar lo que le ha gustado o participar más de cerca en el medio ambiente, en una palabra a construir una amplia red de dispositivos que permitan al yo asimilar la realidad entera, es decir, incorporársela para revivirla, dominarla o compensarla." (Piaget, -- 1961, páz. 210.)

Por todo lo anterior, tanto Groos como los diferentes autores revisados basan sus puntos de vista en juego de animales o cantidad de energía, pero hay que recordar lo que menciona Portman (pág. 4) respecto a las diferencias de las estructuras cerebrales entre el ser humano y el animal, las cuales indican no haber mucha similitud. Estas primeras teorías fueron válidas en su tiempo, pero como sabemos la ciencia también tiene un desarrollo y en la actualidad no tienen mucha validez.

IV AUTORES COGNOSCITIVOS.

4.1 HENRI WALLON Y EL JUEGO INFANTIL

H. Wallon en su libro "La evolución psicológica del niño" (1941), toca el tema del juego infantil y replantea algunas de las ideas populares de lo que es el juego.

Su análisis parte de que el juego se ha considerado relacionado con el reposo y que por lo tanto es contrario al trabajo. Para él esto no es válido, ya que el niño desconoce éste contraste y si su tiempo en gran medida lo dedica a jugar, tampoco implica que éste carezca de esfuerzo al realizar una actividad de juego.

Wallon menciona que dentro del juego pueden existir actividades que contengan un esfuerzo físico por parte del niño, sin que esto se pueda considerar trabajo. Esto se puede observar en el caso de algunas competencias deportivas o de algún juego solitario que demande un esfuerzo por parte del niño para lograr un objetivo.

Contrariamente a esto, también existen actividades que requieren poco esfuerzo, sin que se puedan considerar no juego.

En este caso se pueden mencionar juegos como el jalar un carrito, mover el agua, pisarla, etc., en donde el niño siente un gusto o recreación al hacerlo.

Otra idea común acerca del juego, es que por medio de éste se restablecerán las actitudes que no se utilizaron en un trabajo y que este equilibrio en las actividades va a proporcionar un relajamiento o descanso por haber realizado alguna actividad pesada.

Esto indicaría que después de realizar dicha actividad ya no se tendría suficiente energía para desarrollar otra cosa,

por lo que se podría descansar leyendo algo que resultara interesante y que permitiera el relajamiento o simplemente el descansar.

Sin embargo Wallon comenta, que esto no siempre es así, ya que en ocasiones se busca alguna actividad deportiva que en muchos casos puede implicar un mayor esfuerzo.

En el caso de un trabajo que requiera esfuerzo intelectual, se supondría que se busca el descanso en alguna actividad deportiva, pero muchas veces tampoco es así, ya que después del tiempo de trabajo se podría descansar leyendo algo que demande el mismo esfuerzo intelectual relacionado con el trabajo.

Hasta aquí y como se ha podido observar, casi cualquier actividad podría caer dentro del juego, la cual podría demandar poco o ningún esfuerzo comparado con el trabajo cotidiano.

Para Wallon lo que haría diferente el juego con el trabajo sería la utilidad que demanda éste último, ya que el juego no persigue algún objetivo:

"En el momento en que una actividad se vuelve utilitaria --y se subordina en calidad de medio para lograr un fin-- pierde el atractivo y las características del juego." (Wallon 1941, pág. 59)

El punto de vista de Wallon se apoya en la distinción que ha hecho S. Janet entre lo que es una actividad realista o práctica y la actividad lúdica o de juego, en donde esta --

última no tiene un fin determinado, simplemente es hacerlo por tener deseos de hacerlo sin que haya objetivos previos. En el caso de la actividad real o práctica existirá una necesidad exterior para ejecutarse, en donde la conducta se adapta para obtener los resultados deseados e implica una función de lo real.

Esta función de lo real y en el caso de la actividad práctica provoca una "tensión psíquica" que por medio de los procesos cognoscitivos conducirá a esa finalidad logrando el objetivo.

En el caso del juego del niño la "tensión psíquica" es mas compleja e inadaptada debido a que no existe una finalidad al ejecutar la actividad.

Es entonces que debido a la función de lo real los actos se van integrando a las circunstancias para elevar una finalidad.

En el niño esta función de lo real, tendrá que irse desarrollando conforme vayan apareciendo sus estructuras y funciones cerebrales que le permitan la adaptación y modificación de las circunstancias para solucionar un problema o un cambio de conducta.

Esta sucesión de estructuras van desde las elementales, pasando por su percepción concreta y simbólica hasta la combinación de estructuras.

Esta función de lo real que el niño se ira formando, le permitirá disfrutar sus juegos y manejar el medio ambiente como él lo desea.

Durante el crecimiento del niño se podrá observar una variedad de conductas y juegos a los que dedicará mucho tiempo y

se apreciará que no obtiene una utilidad práctica por el hecho de hacerlos. Esto se puede ver cuando él experimenta y hace combinaciones tratando de descubrir los efectos que se pueden lograr.

De la misma forma, la imitación y la ficción son componentes de su juego, hace simulacros cuando juega a la comida, cuando jala una caja simulando un carro, etc., su imitación selectiva lo lleva a sentirse identificado con los personajes que observa (padres, hermanos, héroes de t. v., etc.). Todo esto combinado con una progresión de funciones, marcará la sucesión de juegos durante el crecimiento del niño.

Todo esto lleva a Wallon a considerar que el juego es -- una infracción de las tareas que impone el hombre adulto en cuanto a la ordenación que demandan las circunstancias y necesidades prácticas que lo rodean.

Esto indicaría en apariencia, que el juego no las toma en cuenta, pero en realidad es en base a esas tareas o disciplina que se disfruta el juego, siendo una especie de escape o impulso que lo lleva a romper con las presiones utilitarias. Existe una especie de atracción que induce al niño a experimentar y tocar los límites de lo que hace tratando de probar y repetir los actos.

4.2 EL JUEGO Y LA TEORIA DE JEAN PIAGET.

La teoría de Piaget en cuanto a la naturaleza del juego, así como sus diferentes tipos y características están estrechamente vinculados con su teoría de desarrollo de la inteligencia, que como se sabe gira sobre los procesos cognoscitivos de la asimilación y acomodación.

Para Piaget el juego es una conducta que se caracteriza por la primacía de la asimilación sobre la acomodación y aunque la imitación en ocasiones podría convertirse en juego, (cuando se repite por asimilación pura) su característica básica es la de conducta acomodatoria que prima sobre la asimilación.

Es decir, la asimilación (comparada con la asimilación biológica) es una relación nueva que se integra a los esquemas ya poseídos por el niño.

Cabe hacer el comentario que para Piaget el ser humano no hereda las reacciones intelectuales concretas, pero sí hereda la tendencia a organizar los procesos intelectuales y adaptarlos al medio ambiente de una manera u otra.

"La asimilación implica que la persona trate con el medio ambiente en función de sus estructuras, mientras que la acomodación implica la transformación de las estructuras en respuesta al medio ambiente." (7)

Por lo tanto el juego difiere de la imitación porque ésta ú

(7) Ginsburg H. y Oppen S.; "Piaget y la teoría del desarrollo intelectual"; Edit. Prentice/Hall Internacional; España-1977; pág. 18.

timo se reproduce por medio de un modelo, el cual no necesariamente puede ser visto, pero sí percibido y la conducta sencillamente se acomoda para después repetirse.

A diferencia de la imitación, en el juego existe la asimilación del evento, el cual es repetido por simple placer funcional debido a que hay una interiorización de esquemas anteriores, en donde el pensamiento está orientado a una satisfacción individual sin tomar en cuenta el pensamiento objetivo, que pretende orientarlo a las exigencias de la realidad exterior.

Para tener una mejor comprensión del juego, es necesario remontarnos a los primeros períodos del desarrollo y observar cómo se manifiesta el juego, así como el momento en que aparece.

4.2.1 PERIODO SENSORIOMOTRIZ.

Este período se extiende desde el nacimiento hasta la aparición de la función simbólica, esto es hasta los dieciocho primeros meses aproximadamente. Este período se divide en seis estadios que son los siguientes:

Estadio I. Piaget considera que en este primer estadio no hay evidencia de juego, ya que aunque se pueden observar conductas placenteras (succionar), estas son producto de ejercicios reflejos que unicamente consolidan el aspecto hereditario de la especie humana.

Se considera que en este momento hay una carencia de conductas adquiridas o por lo menos es muy difícil distinguir entre las conductas hereditarias y las aprendidas.

Estadio II. Con la aparición de la reacción circular primaria se comienzan a observar ciertas intencionalidades del juego. Sin embargo es muy difícil precisar en que momento aparece y de la misma forma tampoco se puede considerar que toda reacción circular sea juego, aunque la mayor parte de ellas puedan terminar en esto.

La reacción circular primaria es un ejercicio funcional que termina en el mantenimiento o redescubrimiento de un resultado nuevo e interesante.

Al inicio la conducta del niño es por azar en donde puede encontrar un resultado agradable, después por ensayo y error tratará de encontrarlos, es así como se formaran los primeros hábitos característicos de este segundo estadio.

"En efecto, se comprueba -aunque sin poder trazar ninguna frontera precisa- que después de haber dado muestras de una gran atención y de un real esfuerzo de acomodación, el niño reproduce determinadas conductas simplemente por placer, con una mímica de sonrisa o de risa y sin la búsqueda de resultados característica de la reacción circular." (Piaget 1961; pág. 127)

La reacción circular puede derivarse en juego, pero también puede ser una cierta forma de adaptación más completa. El carácter del juego no va a depender de la reacción circular, sino del contexto o funcionamiento actual del niño.

"Observación 59: Se recordará cómo T., a partir de los 0; 2 (21) ha adquirido la costumbre de volver la cabeza hacia atrás para mirar los cuadros familiares en esta posición (ver N. I., obs. - 36). Ahora bien, a partir de los 0; 2 (23 o 24) parece que revite este acto siempre con mayor diversión y cada vez con menor interés por el resultado exterior; vuelve su cabeza muchas veces riendo con gozo. Dicho de otra manera, la reacción circular deja de ser "seria" o instructiva para convertirse en un juego." - (Piaget 1961; pág. 128)

Como se puede observar, el juego no se percibe aun en una forma clara, ya que en ocasiones se podría confundir con la asimilación adaptativa.

Estadio III. Este tercer estadio o también denominado estadio de las reacciones circulares secundarias, se lleva a cabo a los cuatro meses y medio aproximadamente, donde el proceso es muy similar al anterior estadio, con la diferencia de que aquí hay una mayor coordinación entre la visión y la aprehensión. Esto permite que el niño explore no solo en su propio cuerpo sino todo lo que está a su alcance con la intención cada vez mayor de obtener placer por funcionar o un placer de ser causa.

Esta acción sobre las cosas se transforma en juego cuando el fenómeno nuevo es "comprendido" por el niño y no busca otra cosa que el disfrutarlo.

"Observación 60: ... L. descubre la posibilidad de balancear los objetos suspendidos del techo de la cuna. Al comienzo, entre los 0; 3 (6) y los 0; 3 (16), estudia el fenómeno sin sonreír o -- sonriendo ligeramente, pero con una mímica de interés atento, como si en efecto estudiara el fenómeno. Por el contrario, luego, a partir de los 0; 4, más o menos, ya no se dedica a esta actividad sino con una mímica exuberante de gozo y potencia, y así hasta los 0; 8. ..." (Piaget -- 1961; pág. 129)

Se puede observar que en la cita anterior que la asimilación no se acompaña de acomodación actual (estudiar el fenómeno de los objetos suspendidos en el techo) y ya no se esfuerza por comprenderlos.

Existe una asimilación de la actividad propia, utiliza el fenómeno por simple placer de actuar, que es en lo que consiste el juego.

Esta comprensión de los eventos así como la acción que los provoca marca el umbral de la inteligencia.

Estadio IV. En este cuarto estadio o coordinación de los esquemas secundarios se observan actos más complejos de inteligencia en donde aparecen dos novedades relativas al juego.

La primera se refiere a la aplicación de los esquemas conocidos a situaciones nuevas, las cuales así como los esque -

mas conocidos son susceptibles a convertirse en manifestaciones lúdicas debido a que pueden ser ejecutados por pura asimilación, que como vimos, es por el simple placer de actuar sin que se busque la adaptación o para alcanzar un fin determinado.

Piaget en una de sus observaciones de este cuarto estadio, comenta que cuando T. tiene ocho meses quince días y hasta cumplir los nueve meses; después de aprender a apartar un obstáculo para alcanzar un objeto, estalla en risa cuando él interpone su mano o un cartón entre la de T. y el juguete que desea.

Lo que al inicio era una adaptación inteligente (aprender a apartar el obstáculo) se convierte en juego por el desplazamiento del interés de la acción misma, que en éste caso es independiente de su fin.

En la segunda característica encontramos que el niño hace una combinación de los esquemas propios a otros nuevos, sin que los tenga que ensayar o tenga que hacer algún esfuerzo adaptativo.

"Observación 62: A los 0; 9 (3), - J. está sentada en su cuna y yo tengo suspendido por encima de ella su bato de celuloide. Ella tira un hilo que cuelga del techo y sacude así el bato un momento riendo. Los movimientos que hace involuntariamente mueven su colcha; entoces olvida el bato y mueve la colcha con los pies y con los brazos. Al hacer esto, el techo de la cuna se sacude también, y ella mira y se arquea para de--

jarse caer luego violentamente, -- lo cual mueve toda la cuna. Después de haber repetido este -- gesto unas 10 veces, J. ve de nuevo su bato y entoces toma una muñeca que también cuelga del techo y la sacude, lo cual hace balen -- cear el bato. Al notar el movimi -- ento de sus manos, las junta y -- las mueve prolongando el gesto anterior. Después coge su almohada -- debajo de su cabeza y, después de haberla movido, la golpea fuerte -- mente golpeando también las pare -- des de la cuna, así como la muñeca. Al fijarse en la almohada ve -- los bordes de la funda y se dedi -- ca a succionarlos. Este gesto, -- que le recuerda el que hace todos los días para dormirse, la condu -- ce a acostarse de lado, en posi -- ción de dormirse, teniendo una esquina de la funda en la mano y -- succionándose el vulgar. Pero es -- to no dura sino medio minuto y J. vuelve a las actividades preceden -- tes." (Piaget 1961; pág. 130)

Se puede decir que en el ejemplo anterior hay una asocia -- ción de esquemas en donde el niño por un proceso aplicado a cada uno de ellos en forma análoga obtiene placer por hacerlo, sin que exista una finalidad exterior o esfuerzo de acomodación. Mas bien se consideraría una especie de "rituali -- zación" de los esquemas.

Esta "ritualización" se observa cuando J. ejecuta todos los gestos habituales cuando se va a dormir (acostarse, succio -- nar su vulgar, tomar la funda), y se debe a que éste esque -- ma es evocado al azar de otras combinaciones.

Se dice que ésta "ritualización" prepara la aparición de -- los juegos simbólicos, que más adelante se comentarán.

Estadio V. A los once o doce meses aproximadamente, se comenzarán a acentuar las conductas de "ritualiza -- ción" del estadio anterior, dichas conductas son conserva -- das por el niño debido a que encuentra divertido combinar -- gestos que no tienen una relación entre sí.

Mediante éste tipo de conductas, el niño no intenta experi -- mentar con ellas, sino más bien quiere divertirse.

Para observar más ampliamente esto, citaremos una obser -- vación de Piaget, en donde el niño hace una serie de combi -- naciones de conductas sin sentido, lo cual lo lleva a "com -- plicar" las cosas y luego revite minuciosamente todos los -- gestos con el único fin de ejercer una actividad más comple -- ta.

