



Universidad de la República, Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

El Juego y su importancia en el desarrollo psicológico del niño.

Tutora: Prof. Titular Mag. María J. Pimienta Fernández

Revisor: Dr. Daniel Camparo Avila

Montevideo, Febrero 2020.

Estudiante: Elizabeth Monzón

C.I. 3.534.059-6

Índice

| | |
|---|----|
| Resumen..... | 2 |
| Introducción..... | 3 |
| Capítulo I: El juego como parte del desarrollo infantil..... | 6 |
| 1.1 Aproximación a la actividad lúdica..... | 6 |
| 1.2 Juego Simbólico..... | 15 |
| Capítulo II: El Desarrollo y su importancia en la primera infancia..... | 17 |
| 2.1 Aproximación a la perspectiva evolutiva..... | 17 |
| 2.2 Desarrollo Psicológico en la primera infancia..... | 22 |
| 2.2.1 Primera Infancia..... | 22 |
| 2.2.1.1 Desarrollo Afectivo Sexual..... | 24 |
| 2.2.1.2 Desarrollo Cognitivo..... | 30 |
| 2.2.1.3 Proceso de Socialización..... | 32 |
| Capítulo III: La influencia de los primeros vínculos..... | 35 |
| 3.1 Aproximación a los principales conceptos de los lazos afectivos..... | 35 |
| 3.2 La relación de objeto de amor..... | 38 |
| Capítulo IV: Presentación de las investigaciones científicas que dan cuenta de la importancia del juego en el desarrollo saludable..... | 40 |
| 4.1 Búsqueda documental arbitrada..... | 40 |
| 4.2 Discusión de las investigaciones..... | 46 |
| Consideraciones Finales..... | 48 |
| Referencias Bibliográficas..... | 50 |

Resumen

El presente trabajo final se enmarca dentro del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de La República. Este trabajo tuvo como objetivo principal describir al juego o actividad lúdica y su relación con el desarrollo saludable. Se llevó a cabo un trabajo de carácter monográfico, donde se describieron las principales conceptualizaciones y variables que inciden en el estudio del tema. Se presentaron los referentes de la literatura clásica y contemporánea sumado a la selección de investigaciones arbitradas que dieron cuenta de los avances científicos que amparan la teoría. Del presente trabajo se desprendieron las siguientes consideraciones: el juego comienza a edades tempranas, evolucionando a medida que el sujeto crece; la actividad lúdica se haya estrechamente vinculada a la calidad de los vínculos parentales, apego, cercanía, objeto de amor, regulación afectiva y socialización. Las investigaciones científicas y la literatura relevada también mostraron que el juego estimula la cognición, toma de decisiones, autonomía, creatividad y acceso al simbolismo de forma más rápida. Esta actividad no solo repercute en la formación del sí mismo, sino que favorece la vida social, familiar y ámbito educativo. Dentro de los hallazgos se destaca, la relación del niño con sus juguetes, la cual permite resignificar experiencias, favorece la expresión emocional, y el vínculo materno, concretamente una madre suficientemente buena, incide en la exploración del ambiente sin percibir un mundo amenazante, lo que lo hace más independiente y atractivo para sus pares. La importancia de la presencia, fue comprobada como un elemento nutricional más allá del alimento.

Palabras clave: desarrollo, juego, primera infancia

1. Introducción

El presente trabajo final de grado tiene como objetivo principal, describir la importancia del juego en la primera infancia, para lograr un desarrollo saludable. Este trabajo se encuentra enmarcado en el Programa Desarrollo Psicológico y Psicología Evolutiva del Instituto de Psicología de la Salud, abordando la temática desde una perspectiva evolutiva.

Para lograr dicho objetivo se recurre a un trabajo monográfico que permite la revisión, sistematización y análisis de la literatura referente al tópico tanto clásica como contemporánea, investigaciones arbitradas internacionales, regionales y nacionales que dan cuenta de las variables fundamentales a considerar. La modalidad monográfica también denominada revisión bibliográfica narrativa (RN) permite recopilar y reflexionar sobre el material seleccionado con el fin de contemplar las bondades de toda investigación literaria conforme a los criterios que los metodólogos requieren (Aguilera-Eguía, 2014; Hernández, Fernández & Baptista, 2016).

La estrategia de búsqueda se basa en las diferentes bases de datos como Ebscohost, Portal Timbó, Scielo, Redalyc, Researchgate, PubMed y el buscador Google Académico entre otras. Los limitadores para la búsqueda se utilizan tanto en idioma español rioplatense como en inglés, dado que la metodología de búsqueda lo requiere (Rodríguez-Campos, 2005; León & Montero, 2016).

En los criterios de inclusión se toman las categorías, juego, juego simbólico, desarrollo, primera infancia, vínculos de apego. El trabajo se organiza en capítulos para su mejor comprensión.

El interés de llevar adelante este trabajo surge a lo largo de la formación académica en UdelaR, durante el cursado de la asignatura Psicología Evolutiva (materia de carácter obligatorio y referente en el tópico de trabajo) y el cursado de una materia optativa sobre juego, rica en cuanto a la importancia que reviste el mismo en la primera infancia.

Como es sabido, el desarrollo es un proceso irreversible, continuo, que al decir de Pimienta (2002), resulta diferenciador, generalizable, produciendo una variedad de comportamientos que van desde el nacimiento hasta la muerte. De acuerdo con la autora, el juego es producto del encuentro solidario de dos grandes procesos como: el programa genético y el modelo ambiental.

De acuerdo con Najmanovich (2005), el mundo que el ser humano construye, no depende solo de él, sino que surge en la interacción multidimensional de todos con el ambiente, del que se es inseparable.

Desde los enfoques de la complejidad, el sujeto no es la mera sumatoria de células que forman un aparato mecánico, sino que es una “unidad heterogénea y abierta al intercambio” (Najmanovich, 2005, p.51).

Siguiendo esta línea, es importante destacar que el juego, como un elemento de intercambio de los sujetos con el medio (pares, adultos, ambiente) es fundamental para el desarrollo evolutivo, lo que incluye al área física, intelectual, socio-afectiva, moral en todas las edades.

A través de esta actividad, denominada juego o actividad lúdica, los niños y niñas desarrollan sus habilidades, destrezas, herramientas y conocimientos para interactuar con el mundo que los rodea.

Cabe destacar que el juego influye positivamente en el desarrollo de la psicomotricidad (gruesa y fina, locomoción, postura bípeda), brinda información sobre el mundo exterior, fomentando la génesis intelectual ayudando al descubrimiento de sí mismo (Herranz, 2013). Según Pimienta (2002), los niños construyen su propia identidad en la interrelación con el otro, y es en este proceso donde intervienen padres, familiares, educadores y otros adultos significativos, además de sus pares. Siguiendo en esta línea, Elkonin (1985), advierte que el fondo del juego es de naturaleza social, ya que solamente puede entenderse al mismo mediante la relación que existe entre éste y la sociedad. Los niños juegan con otros y entre otros. El origen del juego simbólico se relaciona con la formación cultural del infante. La unidad primordial del juego infantil es el juego característico de los últimos años de la etapa preescolar ya que es un juego cooperativo, de reconstrucción de roles adultos y de sus interacciones sociales (Vygotski & Elkonin citados en Linaza & Maldonado, 1987).

El trabajo se encuentra organizado de manera tal que sea comprensible para su lectura, por lo que se opta por dividirlo en cuatro capítulos. Los mismos constituyen el cuerpo del trabajo, teniendo una introducción previa, y consideraciones finales con sus correspondientes limitaciones y propuestas.

El primer capítulo realiza una descripción del juego como herramienta de socialización, juego simbólico, incluyendo la etimología de la palabra, y las posturas de los autores referentes en el tema desde los psicoanalistas clásicos, como Winnicott, Freud, Klein, hasta Piaget desde la perspectiva del aprendizaje, Vigotsky, Bruner, Claparède y otros que contribuyen al tema.

El segundo capítulo realiza una aproximación del desarrollo psicológico en primera infancia desde una perspectiva evolutiva, sus principales exponentes Freud, Piaget y Rice como autores clásicos y Amorín y Carrasco.

En el tercero se exponen las influencias de los primeros vínculos fundamentales para el desarrollo saludable, exploración del mundo, objetos y espacio transicional de

Winnicott, para poder comprender la realidad lúdica desde un inicio. Se aborda también la relación con pares y adultos.

En el cuarto y último capítulo, se exponen investigaciones arbitradas que dan cuenta de los últimos avances sobre la temática elegida y reflexiones acerca de los materiales analizados.

Por último se exponen las consideraciones finales, las cuales dan cuenta del recorrido bibliográfico realizado a lo largo del trabajo.

Se espera que este TFG contribuya a futuras inquietudes para realizar aportes desde esta perspectiva explicativa, y poder sumar a productos compatibles dentro de la facultad, y abrir nuevas propuestas para trabajar en el área.

Capítulo I: El juego como parte del desarrollo infantil

1.1- Aproximación a la actividad lúdica

Según el Diccionario Epistemológico Castellano e Hispánico (1989), la etimología de la palabra juego, proviene del lat. JOCUS que significa “broma” o “chanza” también “diversión” “desde los orígenes del idioma (Cid; Berceo, etc). General en todas las épocas y común a todos los romances. La ac. latina es frecuente en la Edad Media: “burla” en S. Dom” (p.534).

Para la Real Academia Española (RAE, 2019), la palabra juego proviene “Del lat. *iocāri*. Conjug. modelo. ♦ U. solo en pasado en acep. 13. 1. intr. Hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades” (p.13).

Conforme a las declaraciones de UNICEF (2019), tanto niños y niñas necesitan jugar para desarrollar su imaginación, la curiosidad, la sociabilidad y otras tantas aptitudes que los van a transformar en adultos en un futuro.

El juego es reconocido como un derecho básico de la infancia por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, ya que mejora el aprendizaje y el desarrollo social y físico.

El derecho al juego se define en el artículo 31 de la Convención sobre los derechos del Niño (CIDN): “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño y la niña al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.”(1989, p.10). Para este organismo, el juego infantil puede ser entendido como todo comportamiento, actividad o proceso que se inicia, es controlado y estructurado por los propios niños. Puede darse en cualquier lugar y en cualquier oportunidad.

Los cuidadores pueden contribuir a generar entornos propicios para la actividad lúdica, sin embargo hay que destacar que el juego es voluntario, obedece a una motivación intrínseca y es un fin en sí mismo, no un medio para alcanzar un fin. El juego permite ensayar la autonomía así como también la actividad física, mental y emocional. Adopta diversas formas, pudiendo ser implementado y desarrollado, tanto de forma individual como colectiva. Estas formas suelen cambiar y adaptarse durante el transcurso de la niñez. Una de las características fundamentales del juego o actividad lúdica, es la diversión.

Constituye también un desafío, promoviendo la flexibilidad y la creatividad. Ambos factores contribuyen al disfrute que esta actividad produce e incentiva a continuar jugando. Si bien el juego, no es considerado en muchas ocasiones un elemento no esencial, el Comité reafirma que constituye una dimensión fundamental y vital del disfrute en la

infancia, así como también un componente indispensable para el desarrollo físico, social, cognitivo, afectivo y espiritual (CIDIN, 2013).

Según publicaciones de la UNESCO (2013), en la serie de estudios de la Universidad Abierta sobre “El derecho al juego”, el juego constituye una actividad universal al mismo tiempo que constituye un derecho universal de todos los niños. El juego resulta fundamental también para el desarrollo moral. También incide de forma positiva en el desarrollo de la psicomotricidad, brinda información sobre el mundo exterior, fomentando la interacción con los otros y el ambiente.

Autores como Freud (1856-1939), médico neurólogo austriaco, padre del psicoanálisis, es considerado un estudioso clave para pensar el juego del niño como una herramienta fundamental en el campo de la psicología. En su obra titulada “El creador literario y el fantaseo” (1908), el científico ya comienza a interesarse por la temática. Advierte, que cuando el niño juega crea su propio mundo y le atribuye un nuevo orden a las cosas que existen en su mundo real, de manera tal que éstas sean de su agrado. A su vez, éste es capaz de diferenciar la actividad lúdica (en la cual emplea gran afecto) de la realidad. Siguiendo con la idea del autor, en su obra “Más allá del Principio de Placer” (1999), éste profundiza en la temática y formula las siguientes teorías en relación con el juego, donde postula el simbolismo del mismo, ya que el infante es capaz de convertir hechos como lo es separarse de un Otro (en este caso la figura materna), en un simple juego que le permite asumir un rol activo (repitiendo el suceso en el que se enfrenta en la vida real) elaborando la situación de ausencia de la madre.

En este caso, la pena, es simbolizada y desplazada a un objeto (carretel), para mediante la fantasía, tolerar la separación hasta que llegue la figura materna. Es importante destacar, que en las observaciones de Freud (1999), no se notaba la angustia del infante, por el contrario, el científico observaba la capacidad simbólica de la actividad, mediante la cual, éste lograba expresar tanto con el uso del objeto como con la expresión verbal acorde a un niño de 18 meses. La expresión “Fort-Da” proviene del alemán (se fué) y (está acá). En su obra, el autor advierte que el ser humano es capaz de convertir en objeto de recuerdo y elaboración anímica lo que en sí mismo es displacentero. (Freud, 1999, p.16-17).