"Observación 63: A los 0;10 (3)-- J. aproxima la nariz a la mejilla de su mamá hasta juntársela, lo -- cual la fuerza a respirar mucho -- más fuertemente. Inmediatamente -- se interesa por este fenómeno, pe -- ro en lugar de repetirlo simple -- mente o de hacerlo variar obra es -- tudiarlo, lo complica por gusto: -- se aparta de ella algunos centíme -- tros, oliega la nariz, infla y so -- nla alternativamente muy fuerte -- mente (como si se sonara) y des -- pués de nuevo se precipita hacia -- la mejilla de su mamá, riendo a -- borbotones. Estos gestos pueden -- ser repetidos ritualmente durante -- más de un mes, más o menos una --

vez diaria." (Piaget 1961: pág. -
132)

Tomando como base esta cita, sabemos que J. no necesita arrugar la nariz para sonarse en la mejilla de su mamá, pero para Piaget, ésta acción es llevada a cabo con el objetivo de que J. ejerza su propia actividad.

Estadio VI. Durante éste estadio hay una prolongación progresiva del "ritual" anterior, dicha prolongación - se manifiesta en la forma de consolidación de una ficción o sea un "como si" se hiciera algo, pero en forma ficticia.

• Esta característica se considera propia del símbolo lúdico y diferente a los simples juegos motores.

"Observación 64: En J. -a quien - hemos citado en el curso de las - observaciones precedentes en forma preferencial- el símbolo lúdico con todas las apariencias externas de la conciencia del "como si" comenzó al 1; 3 (12) en las - circunstancias siguientes: ve una tela cuyos bordes ondulados se na recen a los de su almohada y la - toma, la retiene con la mano dere cha, succiona el pulgar con la -- misma mano y se acuesta de lado-- riendo mucho.

Tiene sus ojos abiertos, pero cada cierto tiempo hace un guiño co mo para hacer alusión a los ojos cerrados. Por fin, riendo cada -- vez más, grita "nené" (= nono (-- dormir)).

La misma tela desencadena el mismo juego los días siguientes al -

1: 3 (13): se sirve con este mismo objeto del cuello de un abrigo de su madre. Al 1: 3 (30), la cola de su asno de peluche le sirve de almohada. Finalmente, a partir del 1: 5, hace hacer nené a sus animales, un oso y un perro de peluche.

Igualmente, a partir del 1: 6- (28) dice "avón" (=savon (jabón)), frotándose las manos y como si se les estuviera lavando en seco.

Al 1: 8 (15) y los días siguientes, hace como si comiera objetos, por ejemplo, una hoja de papel, al tiempo que dice tres bon- (muy bueno)." (Piaet 1961; págs.- 134)

En esta observación se encuentran dos características importantes al símbolo lúdico: el primero se refiere a utilizar esquemas ya conocidos y aplicarlos a objetos inadecuados (el ver la tela cuyos bordes se parecen a los de su almohada) y segundo, a la evocación de esquemas que le causan placer. Estas características dan comienzo a la ficción. Se puede observar que desde el IV estadio el esquema de dormir da lugar a ritualizaciones para llegar a un fin (dormirse), pero en ese entonces no hay simbolismo ni conciencia de hacer "como si", puesto que el niño aplica sus gestos al estar ante la almohada. Contrariamente en la presente observación el objeto es substituido por la tela, el cuello del abrigo y hasta la cola del asno como si fuera la almohada. La presencia del símbolo lúdico se observa debido a que el niño hace una asimilación ficticia de un objeto a su esquema y no requiere del objeto concreto para hacer "como si" -

realmente lo tuviera.

En este caso no se podría considerar una imitación pura al simbolizar objetos no presentes, es un simple parecido entre el objeto y el objeto ausente.

Esta simbolización o parecido entre el objeto, no forzosamente debe tener una relación con el significado de éste, es -- por eso que el símbolo se considera una motivación interna y personal acerca de algo, contrariamente al signo, que se considera una cuestión convencional y social, en donde hay un acuerdo general. Un ejemplo de ello son las matemáticas, el lenguaje, etc.

Con éste estadio se concluye el período sensoriomotriz, en donde se puede observar que casi todos los estadios dan lugar a una asimilación funcional o un simple funcionamiento por placer.

Esta conducta no tenderá a desaparecer en el siguiente período de desarrollo ni en la adultez, más adelante veremos como se le incorporan nuevos esquemas, por lo que el placer de -- funcionar va a continuar.

Piaget dice que éste placer va observarse en el adulto cuando por ejemplo adquiere un automóvil o un radio.

Las primeras veces va encontrar placer haciéndolo funcionar o probando su efectividad sin que tenga un objetivo preciso, simplemente por el hecho de hacerlo funcionar o ejercer un poder sobre él.

Posteriormente ésta acción se saturará, cuando el acto ya no implique algún aprendizaje y solo se volverá activa, cuando exista la necesidad de hacerlo.

4.2.2. LOS JUEGOS SIMBÓLICOS.

Al término del período sensoriomotriz aparece otra función denominada simbólica, la cual se ha venido formando -- con la combinación de esquemas practicados durante el transcurso de los estadios anteriores.

Esta función simbólica, se refiere a un conjunto de conductas que explican la evocación representativa de un objeto o de algún acontecimiento ausente.

En el caso de los juegos simbólicos, va implicar la representación de un objeto o la forma ficticia de algo ya visto. Por ejemplo: El niño que mueve una caja imaginando un automóvil, representa simbólicamente a éste último por la primera y se satisface con una ficción.

El juego simbólico va a evocar conductas de un objeto habitual, ya sea con otros sustitutos o sin alguna ayuda material. Es así que el niño hace como si durmiera, que juegue con una caja simulando un carro, que simula manipular las cosas que observa en los cuadros, en las paredes, en las fotografías, etc., y que podrá traer y llevar a donde él quiere.

El juego simbólico tiene sus antecedentes en la "ritualización" que se mencionó en los estadios IV y V y en la imitación directa o en presencia de los objetos que también se mencionó en el estadio IV.

Los juegos simbólicos al igual que el período sensoriomotriz, presenta tres estadios; los cuales el primero aparece con la finalización de dicho período y termina alrededor de los cuatro años.

El segundo estadio va de los cuatro a los siete años; y el-

tercero comienza con la finalización del anterior y termina a los once o doce años, donde se observa la declinación del simbolismo a favor de los juegos de reglas.

En el presente trabajo éste tercer estadio no se analizará, por considerar que sale de los objetivos propuestos por esta investigación.

PRIMER ESTADIO.

Al igual que los juegos sensoriomotrices, los juegos simbólicos están clasificados en varios tipos. Dicha clasificación está en función de la estructura de los símbolos que se utilizan como instrumentos de asimilación lúdica.

TIPO I A. Proyección de esquemas simbólicos sobre objetos nuevos:

Debido a la evolución del esquema simbólico que el niño viene presentando en los diferentes estadios del período sensoriomotriz, llega el momento en que gracias al juego, establece una correspondencia entre el YO y los otros, en donde el niño atribuirá a las cosas, los esquemas que se le han hecho familiares. (esto se debe en gran medida al mecanismo de imitación)

La diferencia de un esquema simbólico y éste primer tipo de estadio, consiste en que el primero tiende a reproducir una acción propia o para sí en forma ficticia.

En el caso de la proyección de esquemas sobre objetos, ésta misma acción se adjudica a los juguetes del niño para que desarrollen la conducta deseada, sería algo así como una --

generalización de estas conductas.

"Observación 75: Al 1; 6 (30), J. dice "llora, llora" a su perro e imita ella misma el ruido del llanto. Los días siguientes hace llorar a su oso, a un pato, etc.

Al 1; 7 (1), hace llorar a su sombrero, etc.." (Piaget 1961: -- pág. 169)

Como se puede observar, no es J. quien directamente representa la acción de llorar, sino son otros juguetes quienes llevan a cabo la acción, esto es, hace que los objetos imiten los acontecimientos por deseos de ella.

Esta proyección de esquemas simbólicos se comienza a originar desde el estadio IV del período sensoriomotriz, en donde J. después de haber jugado hacer como que se duerme, con el paso del tiempo hace llorar a su perro y a su oso, en donde el deseo de la acción no es para ella, sino para otros objetos.

TIPO I B. La proyección de esquemas de imitación sobre objetos nuevos.

Se dice que éste tipo de conductas es complementaria a la anterior.

Estas conductas son proyecciones de esquemas simbólicos a objetos nuevos, en donde se substituye el objeto habitual por medio de la imitación.

En este caso ya no hace que los objetos imiten los acontecimientos, sino que el niño imita la acción, la cual no es propia.

"Observación 76: J. al 1; 9 (20)- frota el piso con una colcha y -- después con una tapa de cartón y dice: "Abébert, barrer" (como la portera). El mismo día se hala -- los cabellos hacia atrás mirándose en un espejo y dice riendo: "paná". A los 2; 4 (13), hace como si cosiera y halara un hilo en -- una colcha de la cual dice "rota" por juego.

L. al 1; 7 (12) hace como si leyera un periódico, y señala con el dedo algunos lugares de la hoja de papel que tiene en sus manos mientras murmura en voz baja. Al 1; 8 (2), hace como si telefonara, después hace telefonar a su muñeca (haciendo una voz nasal). Los días siguientes, telefono con diversos objetos (hojas envueltas en forma de corneta)."- (Piaget 1961; pág. 170)

Se puede decir que en éste tipo, como en el anterior, existe una imitación, aunque dicha imitación no es tan pura; ya que se puede observar que cada vez utiliza más intermedios para llegar a una acción que desea.

Asimismo, dicha imitación no es tan pura porque pudiendo -- imitar directamente el modelo, el niño utiliza objetos intermedios que le sirven de simbolizantes para llegar al juego.

TIPO II A. Asimilación simple de un objeto a otro.

Esta segunda etapa del estadio I ha sido ligeramente observada en los diferentes esquemas anteriores.

Esto se le ha podido observar desde el estadio VI del período sensoriomotriz, en donde el niño hace una asimilación -- ficticia de un objeto a su esquema (una cola de asno tomada como almohada), así como en la primera etapa de los juegos-simbólicos (tipo IA y IB).

La diferencia entre las conductas anteriores y la actual, -- es que en ésta última, las asimilaciones son directas y ocupan el juego, a diferencia de los tipos anteriores donde ésta asimilación venía insertada en la acción como conjunto.

"Observación 77: Al 1; 8 (30), J. acaricia los cabellos de su mamá diciendo "micho, micho" (equivalente a un gato). Al 1; 9 (0) vio una concha y dijo "taza"; pero entonces ella solamente hacía como si bebiera. Por la mañana, frente a la misma concha, dijo "vaso" y después "taza"; luego "sombrero" y finalmente "barco en el agua".

Al 1; 9 (3) tomó una caja vacía y la hizo ir y venir diciendo "automóvil". Al 1; 9 (20) se llenó una mano de conchas y dijo "flores".

Al 1; 10 (30), puso una concha sobre el borde de una gran caja y la hizo caer diciendo: "gato en la pared"; después (sin hacer nada) "árbol" y finalmente (poniendo la concha sobre su cabeza) "hasta arriba" (del árbol: ella -- vio la vispera al gato trepado en un pino).

Al 2; 1 (7) se puso una concha en el extremo de su índice y dijo "de" (equivalente a dedal) y después--

la frotó contra otra como si co-
ciera y dijo "remendando". (Pia-
get 1961; pág. 172.)

Se puede observar en la cita anterior, que los hechos que se le presentan a J. ocasionan el juego o le sirven de pre-
texto para que éste aparezca. A diferencia de los tipos an-
teriores donde la acción venía implicita en el evento.

TIPO II B. Asimilación del cuerpo propio al otro-
o a objetos cualesquiera.

Este tipo de acciones corresponde a una prolongación del ti-
po I B (proyección de esquemas de imitación sobre objetos -
nuevos), en donde el niño se identifica con otros persona-
jes, existiendo la imitación como básica. A este tipo de --
juego ordinariamente se le llama "juego de imitación".

"Observación 80: Si en J. parece-
haber un ligero entrecruzamiento-
entre esos juegos del tipo II B, y
los de la forma II A, en cambio -
en L., son exactamente contemporá-
neos: a los 2; 1 (27), se presen-
ta a su madre imitando los gestos
de J. y diciendo: "Es (yo soy) Ja-
queline."

A los 2; 3 (22), es el cartero
y a los 2; 4 (7), dice (sola en -
un rincón de mi oficina): "Soy --
Chuquette" (una amiguita que vino
a verla recientemente, pero no --
los días inmediatamente anterior-
es).

A los 2; 5 (2): "Soy Susana (-
su madrina) y a los 3; 0 (15): --
"Es Teresa con su sombrero de ter

ciopelo" (aldeana del Valais).

A los 4; 3, L. está de vié, a mi lado, inmóvil, e imita una especie de ruido de campanas. Le ruego dejar de hacerlo, pero continúa. Le tapo entonces la boca con la mano y me responde indignada pero conservando siempre el tronco recto, y diciéndome: "No hagas eso, soy una iglesia (=campanario)." (Piaget 1961; pág. -- 174).

Este tipo de imitación como la I B no es pura, ya que ésta se subordina a la asimilación lúdica, porque el niño no se concreta a copiar a otro, sino internaliza totalmente al personaje (como el el tipo II A).

TIPO III A. El de las combinaciones simples.

Se dice que una vez constituido el símbolo en su generalidad (como en los tipos anteriores) se desarrollan inmediatamente en combinaciones simbólicas variadas.

Estas combinaciones se vienen dando desde los tipos II (y en ocasiones desde el I), pero son muy rudimentarias.

Este tercer tipo de las combinaciones simples se caracteriza porque el niño hace una trasposición de las escenas reales del niño a su juego; en donde estas escenas las desarrollará en la forma que participan mas objetos.

"Observación 82: I., a partir del final del segundo año, reproduce escenas enteras con sus muñecas: las viste, las hace caminar y les dice discursos; les da de comer y de beber y se asocia a su comida-

y luego arregla a todas en su armario. Estos juegos se desarrollan rápidamente los meses siguientes con respecto a los de J., lo cual explica su precocidad mayor.

A los 2; 7 (22), inventa una larga escena de lavado de ropa, secado y planchado de las sábanas de sus muñecas y después baño general de ellas, en la cual el detalle era muy bien imitado" (Piaget 1961; pág. 178)

En la presente observación hay una reproducción de escenas enteras, en lugar de asimilaciones simples o imitaciones -- asimiladas como en los tipos II A y B.

Lo notable en estas combinaciones simbólicas, es como L. produce y prolonga lo real, debido a que el símbolo imaginativo, es utilizado como un medio de expresión y de extensión, y no a un fin en sí mismo.

TIPO III B. Combinaciones compensatorias.

En este tipo de combinaciones, el niño intenta corregir lo real más que reproducirlo por placer.

Mediante el juego el niño ejecuta ficticiamente una acción prohibida, lo cual en la vida real no lo puede hacer.

Estas combinaciones compensatorias, son una prolongación natural de la asimilación de la realidad que ha venido haciendo el niño por medio de la ficción simbólica utilizada en sus juegos.

(6) J. monta en cólera contra su padre, quiere golpearlo, etc., - y como esto puede resultarle mal de pronto grita bruscamente: "Era mucho más bonito cuando Carolina (una amiga de su padrino) - estaba enojada con padrino." - - Cuenta entonces, lo cual es pura imaginación, que Carolina dio de golpes a su padrino y desulaza - así todo el problema sobre esta - escena que se pone a imitar en - detalle.

A continuación, su madre le vuelve a hablar de su cólera inicial pero J. no quiere saber nada: "No, es Carolina." A los 2; 8 (7) estando bajo dieta, inventa toda una escena de comida." (Piazet - 1961; pág. 182)

En esta observación se puede apreciar una conducta compensatoria, que en ocasiones viene a juzgar un papel de catársis, ya que el temor a presentar una conducta deseada, lo canaliza a otras personas u objetos, sustituyendo o compensando - sus propias necesidades, que en la realidad no podría hacer. Sería algo así como permitirle al YO tomar desquite de la - realidad.

TIPO III C. Combinaciones liquidatorias.

Este tipo se caracteriza en que el niño, cuando se encuentra ante situaciones desagradables o penosas, trata de compensar las acciones como en el tipo anterior o aceptar la - situación.

Una vez ocurrida la situación desagradable, el niño la asi-

mila y la combina con otras conductas.

Es entonces que mediante el juego, el niño intenta revivir las acciones en forma simbólica, transformándola a otros objetos.

"Observación 86: A los 2; 1 (7), - J. ha tenido miedo sentada en una nueva silla a la mesa. Al medio día ella coloca sus muñecas en posiciones incómodas y les dice: "Esto no hace nada, está bien, - - etc.", repitiendo lo que se le ha dicho a ella misma. A los 2; 3 -- (0), la misma escena se repite -- con un remedio que ella administra a un cordero.

A los 3; 11 (21), está impresionada por la vista de un pato muerto y desplumado que está puesto sobre la mesa de la cocina. -- Por la mañana la encuentro sola, extendida e inmóvil sobre el diván de mi oficina, con los brazos contra el cuerpo y las piernas plegadas: "¿Qué haces, J.? -...- ¿Estás enferma? -...- Te duele algo? -No, soy un pato muerto." (Piaget 1961: pág. 183)

En la cita anterior podemos observar que es por medio del juego que liquida sus malestares en cuanto a una experiencia que le ha desagradado.

Se podría decir que reproduce las escenas en las que el YO se ha sentido amenazado, y es por medio del juego que le permite asimilarlo y vencer su temor.

TIPO IV D. Combinaciones simbólicas anticipato-
rias.

En este tipo de juego el niño trata de aceptar una orden o consejo, es muy parecido a la liquidación del tipo anterior con la diferencia de que hay una anticipación simbólica de las consecuencias o de la desobediencia.

"Observación 87: J., a los 4; 6 - (23), se pasea por la montaña por un camino escarpado: "Cuidado con esa piedra resbalosa. -¿Sabes? -- Marcéage (ver obs. 83) ya pasó -- una vez sobre una piedra y no se fijó bien y entonces se resbaló y le dolió mucho". A los 4; 6 (26) - en otro camino un voco peligroso, la prevengo mostrándole un torrente que está al fondo de la pendiente: "¿Sabes lo que ha hecho - mi amiga la negrita? (Ver obs. -- 84.) Rodó por la montaña abajo -- hasta el lago. Rodó cuatro noches seguidas. Se maltrató terriblemente la rodilla y la pierna. Pero - ni siquiera lloró. Se la llevaron después. Estaba en el lago, no sabía nadar y casi se ahogó. Primero, no la encontraban y luego sí. -¿Cómo sabes eso? -Me lo dijo en el barco (el barco en el que J. - vió por primera vez una negra está en el origen de este ciclo)."- (Piaget 1961; pág. 185)

Se puede observar que hay una reproducción de lo real, pero la anticipación exacta o exagerada por el niño, sigue siendo lúdica, porque a pesar de la deducción obtenida, ésta es atribuida a un compañero imaginario.

SEGUNDO ESTADIO.

Como se mencionó anteriormente, éste estadio comienza aproximadamente a los cuatro años y finaliza a los siete. Una característica importante en éste estadio, es que los juegos simbólicos comienzan a disminuir debido a que el niño se apróxima cada vez más a lo real, por lo tanto el símbolo comienza a perder su caracter de deformación y se convierte en una representación imitativa de la realidad. Existen aquí tres características que empiezan a marcar una diferencia entre los juegos simbólicos.

La primera se refiere a un orden secuencial y relativo de las construcciones lúdicas, a diferencia de aquellas -- construcciones llevadas a cabo en los estadios I y III, donde se observa una coherencia y sistematización en el juego, pero que en éste momento aumenta y se hace cada vez más secuencial.

A medida que el niño se desarrolla esta secuenciación es -- más clara.

"Observación 88: A los 4; 7 (3), - J. lleva una piedra que representa el frasco de leche de Honoria (joven valense que nos trae la leche por la mañana): "Soy la hermana de Honoria y vengo porque Honoria está enferma. Tiene tosferi--na. Tose y escupe un poco. Sería muy malo si a la niña (o sea a -- ella misma) se le contagia (todo esto está dicho con un acento valense y arrastrando la r; además es enteramente imaginario). Seño-

ra, ¿quiere leche? -Gracias. -; - Ah!, llegué muy tarde. Ya viene - Honoria. (J. cambia de papel y to se.) Yo no me le acerco a la ni-- ña para no bejarle la tosferina - (gesto de vaciar la leche). No -- creo que yo le contagie la tose-- rina a esta leche. (J. se convier te ahora en ella misma que está - tomando leche.) Necesitamos mu -- cha, tú sabes; Marécae (obs. 83) me ha dicho que ella traería de - Arolla (donde está ese día la ma-- dre de J.) a Julia, Claudia, Agus-- tina y Filomena. Necesitamos mu-- cha leche para todos estos niños" (todos imaginarios), etc.." (Pia-- get 1961; pág. 187)

Una segunda característica que se observa en el juego, es - una especie de preocupación que va en aumento para ser lo - mas verídico en la imitación de lo real. Veamos.

"Observación 89: J., a partir de los 5; 6, pasa la mayor parte de su tiempo organizando escenas de familia, educación, matrimonio, - etc., con sus muñecas y construyendo casas, jardines y a menudo muebles.

A los 6; 5 (12) edifica por medio de bloques y palos una gran casa, una cuadra y una carnicería rodeadas de un jardín y con acceso a caminos y avenidas. Sus muñecas circulan y dialogan sin detenerse, pero la atención está puesta principalmente sobre la exactitud y el parecido de las construcciones materiales." (Piaget 1961; -- pág. 188)

Este tipo de escenas combinan dos aspectos importantes, por un lado el ejercicio lúdico sensoriomotriz; y por el otro - el aspecto intelectual del símbolo mismo.

Se considera que a esta altura el símbolo lúdico ha evolucionado y no se concreta en una simple copia, sino que trata de hacerlo lo más real posible (hacer casas, carnicería, cuadra, etc., por medio de bloques) y solo el tema general de las escenas sigue siendo simbólico.

La tercera y última característica de éste segundo estadio, que va de los 4 a los 7 años, se refiere al comienzo del -- simbolismo colectivo en el juego, dicho simbolismo se manifiesta con una dirección ordenada y de coherencia.

Los papeles desarrollados durante el juego se hacen cada -- vez más diferenciados y socialmente complementarios. Esto -- viene a ser producto de la socialización y el desarrollo en el niño en donde hace una mezcla diferenciada de las adquisiciones sociales y mentales.

4.3 SIMBOLISMO INCONSCIENTE, CONSCIENTE Y AFECTIVIDAD EN EL JUEGO VISTO POR PIAGET.

Cuando se habló del juego simbólico pudo observarse -- que éste es opuesto al juego racional y a la vez contiene -- un tipo de pensamiento que representa algo concreto.

De la misma forma se vió que el símbolo es una asimilación de lo real al YO y que esto se debe a que entre más pequeño es el niño, su pensamiento está menos adaptado a lo real.

Este símbolo es descrito por Piaget de acuerdo a como la -- escuela lingüística saussuriana lo ha considerado, y este se refiere al símbolo como un significante "motivado, es decir que tiene una referencia o semejanza cualquiera con su significado social.

Para referirnos al simbolismo inconsciente en el juego, Piaget en su libro "La formación del símbolo en el niño" -- (1961), no define el término inconsciente, pero lo relaciona con el sueño infantil, sin que se considere que el inconsciente sea algo en donde el sujeto no se da cuenta de -- las cosas, ya que para él, el inconsciente guarda cierto -- grado de consciencia.

Sin embargo, alude de que hay otro tipo de símbolo menos -- consciente que el anterior y que denomina "simbolismo secundario."

Desde el punto de vista de Piaget, el símbolo rebasa el inconsciente debido a que es considerado un todo, sin que esto quiera decir que en el juego simbólico no existan ciertas manifestaciones de un simbolismo más profundo, que denota preocupación en el sujeto que en muchas de las veces él ignora.

Detallemos un poco en sus conceptos. Piaget comenta que -- cuando un niño asimila en su juego un objeto cualquiera, es ta asimilación en la mayoría de los casos es consciente. Esto mismo da a entender en una de sus observaciones a J. -- cuando tiene un año diez meses (Observación 77; Tipo II A), y pone una concha sobre una caja y exclama "gato en la pa red"; se considera que hay una consciencia en J., porque -- comprende el sentido del símbolo al decir "gato sobre la va red". Esto para Piaget es una muestra del símbolo conscien te primario.

Decíamos que también existen símbolos cuya significación no es comprendida por el sujeto, lo cual él llama símbolo in-- consciente o secundario.

"Por ejemplo, un niño celoso del nacimiento de un hermanito, jugan do por casualidad con dos muñecas de tamaño desigual, hará que la pequeña se vaya bien lejos de via je, mientras que la grande se que dará con su madre: suponiendo que el sujeto no comprenda que se tra ta de su menor y de él mismo, di-- remos entonces que hay símbolo in consciente o secundario." (Piaget 1961; pág. 235)

Para Piaget este tipo de juego es relativo, debido a que -- existen una serie de intermediarios, entre las asimilacio-- nes conscientes e inconscientes y porque todo símbolo es a la vez consciente bajo un ángulo e inconsciente bajo otro. Menciona que cualquier pensamiento, así sea el más racio-- nal, es a la vez consciente e inconsciente.

Estos intermediarios a que se refiere Piaget contienen aspectos que poseen una función afectiva precisa y que no solamente satisfacen al YO en general (como en los juegos simbólicos liquidatorios y compensatorios).

Son pues los símbolos afectivos donde se encuentran las asimilaciones secundarias, pero aclara que esto es cuestión de grado y no de divisiones específicas, porque todo simbolismo contiene un interés y un valor afectivo, como cualquier pensamiento.

En cuanto a lo consciente-inconsciente del juego, señala -- que siempre el resultado es consciente, pero en cuanto al proceso de asimilación que lo ha formado, no hay una toma de conciencia completa. Esto es, que el resultado de todo trabajo mental tanto racional como simbólico es consciente, pero el mecanismo que lo lleva a cabo es oculto, sin que -- se considere que el inconsciente sea una región aparte del "esfíritu", ya que cualquier proceso psíquico tiene un paso continuo del inconsciente a la conciencia y viceversa. Por lo tanto el inconsciente estará en el aparato mental, -- tanto en el aspecto intelectual como en el afectivo, sin -- que ocupe una región estructural, ya que la relación consciente-inconsciente es solo un asunto de grado de reflexión.

En el caso de los símbolos que originan algún tipo de pensamiento, no se considera que unos sean primarios y otros secundarios, sino que todo símbolo es y puede ser, a la vez primario y secundario, es decir que además de su significación inmediata y comprendida puede tener significaciones más profundas que escapan momentáneamente o desde hace tiempo a la conciencia del sujeto.

"Cuando el niño juega ha hacer -- de una concha un pato o un auto -- o a ser él mismo un campanario o un pato muerto, expresa con eso -- lo que le interesa, en el sentido más amplio de la palabra; en este sentido hay asimilación de -- lo real al yo. Pero se trata de -- intereses momentáneos y situados en la periferia del yo. En el -- símbolo secundario, al contra -- rio, son las preocupaciones ínti -- mas y continuas las que entran -- en juego, los deseos secretos y -- con frecuencia inconfesables." -- (Piaget 1961; pág. 240)

Piaget divide los símbolos secundarios en tres grupos de sím -- bolos lúdicos:

- a) Los que se refieren a intereses ligados al propio cuer -- po, donde incluye la succión y la excreción.
- b) Los que se refieren a sentimientos familiares elementa -- les, donde incluye el amor, los celos y la agresividad.
- c) Los que se refieren a las preocupaciones centradas sobre -- el nacimiento de los bebés.

De esta forma, se llega a apreciar que el símbolo inconsciente o secundario está presente en el niño y que dicho símbolo -- contiene una significación que no es inmediatamente conocida por el sujeto.

Se considera que la simbolización realizada en los niños entre los dos y cuatro años, está en un proceso de adquisición del pensamiento adulto, pero a la vez contiene el simbolismo infantil; es por eso que durante éste lapso se pueden encontrar muchos más ejemplos de situaciones que impliquen los --

simbolismos conscientes e inconscientes.

Con lo que respecta a la vida afectiva, Piaget considera que es muy similar a la vida intelectual, ya que en am--
bos existe una adaptación continua y a la vez son interde--
pendientes, debido a que en los sentimientos se expresan --
los intereses y valores de las acciones, de donde la inteli
gencia constituye su estructura. Por lo que considera que -
en la medida que exista un equilibrio afectivo, entre la --
asimilación y la acomodación, habrá una "regulación conscien
te de los sentimientos", pero donde hay un desequilibrio, -
la asimilación del presente al pasado, queda como una nece--
sidad que llega a ser importante.

En un inicio, los esquemas sensoriomotores contienen una
parte esencial de actividad intelectual, sin que la afecti
vidad éste ausente.

Para el bebé, las personas son consideradas simplemente mó--
viles de acción que le resultan imprevisibles e interesan--
tes. Pero además de esto, también son suministradoras de pla
cer al darle de comer, cambiarlo de pañal, asearlo, etc.

"Cuando decimos "esquemas afecti
vos", hay que comprender, pues,-
que eso significa, simplemente,-
el aspecto afectivo de esquemas-
que, por otra parte, son igual--
mente intelectuales." (Piaget --
1961; pág. 285)

Para Piaget los esquemas afectivos en su parte esencial, -
son inconscientes y esto se debe a que toda asimilación ---
que no busca un equilibrio actual en la acomodación (no da
lugar a una generalización intelectual), se lleva a cabo -

inconscientemente, lo que también se da en el aspecto intelectual.

Por lo tanto, el inconsciente afectivo está cargado de un mecanismo íntimo, en donde las asimilaciones rebasan la toma de consciencia y donde no hay reflexión.

En forma general se ha podido observar que para Piaget, tanto la vida intelectual como la afectiva, están estrechamente vinculadas debido a una necesidad de adaptación.

Ambos requieren de un equilibrio para que dicha adaptación se efectúe y haya una generalización de conceptos; en el caso del aspecto afectivo cuando existe un desequilibrio queda una necesidad que llega a ser importante. Por desgracia, Piaget no comenta cómo llega a darse ese desequilibrio y -- llega a formarse esa necesidad, así como tampoco menciona, -- las diferentes manifestaciones de conducta en que el adulto pudiera influir, solo se dice que en el período sensoriomotriz la vida intelectual no es únicamente la consolidación de reflejos y formación de hábitos, aunque en la formación de las reacciones circulares se observa la influencia del medio ambiente al niño.

Piaget comenta que el resultado de todo trabajo mental siempre será consciente, porque se le puede observar como producto, pero el mecanismo por el que se efectúa dicho resultado será inconsciente, siendo esto último lo que no podrá interpretar fácilmente el niño.

Esta separación entre asimilación consciente e inconsciente es producto de las relaciones del medio ambiente y el niño, en donde se forman los símbolos afectivos.

Durante la etapa simbólica la vida afectiva es observada --

con mayor amplitud por medio de los juegos simbólicos. Los ejemplos mas claros citados por Piaget están en las combinaciones compensatorias (tipo III B), en donde el niño en sus juegos trata de corregir lo real, a manera de desquite de las prohibiciones que esa realidad le plantea y que a la vez le sirve de instrumento catártico que le ayude a libe--rarse de sus angustias.