Por su parte Klein (1882-1960), psicoanalista austriaca, crea la teoría del funcionamiento psíquico destacando la importancia del juego en relación a los conceptos propuestos por Freud. La autora, publica en 1955, su obra “Técnica de Juego analítica”, introduciendo por primera vez la técnica de juego como una herramienta para utilizar la psicoterapia con niños. La científica vienesa es considerada una líder innovadora en lo que respecta a las relaciones de objeto. En este caso, el objeto que usa el niño, es el juguete,

no importando la naturaleza del mismo, pero sí, lo que proyecta de su parte más inconsciente, sobre él. La teoría de Klein según Laubender (2019), incluye la actividad reparadora del sujeto, es decir, en su trabajo clínico, la autora elabora en su trabajo clínico con niños en tiempos de guerra en 1941, que los "juegos de guerra" visualizan lo que ella denomina "ataque" y "reparación". La base de esta teoría está en las reparaciones psíquicas que el infante hace en el clima político de la Europa de tiempos de guerra. En el nivel clínico, el espacio terapéutico donde el niño juega, pasa a ser central para resignificar y elaborar pérdidas, situaciones de riesgo, peligro, angustia y depresión (Laubender, 2019).

De acuerdo con Winnicott (1971), el juego o actividad lúdica puede ser entendido como aquella actividad, que a partir de la satisfacción de los instintos, genera placer al niño. Como es bien sabido, los recién nacidos (RN) tienden a usar los labios como zona erógena y sus dedos, sobre todo los pulgares y puños, para satisfacer esa zona. En estos momentos la actividad del infante, pasa a ser lúdica ya que satisface sus instintos pudiendo pasar rato divertido, y el placer rige. El bebé experimenta placer en esa zona erógena pero además una tranquila unión que posteriormente será sustituida por los juguetes, osito, muñeca, que generalmente es ofrecido por sus padres. Los padres o cuidadores al decir de Winnicott (1967), esperan que el juguete regalado, sea tomado por los niños para darle uso, aunque este uso, lo determina el niño, eligiendo así cuál será su objeto transicional. Este último, representa, el pecho materno, el hogar, la continuidad del espacio donde está con la madre o cuidador y el resto.

Es considerada la primera posesión del yo, lo que el niño elige como sustituto del pecho materno. De acuerdo con el autor, cuando se habla de agresión, no se trata de pensar en términos de instinto de muerte, así como tampoco en términos de envidia primaria. Winnicott (1975) citado en Pelento (1985), de la Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados, advierte que mientras la postura Kleiniana, toma a la agresión como parte de la realidad, o instinto de muerte y envidia, para la postura Winnicotteana, son elementos necesarios, nuevas formas que el infante descubre de limitar sus impulsos, descargar sus sentimientos, encontrar límites, experimentar la frustración.

Es una forma de encontrar motilidad, contractilidad, experimentar límites corporales, fuerzas, dominio, e incluso satisfacer el impulso amoroso. Todos los niños requieren, según la postura de Winnicott (1971), una fase temprana del desarrollo del yo, y la agresión, representa parte de la satisfacción del impulso amoroso. Para el desarrollo siempre se requiere cierto grado de oposición, es decir el niño debe poder romper los juguetes, y desarrollarse con libertad, que implica saber sus límites, diferenciar el yo no yo, saber que cuando rompe, es algo incidental o causal, es parte de la fuerza vital, por lo que los padres no deben reprender su propio juego, y permitirle que juegue libremente.

No es el juego de los padres, es el juego y mundo interno en conexión con el exterior del niño, y lo que debe respetarse es el objeto que no le pertenece, por ejemplo, maletín del padre, cartera de la madre, libros ajenos. Es gracias al juego propio que puede aprender todo lo anteriormente dicho.

En suma para Winnicott (1971), la secuencia, la naturaleza del objeto, la capacidad del niño para reconocer el objeto como un "NO-YO", la ubicación del objeto: afuera, adentro, en el límite, la capacidad del niño para crear, idear, imaginar, producir, originar un objeto, la iniciación de un tipo afectuoso de relación de objeto, permiten al infante la ubicación en la zona intermedia, como fenómeno transicional, donde se distinguen los objetos internos de los externos. El simbolismo, se trata de esto, el uso del objeto y al final la destrucción del mismo, descarte, abandono porque ya no es necesario.

La teoría elaborada por Claparède (1932) citado en Gallardo- López (2018), sobre juego, reúne determinados aspectos acerca de la importancia que reviste el mismo, tanto para el desarrollo psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional del niño. De acuerdo con esta teoría: "Teoría de la derivación por ficción", el niño al no poder desplegar su personalidad, o también debido a su joven desarrollo, o a causa de que las circunstancias no le permitan llevar adelante sus actividades serias y reales, lo hace a través de la ficción. En este sentido, la imaginación cobra un papel sumamente importante, ya que por medio de ella el niño logra sustituir la realidad por dicha ficción, o sea jugando.

De acuerdo con el desarrollo de la mencionada teoría, el juego busca llevar a cabo fines ficticios, los cuales brindan satisfacción cuando las circunstancias naturales de la vida no lo permiten. En lo que concierne a los niños propiamente dicho, el juego puede ser el espacio a través del cual éste puede jugar con lo prohibido y también puede actuar como un adulto. Por medio de esta actividad lúdica, el niño es capaz de modificar la realidad y lo hace desde el "como si". La principal característica del juego es la función simbólica. Para el autor, la función simbólica, le brinda la naturaleza al juego, tomando en cuenta que en los juegos que llevan adelante los niños, ellos son capaces de tomar el protagonismo que la sociedad les niega.

Por medio del juego, recupera un protagonismo elaborando vivencias lo que a su vez le permite lograr un buen desarrollo de la autoestima. En conclusión, Gallardo-López (2018), advierte que para Claparède (1932), el juego persigue fines ficticios, en un mundo "como si", y los juguetes le dan la oportunidad de compensar lo que le está negado en la realidad. El juguete constituye un objeto para entretener al niño cuando se encuentra en un nivel pre-escolar. El juguete puede ser cualquier objeto siempre y cuando divierta al niño, según sus necesidades y la etapa de desarrollo que cursa. De aquí, se madura la idea de incorporar los juguetes en las instituciones. La psicopedagogía comienza a tomar fuerza con estas nociones.

Para Piaget (1980), el juego es un complemento de la imitación, y viene dado por relajación de un esfuerzo que resulta adaptativo para ejercer actividades por el solo placer o diversión de dominarlas. A partir de ahí, el infante ensaya virtuosismos, y experimenta sentimientos de competencia, potencia, vigorosidad. El autor retoma a Groos (1861-1946), sosteniendo que el juego es un pre-ejercicio de los instintos básicos y esenciales (nutrición, sexualidad) orientados a la búsqueda de placer. Si bien, es muy difícil remontarse a los estadios iniciales, donde predomina el reflejo de succión puede verse este aspecto en situaciones donde el alimento no está presente y el infante ejercita con movimientos de su boca, a modo lúdico. Se debe recordar que para Gross (1902) citado en Martínez (2008), lo central en el juego, es el placer y a través de éste, se intentan olvidar situaciones displacenteras. La teoría de este autor, se basa en la comprensión del estado mental del niño a través del juego. También sostiene que la actividad lúdica tiene componentes biológicos y genéticos. Para el autor, los instintos cobran fundamental relevancia a la hora de jugar, es por esta razón que Piaget (1980), lo retoma para posteriormente formular sus postulados acerca de los estadios por los que atraviesa el niño y el juego simbólico, que se trata en el apartado siguiente.

La postura de los autores contemporáneos, es expuesta con el fin de comprender la evolución de las ideas centrales de los autores clásicos sobre el juego, observándose cómo se toman en cuenta los mismos y la complementariedad que sostienen todos sobre esta actividad, tan fundamental para el desarrollo saludable en la infancia, derecho reconocido mundialmente.

Para Bruner (1984), en un sentido amplio, el juego es una actividad lúdica positiva para el niño, aunque se trate de una actividad seria. Es lo que realiza para sí mismo y no para los demás, lo que constituye un medio sumamente importante para explorar. El juego es en sí mismo, una forma de exploración. En primer lugar, el juego supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos, a saber, ensayo-error. Puede decirse que el juego es una actividad que no tiene consecuencias frustrantes para el niño, aunque se trate como se menciona anteriormente, de una actividad seria. La actividad lúdica forma parte del aprendizaje por descubrimiento, dando pie a la teoría de Bruner, sobre este tipo de aprendizaje que enfatiza que se olvida rápidamente lo que no se hace al descubrir y explorar por sí mismo. Los niños modifican todo aquello que están tratando de lograr, permitiéndose sus fantasías, que darán lugar al cumplimiento de sus metas u objetivos. Cuando el niño se aburre, abandona la actividad por lo que es importante ver la gama y despliegue de combinaciones que logra hacer mientras pone en funcionamiento esta capacidad de combinación, que no tiene paralelo en otras esferas o áreas. Es sin duda, el interés por descubrir lo que lo lleva a continuar jugando y divirtiéndose, cuanto más descubre mayor motivación para seguir (Bruner, 1984).

Por su parte, Aberastury (1986), retoma las ideas centrales de la obra de Freud acerca del juego y en base a ello, elabora sus estudios sobre el mismo. “Freud sostuvo que un niño juega no sólo para repetir situaciones placenteras sino también para elaborar las que le resultaron dolorosas o traumáticas (Aberastury, 1986, p. 9)”. Considerando lo planteado por la autora, ésta observa en su trabajo diario que ciertamente en el espacio de juego, aparecen situaciones que son traumáticas para el niño. También observa, cuáles son aquellas relaciones que se establecen entre la maduración y el desarrollo del niño y la elección de determinado juego, de acuerdo a su edad. Es a través del juego, que el niño logra elaborar sus miedos, sus angustias y los problemas internos que pueda presentar. Mediante la actividad lúdica, toma el control de ellos y revive todas aquellas situaciones que exceden a su yo débil. Esto le brinda la posibilidad, de vivir activamente lo que sufrió de manera pasiva y es capaz de cambiar un final penoso por uno feliz, si así lo desea.

De acuerdo con el trabajo de Aberastury (1986), tanto los afectos como los conflictos que el niño domina y que a su vez pueden ser reemplazables por otros, cumplen la función de descarga y le permite la elaboración de los objetos originarios, sin que peligre la relación con éstos.

Cabe mencionar, que a lo largo del desarrollo del niño se van presentando nuevos intereses en él, lo que conlleva a nuevas situaciones de cambio y a la elección de otros tipos de juego. Según la autora, el niño sustituye aquel objeto originario (el cual teme perder), por otros que a su vez pueden ser reemplazables. Esto le permite al niño elaborar el sentimiento de pérdida, a través de la experiencia misma de la pérdida y recuperación.

La referencia que hace la autora, se basa en el planteo de Freud, cuando éste analiza el juego del carretel y da cuenta de que estas son las bases de la actividad lúdica y también de la capacidad de poder transferir sus afectos al exterior (Fort- Da) como forma de simbolizar lo lejano y lo cercano de la figura materna (Aberastury, 1986).

De acuerdo con Amorín (2008, p. 39), “el jugar es un complejo instrumento y herramienta humana que contiene, por lo menos, componentes inherentes a lo afectivo, lo cognitivo y lo socio-cultural (ambiental)”. Para el autor, juego y jugar son diferentes, ya que es necesario que existan para jugar participantes, uno o varios, el jugador propiamente dicho y los pares así como también una actividad para hacer, disfrutar, intercambiar. El sujeto lúdico crea un escenario diseñado en el encuentro entre el jugar, el juego y el jugador/a, está comprendido en los límites de un espacio-tiempo, al mismo tiempo es convertido mediante la imaginación y la fantasía lúdica. Es una herramienta parte del comportamiento humano, el cual está presente desde los inicios de la humanidad. “El jugar no es nuevo, es un atributo humano presente desde los albores de nuestra especie” (Amorín, 2008, p. 40).

El autor sostiene que el juego tiene orígenes en los rituales, oficiando también como ceremonia, perteneciente al terreno de lo simbólico, lo mágico y de lo mítico y sagrado. Advierte que la expresión *jocus*, en latín hace referencia a diversión y broma. Mientras que la palabra *ludus*, también proveniente del latín hace referencia a juego propiamente dicho. Se trata de un juego que presenta determinadas normas y reglas (Amorín, 2008).

Siguiendo con el planteo del autor, “El jugar y el juego no son solo diversión o descarga expresiva y afectiva asociada al placer. Son también expresión de conflicto, malestar y canalización de angustias y ansiedades varias” (Amorín, 2008, p. 42). De acuerdo con lo expuesto, se entiende que a través del juego, el sujeto es capaz de expresar lo que vive en su mundo interno y representarlo hacia el exterior, tanto de forma placentera o displacentera.

Al decir de Amorín (2008), “El sujeto que juega está implicado/a todo él/ella a la hora de jugar, tanto en su dimensión social, como afectiva, cognitiva, psicomotora y ético-moral (y desde cierta perspectiva también espiritual)” (p. 44).

Por su parte, Calmels (2010), hace hincapié en que la relación corporal que se establece entre el niño y el adulto a su cargo forma parte del normal desarrollo. El juego o acción lúdica conforman parte del aprendizaje. En un principio, el niño que juega de forma corporal puede compartirse con otros pares, los padres o adultos responsables. Estos últimos son los denominados juegos de crianza, donde tanto niños como adultos, comparten un espacio lúdico, que permite al niño incorporar valores y reglas, límites, normas de forma afectuosa.

Los juegos son creados a partir de una necesidad y se transmiten de generación en generación. Es importante que haya elementos comunes y elementos propios y es importante tener en cuenta, que para jugar se requiere de un acuerdo en un espacio determinado para realizar la actividad compartida. El acuerdo varía en una gama de actitudes no verbales y verbales, posturas, gestos, entre otros. El juego de crianza no está por lo general predeterminado sin embargo es vital para el desarrollo (Calmels, 2010).

Para Huizinga (1938), el juego es anterior a la cultura misma, la cual sin necesidad de que se le atribuya un concepto, ya es considerada una sociedad humana. El autor advierte que los animales juegan desde siempre, y que no han esperado a que el hombre les enseñe a jugar. El juego, traspasa los límites de lo puramente biológico y físico, el mismo es una función de sentido.

De acuerdo con Huizinga (1938),

Todo ser pensante puede imaginarse la realidad del juego, el jugar, como algo independiente, peculiar, aunque su lenguaje no disponga para designarlo de ningún vocablo general. No es posible ignorar el juego. Casi todo lo abstracto se puede negar: derecho, belleza, verdad, bondad, espíritu, Dios. Lo serio se puede negar; el juego, no. (p. 14).

En referencia a lo planteado, el autor sostiene que el juego es una actividad que no se puede negar dada su importancia en todo ser. Advierte que el juego es antes que nada, una actividad de carácter libre, derivada de un proceso que se da de manera natural. Destaca una primera característica del juego, el mismo es libre y a su vez es libertad. De ella se desprende una segunda característica, el juego no es ni la vida corriente, ni la vida propiamente dicha sino que trata de escapar de ella a una esfera de actividad, que contiene su propia tendencia. Al decir de Huizinga (1938), “Y el infante sabe que hace “como si...”, que todo es “pura broma” (p. 20).

En relación a lo mencionado por el autor, éste relata la experiencia de un padre con su hijo, la cual da cuenta del “como si” al que refiere líneas arriba. El padre observa a su hijo de cuatro años, quien se encuentra sentado al inicio de una fila de sillas jugando “al tren”. Le hace una caricia al niño y éste manifiesta que no lo haga, argumentando que los coches van a pensar que no es de verdad. Para el autor, en este sentido el “como si” de dicho juego guarda cierta inferioridad, un sentimiento de broma, lo que es opuesto a lo que va en serio, lo cual parece ser algo primario.

Por otra parte, el autor establece una tercera característica del juego, advierte que el mismo se separa de la vida corriente por el lugar y la duración. El hecho de “estar encerrado en sí mismo” y su respectiva limitación. A su vez, el juego transcurre dentro de determinado límite de tiempo y de espacio, por lo cual surge una nueva característica. Durante el tiempo que dura el juego, existe movimiento un ir y venir, un cambio, determinada seriación, un enlace y desenlace, lo cual genera otra característica.

El juego, se transmite por tradición y puede repetirse en cualquier momento, ya sea luego de terminado el mismo, como un juego infantil, una carrera, etc o después de transcurrido un tiempo. La posibilidad de que el mismo se repita, constituye una de sus propiedades esenciales. A su vez, el autor destaca el orden en el juego (propio y absoluto), como un rasgo positivo de éste (Huizinga, 1938).

De acuerdo con el autor, éste entiende la tensión (en el juego), como un elemento que cumple un importante papel. La misma, alude a incertidumbre y azar, a su vez busca resolución. Sostiene, que la tensión ya existe en el niño de pecho cuando busca aprehender con sus manitos, en el caso de un gatito al jugar con un carrete, en el caso de una niña cuando tira y luego busca la pelota. Para el autor, la actividad lúdica se encuentra por encima del bien y del mal, por ello la tensión le otorga cierto contenido ético. En ella se ponen a prueba las aptitudes del jugador, su fuerza corporal, su resistencia, su capacidad de inventiva y sus fuerzas espirituales. Porque debido a su interés en ganar el juego, éste debe permanecer dentro de las reglas y de los límites. En definitiva, el autor advierte que

“En cuanto se traspasan las reglas se deshace el mundo del juego. Se acabó el juego” (Huizinga, 1938, p. 24).

Para Vygotski (1924), citado en Torterolo (2008), el juego tiene una naturaleza, origen y fondo de tipo social el mismo surge como una necesidad de estar en contacto con los demás. A través del juego, se presentan situaciones que están por encima de los instintos y de las pulsaciones internas individuales. Para el autor, el juego es una actividad, en la cual la cooperación con otros niños es fundamental, ya que se adquieren papeles o roles que son complementarios al propio. Tomando en cuenta, lo expresado acerca de la colaboración con otros, el autor elabora el concepto de “zona de desarrollo próximo”. Sostiene que no se puede considerar al niño como un ser aislado de su medio sociocultural, en el entendido de que los vínculos que éste establece con los demás forman parte de su propia naturaleza. Dicha zona, a la cual refiere el autor se trata de la diferencia entre las actividades del niño en limitación a sus propias fuerzas y las mismas actividades cuando actúa con la colaboración y asistencia de un adulto. Ello da cuenta, del nivel de desarrollo cognitivo real, como de la capacidad adquirida para resolver situaciones solo y el nivel de desarrollo potencial y la capacidad para resolver situaciones en colaboración de otros (Vygotski, 1994).

De acuerdo con (Díaz, Di Gregorio, Pimienta y Vitoreira, 2014), el juego es aquella actividad lúdica, inherente al ser humano, que le permite expresarse y comunicarse a un nivel complejo. Jugar es una actividad necesaria y abarca la dimensión bio-psico-ambiental del sujeto. Para la Psicología del Desarrollo, el juego constituye un espacio y tiempo que hace posible el desarrollo del niño de forma integral, abarcando lo afectivo, cognitivo y social-cultural. Sumado a ello, las autoras, advierten que pensar el juego desde una perspectiva de derecho universal, conlleva necesariamente garantizar el desarrollo integral y el bienestar de los niños. Dado que el mismo, puede concebirse positivamente como un indicador de salud. Si bien, el juego se considera una actividad esencial en la infancia, es de suma importancia durante todo el desarrollo.

En suma, como se ha expuesto en este apartado, los autores coinciden en sus posturas en lo que concierne al juego y sus funciones: disfrute, placer, exploración del ambiente, elaboración de situaciones penosas o no, ensayos de comportamientos y los componentes instintivos que vienen dados por el componente biológico y genético. Es importante tener en cuenta que mediante el juego, el aprendizaje se estimula, tanto en el área intelectual, física, psíquica y afectiva, lo que se traduce en el comportamiento del infante. La actividad lúdica es primordial en la infancia y un niño saludable es aquel que juega, recordemos que en esta etapa, el lenguaje es el juego. Se hace hincapié a través de las organizaciones en el derecho del niño a jugar y tener su propio espacio por lo que

cuidadores, educadores y el resto de la sociedad deben contribuir con este derecho universal y primordial.

1.2- Juego simbólico.

En lo que concierne al juego simbólico, este subapartado hace referencia a los estadios de Piaget, en particular al que se accede al simbolismo, juego, número, que coinciden muchas veces con el vocabulario. “El juego simbólico señala, indudablemente, el apogeo del juego infantil” (Piaget, 1980, p. 65).

Para Piaget (1961), el juego comienza fusionándose con el conjunto de las conductas sensoriomotoras, para luego ir separándose con cada significado que el niño le otorga a cada juego. La finalidad del juego simbólico, es alcanzar la maduración cognoscitiva acompañada de las actividades lúdicas que favorecen el desarrollo.

A partir de estas conductas, Alvarez y Orellano (1979), cada una de las funciones se interpreta de acuerdo a la forma en que éstas se incrementan e integran mediante asimilaciones y acomodaciones sucesivas. Piaget (1961), advierte que el juego simbólico es un sistema de significantes, creado por el niño, esto le posibilita funcionar y adaptarse a la realidad exterior. El niño va a representar, tanto con gestos, posturas, realidades que no están presentes pero que él puede recrear.

Para los autores, Piaget (1961), postula que durante este período el niño tiene un manejo suficiente de su cuerpo, lo que desemboca en un medio de expresión. El interés de éste se centra en el uso de su cuerpo como elemento representacional. Se produce un aumento, ganancia y dominio indirecto del esquema corporal, ya sea porque realiza un ejercicio o porque alcanza satisfacciones en su acción, va elaborando su propia imagen. Cuando éste representa roles específicos es posible observar que su cuerpo se utiliza de forma más discriminada y puntual. El aspecto o imagen se desarrolla y modifica a lo largo de toda la vida. En paralelo, el dibujo de la figura humana (dibujo que los niños hacen durante este período hasta los 8 o 9 años), corresponde a lo que sabe de él y no a lo que ve. Es decir, ese es un momento donde predomina el conocimiento intelectual, por encima de la percepción sensorial. En este momento la función témporo-espacial adquiere otra dimensión, aumenta la objetividad y descentración alcanzada por el niño, lo que le posibilita considerar sucesivamente aspectos particulares de la realidad. De esta forma inicia la organización sistemática del espacio y del tiempo.

Las funciones principales que se deben destacar en el juego simbólico son: asimilación de la realidad, preparación y superación de situaciones, expresión de pensamiento y sentimiento. Generalmente el juego simbólico comienza a los dos años, dependiendo de la madurez psicológica de cada niño y se debe recordar que al principio los niños prefieren jugar solos o con sus padres, para posteriormente ir con sus pares. Según Piaget (1961), si el acto de inteligencia conlleva a un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, mientras la imitación prolonga a esta última por sí misma, es posible advertir que el juego es esencialmente asimilación o asimilación que predomina sobre la acomodación.

Piaget (1973), advierte, que el intelecto humano avanza a partir de lo sensorio-motor, hasta lo conceptual lógico en lo que concierne a estructuras mentales; sin embargo el autor advierte que este proceso no se circunscribe a ninguno de los dos factores, ya que el conocimiento no se manifiesta en etapas sino que es integral.

De acuerdo con Piaget (1977) citado en Cárdenas (2011), el hecho de tratar con niños y de aludir a la función simbólica genera en su teoría diversos planteamientos que forman progresos y perspectivas que apuntan, dentro de su visión constructivista, hacia lo que más tarde se llamará complejidad. Una de esas perspectivas es la que toca el razonamiento transductivo, el cual, a nuestro parecer tiene asiento en que dentro de su programa demostrativo, por un lado, el estudio de la causalidad en el niño lo llevaba a la paradoja de aceptar las instancias física y lógica pero, al mismo tiempo, acoger la psicológica y, por otro, reconocer la importancia de las señales dentro de la función simbólica.

Para Cárdenas (2011), el interés de Piaget, se focaliza en establecer cómo se pasa de la simple expresión egocéntrica a la comunicación, así como de la imagen al símbolo, al signo, del sincretismo a la diferenciación y de los preconceptos a los conceptos. Debido a las características de la etapa (egocentrismo, irreversibilidad, preconceptualización, concretización, singularización, esquematización, ausencia de individualidad y de clase general, etc.) se puede observar y concluir que a partir de ahí predominan los símbolos, las imágenes y la acción.

Al no haber una representación, únicamente se puede hacer transducción hasta que aparece la maduración intelectual con el razonamiento. Para Piaget (1981) citado en Cárdenas (2011), el centro de las operaciones mentales no está en el lenguaje sino en la acción como base de la organización de la experiencia. El autor sostiene que el pensamiento pre-operativo está en la base adquisición del lenguaje; uno y otro forman parte de una función general, la función simbólica sin que su relación sea estrictamente

necesaria. Por lo tanto, el lenguaje sónico es definitivo para la representación pero no es necesario para los esquemas motores (Piaget, 1981) citado en Cárdenas (2011).

Según Piaget (1961),

...el símbolo se basa en el simple parecido entre el objeto presente que juega el papel de “significante” y el objeto ausente “significado”, lo cual implica una representación: una situación no dada es evocada mentalmente y no sólo anticipada como un todo en función de alguna de sus partes (p. 137)

De acuerdo con el autor, en el momento que aparecen los primeros símbolos lúdicos, el niño se encuentra apto para comenzar con el aprendizaje del habla, dado que los primeros “signos” confluyen con estos símbolos. En suma, el niño se vale de esquemas ya conocidos por él y utilizados en juegos motores. Al comienzo asimila los objetos a través de objetivos nuevos, que no le convienen desde el punto de vista de la adaptación. Dichos objetos le permiten imitar o evocar los sistemas en cuestión.

A lo largo de este capítulo se expusieron los conceptos relevantes para comprender cómo el niño, pasa a jugar por placer, elaborar, resignificar y madurar en lo intelectual y motor según los diferentes autores, cada uno con su perspectiva a la cual se van agregando otras nociones que complementan las versiones anteriores. Se puede observar que a través de las investigaciones arbitradas, se retoman los autores de vanguardia respetándose el origen y evolución del juego, así como las funciones principales, que hoy en día ayudan a clínicos e investigadores en su diagnóstico, pronóstico, tratamiento y elaboración de inventarios para poder medir desde la maduración sensorio motriz, hasta las conductas y afectos que son volcados a través de este tipo de actividades. En los gráficos también vemos acompañado este proceso, no solamente en la figura de la persona humana, sino en el plano de las operaciones mentales más abstractas como el acceso al número. Un niño que juega, es un niño saludable, siempre y cuando sus juegos representen algo reparador y organizado, acorde a su edad y estado mental. A los efectos de este trabajo, sólo se aborda lo saludable y no los aspectos patológicos, sin que ello implique su desconocimiento.

Capítulo II: El Desarrollo y su importancia en la primera infancia

2.1- Aproximación a la perspectiva evolutiva.

El concepto de Desarrollo, es fundamental para comprender la importancia del juego en la primera infancia, ya que se puede pensar el desarrollo evolutivo en estrecha relación, con el desarrollo psicológico del niño. Para ello, se toman los aportes de autores referentes en el tópico, que dan cuenta de los distintos estadios o etapas por las que todo ser humano transcurre y abordan la temática desde una perspectiva evolutiva.

Se considera oportuno, comenzar con una visión general e integral en torno al ser humano como tal. Para ello se toman los aportes de Carrasco (2010), quien considera que

se debe comprender al Ser, desde una mirada integral, tomando en cuenta las circunstancias que lo rodean y que a su vez forman parte de su vida misma. Todo ser vivo durante el transcurso de su vida (desde el momento de su concepción y hasta el momento de su muerte), atraviesa por distintos períodos y en cada uno de ellos, se conduce de manera diferente, tanto la forma de pensar como la de actuar frente a las situaciones que se le presentan, también es diferente.