V. AUTORES PSICOANALITICOS

5.1 DESARROLLO PSICO SEXUAL.

Antes de penetrar al tema del juego desde el punto de -- vista psicoanalítico, es necesario hacer una breve descripción del desarrollo evolutivo del niño, así como el aclarar algunos conceptos utilizados por esta teoría psicológica. En 1900 Freud formuló su primera tónica sobre el aparato -- psíquico con la presentación de su obra "La interpretación de los sueños".

Dicho aparato contiene dos sistemas que tienen relación entre sí, pero que se rigen por leyes diferentes.

Estas leyes solo se pueden conocer por las manifestaciones conductuales que se observan en el ser humano en la vida cotidiana y el análisis de dichas conductas.

Estos dos sistemas son el sistema inconsciente y el sistema preconscious/consciente.

Las leyes que rigen al primero son las denominadas del proceso primario y que se refieren a la no existencia de la lógica, la coexistencia de contrarios y el fluir libremente -- de la energía psíquica y dos mecanismos que llamó condensación y desplazamiento.

El inconsciente va a contener material que no se puede llevar voluntariamente a la conciencia.

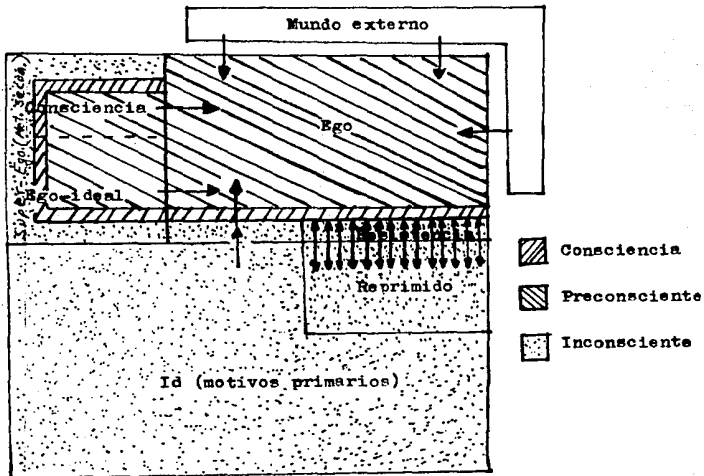
Las leyes que rigen al sistema preconscious/consciente son las denominadas del proceso secundario y que se ubican dentro de las categorías cognitivas que poseemos (percepción -- ción, memoria, razonamiento, simbolización, etc.).

El preconscious va a ser una parte del aparato psíquico -- que contiene pensamientos que se pueden llevar voluntaria y

espontáneamente al consciente. Dicho consciente se refiere a los pensamientos que el sujeto advierte o se da cuenta de ellos.

Estos dos sistemas tienen su forma de organización y de relación mutua, las fallas de estructura o de relación entre ambos conducen a diferentes formas de patología.

El aparato psíquico planteado por Freud y esquematizado por Cohen⁹ quedaría de la siguiente manera:



9. Cohen, J., "Psicodinámica de la personalidad". Temas de -
Psicología núm.9; Edit. Trillas, México 1974.

En el cuadro anterior se observan superpuestas las áreas -- del Ego (YO); Super-Ego (SUPER YO) e Id (ELLO), las cuales fueron planteadas por Freud en su segunda tópica de 1923. Esta tópica no se considera idéntica al inconsciente, pre - consciente/consciente, mas bien es una estructuración más - depurada de las tres primeras instancias propuestas por él. En forma general podemos decir que el Id o ELLO, está deter -- minado por las leyes que rigen al proceso primario, mien -- tras que el YO o ego está gobernado por el principio de rea -- lidad (mundo externo), en donde el YO tiene la función de - demorar la descarga de energía hasta que haya sido descu -- bierto o presentado el objeto real que satisfaga una necesi -- dad.

El ELLO no cambia con el transcurso del tiempo; no puede -- ser modificado por la experiencia porque no está en contac -- to con el mundo externo. Sin embargo, puede ser controlado -- y regulado por el YO.

Hay dos consecuencias para cualquier proceso del ELLO. O se descarga mediante la acción o realización de deseos, o su -- cumben a la influencia del YO; en el último caso la energía queda ligada en lugar de descargarse inmediatamente.

En el caso del SUPER YO o super ego, es la rama moral o ju -- dicial de la personalidad. Representa lo ideal más bien que lo real, y pugna por la perfección antes que por el placer o la realidad.

El SUPER YO está compuesto por dos subsistemas, el ideal -- del YO y la conciencia moral. El primero se refiere a la -- transmisión de conceptos dados por los padres cuando uno es pequeño, es decir lo que uno piensa que para los padres es -

moralmente bueno.

La conciencia moral en cambio, corresponde a los conceptos que el niño tiene de los que sus padres consideran moralmente malo, y esos conceptos se establecen mediante experiencias de castigo.

Otro aspecto importante observado en el cuadro anterior, -- es el que se refiere a la "represión". En forma muy general esto se refiere a que los procesos inconscientes están formados en gran parte por deseos que se reprimen, debido a -- que en sus contenidos al aparecer a la consciencia producirían dolor o displacer, y es entonces que esas ideas se rechazan violentamente para evitar que se produzca esto.

Es decir, la realización de un deseo puede significar algo placentero en alguna parte del aparato psíquico, pero también puede causar displacer en otra parte de dicho aparato. Por lo tanto el aparato psíquico está marcado por un conflicto entre el placer y el displacer, siendo la "represión" la mediadora de esto.

Sin embargo, esto no implica que no tenga materialidad externa, ya que mediante los síntomas se descubren los efectos de esa materialidad.

Otro aspecto importante manejado por esta teoría es el de la sexualidad. Durante mucho tiempo el psicoanálisis ha sido considerado como una teoría de la sexualidad humana, sin embargo y además de explicar la sexualidad, responde a las implicaciones que tiene ésta para el funcionamiento del psiquismo.

Antes de Freud ningún autor reconocía la existencia de una función sexual en la infancia y tanto las prácticas y acti-

vidades sexuales tempranas eran consideradas como aberraciones o curiosidades horrosas.

Freud trata de explicar la existencia de ésta sexualidad en su obra titulada "Tres ensayos para una teoría sexual" e -- iniciaremos por definir en el sentido freudiano la palabra sexual.

Sexual no significa genital. Lo sexual se refiere a una búsqueda de placer que se despierta extraordinariamente temprana en el ser humano.

El interés hacia lo genital es solo cierto tipo de manifestaciones de la sexualidad tardía en el ser humano.

A este respecto la Dra. Silvia Vleichman dice:

"Consideramos sexual a toda búsqueda del placer que no esté al servicio de la auto-conservación. Lo genital, en este caso, será una parte de esta sexualidad, pero no la única." (10)

De esta búsqueda del placer en el ser humano se deriva la teoría de la libido.

Dicha teoría va a ser análoga a las teorías del desarrollo que conocemos en las teorías genético-evolutivas.

La libido es una tendencia o fuerza generada por el psiquismo, que tiende a la resolución del placer y que Freud la describió de la siguiente manera:

(10) Vleichman, S., "La constitución psicosexual en la infancia". Material otorgado por la U.A.M. Xochimilco.

"Para explicar las necesidades sexuales del hombre y del animal supone la Biología la existencia de un instinto sexual, del mismo modo que supone para explicar el hambre de un instinto de nutrición. Pero el lenguaje popular carece de un término que corresponda al de hambre en lo relativo a lo sexual. La ciencia usa en este sentido la palabra libido." (11)

Como se dijo anteriormente, éste libido se organiza en fases, las cuales se consideran como una etapa del desarrollo del niño, caracterizada bajo la primacia de una zona erógena y un modo de relación con el objeto.

Una zona erógena va a ser un sector de la piel o de mucosa, en la que la estimulación de cierta clase provoca una sensación placentera de determinada calidad.

Por lo tanto, las fases libidinales van a dar un modo de relación entre el niño y el objeto, así como la estructuración psíquica producto de ese modo de relación.

La normalidad o patología va a ser producto de cómo se resuelvan estas fases.

Dichas fases no son algo preformado, ni biológicamente determinado, sino es el producto complejo de las relaciones con los objetos primarios a través de las fantasías e identificaciones que en estas relaciones se establecen.

(11) Freud, S., (1905); "Tres ensayos para una teoría sexual"; Tomo II, Obras completas; Biblioteca nueva 1981.

5.1.1 FASE ORAL.

Esta fase se extiende desde las primeras etapas de la vida y se encuentra ubicada en la boca (zona erógena). Se considera que la libido es una tendencia a la búsqueda de placer, y en éste caso va a ser representada por el chupeteo.

La necesidad de incorporar alimentos es un factor indispensable para la conservación de la vida, dicha necesidad aparece vinculada con el chupeteo.

En un inicio, la succión se apunta en la función que sirve para la conservación de la vida, pero no permanece ligada a ella, ya que más tarde se independiza para buscar una satisfacción placentera, es decir, se desliga de ella en la medida que no está a su servicio la búsqueda de alimento.

La succión con los labios en forma repetida y rítmica que no tiene como fin la nutrición, es el origen de las primeras experiencias placenteras.

Durante esta época el niño ama todo lo que se puede llevar a la boca y como no ha adquirido aún la noción de sí mismo ni de los límites de su propio cuerpo, ama a la madre, el pezón, el chupón, etc., sin que pueda diferenciar estos objetos de sí mismo.

Durante esta fase el niño va a incorporar e identificarse con el objeto exterior que es la madre, por medio de todos los actos que le provocan sensaciones placenteras como el mecerclo, cambiarlo, bañarlo, jugar, etc., todo esto lo ligará con la presencia de la madre por medio de la vista, el sonido, el tacto.

Poco a poco el niño se identificará con la madre según un

primer modo de relación, que subsistirá durante toda su vida aún y cuando aparezcan otras personas.

5.1.2 FASE ANAL

Esta segunda fase se caracteriza por la existencia de tendencias opuestas de la retención y expulsión de excremento. Al niño a diferencia del adulto no sabe que sus excrementos son desechos o residuos que no presentan algún beneficio al mantenimiento del organismo.

Es en esta fase donde el adulto le enseña a avisar cuando quiere hacer "popó" y a sentarlo en la bacinica.

"El niño considera los excrementos como una parte de su cuerpo y les da la significación de un "primer regalo", con el cual puede mostrar su docilidad a las personas que le rodean o su negativa a complacerlas." (Freud 1905; pág.-1203)

El placer en el niño durante ésta etapa, estará relacionado con el poder afectivo sobre la madre a quien le puede dar o negar ese regalo.

La prohibición del adulto de jugar con sus excrementos, la expulsión a horas fijas, que por cierto implican un esfuerzo del niño, le producen una renuncia al placer, que por otro lado es compensada por un reconocimiento amoroso de la madre y de la identificación con los adultos.

El control de esfínteres en el niño, le dará una noción de -

poder y propiedad; sus heces, que puede dar o negar según quiera. Esto marcará una zona de conflicto, si el niño siente que debe oponerse fuertemente a los deseos de su madre. El modo de relación de los excrementos no desaparecerá y -- tenderá a buscar sustitutos, por lo que en esa edad es muy-frecuente que se den los juegos de plastilina, barro, tierra, agua, etc..

La educación dada por los padres le permitirá encontrar estos sustitutos simbólicos a sus materias fecales en donde -- deberá encontrar espacios y horas libres para jugar tan alegre y rudamente como le plazca.

5.1.3. FASE FALICA.

Tanto el niño como la niña han venido madurando en sus diferentes sistemas biológicos, así como en el aspecto psíquico. La influencia de las fases anteriores le han permitido percatare de la existencia de sus órganos genitales.

Durante este fase se muestra un interés en dichos órganos -- (pene en los varones y clitoris en la mujer) y a formarse -- una curiosidad del porqué no todos tienen el mismo sexo.

Durante esta fase fálica el niño comienza a percatare de -- la relación que tienen entre sí los otros individuos de la familia, (padre-madre) así como el cuestionarse por la distinción anatómica entre los sexos.

Estos cuestionamientos, llevan al niño a considerar que las niñas son niños castrados, dado que no tienen pene igual -- que él, y que anatómicamente en todo lo demás son iguales.

Es entonces aquí, donde surge el temor de ser castrado y -- ser igual a la mujer.

Por su parte la niña, al ver que no es igual que el varón, siente una envidia por el vello y uienca que en un principio fué igual que él, pero que por algo desconocido le fue quitado.

El varón de esta época siente un impulso de acercamiento hacia su madre, con un matiz libidinal que lo lleva a percibirla como objeto sexual.

Dicha percepción lo conduce a un conflicto interno, porque sus deseos sexuales lo llevan a desear eliminar a su padre, y a la vez surge un temor a ser descubierto por él en cuanto a sus deseos; esto lo lleva a temer a la castración o a que lo aniquilen.

La niña por su parte presenta conductas muy similares, pero en ella existe la inclinación hacia el padre. Se muestra ante él coqueta, afectuosa, juguetona, y centra todo su interés frente a él.

La niña pasa por la misma conflictiva de eliminar a su madre, cosa que le resulta muy tormentosa.

Los padres en esta época, establecen una serie de límites a los niños, los cuales son interpretados por ellos como un rechazo a sus pretensiones sexuales, por lo que ambos renuncian a sus deseos y posponen sus intereses para cuando sean más grandes y canalizados hacia otras personas.

Los niños por su parte sustituyen estas imágenes parentales por los amiguitos (sobre todo cuando ingresan a preescolar), se comienzan a dar los juegos que simbolizan la familia, el papá y la mamá, etc.

La resolución de ésta conflictiva no es fácil, dado que intervienen las formas de manejo de los padres, así como la forma en que hayan sido superadas las etapas anteriores. En forma general, estas serían las características de la -- etapa fálica, posteriormente seguirán otras etapas, las cules no se mencionarán debido a que los objetivos del presente trabajo son hasta la edad de cinco años.

5.2 SIGMUND FREUD Y EL JUEGO DEL CARRETE.

Al abordar el juego desde el punto de vista psicoanalítico, es importante mencionar que su concepción y su uso están estrechamente vinculados a la salud emocional del niño.

El juego desde éste punto de vista, es utilizado como un instrumento técnico dentro de las sesiones terapéuticas para ayudar al niño en la resolución de sus conflictos.

Se dice que el niño a diferencia del adulto, no puede verbalizar sus conflictos y esto se debe en gran parte a que carece de un repertorio verbal y una secuenciación en su lenguaje. Es por eso que mediante el juego va a poder manifestar en forma simbólica su conflictiva.

El profesional entrenado en esta técnica ayudará al niño -- proporcionándole los materiales necesarios para reducirle ese malestar, así como interpretándole lo que el niño trata de simbolizar en su juego.

Como se mencionó anteriormente, el psicoanálisis va a darle gran importancia al desarrollo psico-sexual en la infancia; esto va a ser la base de la personalidad en el futuro, siendo éste desarrollo quien dará la pauta para el psiquismo normal o las posibles desviaciones que pueda presentar el sujeto.

Sigmund Freud (1920) como creador de la teoría psicoanalítica es el primero en hablar del juego infantil y lo describe en su libro titulado "Mas allá del principio del placer", - en donde menciona una experiencia en un niño de dieciocho meses.

El menor presentaba un desarrollo intelectual normal y a --

esa edad decía algunas palabras comprensibles para las personas que le rodeaban.

Tenia buenas relaciones con ambos padres y por las noches no perturbaba su sueño. Obedecía las indicaciones de ellos no tocando lo que se le pedía, no entraba a ciertas habitaciones y sobre todo, no lloraba cuando su mamá lo dejaba -- por varias horas.