Siguiendo con el punto de vista de Carrasco (2010), éste concibe el desarrollo desde el momento mismo de la concepción. Sostiene que entre el óvulo fecundado y el feto a término hay una gran diferencia, que se da tanto a nivel morfológico como en lo que refiere a las conductas intrauterinas. Durante los nueve meses de gestación, se produce un gran proceso de transformación y desarrollo. En este sentido, Amorín (2008) coincide con el autor y advierte: “El desarrollo comienza, por definición, con la unión de los gametos en el fenómeno que conocemos como concepción, que dispara mecanismos biológicos de multiplicación celular y finaliza con la muerte” (p. 53).

Por otro lado y sumado a ello, se retoma el aporte brindado por Pimienta (2002), acerca del concepto de desarrollo, sostiene que éste se trata de un proceso que es irreversible, se da de manera continua, a su vez es diferenciador y generalizable, mediante el cual se va produciendo la variación de las conductas desde la concepción hasta la muerte. El mismo surge del encuentro de dos grandes procesos, como lo es el programa genético y el modelo ambiental. Se establecen aquí, algunos puntos de encuentro entre los autores, por un lado Pimienta (2002), coincide con Carrasco (2010) en lo que respecta al programa genético y el modelo ambiental. A su vez, hace referencia al desarrollo y considera que éste va desde la concepción hasta la muerte, al igual que lo plantea Amorín (2008).

Pimienta (2002), advierte acerca de dos nociones nuevas, las cuales aportan al programa genético y al modelo ambiental: la maduración y el aprendizaje. El programa genético, se encuentra conformado por leyes inmanentes, internas e implícitas en él. Las mismas van a permitir, que se establezcan diferentes niveles de maduración. Mientras que el modelo ambiental incluye determinadas variables físicas, químicas, biológicas, sociales y culturales. Todas juntas constituyen al contexto de dicho modelo y permiten la adquisición de determinados elementos, los cuales se conocen como proceso de aprendizaje (Pimienta, 2002).

Al decir de Carrasco (2010),

El desarrollo es entonces un fenómeno que se manifiesta fundamentalmente por las conductas. Sin embargo, cuando conceptualizamos el desarrollo, en realidad estamos haciendo una abstracción. Lo que nosotros vemos es el cambio de conductas, pero el

desarrollo como fenómeno no lo podemos ver. En un tono jocoso, podríamos decir que un fantasma se lo ve porque se pone la túnica, de lo contrario no es posible verlo. Del mismo modo, el desarrollo lo vemos si se pone la “túnica” de la conducta. Y a la vez, cuando observamos la conducta es que inferimos que existe un proceso que va transformando dichas conductas (p. 304).

Por otra parte, Amorín (2008), sostiene que para el estudio del desarrollo se hace necesario contar con elementos mediadores y una intervención entre el psicólogo/a, observador/a y el desarrollo. Ya que advierte, que el observador no va a poder percibir el desarrollo como tal, sino que va a poder observar determinados comportamientos que corresponden o no, de acuerdo a lo “esperado” y ello va a dar cuenta de momentos evolutivos. Por otro lado Pimienta (2002), reitera que el desarrollo no es algo visible, sino que se puede contemplar a través de las conductas y los comportamientos. La autora, considera que es posible estudiar el desarrollo por medio de la articulación, que se establece entre el programa genético y el modelo ambiental y sumado a esto maduración y aprendizaje.

Considerando los aportes brindados por, Pimienta (2002), Amorín (2008) y Carrasco (2010), con respecto al desarrollo, todos coinciden (nuevamente) en un punto ya que en su planteo sostienen que el mismo, no es visible como tal.

Tomando en cuenta, lo planteado líneas arriba por Carrasco (2010), el autor considera necesario establecer una diferencia entre los términos: Conducta y Comportamiento. Sostiene que, la conducta es toda aquella acción que el ser humano lleva adelante y exterioriza. Un ejemplo de ello, es un parpadeo, hacer un movimiento con la mano, o el laleo de un niño (lo cual, puede significar la aparición del lenguaje). A su vez, para la Psicología Evolutiva el comportamiento hace referencia a un conjunto de conductas que tienen determinada intencionalidad. Un ejemplo de ello, es estirar el brazo y tomar la mano de otro o tomar alguna cosa. Esto indica un comportamiento, dado que interviene un grupo de conductas integradas de manera armonizada, con el fin de realizar algo que presenta un significado (Carrasco, 2010).

Siguiendo en esta línea, el autor, advierte que las conductas y los comportamientos forman parte de cada especie y siguen un orden determinado en el tiempo. Por lo tanto, en un sujeto determinado aparece primero una conducta, que es igual a la que aparece en otro de otra especie. De acuerdo con lo mencionado, cada uno de ellos presenta una aparición fija, en períodos cronológicos también fijos, de un mismo tipo de conducta. “Esta invariabilidad de la variabilidad es lo que caracteriza y da origen al concepto de Desarrollo” (Carrasco, 2010, p. 305).

Continuando en esta línea de la perspectiva evolutiva, el autor, concibe al desarrollo como un fenómeno que se encuentra relacionado al potencial genético de cada especie determinada y que a su vez es condicionado por el modelo ambiental. Para el autor, el Programa genético parte de una célula y a medida que se multiplica produce órganos, la articulación de los mismos y a su vez genera una estructura y un funcionamiento determinado en perfecta armonía. Ello es posible, debido a la existencia de un programa que brinda las particularidades y peculiaridades de cada especie en particular. Dicho programa a su vez se desarrolla dentro del modelo ambiental, del cual forma parte el ser (Carrasco, 2010). Al hablar de desarrollo, desde el punto de vista evolutivo se hace necesario mencionar el término de Crecimiento. Dado que, los autores aquí presentados hacen referencia al mismo en su planteo, acerca del tema.

Al decir de Pimienta (2010), “El crecimiento según H. Remplein, es un rasgo parcial del desarrollo, apunta más a lo cuantitativo, implica diferenciación de estructuras y también de funcionamiento” (p. 103). Por otro lado, Amorín (2008), también retoma lo planteado por Remplein y hace referencia a Crecimiento. Advierte que, entiende al mismo desde un cambio básicamente de tipo cuantitativo. En ocasiones, este se encuentra como aspecto parcial en la dimensión cualitativa del desarrollo. Siguiendo con esta idea, Carrasco (2010), sostiene que para Remplein el crecimiento, tiene que ver con un cambio de tipo cuantitativo. En la medida en que se produce crecimiento, a su vez se da un aumento a nivel biológico y a nivel psicológico (fenómenos). Aquí nuevamente, se establece un punto en común entre los autores y el término Crecimiento. Los tres autores, retoman lo planteado por Remplein y coinciden en que el crecimiento tiene que ver con un cambio, a nivel básicamente cuantitativo.

Hasta aquí se exponen, las principales ideas planteadas por los mencionados autores en torno al concepto de desarrollo. Sin embargo, se considera oportuno, introducir el término de Curva Vital planteado por Carrasco (2010),

Las conductas que exhibe un ser en las diferentes edades de su existencia, dio origen a la construcción de una representación gráfica, una curva que señala y trata de marcar justamente esta variabilidad. A esta representación gráfica se la ha llamado Curva Vital (Carrasco, 2010, p. 300).

De acuerdo con el autor, dicha Curva Vital va desde el momento de la fecundación hasta la muerte, permitiendo identificar, los distintos momentos evolutivos por los que atraviesa el ser. Retomando lo expuesto párrafos anteriores, desde el primer momento en que se da la fecundación, ya comienza a ocurrir un proceso de cambios (lo que implica desarrollo y transformación) desde la vida intrauterina (Carrasco, 2010).

Desde el momento, en que existe el feto como tal (exactamente durante el período de vida llamado prenatal) cobran suma importancia los factores biológicos (lo biológico) sobre los factores socioculturales-económicos (lo contextual). Si bien, lo contextual es de gran aporte para este período, lo es aún más desde un nivel de jerarquía lo biológico. El aporte contextual, se hace directamente sobre la madre e indirectamente sobre el feto. A través de los aspectos psicológicos y corporales, el contexto cobra relevancia para el ser (Carrasco, 2010).

Al decir de Carrasco (2010),

Los estados emocionales de la madre influyen sobre el embrión y el feto a través de las diferentes formas en que el torrente sanguíneo llega a éste, como consecuencia de estados emocionales particulares. Al mismo tiempo, llegan por este torrente sanguíneo, productos de la madre de tipo hormonal y tóxico que también pueden estar muy relacionados a aspectos emocionales (p. 314-315).

Considerando lo planteado por el autor, se advierte la importancia que reviste el período prenatal para el ser, dado que éste percibe el mundo exterior a través de su madre y lo hace por medio de lo que recibe de ella. También alude a la importancia de la alimentación, las condiciones de higiene de la madre y lo que eso conlleva. En el entendido, de que todo lo vivido por ella va a repercutir en el desarrollo del ser. El tipo de alimentación que reciba la madre, que puede ser óptima o carente; la higiene que puede ser óptima o exponerse a situaciones tóxicas (ya sea debido a determinadas condiciones de trabajo u otras de carácter personal). Es así, que todo lo mencionado influye de manera directa sobre el futuro desarrollo del ser.

Siguiendo los planteos de Carrasco (2010), el momento del nacimiento se denomina período post-natal, período corto el cual es llamado período de lactancia. Luego hasta los 6 años de edad, el niño entra en el período preescolar. El autor, advierte que se puede observar un proceso de desarrollo que es continuo y acelerado, plantea que esta aceleración tan marcada, da cuenta de la importancia que reviste dicho período preescolar para la constitución de la personalidad. Las conductas que adquiere el niño en este período, se encuentran en relación con dicho proceso madurativo. El autor manifiesta la importancia que comienza a tener aquí el contexto; el programa genético y el modelo ambiental cobran la misma jerarquía. En lo que concierne, al desarrollo psicológico, éste interviene de manera concisa en la elaboración de las conductas, por parte del niño y a su vez permiten constatar el proceso de desarrollo (Carrasco, 2010).

Con respecto a lo presentado en este subapartado, acerca del concepto de desarrollo se expone el punto de vista de los autores trabajados y se establecen los puntos coincidentes entre ellos. Cabe mencionar, que la concepción que cada autor tiene acerca

del desarrollo es muy amplia y abarca otros aspectos relacionados al mismo. Para este trabajo, sólo se toma la información que hace referencia al tópico tratado y que se considera pertinente para dicho fin. Se considera oportuno aclarar, que la Curva Vital propuesta por el autor (Carrasco, 2010), va más allá de los períodos mencionados (período prenatal, período preescolar), abarcando otros momentos evolutivos: período escolar, adolescencia, adultez y vejez. Sin embargo, en este caso, se toma en cuenta sólo el período que corresponde al tópico tratado, que es el desarrollo en la primera infancia.

En síntesis coincido que “El niño no es un ser “terminado”, en el sentido de definitivo, sino por el contrario, un ser en constante desarrollo evolutivo (Carrasco, 2010, p.166). Por lo expuesto aquí, se resalta la importancia del desarrollo, el programa genético y el modelo ambiental interrelacionados mutuamente. Dado que, para el estudio de esta temática de primera infancia, es pertinente abordarlo en su complejidad.

2.2- Desarrollo Psicológico en la primera infancia.

2.2.1-Primera infancia

La primera infancia, es un período clave para el desarrollo potencial del niño en todas sus áreas, afectiva, cognitiva y de socialización. Durante los primeros años de vida, ocurren numerosos procesos en el ser humano, los cuales constituyen a la etapa de infancia como tal. Tomando en cuenta lo planteado, se exponen los aportes de autores referentes en el tema y su respectiva concepción acerca del mismo.

Pimienta (2002), sostiene:

El desarrollo global por lo tanto es esa convergencia puntual y compleja donde se entrecruzan por lo menos tres líneas parciales de desarrollo: cognitivo, afectivo-sexual y proceso de socialización. Esto da como resultado una significación del ser concreto en desarrollo, inmerso en su vida cotidiana (p. 103).

De acuerdo, con la autora, ésta concibe al hombre como un ser complejo que se encuentra, en estrecha relación con el mundo que lo rodea. Advierte que el bebé humano, desde su nacimiento se diferencia del resto de los animales, ya que para sobrevivir necesita de un otro. El bebé primero controla los músculos de la nuca, la espalda, las piernas, luego los hombros, los codos, hasta lograr la motricidad fina de las manos. Por ello el niño, mantiene la misma secuencia y controla la cabeza se sienta, gatea, camina, etc. También refiere a las fases libidinales, oral (0-1 año), anal (1-3 año), fálica (3-5 año) aproximadamente y genital (Pimienta, 2002).

El desarrollo cognitivo es el desarrollo de la inteligencia como tal. El individuo presenta una estructura cognitiva, la cual hace posible que éste asimile lo que capta del exterior, el bebé lo hace a través de la boca por medio del alimento y de instrumentos de conocimiento; dicha asimilación al generar un conocimiento es una forma de adaptación. La autora, advierte que Piaget describe distintos momentos evolutivos del individuo: un primer momento donde sujeto y objeto de conocimiento se encuentran confundidos (dualismo), luego se crea una distancia progresiva, debido a la acción del sujeto con el medio. Dentro de la franja que va de 0-5 años, se ubica el período sensorio-motriz (0-2 años) y el respectivo pasaje, al período pre-operatorio.

En el período sensorio-motriz, predomina la percepción y el movimiento, es previo al lenguaje. El universo se centra en el cuerpo y acción propia. Predomina la inteligencia práctica, que busca fines concretos. El logro destacado a nivel de conocimiento al final del período, es la noción de objeto permanente. En el período pre-operatorio (2-6 años), se destaca la Función Semiótica o simbólica, es la capacidad de representar algo, un significado (sujeto o acontecimiento, situación vivida a través de significante). El autor, estudia cinco conductas en relación del objeto: imitación diferida, juego simbólico, dibujo, imagen mental y evocación verbal.

Por otra parte, Robles (2008), elabora un ensayo en el cual describe la teoría de Erikson (1950), acerca del desarrollo de la personalidad que éste denominó "Teoría Psicosocial". Según este autor, el ciclo vital va desde el nacimiento hasta la senectud y atraviesa por ocho etapas. Cada una de ellas, presenta determinadas crisis o conflictos que el hombre debe atravesar y de esta forma pone a prueba su madurez para enfrentar y resolver los problemas, que cada etapa conlleva. El nacimiento (a los 18 meses), aquí se ponen a prueba los mecanismos biológicos, para superar su primera crisis. A este conflicto, el autor lo denomina "Confianza básica" y lo antepone a su opuesto "Desconfianza Básica". El niño identifica a la madre, con la cual satisface su hambre mediante el reflejo de succión. La Niñez temprana (18 meses a 3 años), se relaciona con la maduración muscular y es denominada "Autonomía vs vergüenza o duda", el niño adquiere destrezas mentales y habilidades motoras, se desarrolla el lenguaje, etc. La niñez intermedia (3 a 5 años), juego como actividad básica y se denomina "Iniciativa vs culpa". La edad escolar (6-7 a 11 años), transcurre la latencia y se denomina "Diligencia vs inferioridad", de pensamiento prelógico, se pasa al lógico (paulatinamente). Adolescencia (11 a 18 años), Juventud (20 a 40 años), Madurez (40 a 60 años), Vejez (60 en adelante). Si bien las etapas que menciona Erikson son ocho, en este trabajo se describen sólo las primeras cuatro, ya que refieren al tema planteado.

Sumado a los aportes de Erikson (1950), Rice (1997), describe el Ciclo Vital al igual que éste. Para facilitar el estudio del mismo, realiza una división en tres grandes períodos de desarrollo: infantil, adolescente y adulto. Período infantil: se divide en Prenatal, de la Concepción al nacimiento; Infancia (0-2 años); Niñez temprana (3-5 años); Niñez intermedia (6-11 años). Período adolescente (12-19 años). Período adulto se divide en: Juventud (20-30 años); Edad madura (40-50 años); Vejez (60 años en adelante). El autor advierte, que dentro de cada período los rangos de edad pueden diferir sobre todo durante la vida adulta. A los efectos del tema, a que refiere el desarrollo de este trabajo (primera infancia), se describe únicamente el primer período planteado. Se advierte, la importancia de cada uno de los períodos siguientes, para el desarrollo del ciclo vital.

Infancia, aquí se da un conjunto de cambios donde se desarrolla la capacidad y la coordinación motora del niño, sus capacidades sensoriales y de lenguaje. Apego a los miembros de la familia y otras personas que le brindan atención, aprende a confiar y desconfiar, a expresar o reprimir amor o afecto, etc. Niñez temprana, se da un rápido crecimiento del niño a nivel físico, cognoscitivo y lingüístico. Se cuida mejor, adquiere roles de género y muestra interés en jugar con otros niños. La relación con sus padres, es importante en el proceso de socialización que se da en este período. Niñez intermedia, se da avance en la lectura, la escritura y aritmética para entender su mundo y pensar de manera lógica. Los estudios adquieren una gran importancia y aumenta el desarrollo psicosocial y moral.

De acuerdo con los aportes brindados, acerca de los períodos que constituyen la infancia, los mismos dan cuenta de los grandes cambios que se generan en el transcurso de la misma. Cada uno de los autores, desde su perspectiva hace énfasis, en el rápido crecimiento de las áreas mencionadas, al inicio de este trabajo. Considerando lo planteado, en el siguiente subapartado se abordan las tres líneas de desarrollo mencionadas, fundamentalmente desde los aportes de Freud (1985-1987), Piaget (1896-1980) y Carrasco (2010).

2.2.1.1. Desarrollo Afectivo sexual

De acuerdo con los aportes de Freud (1985), en su obra sobre “Tres ensayos de teoría sexual y otras obras” escrita en 1905, el autor plantea el descuido que se tiene acerca de la sexualidad infantil. Desde la opinión popular se considera, que la pulsión sexual no se encuentra presente en la infancia y que ésta sí aparece en la pubertad. Con respecto a ello, el autor argumenta que esto es un gran error, ya que presenta graves consecuencias dado que es el culpable de la ignorancia, que se tiene sobre las bases de la vida sexual.

Siguiendo al autor: “Un estudio a fondo de las manifestaciones sexuales de la infancia nos revelaría probablemente los rasgos esenciales de la pulsión sexual, dejaría traslucir su desarrollo y mostraría que está compuesta por diversas fuentes” (p. 157). Algunos autores que han explicado, tanto, las propiedades como las reacciones del adulto hicieron énfasis en la vida de los antepasados de éste (atribuyendo gran influencia a la herencia) y no tomaron en cuenta, lo que es más importante aún, la vida misma del individuo, exactamente la infancia.

Según Freud (1985), una de las razones por la cual se descuida, el interés en la vida sexual del niño se debe a la llamada “Amnesia Infantil”. Advierte que dicha amnesia, predomina en los primeros años de la infancia en la mayoría de los seres humanos, pero hace referencia a que no sucede en todos. Debido a que, por lo general no se tiene recuerdos de ese período, salvo por lo que se conoce a través del discurso de los adultos (padres, cuidadores, familiares), acerca de lo vivenciado. Por ejemplo, relatan las reacciones que presentaba el niño frente a determinadas impresiones, las muestras de amor, de celos, expresión de dolor, de alegría, etc. Por lo tanto, cuando se es adulto no se tiene recuerdo alguno al respecto, de lo ocurrido durante esa etapa del desarrollo.

Con respecto a todo lo mencionado líneas arriba, queda expresado claramente la importancia que reviste desde el punto de vista del autor este período de la vida (la infancia), para la sexualidad infantil, ya que es donde se sientan las bases para un futuro sano desarrollo de la misma, durante los sucesivos períodos de la vida del ser humano. Dando cuenta de ello, Freud (1987), en su conferencia No 20 expone sus principales ideas acerca de “La vida sexual de los seres humanos”. A lo largo de la misma, entre otros puntos importantes hace referencia a la vida sexual del niño y menciona las fases por las que éste atraviesa en dicho período de la vida (la infancia), las cuales son necesarias para su desarrollo.

Considerando lo planteado por el autor, éste elabora la noción de Inconsciente y sexualidad infantil como eje central de su teoría a través del material de neuróticos adultos. Siguiendo con Freud (1987), introduce el concepto de Libido y expresa: “Exactamente igual que el hambre, la libido está destinada a nombrar la fuerza en la cual se exterioriza la pulsión: en este caso es la pulsión sexual; en el caso del hambre, la pulsión de nutrición” (p.285-286). De acuerdo con la teoría de la libido se trata de una energía de tipo sexual, la cual se encuentra presente en las cinco etapas del desarrollo psicosexual. La misma se divide en fases: oral, anal, fálica, período de latencia y fase genital. Las tres primeras fases y la última de ellas, se rigen por el predominio de una zona erógena rectora, la cual brinda la excitación pulsional durante esa etapa. Por otro lado, en el período de latencia, la pulsión se

encuentra básicamente sublimada hacia el aprendizaje. Cabe mencionar, que en este subapartado se desarrollan sólo las tres primeras fases, ya que las mismas refieren puntualmente al tema abordado (primera infancia), de todas formas se advierte la relevancia que tienen las otras dos etapas restantes, para el desarrollo.

A continuación, se describen las mencionadas fases, así como la importancia que reviste cada una de ellas. La zona erógena implica el deseo según Freud (1985), “es un sector de piel o de mucosa en el que estimulaciones de cierta clase provocan una sensación placentera de determinada cualidad” (p. 166). En virtud de lo planteado por el autor, cada una de las fases a desarrollar, se encuentran en estrecha relación a la zona erógena que le corresponde.

Para el autor, la fase oral, constituye la primera etapa del desarrollo psicosexual y abarca desde 0 a 1 año. La misma consiste en la succión que realiza el niño a través de la boca, siendo la zona erógena en este caso sus propios labios. El lactante por medio del chupeteo comienza a contactar con el mundo exterior, utiliza los labios de manera rítmica, pero no busca como fin la nutrición. En ocasiones el niño toma otros objetos, su propia lengua, un dedo del pie, incluso una parte de sus labios y ejecuta la acción de mamar (Freud, 1985). Otro medio que encuentra el niño para contactar con el exterior, es al recibir una pulsión la cual se manifiesta de forma instantánea y da lugar a que éste tome por ejemplo la oreja de otra persona. El hecho de mamar, de forma reiterada puede conducir a que el niño se duerma o también lo lleve a una reacción motriz que le genere un tipo de orgasmo (Freud, 1985). En referencia a la cuestión pulsional, el autor sostiene, que el acto mismo de mamar o succionar está dirigido hacia el propio cuerpo y a su vez se satisface en él, por lo que Havellock Ellis (1898) citado en Freud (1985), denomina a esta acción autoerótica. La conducta que lleva al niño a chupetear se basa en la búsqueda de un placer, que ya fue vivido y ahora es recordado por éste. Un ejemplo de placer, es la primera actividad que llevó a cabo el niño y la más importante en su vida para ese momento, alimentarse del pecho materno. En ese caso los labios fueron la zona erógena y la estimulación que éste sintió debido a la calidez de la leche, fue lo que le generó placer.

Para Freud (1985), en un principio la satisfacción de la zona erógena que siente el niño, es debida a la necesidad de alimentarse. Por lo tanto, el placer sexual primero se relaciona con la función básica que sirve para la conservación de la vida y luego éste se independiza de ella. El autor advierte, que la necesidad de repetir la satisfacción sexual, se separa de la necesidad de buscar alimento, sobre todo cuando aparecen los dientes en el niño y éste utiliza otro medio de alimentación que no es exclusivamente mamar, sino también masticar. El niño no busca otro objeto para mamar, sino que se vale de una parte

de su propio cuerpo, ya que le resulta más fácil y así logra independizarse del mundo exterior, al cual no le es posible dominar. Por otro lado y de esa forma, el niño encuentra una segunda zona erógena aunque no tan importante para él como la primera. Esto lo llevará a buscar en otro momento y en otra persona la parte correspondiente a los labios (Freud, 1985).

Al decir de Freud (1985),

En el chupeteo o el mamar con fruición hemos observado ya los tres caracteres esenciales de una exteriorización sexual infantil. Esta nace apuntalándose en una de las funciones corporales importantes para la vida; todavía no conoce un objeto sexual, pues es autoerótica, y su meta sexual se encuentra bajo el imperio de una zona erógena. Anticipemos que estos caracteres son válidos también para la mayoría de las otras prácticas de la pulsión sexual infantil (p. 165-166).

Con respecto a lo expresado por el autor, advierte que las mismas características planteadas en referencia a la fase oral, son válidas también para el resto de las prácticas, de la pulsión sexual infantil (Freud, 1985). Plantea, que la meta sexual de la pulsión infantil, busca generar la satisfacción a través de una apropiada estimulación de la zona erógena que el niño ha escogido. Dicha satisfacción tiene que haberse vivido anteriormente y eso conlleva la necesidad de repetirla. Esto se debe, a un sentimiento de tensión, el cual posee cierto displacer y una sensación ya sea de estímulo o picazón, que sea condicionada centralmente y proyectada a la zona erógena periférica. Dicho de otra manera, la meta sexual intenta sustituir la sensación de estímulo que es proyectada sobre la zona erógena, por el estímulo externo el cual la cancela al provocarle la sensación de placer (Freud, 1985). Luego de lo planteado hasta aquí, en torno a lo que ocurre durante la fase oral, se aborda la segunda etapa del desarrollo psicosexual, fase anal.

La fase anal, constituye la segunda etapa del desarrollo psicosexual y va desde 1 a 3 años. Esta zona es capaz de proporcionar un apuntalamiento de la sexualidad en otras funciones del cuerpo. Cabe reconocer, que la zona erógena de este sector del cuerpo es muy grande. Los trastornos a nivel intestinal, que son tan comunes en la infancia, también brindan excitaciones en esa zona al niño (Freud, 1985).

Para Freud (1985), el niño al principio retiene las heces, con el fin de aprovechar su estimulación masturbatoria, de la zona anal o para utilizarla en la relación con las personas que cuidan de él. Por otro lado, es una de las causas del estreñimiento, el cual es muy común en los neurópatas. En cambio, el significado integral de la zona anal se refleja en que la mayoría de los neuróticos realizan ceremonias y también acciones parecidas a estas, las cuales son mantenidas en secreto.

Al decir de Freud (1985), aquellos niños que sienten la estimulación erógena correspondiente a la zona anal, quedan al descubierto porque retienen las heces a tal punto

que las mismas les generan dolor (a través de contracciones musculares) y cuando éstas pasan por el ano, logran ejercer un estímulo sobre la mucosa, lo que genera en el niño sensaciones agradables y dolorosas a la vez. El momento de las heces tiene el significado de “regalo” para el niño, luego éste cobra el significado de “hijo”, que de acuerdo con una de las teorías sexuales infantiles, éste es adquirido por medio de la comida y es dado a luz por el intestino (Freud, 1985).