Durante éste tiempo el niño se quedaba al cuidado de una -- persona, la cual se decía que tenía buen carácter y mantenía buenas relaciones con el niño.

El niño tenía la costumbre de arrojar las cosas pequeñas -- que podía tener y lanzarlas a los rincones de la casa o bajo las camas, ésta costumbre era acompañada de cierta matif facción y un largo sonido (o-o-o-o), que a juicio de Freud y la madre significaba fuera (fort).

Para Freud todo esto era un juego inventado por el niño y -- que sus juguetes los utilizaba para jugar "fuera". Con el -- paso del tiempo ésta suposición se confirmó, cuando el niño jugaba con un carrito amarrado a un hilo y nunca jugaba a -- jalarlo como si fuera un cochecito, sino que lo eventaba -- por encima de la cuna y lo hacía desaparecer, repitiendo el sonido anterior (o-o-o-o) y posteriormente de esto, jalaba la cuerda y al tener nuevamente el carrito con mucho gusto pronunciaba "aquí".

En forma general, el juego consistía en una desaparición y reaparición, siendo ésta última la que le causaba más placer.

Por lo tanto, ésta experiencia es descrita por Freud como -- una renuncia a la satisfacción del instinto, ya que manifes

taba una pasividad al ausentarse la madre y solo mediante el juego ya descrito manifestaba su malestar.

Asimismo éste acto se podría interpretar como la satisfacción de un reprimido impulso vegetativo contra su mamá, ya que al arrojar lo objetos daba a entender su enojo, adquiriendo el poder de modo ficticio al arrojar a su madre.

Comenta Freud que un año más tarde, el niño seguía teniendo esta conducta, ya que cuando se enojaba aventaba sus juguetes contra el suelo y decía "¡vete a la gue (rr) a!". Por ese tiempo el padre se había ido a la guerra y el niño no mostraba algún deseo de tenerlo junto a él.

Se decía que la razón por la cual el niño repetía éste tipo de juego un tanto desagradable, era porque estas conductas se enlazaban a una consecuencia placentera de distinto género (juego).

En posteriores observaciones acerca de juegos infantiles, Freud comenta:

"Se ve que los niños repiten en sus juegos todo aquello que en la vida les ha causado una intensa impresión y de este modo procuran un exutorio a la energía de la misma, haciéndose, por decirlo así, dueños de la situación. Pero por otro lado, vemos con suficiente claridad que todo juego infantil se halla bajo la influencia de ser grandes y poder hacer lo que los mayores." (Freud 1920; -- pág. 2513)

El deseo de sentirse dueños de la situación, va hacer que -

los niños manifiesten en sus juegos, todo lo que les inquieta, ya sea agradable o desagradable.

En la obra de Freud se comenta como un hecho puede pasar de la pasividad a la actividad. Por ejemplo, cuando un niño es expuesto a algún tipo de curación (una inyección, ir al dentista) la cual no le resultó agradable. Posteriormente en - sus juegos y al estar con sus amigos, repetirá en forma simbólica la escena, siendo él quien asumirá el papel activo y otra persona quien aceptara en forma pasiva el tratamiento que anteriormente recibió, de esta forma desplazará su enojo y le hará sentirse mejor.

Este tipo de juegos comparados con las observaciones - de Piaget son muy similares, ambos describen al niño como - un ser con necesidades de reproducir o modificar algo. Es - entonces que mediante el juego se logrará esto y que para - el adulto resultará un entretenimiento inofensivo y por lo - tanto permitido.

5.3 W. WINNICOTT Y SU TEORÍA DEL JUEGO.

Winnicott (1973) en su teoría del juego describe una - secuencia de relaciones que acompañan al desarrollo y donde nace el deseo de jugar.

Considera que el juego por sí mismo requiere de un estudio - en cuanto a su naturaleza, independientemente de todas sus - interpretaciones que contenga.

Hace una diferenciación entre el juego y el jugar, en donde el primero se refiere a algo universal y natural, que faci - lita el crecimiento y conduce al niño a relaciones de grupo y que en general es saludable.

Para él, jugar es algo más subjetivo que requiere de un lu - gar y de un tiempo. Es un espacio que se forma entre el be - bé y la madre, es una especie de "ir y venir" en la comoren - sión de los deseos del bebé.

Cabe mencionar que Winnicott, desarrolla sus conceptos en - forma simbólica y en gran parte se apoya en los efectos de - los objetos transicionales, que como se sabe tiene un am - plio reconocimiento mundial de sus efectos.

Para ampliar lo anterior, es necesario introducirnos a los - postulados de su teoría del juego.

5.3.1 "El niño y el objeto se encuentran fusionados". Esto - se refiere a que el bebé cuando nace, tiene una apreciación - subjetiva de las cosas, y por lo tanto va a ser la madre o - quien funge como ésta, que con su imagen suministradora de - alimento, atención y cariño, quien va orientar al bebé en - lo que éste desea.

Este primer punto es muy parecido al planteado por R. Spitz cuando se refiere a la etapa sin objeto.

"En esta etapa el recién nacido - no sabe distinguir una "cosa" de otro: no puede distinguir una cosa (externa) de su propio cuerpo, y no experimenta el medio circundante como algo separado de sí. - Por eso, percibe también el pecho satisfactor de sus necesidades y proveedor de alimento, si es que - lo percibe, como una parte de él mismo." (12)

Como se puede observar en la cita anterior, el niño no puede hacer una distinción entre lo que es él y los demás, sencillamente él lo es todo.

5.3.2 "El objeto es repudiado, reaceptado y percibido en -- forma objetiva.". En este caso la madre es quien juega un -- doble papel entre el ser ella misma con todos sus deseos y cariño a su hijo; y por otro lado ser lo que el bebé desea encontrar en ella.

La disposición que tenga la madre ante la idea de su hijo -- va a facilitar o dificultar la formación de lo que llama -- Winnicott "experiencia de control mágico", que es una especie de idea de omnipotencia que se crea en el bebé hacia el exterior.

Esta relación formará un estado de confianza en el bebé y -- gozará de las experiencias exteriores en base a la unión entre él y la madre.

Esta confianza entre ambos creará un campo de juego interme

(12) Spitz, R., "El primer año de vida del niño"; Fondo de Cultura Económica; México 1979, pág. 39

dio, el cual como se dijo anteriormente dará pie a la idea de lo mágico al poder experimentar la omnivotencia al exterior.

Algo muy importante en este proceso es la acción recíproca entre la realidad psíquica del bebé (lo que él piensa que es) y su experiencia de dominio de los objetos reales. Es aquí cuando se considera que nace el juego.

5.3.3 Una vez creado ese espacio entre la madre y el bebé, el niño juega con la confianza de que la persona a quien ama se encuentra cerca de él y por el solo hecho de imaginarla lo hace sentirse bien y con confianza.

Es aquí donde participan los objetos transicionales, cuyo papel es de suma importancia, debido a que esta confianza es desplazada por el objeto, el cual a su vez será el símbolo de unión entre el bebé y la madre.

El objeto será el símbolo de unión entre ambos y estará presente en la mente del bebé ocupando un espacio y un tiempo.

El sentimiento de existencia de la madre dura x minutos. Si la madre se aleja durante más de esos x minutos, la imago se disipa, y junto con ella la capacidad del bebé para usar el símbolo de la unión. Se muestra angustiado, pero la angustia es corregida pronto, porque la madre regresa al cabo de $x + y$ minutos. En $x + y$ el bebé no ha tenido tiempo de alterarse. Pero en $x + y + z$ el regreso de la madre no corrige su estado de alteración. El trauma implícito que ha experimentado una ruptura en la continuidad de la vida,-

de modo que las defensas primitivas se organizan para defenderlo contra la repetición de una "ansiedad impensable" o contra el retorno de un estado de confusión aguda que pertenece a la desintegración de la naciente estructura del yo." (Winnicott - 1973; pág. 131)

Se puede observar que en la cita anterior el factor tiempo ocupado en la mente del bebé va a influir para crearle un sentimiento de confianza y seguridad.

5.3.4 Finalmente el niño permite una superposición de dos es na s de juego:

Como se dijo anteriormente es la madre quien en un inicio cuida de encajar en lo que el bebé desea, permitiéndole disfrutar de esa relación con ella.

Posteriormente la madre introduce su modo de jugar, lo cual puede ser rechazado o aceptado por el bebé debido a la idea que se le ha ido formando del objeto exterior.

De todo esto, se tiene que el juego no se encuentra dentro del niño ni en el exterior. Se forma de un "espacio potencial" el cual es variable de individuo a individuo y que está determinado por esa relación de confianza entre ambos.

En forma general Winnicott trata de aclarar el papel tan importante de la madre (o quien desempeñe éste papel), y que el bebé al hacer uso de los juguetes que le da ésta, va a llenar el espacio transicional entre el YO y ella, entre el cuerpo del niño y el de la madre.

Cuando se observa a un niño jugando solo y disfruta de dicho

acto, nos indica que en ese momento se es suficiente a sí mismo, porque la actividad es tan rica que le permite no sentir un vacío de soledad y que puede prescindir de compañía.

Esta capacidad de jugar solo o en presencia de alguien es una prueba de salud.

Por lo tanto, esos primeros juguetes van a ser sustitutos del cuerpo materno que le da satisfacción libidinal y la capacidad de utilizar el juego como un modo de relación con el otro.

5.4 EL JUEGO Y ARMINDA ABERASTURY.

Arminda Aberastury es otra de las múltiples representantes de la corriente psicoanalítica y que por su trayectoria profesional ha destacado en la psicoterapia con niños. Aberastury no presenta una teoría propia del juego, sino -- que toma de Freud sus postulados y los aplica en su experiencia cotidiana, así como sus propias formas de enriquecer su trabajo.

El hecho de su elección se debe a que dentro de la bibliografía existente respecto al juego, hace interpretaciones, -- así como su significado y utilidad de éste en los primeros meses de vida.

Tanto ella como Freud coinciden en que el niño juega no solo para repetir las situaciones placenteras, sino también -- para elaborar las que le resultan dolorosas o traumáticas. Considera que el juguete posee muchas de las características de los objetos reales y no solo porque tengan un cierto parecido, sino por su condición de juguete que el adulto -- otorga al niño como algo propio y permitido; es entonces -- que el niño transforma a éste en un instrumento de dominio para las situaciones difíciles que se le crean en relación con los objetos reales. Esto le permite repetir a voluntad -- por sí solo, lo que no puede reproducir en el mundo real.

Según Aberastury el juego de las escondidas que consiste en aparecer y desaparecer objetos, se observa entre los cuatro y seis meses y responde a motivos psicológicos profundos. Considera que en este momento el bebé pasa por una etapa de "posición depresiva" en donde trata de elaborar y de des-

prenderse de la relación única con la madre para poder pasar luego hacia la relación con el padre, lo cual dará origen a triada madre-padre-hijo y que servirá de base para las futuras relaciones del individuo con el mundo, esto permitirá que el bebé se conecte con múltiples objetos y personas; y que a medida que pase el tiempo serán más numerosas.

Estas nuevas relaciones y cambios le despertaran ansiedad y por medio del juego podrá canalizar estos estados de ánimo.

"Entre los cuatro y seis meses el niño entra en posición de diversos modos de elaborar la angustia de pérdida. A través de sus juegos intuye, experimenta y elabora que las personas o los objetos -- tanto pueden aparecer como desaparecer.

Expresa esto en su mundo lúdico. Es capaz de pasar bastante tiempo en reconocer objetos y apartarlos o atraerlos hacia sí. Emite sonidos y juega con ellos. De manera paradójica, al encontrar la forma de elaborar sus angustias de pérdida, reclama con urgencia incontrolable la presencia de sus verdaderos objetos: los padres. Llorra se llena de rabia si no lo consigue, si no se le comprende; no es necesariamente alimento lo que reclama; su madre es ya para él -- algo más que lo que calma el hambre, es una voz, un contacto unansonrisa, el ritmo de sus pasos: -- la necesita simplemente para saber que no ha desaparecido, que puede tenerla y cuenta con ella:--

el temor a su pérdida es la angustia mas intensa a esa idea: toda su vida emocional está marcada -- por ella: es el motor del juego y de todas las actividades que describimos. Ha empezado el doloroso proceso de abandonar la relación -- única con su madre y aceptar en -- forma definitiva la presencia del padre. En este período sufre verdaderas decesiones.

Sus tendencias destructivas se incrementan cuando aparece el diente, instrumento que puede usarse para morder o desgarrar.

Con la aparición de los dientes, -- el desprendimiento, hasta entonces fruto de la fantasía, se convierte en realidad." (13)

En la medida que avanza su crecimiento surgen nuevos intereses, nuevas situaciones de cambio donde los juegos se modifican hacia identificaciones cada vez mas aproximadas a la -- realidad.

La maduración, el desarrollo evolutivo, así como las condiciones de dichos procesos motivan la aparición o desaparición de su juego.

Aberastury comenta que entre los siete y doce meses el juego de meter y sacar cosas penetrantes en agujeros, así como el explorarlos y llenar contenidos, tiene gran significado para la vida futura.

(13) Aberastury, A., "El niño y sus juegos"; Editorial Paidós; Buenos Aires-Barcelona; novena reimposición 1986, pág. 27.

"En la segunda mitad del primer año surge un nuevo interés en sus juegos: ha descubierto que algo hueco puede contener objetos, que algo penetrante puede entrar en un hueco. Juega incesantemente a eso.

Este gran descubrimiento es el anuncio de la forma adulta de expresar amor; entrar en alguien, recibir a alguien dentro de sí, unirse y separarse. Pasa así a explorar cuanto sea penetrable y usar todo lo que puede servir para penetrar: los ojos, los oídos, las bocas de las personas que están cerca, le permiten hacer sus primeras experiencias de exploración. Sus objetos preferidos son los pequeños: son herederos de sus dedos exploradores." (Aberastury 1986; pág. 30-31)

Se puede observar que Aberastury interpreta los juegos del lactante como el adulto prematuro que más tarde perfeccionará su modo de relación con los otros adultos.

Comenta que cuando el niño juega con muñecas, a la comodita, al papá o a la mamá, etc., de alguna manera fantasea su futura maternidad o paternidad, en donde él tiene el poder para crear las situaciones que desea; es así que puede castigar o dar cariño, puede dar alimento o privarlo, etc.

En ocasiones, éste tipo de juegos no son bien vistos por algunos adultos, más aun cuando un varón juega con muñecas o en el caso de la niña que juega con los coches. Este tipo de juego no tienen ninguna trascendencia en la vida adulta. Se considera que el niño cuando juega también investiga y -

experimenta, y si el adulto lo interrumpe o interfiere en sus deseos puede perturbar el desarrollo de su experiencia. El niño no requiere de muchos juguetes, por el contrario, - si son demasiados lo pueden abrumar y confundir, pero si en cambio, requiere de un ámbito propio del que se pueda sentir dueño. De esta manera llevará a cabo todas las representaciones simbólicas que desee sin que tenga la presión exterior de las interrupciones que muchas veces desvian sus deseos de un juego determinado.

VI LA NATURALEZA DEL JUEGO

6.1 EL DESEO DE JUGAR.

Una vez vistos los diferentes enfoques teóricos sobre lo que es el juego, toca ahora conocer cómo se origina dicho juego y en base a que factores aparece.

Por un lado tenemos autores que consideran que el juego no tiene una explicación en cuanto a su naturaleza, sencillamente es algo inherente al niño que no requiere de explicación. Se tiene la idea de que el juego es una necesidad tan vital como el comer, dormir, descansar, etc.

Por lo tanto, si se toma como base este punto de vista, resultaría insuficiente para poder explicar el porqué algunos niños juegan más que otros y más aún, poder saber porqué otros no desean jugar.

Si se considera el juego como una necesidad similar a la de comer, dormir, etc., se podría decir que cómo esto varía -- cuantitativamente entre los sujetos, sería muy probable que también variara en el caso del juego.

Esta hipótesis no podría responder a qué se debe esta diferencia, ni tampoco se podría saber el porqué algunos niños no desean jugar.

Desde el punto de vista médico en ocasiones se dice que los niños que no desean jugar, se debe a problemas de salud física u orgánica que le impiden hacerlo.

Cierto que cuando alguien está enfermo, el estado anímico -- disminuye y es poco probable que un niño desee jugar en -- esas condiciones. Sin embargo, éste tipo de niños no es el -- caso en cuestión, sino aquellos que son diagnosticados médicamente como sanos y que no desean jugar.

Por lo tanto, el juego como algo natural e inherente es no-co claro en cuanto a dar una explicación de su origen y más aún para conocer porqué algunos niños no juegan.

Otros autores como Piaget, consideran que no hay una parte específica de donde provenga el juego, sencillamente es producto de los procesos cognoscitivos (asimilación-acomodación), los cuales se han venido desarrollando como producto de la interacción con el medio ambiente, gracias al manejo de los procesos intelectuales, los cuales como sabemos son heredados.

Para Piaget los primeros juegos en el bebé se llevan a cabo por la simple manipulación de objetos sin una intención de adaptarse al medio, sino por el placer de funcionar o de ser causa de algo.

Durante el segundo estadio del período sensomotriz no hay una diferenciación clara entre el juego y la asimilación adaptativa; no es hasta el tercer estadio en donde las reacciones circulares secundarias pueden terminar en juego.

Piaget comenta que las reacciones circulares secundarias no provocan el juego, sino es el contexto y funcionamiento del niño quien encuentra agradable alguna acción en especial.

En este tiempo el interés del niño no se concreta en conocer los movimientos del propio cuerpo, sino también a los objetos que pueden ser manipulados.

En un principio la conducta del niño que causa el movimiento de los objetos, es por ensayar y encuentra un resultado agradable. Posteriormente por ensayo y error encuentra la causa de éste movimiento y es cuando la acción queda "comprendida" y puede ser repetida a placer.

Es así que en la observación 60 (pág. 30), L. disfruta al balancear los objetos que están suspendidos en el techo de la cuna.

Antes de efectuar ésta acción, L. observa detalladamente el fenómeno del movimiento de estos objetos, y cuando descubre que ella puede ser causa de esto, se dedica a repetirlo y disfrutar la acción.

Durante el IV y V estadio la evidencia del juego es más clara, siendo indispensable el desarrollo de los procesos cognoscitivos y la adaptación al medio ambiente.

El hecho de que el niño agarre las cosas por simple placer de agarrarlas, que se balancee por placer, el repetir sus conductas, etc., son por la sencilla alegría de dominarlas, de darse el espectáculo de su propio poderío y someter al universo a éste.

Durante éste tiempo no se menciona la influencia de las relaciones afectivas entre el niño y la madre. Para Piaget la capacidad afectiva, y sobre todo cuando es ligada o representada, va aparecer después de los primeros dieciocho primeros meses de vida, cuando el bebé entra en la etapa simbólica.

"Puede llamársele período "senso-motor" porque, a falta de función simbólica, el lactante no presenta todavía pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permitan evocar las personas o los objetos ausentes." (14)

(14) Piaget, J., "Psicología del niño"; Editorial 904, Buenos Aires 1976, pág. 15

Se dice que con la llegada del pensamiento simbólico hay -- una asimilación de la realidad al YO, en donde éste último toma conciencia y encuentra placer en los poderes que adquiere.

Antes de esto, éste pensamiento cargado de simbolismo no -- existe, se requiere de cierto tiempo e interacción con el -- medio ambiente para que se desarrolla.

• Por otra parte, los autores psicoanalistas revisados, -- difieren de éste punto de vista y manifiestan que el juego -- nace al poco tiempo de que el bebé llega al mundo.

Freud considera que el juego está vinculado con una búsqueda de placer; no como un placer de funcionar o ser causa, -- sino como un estado emocional intrínseco y natural de la especie humana.

Este punto de vista es muy parecido a la opinión de que el -- juego es inherente al niño y que no requiere de explicación, -- **sin embargo, al profundizar en la teoría freudiana se encuentran una serie de postulados que responden a las preguntas -- inicialmente planteadas.**

Cuando se revisaron los aspectos generales del desarrollo -- psico-sexual del niño, se describía la etapa oral como una -- necesidad de succionar para saciar el hambre, pero posteriormente se independiza de la búsqueda de alimento y tiene como fin la búsqueda de placer.

Es decir, en un inicio el bebé efectúa el chupeteo para -- satisfacer el hambre, pero posteriormente se separa de ella y efectúa los movimientos de succión sin que tenga como fin -- el encontrar alimento.

Es muy probable que el primer juguete del niño sea el pecho ma --

terno, en el sentido freudiano de apuntalamiento (Anlehnung), de la pulsión sexual sobre la satisfacción de la necesidad. Esta hipótesis no discrimina aún el juguete del pecho. El juguete es algo donde se puede simbolizar el pecho, de lo contrario no hay juego, sólo hay comer. En tanto no hay símbolo no hay madre perdida que se recupera simbólicamente en el juego." (15)

Tomando como base esta relación entre el bebé y la madre, - cabe mencionar el punto de vista de Winnicott, el cual le da gran importancia a esta relación, y la considera generadora de el jugar

Para Winnicott el juego nace de la relación entre la madre y el bebé, donde se origina un espacio potencial entre ambos. Este espacio contendrá un vínculo emocional donde se puede llevar a cabo la separación entre los dos y donde - - existe un objeto transicional que sustituirá simbólicamente a la madre.

No se conoce cuando aparece el juego, pero su existencia dependerá de estas experiencias vitales con la madre. En un inicio el bebé no presenta una consciencia de lo que sucede a su alrededor y es la madre quien satisface las necesidades de alimento y calor afectivo al niño que le dará una idea del ser humano tan especial que es para ella.

(15) García, D., "Juego-creación-ilusión": Imago, revista de psicoanálisis y contexto social; Edit. Font pág. 36.

Esto formará en el bebé una idea de omnipotencia que comenzará a darle un sentimiento de confianza para poder experimentar lo que desea, sin el temor a que le suceda algo, por que siente que tiene cerca a su madre.

Posteriormente el objeto transicional será el soporte de la ausencia de la madre para que el bebé continúe con su sentimiento de confianza.

En estos términos la posición psicoanalítica explica porque muchos niños no juegan en las mismas proporciones que otros. Esto se relacionaría con ese sentimiento de confianza originado por la madre durante los primeros meses de nacido.

Por su parte Freud hablaría de una búsqueda del placer en el sentido de molestia o agrado (como en el caso del niño que juega con el carrete).

Tanto el punto de vista de Winnicott como el de Freud coinciden en que es de gran importancia la relación entre el bebé y el objeto madre; y no solamente en lo que se refiere a la aparición del juego, sino para un buen desarrollo psicológico en general.

Por su parte Piaget, no niega la existencia e importancia de estas relaciones, pero no las profundiza en la explicación de su teoría; habla de afectividad y de aspectos inconscientes que se manifiestan en el juego, pero éste solo se puede observar en el período simbólico.

"Desde el punto de vista del significado, el juego permite al sujeto revivir sus experiencias vividas y tiende a la satisfacción del Yo más que a la sumisión de-

éste a lo real. Desde el punto de vista del significante, el simbolismo ofrece al niño el lenguaje personal vivaz y dinámico, indispensable para expresar su subjetividad intraducible por el solo lenguaje colectivo." (Piaget 1961; pág. 228)

Se puede observar que tanto el punto de vista de Piaget como el psicoanalítico, coinciden en una utilidad emocional. Piaget menciona que cuando existe un desequilibrio de tipo afectivo en el niño, dejará una huella que más tarde repercutirá en sus juegos. Sin embargo aunque habla de aspecto afectivo no profundiza mucho en éste.

6.2 LA SERIEDAD DEL JUEGO.

Es frecuente que los niños digan en sus juegos que estos son de "mentiritas", lo cual sugiere a los adultos cierta justificación por parte de ellos y a la vez nos damos cuenta de que ellos saben que su juego es una fantasía y es producto de su imaginación.

De la misma manera se sabe que el juego de los niños es una creación de ellos y que todos sus deseos cargados de imaginación serán la fuente de esa creación.

Esto nos lleva a pensar que por el hecho de contener fantasía no pueden ser considerados juegos "serios".

De la misma manera se sabe que hay niños que siendo biológicamente sanos no desean jugar con otros.

De estos niños se podría decir que psicológicamente algo -- les sucede y que se les dificulta jugar porque no pueden -- fantasear; o sea que el juego podría ser para ellos una realidad tal, donde no existe una distancia entre fantasía y realidad. Se diría que éste tipo de niños presentan una -- inhibición hacia el juego y que por lo regular son enviados a consulta psicoterapéutica.

Henri Wallon (1941) apoyado en los estudios de S. Janet, dice que cuando el niño juega no se engaña, sabe que no es verdad lo que ejecuta pero desea vivir esa fantasía. -- Jugará con bolitas de papel o de plastilina y dirá que eso es comida, pero siempre sabrá que no lo es.

"Se dice que el niño no cesa de -- alternar entre la ficción y la observación. En realidad si no se -- confunde, como a veces parece, --

tampoco las disocia. Una vez -
 absorbido por una y otras veces--
 por la otra, jamás se desprende -
 por completo de la ficción cuando
 está presente la observación. No-
 deja de transponer una con otra; -
 Sus observaciones dependen de sus
 ficciones pero estas están satura-
 das de observación." (Wallon 1941;
 pág. 69)

Como se puede observar en la cite anterior, existe una gran influencia de la realidad, la cual durante el juego podrá - cambiar o manejar a su antojo, es entonces que por medio de la realidad el niño disfruta sus juegos.

A este respecto el punto de vista psicoanalítico comenta que el juego en el niño expresa un deseo que demanda satisfacción.

Asimismo, es la realidad quien tendrá que ser la figura simbólica que se desea manipular y modificar de acuerdo a los deseos del niño. El jugar es entonces algo así como el deseo realizado.

El objeto o el juguete será el instrumento de dominio como dice Aberastury para llevar a cabo la consumación del juego. Es como el soporte real y momentáneo que aprovecha el niño para llevar a cabo su fantasía.

El placer que obtiene el niño en el juego es el aspecto más evidente, pero éste placer no se reduce a la descarga de los deseos emocionales, sino que está ligado a una actividad mental. Es decir, el juego no solo obedece al principio del placer del que habla el psicoanálisis, sino queda sometido al principio de realidad, realidad que en base a ella-

permitirá disfrutarlo como diría Wallon.

Como se vé, el juego requiere de una función de la realidad para que de ella se derive una fantasía que terminará en -- su realización.

Si por ejemplo, el niño no quiere jugar con una caja, una - silla, un bote, etc., es porque es solo eso y se le dificulta darle otras características a las cosas porque dejarían- de ser lo que son.

El juego requiere de fantasía y realidad combinada para consumar los deseos.

Se podría decir que el tipo de niños que se les dificulta - fantasear, podrían jugar con el objeto real y concreto, sin embargo, no siempre es así, sino que son otras las razones- de no querer jugar.

En forma general se podría decir que ese temor a jugar pu- diera resultar una representación verdadera de lo que se teme. Porque si no se juega con una caja que pudiera represen- tar un carro o cualquier otra cosa, tal vez exista el temor a enfrentar una fantasía que pudiera ser cierta.

A este respecto J. Chateau (1973), menciona una experiencia con un niño en el jardín de infantes que un día se le pre- sentó diciendo que había sido mordido por un pato de made- ra. Chateau observó al niño y percibía un gran realismo en- lo que le contaba, tal como si fuera cierto. Desde luego él sabía que no ocurrió tal cosa, pero esto lo llevó a pensar- que el niño cuando juega se sumerge en su mundo como si - - realmente lo viviera, es algo así como una desvinculación - del ambiente real.

Esto nos conduciría a pensar que lo niños al elaborar sus -

fantasías en los juegos les gusta enañarse, lo cual no es cierto.

O. Mannoni citado por Diego García Reynoso (1984), señala que los niños al iniciar un juego colectivo, establecen entre ellos una "convención", la cual al ser aceptada, todos los participantes vivirán una fantasía compartida, la cual durará el tiempo que dure el juego y aunque saben que el objeto o personaje que será representado por alguien o algo no es cierto, harán como si lo fuera de verdad. Esto nos lleva a recordar lo que muchas veces oímos decir a los niños al inicio del juego "que tú eras ...; que yo era ...; y que esto era ...".

A esto lo llamaría Mannoni la "convención", en la cual sabiendo que no es cierto, lo llevarán a cabo con toda seriedad, como si fuera real.

Sin esta "convención" no podría haber fantasía en el juego, las cajas serán cajas y los balos no podrán ser caballos. -- Desde luego ésta fantasía compartida tendrá matices particulares e individuales en cada uno de los niños y estos rasgos aparecerán en el juego.

La posibilidad de jugar incluye un cierto rechazo a la realidad como primer paso ("que tú eras ...; que yo era ...; etc.) y tiende a lo imaginario pero sabiendo que existe la diferencia.

Esta misma fantasía ocurre en los adultos, cuando se acude a un espectáculo de representación dramática. Al inicio se acepta la "convención" como espectadores aun sabiendo que no es cierto lo que se representa. Posteriormente se vive la fantasía hasta llegar a crear toda una emoción.

Esta misma "convención" será respetada por los actores, los cuales representarán su papel (como los niños) y se identificarán con su personaje al grado de sufrir o alegrarse como si fuera cierto.

Una vez terminado el espectáculo la "convención" también -- termina y cada quien vuelve a su vida cotidiana.

Todo este análisis lleva a considerar que el juego es serio, que si bien sabemos que es una ficción como diría Va -- llon, también sabemos que hay un deseo de querer vivir al -- go, ya sea imitado o modificado al gusto personal.

Por lo tanto, hay mucha seriedad en el juego, lo cual mu -- chas veces el adulto lo ve ilógico y sin importancia.

El niño no se engaña, si sumula hacerlo, es porque sus de -- seos son llevar su mundo lúdico a la realidad.

6.3 EL JUGAR COMO ASPECTO EMOCIONAL.

Antes de hablar de la función emocional que contiene el juego, es necesario comentar en forma muy general el desarrollo psicológico del niño, para posteriormente ver como se relaciona con éste.

Los estudios que se han efectuado sobre el desarrollo psicológico del niño son múltiples, asimismo e independientemente de la corriente teórica que se sustente, la mayoría coinciden en manifestar que durante estos primeros años el niño irá desarrollando su estilo y forma básica de ser, de acuerdo a como sea tratado en la familia y la comunidad donde vive.

Los factores que influyen en su personalidad son muchos, y hasta éste momento no se ha hablado de los factores que le anteceden al nacimiento y que parten desde el momento en que la pareja de padres decide tenerlo.

Desde este momento se formarán una serie de expectativas en los padres, que van desde imaginar el sexo que tendrá, el nombre que le pondrán, el parecido que sacará, la situación económica a su llegada, etc..

Asimismo el estado emocional que guarda la madre ante la espera de ese hijo deseado, es importante para el desarrollo posterior.

Esto aunado con el papel del padre en cuanto a su apoyo material y emocional formará un ambiente que de una manera u otra influirá en el bebé.

dos emocionales afectan directamente al feto en el útero. En el pasado se llegó a afirmar que dichas emociones no podrían afectar directamente al feto, ya que no existen conexiones neurológicas entre la madre y éste. Recientemente, gracias a los avances de la endocrinología y a la bioquímica de las emociones, la pregunta de que si las emociones de la madre afectan al feto ha cobrado nuevo interés y creado fascinantes áreas para la investigación. Ciertas escuelas han tratado de establecer una psicología fetal que estudie los procesos emocionales del feto y sus repercusiones en la vida posterior." (16)

Sabemos que el bebé cuando nace no se puede valer por sí mismo, y requerirá de la ayuda del adulto para satisfacer sus necesidades de alimento, descanso, calor, etc.