La fase fálica, constituye la tercera etapa del desarrollo psicosexual y va de los 3-5 años aproximadamente. Freud (1985), sostiene que luego de haber expuesto, las dos organizaciones pregenitales que ocurren en el desarrollo del niño (fase oral y fase anal), hace referencia a una tercera fase: la fase fálica. Aquí se muestra un objeto sexual y advierte que se da una convergencia de aspiraciones sexuales sobre dicho objeto, aunque se diferencia en un aspecto fundamental de la organización definitiva de la madurez genésica. Por ello, sólo se conoce una clase de genitales, los masculinos. Entre las zonas erógenas que se encuentran en el cuerpo infantil, existe una que si bien no desempeña un papel principal y tampoco es la portadora de las primeras mociones sexuales, va a tener un gran desempeño a futuro. De acuerdo a ello, dicha zona alude tanto al niño como a la niña (varón y nena), en relación con la micción. En el caso del niño hace referencia al glande, mientras que en la niña hace referencia al clítoris.

Al decir de Freud (1985), todas las activaciones que se dan en la zona erógena y que corresponden a las partes sexuales reales, son el inicio de una futura vida sexual “normal”. Debido a la situación anatómica, a las secreciones, los lavados y frotaciones de la higiene y cuidado personal, como también así debido a ciertas excitaciones accidentales (como las lombrices intestinales en las niñas), se da la sensación de placer en el cuerpo del niño. En la niña, la sensación placentera se origina debido a la acción que envía el estímulo y éste desencadena la satisfacción. Se genera por medio de un contacto de frotación con la mano o una presión, la cual es ejercida por la mano o por apretar los muslos. En el caso del niño, debido a la elección que éste hace por la mano, se observa la importante contribución que genera la pulsión, destinada a la actividad sexual masculina (Freud, 1985).

En relación a estos aportes clásicos, Pimienta (2002), desde el psicoanálisis contemporáneo, advierte:

El niño tiene necesidades fisiológicas ligadas a un cuerpo biológico, sobre ellas se va a construir un cuerpo erógeno que va trascendiendo al nivel de las meras necesidades y que está mucho puesto a nivel del deseo, al cual hay que dar satisfacción también, satisfacción afectiva (p. 104).

Tomando en cuenta lo planteado por la autora, acerca de “cuerpo erógeno” como eje fundamental que alude al deseo, se considera importante hacer referencia al significado de “zona erógena” como lo plantea Freud (1985), la fase oral, constituye la primera etapa del desarrollo psicosexual y abarca desde 0 a 1 año. La misma consiste en la succión que realiza el niño a través de la boca. El resto de las etapas son coincidentes con cada zona erógena también en el psicoanálisis contemporáneo.

En relación a ésta segunda fase anal, Amorín (2008), también apoya al psicoanálisis clásico y advierte que hacia los dos años de vida del niño se encuentra una mayor consistencia de las heces, una mayor estimulación rectal y anal, se conocen los hábitos de higiene, existe un mayor interés en esa zona del cuerpo, junto a una curiosidad sexual infantil. Es así, como se da el ingreso por parte del niño a la llamada fase anal. El autor advierte, que en el proceso que va de la fase anal a la fálica, se da el llamado erotismo uretral. En la fase anal, se da una relación de ambivalencia entre el objeto y la obstinación infantil. Es una etapa importante en lo que respecta a la bisexualidad y a las características de la zona erógena rectora en ese período. También se presenta la formación reactiva y los tan importantes diques anímicos (el asco, la vergüenza, el pudor, la idea de estética), los cuales son precursores del superyó (Amorín, 2008). El autor concuerda con la postura de Freud (1985), sobre la fase anal donde postula que el fin que persigue es pasivo y está relacionado con un momento en el cual, no existe control de esfínteres. La fase anal llamada retentiva es posible, cuando existe una maduración neuro-psico-motora, que hace posible el control voluntario de esfínteres. El placer se centra en la retención, como en la expulsión e incluso a mayor tiempo de retención, mayor estimulación y placer anal, aquí el fin de la pulsión es activa (Amorim, 2008). Para el autor contemporáneo, está relacionada con la micción y el erotismo (primer organización infantil), el acto mismo de orinar en la infancia, es una clara evidencia para establecer las diferencias sexuales entre los sexos, la cual se inscribe a nivel psíquico, tal cual lo plantea el psicoanálisis clásico.

Amorín (2008), establece una serie de características, acerca de la curiosidad infantil con respecto a la fase anal:

- entre los 15 y 18 meses el niño/a se pregunta qué es eso que sale? haciendo referencia a los contenidos de su cuerpo.
- A partir de los 18 meses, pone su foco de atención en la forma en cómo sale? haciendo hincapié aquí en un marcado interés por explorar los orificios.
- Luego entre los 2 y 3 años, su interés se centra en la idea de por dónde entró y cómo es que se formó? en este caso muestra su interés hacia los procesos fisiológicos.

Como puede verse Amorín (2008), retoma los conceptos del psicoanálisis y los utiliza como herramienta desde la perspectiva evolutiva. Se hace referencia aquí al desarrollo afectivo sexual, se realiza una separación del término a los efectos de una mejor comprensión del mismo. Para el autor, el término afectivo se relaciona con el lado subjetivo de una experiencia, la cual se define como una expresión de tipo cualitativa en referencia a la cantidad de energía sexual o su traducción subjetiva. Mientras que la sexualidad, se relaciona con las excitaciones y actividades que producen placer (aunque no sólo de tipo genital). Debido a ello, es posible concebir la existencia de la sexualidad infantil (Amorín, 2008).

2.2.1.2. Desarrollo cognitivo

La teoría del desarrollo cognitivo, propuesta por Piaget (1896-1980), brinda una explicación en relación a cómo los niños, construyen un modelo mental acerca del mundo. Definió su trabajo como epistemología genética (orígenes del pensamiento), en el entendido de que la primera se ocupa de las categorías básicas del pensamiento, es decir de las propiedades estructurales de la inteligencia. En tanto, la segunda es el estudio científico de dónde vienen las cosas, es decir sus orígenes. Para el autor, los niños nacen con una estructura mental básica, en la cual se basa el aprendizaje y conocimiento posterior (Vergara, 2017).

El desarrollo cognitivo, se trata de una reorganización progresiva de los procesos mentales, gracias a la maduración biológica y a la experiencia ambiental. En principio, los niños tienen una comprensión del mundo, que luego se modifica en base a lo que ya saben y lo que descubren en su entorno. El desarrollo cognitivo avanza a lo largo de cuatro estadios, en este caso se describen sólo los dos primeros (primera infancia). Etapa sensorio-motora: del nacimiento hasta los 2 años (áprox), pre-operacional de 2 a 7 años (aprox.), operaciones concretas de 7 a 11 años (aprox.), operaciones formales de la adolescencia hasta edad adulta.

En la etapa sensorio-motora: los bebés y los niños adquieren conocimientos, por medio de experiencias sensoriales y objetos manipuladores. Se desarrolla una comprensión del mundo en base a ensayo y error, empleando los sentidos y acciones. A través, de la asimilación y acomodación, las acciones se adaptan de manera progresiva al mundo. El niño se caracteriza, por el egocentrismo extremo, en función de que no tiene otra comprensión del mundo además de la suya. El logro aquí, es la comprensión de que los objetos existen y los eventos suceden, independientemente de las propias acciones (concepto de objeto y permanencia del objeto). La permanencia, refiere a saber que un objeto existe incluso si se encuentra oculto, requiere capacidad para formar una

representación mental, es decir un esquema del objeto. Por ejemplo, se guarda un juguete bajo una frazada y el niño si ha logrado la permanencia del objeto sabe que se encuentra allí y puede buscarlo si así lo desea. La permanencia del objeto, comúnmente señala la transición a la etapa siguiente del desarrollo pre-operacional (Vergara, 2017). El autor, estableció una sub-división del período sensorio-motor en seis etapas por las que atraviesa el pensamiento. Primer sub-estadio (0-1 mes), etapa de actos reflejos, el bebé responde a la estimulación externa, a través de acciones reflejas innatas. Ejemplo, si toma contacto con un objeto cerca de su boca, de inmediato succiona por reflejo (reflejo de succión). Segundo sub-estadio (1-4 meses), etapa de las reacciones circulares primarias, el bebé repite acciones placenteras, centradas en su propio cuerpo. Ejemplo, mueve los dedos, patea con sus piernas y lo hace intencionalmente, buscando una estimulación agradable. Tercer sub-estadio (4-10 meses), etapa de repetición de acciones placenteras (reacciones circulares secundarias), las cuales involucran objetos y las de su propio cuerpo. Ejemplo, cuando el bebé sacude un sonajero porque le agrada el sonido que produce. Cuarto sub-estadio (10-12 meses), tiene que ver con esquemas secundarios, el bebé utiliza sus habilidades para hacer uso de los conocimientos adquiridos con el fin de alcanzar una meta. Ejemplo, sacude el sonajero y si es necesario mueve algún objeto que se interponga en su camino para lograr dicho fin. Quinto sub-estadio (12-18 meses), se relaciona con reacciones circulares terciarias. Éstas se adaptan a situaciones específicas de manera intencional. El niño explora un objeto separándolo, pero ahora intenta poner todo junto. Ejemplo, apila los ladrillos que antes sacó de su camión o coloca los bloques uno dentro de otro. Sexto sub-estadio (18-24 meses), se relaciona con el principio del pensamiento, aquí se encuentra el inicio del pensamiento simbólico. Acá se da, la transición a la etapa pre-operacional del desarrollo cognoscitivo. El bebé es capaz de construir representaciones mentales de los objetos. Capacidad de visualizar objetos que no se encuentran físicamente presentes. Esta acción es fundamental para la adquisición de la permanencia del objeto (mayor logro de la etapa sensorio-motora del desarrollo).

Etapa pre-operacional, el niño comienza a participar en el juego simbólico (descrito en el apartado acerca de juego). En esta etapa, el niño se concentra en un solo aspecto de un objeto o situación y presenta dificultades para pensar en más de un aspecto al mismo tiempo. Sin embargo, cuando sostiene su atención en más de un aspecto a la vez, ha adquirido la capacidad de descentrarse. El pensamiento y la comunicación, por lo general son egocéntricos (gira sobre sí mismo). Para el niño, las demás personas ven, oyen y sienten lo mismo que él. Es capaz de jugar, donde hay otros niños con la misma actividad, pero no interactúa con ellos o sea juega solo. Se encuentra en su mundo (propio y privado),

y externaliza el pensamiento del niño en lugar de establecer comunicación con los demás. Aún no comprende la función social del lenguaje, ni de las reglas (Vergara, 2017).

Siguiendo con la idea del autor, la representación simbólica, es la habilidad que tiene el niño de realizar determinada acción (una palabra o un objeto), de representar algo diferente de sí mismo. El lenguaje por lo general, es la forma más clara de simbolismo que expresan los niños pequeños. Sin embargo, Piaget (1951), advierte que el lenguaje no posibilita el desarrollo cognoscitivo, simplemente refleja aquello que el niño ya conoce y colabora poco a la adquisición de nuevos conocimientos. Otra de las características, de dicha etapa es el juego simbólico, donde el niño pretende ser alguien que no es (bombero, superhéroe, etc). El animismo, otra característica, es la creencia acerca de los objetos inanimados como los juguetes u objetos, poseen sentimientos e intenciones humanas. El artificialismo, es la creencia de que, determinados aspectos del entorno son creados por personas, como por ejemplo las nubes. Por último, la irreversibilidad es la incapacidad para invertir la dirección de eventos a su punto de partida.

2.2.1.3. Proceso de Socialización

En los subapartados anteriores se expuso, el desarrollo afectivo sexual junto con el desarrollo cognitivo para dar paso al proceso de socialización. Para Carrasco (2010), todo ser humano está inmerso en un contexto, por lo que puede decirse que la persona es inseparable de la situación en la cual vive. El contexto pauta las particularidades del desarrollo de cada sujeto, sin embargo, no las determina, es decir, no es algo inmodificable. Cuando se percibe al hombre como “ser en situación” se lo está concibiendo al mismo tiempo como sujeto y objeto de la Historia, como producto y productor de la misma, así como también receptor y transformador potencial de la circunstancia en la que está inmerso (Carrasco, 2010).

La situación en la que vive el ser se configura bajo la influencia de diferentes variables: lugar, espacio, momento, tiempo, así como hechos y acontecimientos que rodean la existencia del mismo. El proceso de socialización inicia desde antes del nacimiento y dura toda la vida. El proceso de socialización oficia como mediador, en un mundo de relaciones e interacciones. Para Carrasco (2010), el niño es un ser bio-psico-socio-cultural en el entendido, de que posee una estructura, expresividad psíquica y se encuentra inserto en el medio social, donde existen ciertas cosas, seres iguales o distintos a él tanto en lo respectivo a la especie como a la edad. A su vez, se le presentan situaciones que debe resolver, para las cuales éste no presenta soluciones ya definidas, sino que las debe elaborar él mismo. Dado que el medio es poco modificable en la práctica misma, posee elementos y genera fenómenos que pueden resultar agresivos en mayor grado y estímulos

en grado mínimo o normal, en virtud de los cuales el niño está en condiciones de colocar en marcha sus posibilidades innatas. Con respecto a lo planteado, el autor advierte, que si inicialmente no se establece una coincidencia entre el ser y el medio, éste no es la “medida” del ser, por lo tanto existen pocas posibilidades de que haya alguna modificación en virtud de esa coincidencia para generar una compatibilidad que asegure la misma. Es en el ser humano, en quien se deben producir los cambios requeridos para dicha supervivencia (Carrasco, 2010).

Al decir de Carrasco (2010),

El niño es quien tendrá que adaptarse al medio, ya que éste no puede adaptarse a aquel. Pero además, el niño en base a su carga hereditaria específica tiene un caudal instintivo, exigente de satisfacciones inmediatas cuyos instrumentos deben ser proporcionados por el medio, para impedir que sucumba. (p. 164).

Cobran suma importancia los vínculos que el niño establezca con el entorno y de esa forma sea capaz de desarrollar sus capacidades sociales. En este sentido, se hace indispensable el papel que desempeña (desde su respectivo rol) cada uno de los seres que se encuentra en relación con él. La familia, la institución educativa, los pares son en definitiva quienes le brindan el apoyo y sostén necesario en este proceso tan importante como es el desarrollo psicológico. El autor, reúne una serie de características que hacen referencia a lo “normal” o “esperable” en el desarrollo psicológico del niño, de acuerdo a las experiencias vividas por éste. Por otro lado, establece los signos y síntomas que dan cuenta de la inseguridad del niño, la cual perjudica su sano desarrollo psicológico (Carrasco, 2010).

De acuerdo con lo expresado por el autor, éste considera que una manera de valorar el desarrollo psicológico, es a través de la observación de aquellas conductas que son espontáneas en los niños “normales”. Un ejemplo, es la repetición de los juegos, el cumplimiento de determinadas ceremonias, siempre iguales en el momento de las comidas, a la hora de acostarse, etc. Ello da cuenta, de la necesidad propia del niño de que todos los hechos cotidianos se lleven a cabo de forma sistemática. Sumado a esto, advierte que otro factor importante a tener en cuenta a la hora de observar las conductas en el niño, es la necesidad que éste presenta, de que los hechos y acontecimientos ocurridos en su vida diaria, se encuentren acompañados de los mismos gestos, las mismas actitudes y hasta la misma entonación de la voz (Carrasco, 2010).

Según el autor, existe un acontecimiento relevante en la vida del niño y es el ingreso al jardín de infantes por primera vez. Generalmente en la mayoría de los casos, el período de adaptación lleva días o semanas. Lo esperable en este sentido, es que el niño elabore la aceptación del nuevo lugar y los cambios que eso conlleva para él. De acuerdo a

la experiencia en el tema, el autor, sostiene que la adaptación culmina cuando desaparecen los signos de inseguridad debidos a su ingreso al jardín (Carrasco, 2010). El autor, destaca otro fenómeno relevante y es la conducta de llevar consigo un objeto determinado. Éste tiene un valor significativo para el niño ya que le es familiar o en cierto modo le representa lo familiar. Se trata del “objeto acompañante” y la variedad de éste es muy amplia. Un cepillo de dientes, una cartera, un juguete, pueden ocupar el rol de “objetos acompañantes”. Éste le brinda seguridad al niño, ya que ve representado su ambiente familiar. Dicho objeto, actúa como un instrumento reasegurador, al impedir que el campo existencial de éste se vea totalmente modificado y evita que las vivencias de soledad e inseguridad lo afecten. El niño puede aceptar el cambio de su ámbito existencial, siempre que se encuentre en presencia de su objeto acompañante. Si éste le es sustraído, el niño manifiesta los signos de inseguridad.

Para Carrasco (2010), existe un elemento, que da cuenta de la adaptación y aceptación del nuevo ambiente por parte del niño. Trae a su casa objetos que pertenecen al nuevo sitio y que son llamados “objetos de posesión”. Éste establece una relación de tipo emocional positiva y representa la aceptación del nuevo espacio, de conformidad y alegría por parte del niño. El nuevo ambiente es vivido por éste como un espacio conquistado, que le brinda seguridad y habitan en él cosas buenas y amigables. El niño desarrolla cierta fantasía integral de posesión, sobre el nuevo lugar. Por esta razón, a estos objetos se los denomina “Objetos de Posesión”. La diferencia entre el “Objeto Acompañante” y el “Objeto de Posesión”, es que el primero le brinda seguridad al niño; mientras que el segundo es un objeto de pertenencia, de gratificación en sí mismo.

Para el autor, la finalidad de las consideraciones que se han expuesto, es dar cuenta que el niño, requiere la estabilidad de su campo de existencia y la tendencia repetitiva de sus experiencias, evitando así la aparición del miedo y la inseguridad. Cualquier acontecimiento que perjudique la estabilidad emocional en el niño de baja edad, provoca rápidamente las conductas que le generan inseguridad. Si existe un cambio o alteración en la rutina habitual de la vida familiar, como la pérdida de un juguete, un cambio de hora en la llegada a casa por parte de su padre, puede generar trastornos a nivel emocional en el niño (Carrasco, 2010). De acuerdo con lo expresado hasta aquí, el énfasis está puesto en los factores positivos del medio, los cuales hacen posible el sano desarrollo psicológico del niño. Se considera importante hacer referencia, a los signos y síntomas que advierten la existencia del Síndrome de Inseguridad en éste.

Desde el punto de vista de Carrasco (2010),

El Síndrome de Inseguridad se puede presentar con un cortejo sintomático muy rico, así como también pueden aparecer sólo algunos de sus síntomas característicos. Por regla general aparecen los signos clásicos de la regresión descritos por Kanner hace ya más de veinte años: Enuresis, Encopresis, Succión del pulgar, Lloriqueos y trastornos en el lenguaje de tipo regresivo. (Carrasco, 2010, p. 51).

Como plantea el autor, en caso de que el niño protagonice alguna vivencia que le genere inseguridad, se va a producir una regresión. Junto con los conocidos signos de regresión existen otros, que sumado a los primeros dan sentido al concepto de Síndrome de Inseguridad en el niño (Carrasco, 2010). Dichos signos, refieren a la alteración en diferentes conductas: motora, de afectividad, alimenticia, higiene, sueño, modo relación, juego, aprendizaje, entre otros.

Lo expuesto a lo largo de este trabajo, intenta destacar la aparición de situaciones en ocasiones transitorias en el niño, sobre todo en edad preescolar que se relacionan con su frágil estabilidad emocional. Éstas acontecen en determinado marco referencial, donde las figuras parentales y los objetos, juegan un papel fundamental para sostener la estabilidad del niño (Carrasco, 2010). De acuerdo a lo planteado, se advierte la importancia del medio en el proceso de socialización del niño. Dicho proceso junto a otros, es fundamental para lograr un sano desarrollo psicológico de éste.

Capítulo III: La influencia de los primeros vínculos

3.1- Aproximación a los principales conceptos de los lazos afectivos.

El vínculo, es la unión entre dos o más sujetos determinados, en base a una relación de presencia. El vínculo del sujeto con el otro, modifica a ambos y al propio vínculo. Establece una conexión entre lo histórico personal y lo histórico de éste. El mismo se encuentra en constante construcción, en el entendido de que vincularse es estar juntos y separados a la vez, donde cada cual deviene otro (Berenstein, 2008). De acuerdo con lo planteado por el autor, se intentan describir los primeros vínculos del niño con la madre y la importancia para su futuro desarrollo. Para ello, se toman los aportes de Winnicott (1984) y Spitz (1965).

De acuerdo con Winnicott (1984), el desarrollo emocional del ser humano comienza desde el primer momento de vida. La madre del bebé, cuenta con los recursos internos necesarios para protegerlo y colaborar de manera positiva frente a las necesidades del niño. La capacidad de ésta, se relaciona con una actitud exclusivamente afectiva, adquirida en el transcurso del embarazo y que pierde en la medida en que el niño crece fuera de su cuerpo. “Sucede que la madre es la persona más apta para cumplir esta tarea delicada y constante,

porque nadie como ella puede dedicarse a esta causa con tanta naturalidad y tal ausencia de resentimiento” (Winnicott, 1984, p. 17). Para el autor, es fundamental, que la madre cuente con una sólida red de apoyo (la cual incluye a la familia y a la sociedad en su conjunto), que le otorgue seguridad en este período tan especial de su vida. A su vez, es importante que sea capaz de espejar al niño en sus estados emocionales, si éste ríe, sonreír y festejar, si se queja, consolar. De lo contrario el mensaje será contradictorio.

Al decir de Winnicott (1981), durante el primer año de vida, el desarrollo emocional del niño es fundamental, ya que en él se establece la base de la salud mental del ser humano. Aquí se produce un cambio profundo, el cual tiene como fin alcanzar la independencia, ésta es adquirida a partir de la dependencia y a su vez esta última se alcanza a partir de una doble dependencia. Al inicio existe una dependencia total en relación con el medio físico y emocional, en virtud de que el niño no tiene conciencia de ella. Poco a poco logra percibir y así comunica al medio en qué momento requiere atención. La madre, se adapta a las variadas y crecientes necesidades de su hijo. Al año, el bebé mantiene viva la idea de ésta y del cuidado al que está acostumbrado durante determinado lapso de tiempo (diez minutos, una hora). Winnicott (1962), reconoce la comprensión psicológica del cuidador del niño, para la emergencia de un *self* verdadero. A su vez dicho autor se identifica como uno de los pioneros en estudiar y reconocer que el *self* psicológico nace a través de la percepción de uno mismo en la mente del otro como un ente pensante y capaz de sentir. Dicho autor, reconoce que aquellos padres que no puedan reflejar las experiencias internas de sus hijos y responderles acordemente, estarían limitando al infante del núcleo de la estructura psicológica necesaria para construir un sentido viable del *self*. La principal característica del bebé humano, es la fantasía. Durante el primer año de vida ésta evoluciona rápidamente y es parte de un crecimiento. Al finalizar el primer año, el mundo interno del individuo se transforma en una organización más definida. El autor, sostiene que la madre se identifica con su hijo y éste con su madre. Durante el embarazo, ésta mantiene una continua identificación con el niño y lo asocia con un “objeto interno”. Para la fantasía de ésta, el bebé representa un mundo de cosas, pero lo más significativo es la disposición y capacidad para dejar sus intereses personales y concentrarse en el bebé. A este aspecto, el autor lo denomina “preocupación maternal primaria”, dicha preocupación es lo que otorga a la madre, la capacidad para desempeñar su rol. Existen determinados trastornos maternos, que pueden perjudicar la situación. Por un lado, la madre con intereses personales demasiado impulsivos (los cuales no puede abandonar), que le impiden ocuparse de su función. En el otro extremo, la madre que todo el tiempo se preocupa por algo y el niño se convierte en su preocupación patológica (Winnicott, 1984).

Siguiendo con lo planteado, se encuentra la identificación del niño con su madre (recién nacido o pocas semanas de vida). El autor, parte del supuesto, de que el bebé se encuentra bajo el cuidado de una madre suficientemente buena. Sólo si ocurre de esta manera, éste logra iniciar un proceso de desarrollo personal y real. En caso contrario, el yo del niño va a ser débil, éste reacciona frente a los choques y el verdadero self no llega a formarse o queda oculto detrás de un falso self, se entrega a los golpes de la vida y trata de evitarlos (Winnicott, 1984). El principal motivo se relaciona con la necesidad de éste de sentirse protegido, cuidado, ayudado. Por lo tanto, para Winnicott (1984), la relación que el niño establezca con su madre en los primeros meses de vida, es pilar fundamental para su futuro desarrollo. El niño con un yo fuerte, gracias al apoyo yoico de la madre se convierte desde temprano en el mismo, se afirma como persona rápidamente y es diferente al resto. Mientras, que el niño que recibe un apoyo yoico poco adecuado o patológico, es débil o suele tener altibajos, no es capaz de desarrollarse en forma personal y por lo tanto el desarrollo está condicionado, sobre todo frente a fallas ambientales y no tanto debido a temas internos, tiende a parecerse al resto y en cuanto a los patrones de conducta es inquieto, sometido, inhibido, (Winnicott, 1984).

El autor introduce la noción de sostén (del inglés, *Holding*), y advierte que la manera en cómo la madre toma en brazos al bebé, se relaciona con la capacidad que ésta posee para identificarse con su hijo, es decir, debe sostenerlo y acunarlo adecuadamente, para que oficie como un factor básico del cuidado. Si ocurre alguna falla, se genera una intensa angustia en el niño, provocando una sensación de desintegración por parte de éste, sensación de caer de manera interminable, no es capaz de utilizar la realidad externa, como reaseguradora. Siguiendo con lo planteado, la manipulación, (del inglés *Handling*), contribuye al desarrollo de una asociación psicosomática en el niño, la cual hace posible que éste perciba lo “real” como distinto a “lo irreal”. En los casos, donde la manipulación es deficiente, ésta va en contra del desarrollo del tono muscular y de la coordinación, también contra la capacidad del niño para disfrutar de su cuerpo y la experiencia misma de ser (cambiar pañales, baño, vestirlo). La Mostración de objetos, busca hacer real el impulso de creatividad en el niño, promoviendo en el bebé la capacidad para relacionarse con los objetos. Al comienzo, se da una relación parcial en referencia a los objetos, si bien el bebé se vincula con el pecho, la madre no cuenta, aunque el niño la conozca en los momentos de afecto. En la medida que el bebé crece, la estructura de personalidad se integra, el objeto parcial se vive como una parte de una persona total y esto provoca ansiedades específicas en el niño. En caso de una falla en la mostración de objeto, se bloquea el desarrollo de la capacidad del niño para sentirse real y éste no logra relacionarse con el mundo de objetos y fenómenos (Winnicott, 1984). Con respecto al primer objeto, Winnicott

(1984), sostiene que es interesante observar cómo el niño lo utiliza. Un trozo de manta, una servilleta, un pañuelo, etc, éste puede ser muy importante y valioso para el niño (ya que establece un límite entre el adentro y el afuera). El niño, puede apropiarse de alguno de estos objetos (al que se le llama, objeto transicional), e incluso llegar a dormir con él. La forma en la cual, el éste utilice el objeto es un acto personal, y se puede manifestar en distintos momentos emocionales (cuando se siente solo, triste, con necesidad de afecto) y perdurar hasta fines de la niñez o la vida adulta. El autor, advierte que los fenómenos a los que llama transicionales, constituyen la base para la vida cultural del ser humano (Winnicott, 1984).