Lo único importante para el bebé son esos momentos de satisfacción de sus necesidades, y es esta satisfacción la que de alguna forma da pie a un lazo de unión entre quien satisface esto y él. Mediante esta relación comenzarán a elaborarse una serie de mensajes entre la criatura y la persona que lo nutre física y emocionalmente.

El contacto físico con la madre le da al bebé la posibilidad de irse formando una imagen de ésta, como algo único --

(16) López, M.; Teoría general del desarrollo psicológico - del niño en "Desarrollo infantil normal I"; Monografías de la asociación mexicana de psiquiatría infantil; 1976. pág.-12.

que existe y que más adelante le dará la seguridad aún cuando no este presente.

Por el contrario, si la persona que lo cuida se muestra -- fría, desinteresada o incapaz de responder a sus demandas, -- el bebé comenzará a dudar de su valor y probablemente crezca sin auto-estima ni confianza básica.

"Después del tercer mes, un número siempre creciente de rostros -- de recuerdos quedan depositados -- en los sistemas mnémicos del niño. Son en su mayoría del tipo -- más simple y están relacionados -- con matices de afecto, agradables y a veces desagradables." (Svitz 1979; 120)

Los estudios efectuados por Svitz nos indican que el lactante reacciona con satisfacción, angustia, cólera, actividad o inhibición, según los estímulos que se le presenten.

Gracias al trato constante y realmente cariñoso por parte -- de sus padres, el bebé va desarrollando confianza en el adulto que lo cuida y poco a poco va aprendiendo a comprender lo que sucede a su alrededor.

Sabemos que mucho antes de que aparezca el lenguaje verbal, el niño se comunica con sus padres de tal forma que estos -- comprenden cuando algo le molesta, cuando está enojado o -- cuando está contento.

Por medio de sus gestos y actitudes nos damos cuenta de su estado de ánimo sin que él lo diga. Una vez que adquiere el lenguaje será más fácil comprender sus deseos, pero al inicio sólo dirá algunas palabras sueltas que no tendrán una --

secuencia lógicas debido a la falta de maduración biológica - y a su escaso aprendizaje de conceptos.

Una vez alcanzada esta maduración, el niño podrá verbalizar sus deseos y fusionarlos a sus juegos. Esto permitirá darle una mayor dramatización a sus juegos de "mentiritas".

Sabemos que todos los niños en determinados momentos se enojan, lloran, patean, muerden, etc., por lo tanto presentan la agresividad natural del ser humano y que muchas veces no pueden expresar directamente a los seres queridos por el temor a perder el amor de sus padres e internamente sentirse muy mal. Es entonces que por medio del juego podrá expresar todas estas manifestaciones de enojo o alegría.

Susan Isaacs citado por Hartley-Frank-Goldson comenta sobre la utilidad del juego:

"... El juego no es sólo el medio por el cual el niño lleva a descubrir el mundo; es, sobre todo, la actividad que le permite alcanzar equilibrio psíquico en los primeros años de vida. En sus actividades lúdicas el niño externaliza las diferentes tendencias de su vida psíquica interna y las lleva a cierto grado de armonía. A su vez da forma y expresión externas, ya al progenitor, ya al niño que lleva en sí ... Y gradualmente aprende a relacionar sus fantasías más profundas y primitivas con el mundo ordenado de las relaciones reales." (17)

(17) Hartley, R., y col.; "Cómo comprender los juegos infantiles"; Ediciones Hormé, S.A.E.; Edit. paidós; pág. 26

Por lo tanto es por medio del juego que se puede conocer al niño, la situación en que se encuentra y sus modos individuales de reaccionar y expresarse. Asimismo por este medio el niño le da salida a sus tensiones originadas por las restricciones que el medio ambiente le impone.

Es por medio del juego que encuentra la ayuda para expresar sus emociones en una forma que el adulto acepta y permite.

El juego le proporciona un alivio a las tensiones emocionales y además es la salida de las necesidades y deseos que no se pueden satisfacer en la realidad.

Si en el juego estos deseos se cumplen satisfactoriamente, - las frustraciones de la vida diaria quedarán reducidas.

El niño que desea jugar al papá, al maestro, al líder, etc., de alguna forma quiere vivir ese papel, desea conseguir algo, y es por medio del juego que sus deseos se cumplen y reduce su tensión.

Cuando hablamos del niño que juega con el carrito, Freud menciona que hay una renuncia a una satisfacción placentera y - que por medio del juego el niño domina su angustia.

Como se vió anteriormente, dicho juego consistía en aventar el carrito a un rincón de la habitación o debajo de algún mueble, esto mismo hacía con cualquier objeto que tenía en sus manos.

Esto le causaba una gran satisfacción al niño emitiendo simultáneamente un sonido que significaba fuera o lejos.

Freud menciona que por medio del juego sobrellevaba el displacer y la angustia que le provocaba la desaparición de la madre, la cual era representada simbólicamente por el carrito.

El juego proporcionaba al niño la ilusión de que él era capaz de controlar el acontecimiento, es decir, que podía desaparecer y reaparecer a su madre cuando quería (como lo hacía con el carrito).

Es por eso que Winnicott le da una gran importancia a los objetos y fenómenos transicionales que de alguna forma le ayudan en su desarrollo afectivo e intelectual.

Por medio del juego el niño encuentra una medida autoterapéutica natural que la infancia tiene. Es el medio donde el niño compensa sus derrotas, sufrimientos y fracasos.

Desde otra perspectiva, pero no muy alejada de estos conceptos, Piaget al comentar los juegos de "como si" en el niño (Estadio VI del período sensoriomotriz), dice que en esta etapa el niño es capaz de imaginarse una realidad que puede manejar a su antojo.

Señala que en este momento el niño va adquiriendo una comprensión de quien es él y en el juego va encontrar una relación entre él y los demás.

Posteriormente en las combinaciones de tipo compensatorio (pág. 44-45), el niño reproduce escenas donde intenta corregir lo real más que el reproducirlo.

En la observación 84 menciona que J. está molesto con su padre y desea golpearlo, y como no puede ser posible esto, habla de cuando Carolina se enojaba con su padrino.

De su imaginación saca que le dió de golpes a éste, en donde se entiende que desahoga todo su enojo hacia su padre para pasárselo a Carolina hacia su padrino.

Piaget menciona que éste tipo de juegos tiene una función catártica, ya que el miedo de golpear en verdad a su padre-

hace que lo canalize a otras cosas o personas.

Se dice que es algo así como permitirle al YO tomar desquite de la realidad, y es en base a esa realidad que el niño jugará y modificará las cosas a su antojo.

Piaget no niega la existencia de un significado emocional en el juego, más aún cuando habla de simbolismo inconsciente, - menciona que queda un hueco o necesidad que será importante, y que por medio del juego se modificará. Considera que este hueco es producto de un desequilibrio entre la asimilación - del presente y el pasado.

Por lo tanto, la posición cognoscitiva también menciona cierta utilidad emocional en el juego, pero no profundiza tanto en ella como lo hace el enfoque psicoanalítico.

6.4 EL JUEGO EN LA COMUNICACION DEL ADULTO CON EL NIÑO.

Se ha visto que del análisis que hizo Freud del niño - que juega con el carrete, indicaba que mediante éste juego-controlaba la ansiedad provocada por la separación de su madre.

De la misma manera Winnicott menciona que los juguetes vienen a llenar un espacio transicional entre el YO y la madre, en donde estos se convierten en sustitutos simbólicos de la presencia del cuerpo materno.

Todo esto sugiere que el juego viene a llenar un espacio de soledad y necesidad de compañía, así como el darse cuenta - que el niño se es suficiente a sí mismo y por medio del juego encuentra una forma de enfrentar la depresión o el aburrimiento que le causaría los momentos cuando sus padres no están.

Por el contrario, cuando los padres o cualquier adulto invita a jugar al niño se va conformando un tipo de comunicación entre ambos.

En un inicio el adulto establece esa comunicación mediante la manera de relacionarse con el niño y después por medio - del juguete se prolonga esa relación.

Para que esto se realice, es necesario que exista una fuente recíproca de placer que retroalimente esta relación. Es to quiere decir que el placer sentido por el niño en el juego, tiene tanta importancia como la que experimenta el adulto.

Esto viene a mantener presente la idea que ya con anterioridad se mencionó, y que se refiere a que el juego no es solo cosa de niños.

Muchos niños y sobre todo cuando son pequeños se les observa incapaces de poder jugar solos, o si lo hacen es por ciertos momentos y en seguida se cansan.

No se les satisface con ningún tipo de juguete, los avientan, los patean, los destruyen, etc., al parecer muchas veces llega a percibir que el juguete se le otorga para que se entretenga y no este de "travieso".

Tal pareciera que lo que reclama es el interés y atención hacia él. En ese momento solo le interesa la relación con el adulto.

Para que esta relación se lleve a cabo, se requiere jugar con el niño y ponerse a la altura de sus ideas. Muchas veces el adulto evade esta situación argumentando que no sabe jugar con niños, que se aburre rápidamente y que después el niño se enoja y no quiere seguir jugando.

Esto hace que en ocasiones se considere el juego como una obligación en la que hay que ceder de vez en cuando.

El niño por su parte percibe esta falta de interés y lo conduce a ser más exigente en sus deseos, e incluso caprichoso en ciertos momentos para obtener algo que desea.

También puede suceder lo contrario, ya que si no se le hace caso o se le castiga físicamente por sus caprichos, se vuelve pasivo, se resigna a jugar solo y esconde más o menos sus juegos ante el adulto.

Todo esto provoca que comience a perder interés por las cosas y a separarse tanto social como afectivamente de quienes lo rodean.

Por el contrario, cuando el adulto se entera con amor al juego del niño, y encuentra placer en compartir esto, las

relaciones futuras serán diferentes (Nagera 1984). Esto no implica tener una forma o técnica para jugar, solo es necesario desprenderse de la actitud de adulto y no considerar a los juegos como actividades de poco interés o pretender -- imponer reglas que reflejen las normas del mundo adulto. Sabemos que los niños son "malos jugadores" y que no les gusta perder; y si uno como adulto incrementa en gran medida esto, el niño puede llegar a dudar de su capacidad de poder triunfar sobre el adulto, debido a que éste siempre lo hace perder en el juego.

Muchas de las veces cuando el adulto interviene en el juego del niño, quiere darle explicaciones sobre la lógica de las cosas y sus procedimientos prácticos.

Pero como hemos visto, al niño no le interesa esto, y si aparentemente se enaña al modificar las cosas, es porque -- las quiere disfrutar así.

Por lo tanto, es necesario jugar al nivel del niño y no pretender que el niño juegue a la altura del adulto.

En muchas ocasiones se le insiste que cuando juegue a dibujar lo haga siguiendo la forma de las figuras, cuando todavía no logra la habilidad para hacerlo; o cuando se pretende que el niño siga una lógica en el juego y los padres le dicen que la única forma de que su tren ruede, es siguiendo la vías del ferrocarril.

Para un niño de corta edad es probable que esto no tenga -- importancia y tal vez acepte esta superencia por breves momentos, pero después lo podrá rodar fuera de las vías y lo haga volar como un avión o lo cambie de nombre.

Esto particularmente molestará algunos padres; por un lado--

por el costo de los juguetes, y por otro por la incompetencia o torpeza del niño.

Sabemos que éste necesita libertad para jugar, pero esto no implica que el adulto deba desinteresarse de él mientras juega. Se debe de tomar las precauciones necesarias para que el niño tenga espacios para hacerlo.

Cierto es que no todos los medios ofrecen idénticas posibilidades de juego. El área rural y sus alrededores son mucho -- más amplios en este sentido que los pequeños departamentos -- urbanos.

Cualquier adulto puede observar que un niño que vive en el -- campo o en la plaza casi no necesita juguetes.

Los cubos de madera, el cajón de arena, la plastilina, etc. son sustituidos por piedras, trozos de madera, arena o arcilla que el niño encuentra en el medio natural sin que ningún adulto le ayude.

Por lo tanto, e independientemente de donde se desarrolle el niño, siempre existirán los medios para favorecer esa comuni- cación entre ambos. No se requiere de juguetes costosos y -- sofisticados, que dicho sea de paso, a veces son tan comple-- tos que limitan la creatividad del niño. Se requiere de li-- bertad y comprensión del adulto para establecer un encuentro emocional entre ambos.

No requiere la presencia permanente del adulto, porque tanto éste como el niño también requieren de privacidad. Sabemos -- que el estar siempre con el niño le creará una presión const-- tantante que no le permitirá desarrollarse adecuadamente. De la misma manera el adulto requerirá de tiempo para él mismo.

Por lo tanto, la cantidad de tiempo que se dedique al niño - no es tan importante como la cualidad de esas relaciones.

VII ANALISIS Y CONCLUSIONES

7.1 ANALISIS

De los planteamientos teóricos revisados en este trabajo, se procederá a estructurar y analizar la importancia -- emocional que guarda el juego infantil, tomando como base -- los cuestionamientos planteados en la introducción.

Primariamente se partirá de un análisis de lo que se entiende por juego, para posteriormente pasar a su naturaleza psicológica y finalmente hacer un análisis de su utilidad emocional.

El presente trabajo se apoya en una revisión bibliográfica, con la que se intenta responder a las interrogantes inicialmente planteadas. De esta manera, después de realizar una -- revisión de las teorías del juego que guardan un antecedente histórico, se observa que si éstas no dan una definición satisfactoria, se debe a la contradicción de sus observaciones, a sus premisas discutibles y de las sistematizaciones -- demasiado fragmentarias que se derivan de ellos.

Es así que autores como S. Hall, Spencer y Schiller, responden a esto por medio de observaciones a los juegos de animales, en donde el juego como actitud final proporciona un -- placer o regocijo al efectuarlo. Así mismo, Groos cuando dice que el juego prepara el niño para la vida seria, lo contempla como un entretenimiento que conduce finalmente a la vida adulta.

Todos ellos coinciden en que el juego es una necesidad que se debe de realizar por el simple hecho de ser niño, pero -- no mencionan qué motivos inducen a llevar a cabo determinados juegos. Estos teóricos que tienen el mérito de intentar explicar científicamente el juego infantil, no dan una de--

mostración clara de su aparición, más aún, no toman en cuenta variables como el desarrollo del niño y el medio social que influye en sus tipos de juegos. (Piaget 1961; Wallon -- 1941; Freud 1920)

Solo se observa en el caso de Garvey (1978), quien no plantea una teoría propia del juego, pero que hace un análisis de las teorías más importantes, ofrece cinco características que identifican el juego, de lo que no lo es:

- A. El juego es placentero, divertido.
- B. El juego no tiene metas o finalidades extrínsecas.
- C. El juego es espontáneo y voluntario.
- D. El juego implica cierta participación activa por parte del jugador.
- E. El juego guarda ciertas conexiones sistemáticas con lo que no es juego.

Por lo tanto, son estas cinco características las que se considera que describen ampliamente lo que es el juego y que permiten distinguirlo de otras actividades.

Se considera que la dificultad existente en la elaboración de una definición, está en ese quinto aspecto que menciona Garvey y que se refiere a que solamente se puede identificar un comportamiento de juego cuando el actor del mismo puede adoptar un comportamiento de no juego, ésto es, que pueden existir semejanzas entre estos dos tipos de comportamiento y pueden confundirse.

Saltar, arrojar una piedra, perseguir a alguien, incluso dirigir una pregunta o imitar el modo de hablar o los movimientos de otra persona, son actividades que pueden realizarse como juego, pero que también pueden efectuarse como --

no juego y sin intenciones de jugar.

Es esta última consideración la que para Carvey, no ha permitido elaborar una definición satisfactoria del juego infantil.

Por otro lado, y con lo que respecta a los deseos que inducen al niño a llevar a cabo el juego, así como la naturaleza de éstos, encontramos similitudes y diferencias en los autores revisados.

Piaget (1961) por su parte, desarrolla el tema del juego -- con una estrecha vinculación a sus ideas del desarrollo de la inteligencia. Considera que el juego se lleva a cabo por un simple placer funcional o de sentirse causa de algo.

La aparición de éste, se observa en el tercer estadio del período sensomotriz con el surgimiento de las reacciones -- circulares secundarias. Este tipo de juego, así como otros -- que posteriormente aparecerán, van a ser producto de la -- asimilación y la acomodación, así como de los esquemas que se van formando durante el desarrollo del niño. Cabe decir que el desarrollo de la inteligencia va a marchar en forma paralela a la aparición del juego.

Esta primera actitud obedece a una serie de necesidades de tipo práctico en el niño, que lo inducen a sentirse capaz -- de lograr algo y que si en un inicio se logró por azar, posteriormente, con el ensayo y error, encontrará placer al -- repetirlos.

No es sino hasta después de los dieciocho primeros meses, -- cuando entra en la etapa simbólica, que el niño podrá hacer representaciones imaginarias de los eventos que le han llamado la atención. Son los juegos simbólicos los que además --

de contener una carga intelectual, presentarán un significado emocional para el niño.

La utilidad emocional de dichos juegos, es el de cumplir -- con una función "compensatoria" (corregir lo real más que -- reproducirlo por placer) o una "liquidatoria" (situaciones desagradables donde el niño puede corregir lo real o aceptarlo).

Este deseo de corregir lo real va ser producto de las vicisitudes y preocupaciones que el niño va adquiriendo durante su desarrollo.

En la formación de estos deseos van a intervenir tanto procesos conscientes, como inconscientes y que, en el caso de estos últimos, Piaget describe como preocupaciones que el mismo niño muchas veces ignora.

Son estas preocupaciones las que por medio del juego podrá sacar, y de esta forma reducir la angustia ante eso que le preocupa. Un ejemplo de ello es el caso citado en la página 44 de este trabajo, donde se menciona como "J." trata de -- sentar a sus muñecas en una silla, diciéndoles que no pasen nada. Su intención era calmarlas y que no sintieran miedo. Otro ejemplo, es cuando "J." se muestra enojada con su papá y desea golpearlo; como ésto no lo puede hacer debido a -- que le podría resultar mal, "J." menciona como Carolina le dio de golpes a su padrino, cosa que no es cierto, y que -- sólo fue invento de ella para desplazar su enojo.

Se dice que en este tipo de juegos, el niño revive acciones que le han causado temor o desagrado, pero que utiliza objetos o personas para desplazar sus temores.

Piaget no profundiza mucho en el significado emocional que-

que ésto contiene, menciona que hay enojo, preocupación o angustia que le motiva a realizarlo, pero no detalla mucho en estas emociones.

En el caso de los autores psicoanalistas, Freud (1920) describe el juego como una búsqueda de placer. No precisamente se refiere a un placer funcional, como lo describe -- Piaget, sino como algo intrínseco e inherente del ser humano, aunque además, existen otras actividades que pueden llegar a provocar placer sin ser juego.

Freud no menciona cuándo aparece el juego, pero su naturaleza la relaciona con sus postulados del desarrollo psicosexual. Winnicott (1973) en este sentido, amplía el panorama y menciona que el deseo de jugar nace de un estado de confianza o seguridad que se va formando en el niño de acuerdo al tipo de relación que la madre tiene con él, como producto de las necesidades del bebé en cuanto a su alimento, cambio de ropa, aseo, etc., comenta que los objetos -- transicionales son juguetes, pero a la vez se convierten en sustitutos simbólicos de la imagen materna.

Tanto Freud como Winnicott coinciden en la importancia del modo de relación entre el bebé y la madre ya que, dependiendo de ésto, se irá formando ese estado de confianza.

Freud considera que el niño, además de tener conductas que demuestran afecto, ternura e inocencia, también tiene otras que demuestran enojo y agresión.

Estas características de la personalidad van a ser producto de los instintos heredados como especie y a la vez, se van a conjugar con la realidad que se está viviendo y el manejo que tengan los padres en la conducta del niño.

Durante su desarrollo se enfrentará a múltiples deseos y negaciones de los padres en cuanto a su realización. La comprensión y la forma de establecer los límites al niño van a ser importantes.

En un inicio el niño percibe ésto como prohibiciones y exigencias, cosa que le causa frustración a sus deseos.

Es por medio del diálogo y las buenas relaciones que el niño irá comprendiendo y aceptando los límites que los padres establecen: poco a poco se irá identificando con los adultos que él considera significativos, entonces, tratará de complacerlos haciendo lo que éstos le piden.

Todo el desarrollo del niño estará lleno de momentos alegres y placenteros, pero también tendrá angustias y temores naturales a los que se enfrentará en algún momento de su vida.

Se podría citar como ejemplo de ésto, el temor a perder el amor de sus padres a la llegada de un nuevo hermanito; el temor a la castración cuando conoce la diferencia de sexos; o a la rivalidad que vive con uno de los progenitores cuando llega a la etapa edípica.

Es entonces, por medio del juego, que podrá elaborar estas angustias. El beneficio emocional que obtendrá será el de satisfacer sus deseos, repitiendo situaciones que le han causado placer o modificar aquellas que le resultan angustiosas (Freud 1920).

Por lo tanto, estos tres autores responden a cómo se va formando el deseo de jugar, si bien, hay deseo de buscar placer (Freud 1920) o un placer de ser causa (Piaget 1961); se observa que los tipos de juegos tienen gran influencia de -

la realidad. Esta realidad Piaget no la menciona explícitamente, pero cuando se refiere a los procesos de asimilación y acomodación, se supone que existe una realidad que los -- active. Por consiguiente, es la realidad quien va a dirigir los tipos de juego. La diferencia en sus puntos de vista es que tanto Freud como Winnicott hablan de una realidad de modo de relación entre el bebé y la madre, de procesos in -- conscientes que actúan en el adulto y que el niño percibe -- sin necesidad que se le verbalicen las cosas.

Piaget, también menciona la existencia de procesos inco -- nscientes, y dice que todo acto consciente guarda una parte -- de inconsciente, sin embargo, por las características de su teoría cognoscitiva le da mas importancia a los aspectos -- intelectuales y de aprendizaje.

Menciona que en el estadio sensoriomotriz, además de conte -- ner actividad de tipo intelectual, existe una carga de afec -- tividad en el niño como producto de las atenciones recibi -- das en este período.

Si se acepta que desde aquí se crea una relación afectiva, -- aunque pudiese ser muy leve, no le da mucha importancia, ya que no menciona la trascendencia o influencia que tendrá.

Estudios realizados en cuanto al desarrollo emocional del -- niño, y por autores que no tienen una orientación psicoana -- lítica (Nagera 1984; Corkille 1973), coinciden en la impor -- tancia de las relaciones afectivas entre el bebé y la ma -- dre (o quien funje como esta). Comentan que la formación de la auto-estima en el niño depende de la calidad de las rela -- ciones entre éste y aquellos que desempeñan papeles impor -- tantes en su vida.

Esto se refiere a que a medida que el niño crece, va recibiendo impresiones del medio ambiente en cuanto al respeto y valor que tiene como ser humano.

Si se crece con la idea de no tener significado o valor para quienes nos dan las primeras muestras de atención, y si éstas no son satisfactorias durante la infancia, sería muy probable que se creciera con una devaluación interna y con la idea de ser poco capaz al tratar de realizar algo.

Por lo tanto, el juego, además de contener procesos intelectuales, contiene matices propios de la personalidad y éstos vienen a ser reflejo del tipo de educación que se dé durante los primeros años de vida.

7.2 CONCLUSIONES.

A fin de responder a los objetivos propuestos, y concluir sobre la importancia y utilidad que tiene el juego infantil en el desarrollo emocional del niño se considera:

1.- La utilidad en el aspecto emocional está en poder descargar las experiencias o residuos de experiencias no asimiladas, "que le estorban al niño como si fuera algo extraño-dentro de él".

Por medio del juego podrá transformar una situación que le ha causado temor, y transferir ese temor a otras cosas bajo la misma situación, intentando vencerlo (Freud 1920; Piaget 1961; Aberastury 1986).

El juego le proporcionará un alivio a las tensiones emocionales y además, una salida a las necesidades y deseos que no pueden satisfacerse en la realidad.

Si en el juego estos deseos se cumplen, las frustraciones de la vida diaria quedarán reducidas.

2.- Los deseos de jugar, así como su naturaleza emocional, es algo inherente y que se basa en una búsqueda de placer (Freud 1920). Sin embargo, ese deseo, aunque natural, es influenciado por la realidad: considerando como realidad las experiencias vividas por cada niño y la percepción que se tenga de ellas.

Esta realidad en un inicio, está formada por toda una estructura afectiva y modo de relación entre el bebé y las personas que le dan muestras de esa atención (Winnicott 1973). Este tipo de relaciones le servirá de soporte para

las diferentes manifestaciones de conducta en el juego. Es en base a esa realidad, y al deseo natural de jugar, que el niño va hacer volar su imaginación y crear una variedad de actividades que le causan placer.

3.- El objeto de hacer simulacros y su significado para el niño, está en repetir, transformar, crear o destruir todo - aquello que le ha dejado una huella; de esta forma encuentra salida a las angustias y frustraciones que la vida le impone.

Por medio de los simulacros va a poder realizar todo aquello que no puede efectuar en la realidad. Va a poder representar papeles como el papá o la mamá, el maestro, etc., -- pero también puede representar papeles ficticios donde descargue su impulsividad: como el monstruo o dragón de la película, el pistolero, el asaltante, el golpeador, etc., de esta forma el niño llega a dominar situaciones, cumplir deseos y asimilar experiencias.

Esto hace que los simulacros se transformen en una especie de infracción o violación de la realidad, donde el niño busca satisfacer sus necesidades y romper con las presiones -- que la vida adulta le impone. Por medio de esto, elabora la comprensión del mundo y de las situaciones que le rodean -- (Wallon 1941; Abernethy 1986).

4.- El niño no se engaña cuando juega de a "mentiritas", es más bien, una "convención" particular o en grupo que le permite dar un mayor realismo a sus juegos (García 1984).

Si hace comida con bolitas de papel, sabe muy bien que, --

aunque los considere bombones, siguen siendo bolitas de papel. No confunde la realidad y la ficción, como a veces parece, tampoco las disocia. No deja de trasponer una con la otra.

Sus observaciones dependen de sus ficciones éstas, están saturadas de observación.

Cuando juega sabe que lo que efectúa no es cierto, pero -- quiere transformar la realidad y vivir sus juegos como si realmente lo fueran. (Wallon 1941)

5.- Se considera que todos los niños tienen la capacidad de jugar, pero, aquéllos que no desean efectuarlo y disfrutar el juego, es porque existe una inhibición que le impide lograrlo.

Existe un temor a que la fantasía efectuada en el juego se vuelva realidad; porque, entre el juego del niño y la realidad, lo que los divide es la fantasía. Por lo tanto, si esta fantasía no se puede alcanzar, es porque existe algo psicológico que lo está impidiendo. (García 1984)

Por lo tanto, el juego es una actividad que el adulto siempre le ha permitido al niño y que éste efectúa con placer. Finalmente, esta actividad resulta ser como un "remedio terapéutico natural". Que muchas de las veces el adulto no comprende y los considera absurdos e ilógicos.

VIII BIBLIOGRAFIA

- Aberastury, Arminda El niño y sus juegos.
Editorial Paidós.
Buenos Aires-Barcelona 1986
- Arfovilloux, Jean-Claude La entrevista con el niño
Ediciones Morava.
Madrid 1980.
- Bally, Gustav. El juego como expresión de-
Libertad.
Fondo de Cultura Económica,
México 1973.
- Battro, Antonio M. Diccionario de Eusistemolo-
gía Genética.
Editorial Proteo.
Buenos Aires, 1971.
- Cohen, Josef. Psicodinámica de la persona
lidad. Temas de psicología
núm. 9; Editorial Trillas -
México, 1974.
- Corkille, Dorothy. El niño feliz su clave psi-
cológica. Granica Editor, -
Argentina 1972.
- Chateau, Jean. Psicología de los juegos In-
fantiles. Editorial Kapel-
lusz; Buenos Aires, Argenti-
na 1973.
- Dolto, Françoise. Psicoanálisis y pediatría.
Siglo veintiuno editores.
Octava edición; México 1981
- Fingerman, Gregorio El juego y sus proyecciones
sociales. Colección de estu-
dios humanísticos; Edit. -
"El Ateneo" Buenos Aires --
1970.

- Freud, Sigmund
Tres ensayos para una teoría sexual. (1905); Obras completas, Tomo II; Biblioteca nueva, cuarta edición-1981.
- Más allá del principio del placer. (1920); Obras completas, Tomo III; Biblioteca nueva, cuarta edición -- 1981.
- García, Diego
Juego-Creación-Ilusión. Imago. Revista de psicoanálisis y contexto social, -- núm. 1; volumen I (marzo-mayo de 1984) Edit. Font.
- Garvey, Catherine
El juego infantil. Ediciones Forata, S.A.; Madrid -- 1978.
- Ginsburg, H. y Oppen, S.
Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. Edit. Prentice/Hall Internacional; España 1977.
- Hartley, R.
 Frank, I.
 Goldson, R.
Cómo comprender los juegos infantiles. Ediciones Hormé Distribución de Editorial Paidós.
- Hetzer, Hildergard.
El juego y los juguetes. Editorial Kapelusz, 1978.
- Harlock, Elizabeth.
Desarrollo psicológico del niño. Libros McGraw-Hill; -- Cuarta edición.
- Levovici, Serge y Soulé, Michel
El conocimiento del niño a través del psicoanálisis. Fondo de cultura económica, México, 1973.

- López, Manuel. Teoría general del desarrollo psicológico del niño en Desarrollo Infantil Normal I Monografías de la Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil; México, 1976.
- Madrigal, Alfredo. Los niños son así ... Editorial Jus; Séptima edición, México, 1966.
- Mahler, Margaret. Simbiosis humana; las vicisitudes de la individuación. I Psicosis infantil. Editorial Joaquín Mortiz/ México 1972.
- Moor, Paul. El juego en la educación. Editorial Herder; Barcelona 1972.
- Musinger, Harry. Desarrollo del niño. Editorial Inter-Americana. Segunda edición 1976.
- Nagera, Humberto. Educación y desarrollo emocional del niño; Ediciones científicas La prensa médica mexicana, S.A. 1984.
- Piaget, Jean. Psicología del niño. Editorial 904; Buenos Aires 1976.
- La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica, México 1951.
- Ramírez, Santiago. Infancia es destino. Siglo veintiuno editores; sexta edición 1983.

Spitz, Rene

El primer año de vida del niño. Fondo de Cultura Económica; Cuarta edición, México 1979.

Vleichman, Silvia.

La Constitución Psicosexual en la infancia. - Material -- otorgado en la conferencia -- que dió a la U.A.M. Kochimilco.

Wallon, Henri.

La evolución psicológica del niño (1941). Colección Pedagógica; Editorial Grijalbo, -- México 1983.

Winnicott, D.

Realidad y Juego. Gracia -- Editor; Buenos Aires, 1973.

Wolfgang, Charles.

Cómo ayudar a los preescolares pasivos y agresivos mediante el juego. Editorial -- Paidós, Buenos Aires 1980.