3.2- La relación de objeto de amor.

En relación a los aportes de Spitz (1965), se advierte que el recién nacido viene al mundo en un completo estado de indiferenciación (no existen relaciones objetales, ni objetos). El científico austriaco estadounidense, siguió la obra psicoanalítica de Freud, estableciendo que los infantes, pueden llegar a desarrollar la carencia afectiva parcial, a saber cuando ocurre la pérdida de un objeto gustado o amado como lo es la figura materna. El científico se dedicó a observar el desarrollo cuando el objeto de amor no estaba presente (hospitales, orfanato, hospicios después de la segunda guerra mundial cuando los bebés eran abandonados). Para el psiquiatra vienés, cuando el objeto de amor era devuelto al niño, siempre y cuando este período no excediera los tres a cinco meses, la recuperación sucedía sin falta. Spitz (1965), sostiene que el niño presenta sonrisa social a los tres meses, en tanto a los 8 meses, tiende por naturaleza a alejarse de los extraños, denominado angustia del octavo mes. Este concepto ya había sido acuñado por sus colegas psicoanalistas, inclusive el propio Freud. Dentro del desarrollo normotípico, cuando se priva a un niño durante un período mayor al mencionado, éste comenzará a evidenciar síntomas de deterioro cada vez más serios, pudiendo llegar a la muerte, lo que refuerza la idea que el alimento no alcanza como parte de la nutrición. Él llamó a esta privación total "hospitalismo" (de hospital), donde el infante era alimentado pero no recibía afecto, falta de presencia, brazos, amor, caricias incluso el habla por parte del cuidador y la mirada. La obra de Spitz, fue conocida por las grabaciones realizadas por el científico, donde se advierte que sin presencia de objeto de amor sobreviene la depresión anaclítica u hospitalismo. De aquí se desprende la recomendación del cuidado y espejamiento adecuados para que el niño logre sentirse como objeto de amor y sentir que es amado (Spitz, 1965).

En relación a los objetos, en el transcurso del primer año de vida van apareciendo, al final del cual se establece el objeto definitivo de la libido. El autor, en base a este desarrollo elabora una clasificación: Estadio preobjetal, Estadio del objeto precursor, Estadio del objeto

propriadamente dicho (Spitz, 1975). El primero corresponde con el estadio de narcisismo primario postulado por Freud, donde el niño coloca su libido sobre sí mismo y es denominado estadio de indiferenciación, ya que en el recién nacido existe una organización primitiva, que no le permite diferenciar un objeto de otro, inclusive lo que rodea a su propia persona. Al igual que Winnicott (1984) y Freud (1985), el autor advierte que el lactante al principio no se diferencia a sí mismo del entorno y percibe el pecho como parte de su persona. Cuando el bebé siente hambre llora, al acercarse un adulto éste se calma y abre la boca, como respuesta a la percepción del alimento. Spitz (1975), advierte que durante las dos o tres semanas siguientes, cuando el niño percibe un rostro humano lo sigue con atención en todos sus movimientos, ya que es el estímulo visual que el niño ve frecuentemente durante los primeros meses de su vida.

Durante el segundo estadio, hacia el tercer mes, el niño responde con una sonrisa al rostro del adulto (cuando éste se acerca), situación mencionada cuando se describe el hospitalismo (léase la importancia de responder a esta sonrisa). En términos winnicottianos, esta sonrisa mostrara el espejamiento saludable, para el niño. Es la primera acción activa, dirigida e intencionada donde el lactante pasa de tener una actitud pasiva, a mantener un comportamiento activo que va en aumento. Durante esta etapa, sólo el rostro del adulto es capaz de provocar una respuesta por parte del bebé; ni siquiera el alimento lo puede hacer. Por ello, el rostro en su conjunto (frente-nariz-ojos), que percibe el niño no es una relación objetal, sino una señal. La respuesta a ésta, no se limita a la madre, sino que el individuo es intercambiable. Si éste se coloca de perfil, el niño deja de sonreír de inmediato y queda desconcertado. Se advierte que el niño desconoce el rostro humano de perfil y sólo reconoce la Gestalt frente-ojos-nariz. Si ésta se modifica, el objeto no se reconoce y pierde su cualidad objetal. El autor llama a esta Gestalt, objeto precursor, ya que el niño no reconoce las cualidades esenciales del objeto, sino atributos superficiales (Spitz, 1975).

De acuerdo a lo expuesto, durante el primer año de vida, la madre actúa como intérprete de la percepción, acción y conocimiento del niño. El aparato perceptivo se encuentra físicamente desarrollado, pero no a nivel psicológico (el niño aún no lo utiliza). El pecho de la madre, sus manos y dedos, brindan al niño los estímulos táctiles para el aprendizaje de la prensión y la orientación táctil. La voz de la madre, le brinda los estímulos auditivos para la formación del lenguaje. La iniciación de éste al final del primer año, es un fenómeno completo (incluye la descarga y la percepción). El niño pasa de una pasividad, donde la descarga regula los estados de tensión según el principio del placer, a iniciar una actividad donde la descarga misma puede convertirse en fuente de satisfacción como lo explica Freud en los estadios. Es así, que la actividad constituye uno de los factores del desarrollo, conocida como actividad lúdica (Spitz, 1996).

Para el autor, la vocalización del niño, que actúa como descarga de impulsos se convierte en un juego (reitera sonidos que él mismo ha emitido), a través de la descarga el niño produce los sonidos y por medio de la percepción los escucha. Éste lo vive como una experiencia nueva, por medio de la repetición que proporciona su propio eco. Más tarde, va a repetirlo con los sonidos que oye de su madre. El autor, advierte aquí la transición del estadio narcisista, donde el niño se toma a sí mismo por objeto, al estadio objetal. En relación a lo planteado, Spitz (1975), advierte la importancia de la madre en el aprendizaje y toma de conciencia del niño. La actitud de afecto, que tenga hacia el niño es fundamental para el desarrollo de éste (incluyendo los sentimientos, la ternura), así como para las experiencias que viva. El afecto, es percibido por el niño como algo positivo, que le genera seguridad. A través de la madre, el niño concibe el mundo y ella representa el factor social en su conjunto. Si bien existen otros seres humanos que lo rodean, padre, hermanos, familiares y hasta el medio cultural que influye sobre éste (durante el primer año de vida), es la madre la persona más importante para el niño (ya que todo le es transmitido por medio de ésta). De aquí la importancia de la carencia del objeto de amor si no es rápidamente reparada, ya sea por adopción, cuidadores dispuestos y personas que deseen ser su protección y sean capaces de nutrirlo con afecto además de alimento.

Tomando en cuenta lo planteado por el autor, Pimienta (2002), desde el psicoanálisis contemporáneo, también sostiene la importancia del rostro de la madre para el bebé, ya que a través de ella él puede verse a sí mismo. “Y esto es importante a tener en cuenta, el bebé es capaz de percibir una mamá deprimida, agresiva, cansada, feliz, frustrada. Capta la categoría emocional en la que se encuentra la madre” (p. 105).

Capítulo IV: Presentación de las investigaciones científicas que dan cuenta de la importancia del juego en el desarrollo saludable

4.1- Búsqueda documental arbitrada

Investigaciones como la de Bergen (2002), tuvo como objetivo explorar los conceptos relacionados entre el juego de simulación y la cognición. La autora advierte, que existe una evidencia científica creciente acerca de la cantidad de conexiones entre la competencia cognitiva y los juegos de simulación de alta calidad. Para ello, realiza una síntesis breve, de las últimas investigaciones sobre el rol de este juego en los niños y sus habilidades cognitivas, sociales y desarrollo académico.

Como es sabido el juego simulado de alta calidad constituye un facilitador fundamental en la toma de decisiones, perspectiva y finalmente el desarrollo del pensamiento abstracto, lo cual favorece una cognición de alto nivel. Para la autora, la vinculación entre el juego de simulación y el juego social se relaciona estrechamente con la competencia lingüística. Para Bergen y Coscia (2001), todo juego de simulación requiere la capacidad de transformar a los objetos y acciones de manera simbólica. Esto es promovido por el diálogo social interactivo y la negociación lo que implica la asunción y el cambio de roles, guión, conocimientos e improvisación, esto indica que es una actividad espontánea. Para las autoras, existen muchas estrategias cognitivas que se manifiestan durante el juego de simulación, como por ejemplo planificación conjunta, negociación, resolución de problemas y búsqueda de objetivos.

Para Smith y Dutton (1979), la exploración de los componentes cognitivos evidencia una relación recíproca o de causa-efecto entre simulación y lenguaje, lo que prueba que todas las partes de un sistema integrado se desarrollan recíprocamente. En relación a este punto Saltz, Dixon y Johnson (1977), exponen que la experiencia con la simulación juega un papel vital en la vida del niño pequeño extendiéndose hasta la escuela primaria. En relación a esto Bergen (1988), propone que la teoría cognitiva de la simulación requiere de un espacio de trabajo mental separado dentro del cerebro humano que puede explicar el fenómeno de la simulación. Si bien, hasta ahora las investigaciones no han podido confirmar esta teoría, refuerzan la importancia de la relación juego cognición en los seres humanos. Se sostiene, que es muy probable que el juego simulado involucre muchas áreas del cerebro, ya que implica emoción, cognición, lenguaje y acciones sensorio motoras, por lo tanto se puede promover el desarrollo de varias y densas conexiones sinápticas Nichols y Stich, (2000). Esta teoría parecería tener más aceptación que la de Bergen.

La investigación de Bergen (2002), también explora sobre el desarrollo de la Teoría de la Mente expuesta por varios autores. Con respecto a la TM, varios autores como Lesli (1987), Rubin Y Howe (1986), realizan una serie de experimentos con niños para explorar las falsas creencias, es decir aquellas creencias inexactas que son sostenidas por otros a través de la exploración del juego de simulación que implica negociaciones fuera del juego entre jugadores diferentes, con distintos puntos de vista, se ha visto y comprobado que aquellos que no logran representar los pensamientos, acciones y emociones adecuados para el juego tienen una falla en la TM Lillar (1998). Es natural que las creencias falsas se presenten hasta los cuatro años, sin embargo, si se extiende más puede ser un indicador de problemas.

De acuerdo con Jenkins y Astington (2000), éstos observaron la planificación conjunta de los niños y la asignación de roles durante la simulación social, descubriendo que el nivel de la TM es un predictor de la amplitud de estas habilidades. Los autores señalan que la TM se adquiere gradualmente entre los dos y seis años. Aunque después los estudios superiores requieren de otras habilidades y conocimientos.

De acuerdo con Fisher (1992), existe un conjunto de evidencia científica que prueba la efectividad en el juego, es especialmente el socio dramático en la promoción de la resolución de problemas. Se ha visto que el juego y la resolución de problemas se relacionan significativamente y recíprocamente. Otra de las investigaciones, examinó el juego asociativo y cooperativo y descubrió que en los grupos donde hay capacitación previa de la temática aumentaron los juegos y resolvieron los problemas con mayor eficiencia y rapidez Fisher (1992). Se observó que los comportamientos de juego preescolares, pueden predecir el rechazo de sus pares debido a la presencia de la ansiedad social, la depresión y la autoestima negativa. El retirarse socialmente de los juegos (grupos), tiene consecuencias a nivel de pares, ya que las conductas de juego solitario a nivel preescolar son juzgadas o calificadas como negativas y poco ajustadas por los maestros. La investigación concluye, que el desarrollo del juego es complejo e implica grandes desafíos a nivel académico familiar, social, ya que forma parte de las competencias cognitivas que se irán desarrollando en esta etapa de 1 a 6 años, dado que en ella se despliega toda la explosión del vocabulario, el impulso de la creatividad y surgen los procesos secundarios como la resolución de problemas y toma de decisiones, habilidades que le servirán a lo largo de toda la vida. Se propone seguir investigando acerca de los diferentes tipos de juego, el desarrollo y los procesos cognitivos y sociales.

Las autoras, Schejtman, Duhalde, Silver, Vernengo, Waimer y Huerin (2009), llevaron a cabo una investigación longitudinal, la cual tuvo como objetivo estudiar el pasaje de la regulación afectiva de la díada madre-niño a la autorregulación en los niños. Para la misma, incluyen una extensa revisión teórica acerca de la función del juego en la estructuración psíquica. El adulto forma parte del sistema regulador del niño y su presencia es necesaria para la autorregulación posterior (Stern, 1985; Brazelton y Cramer, 1993). Estos autores son reconocidos por los estudios sobre la capacidad para controlar y modular el afecto, entre madre y bebé, posteriormente pares y vida adulta. Para Schejtman et al. (2009), la postura de los estudiosos de la regulación efectiva influye notoriamente en los primeros vínculos, la diferenciación (identidad), autoestima y calidad de las relaciones interpersonales (juego, aprendizaje, creatividad, control de las respuestas acorde a la situación).

El conocimiento de los estados mentales, de los otros niños, favorece lo que Winnicott (1965), refería acerca del juego y la realidad. Los símbolos posibilitan la integración de la psique soma, lo que Winnicott postulaba acerca del despliegue espontáneo, cuando existe una madre suficientemente buena. Desde el punto de vista de la regulación afectiva, el juego permite acceder al psiquismo del niño, puede ser usado en contextos terapéuticos para elaborar situaciones, resignificar vínculos, y expresar el mundo interno del propio niño y otro. La investigación muestra que la actitud lúdica, ya aparece en los bebés, siendo el adulto quien debe intercambiar con el bebé (balbuceo, palmaditas, cantos, sonrisa y caricias).

Se encontró como evidencia, que la interacción a los 6 meses muestra diferencias muy marcadas entre interacción cara a cara y juego libre con juguetes, en base a los recursos de autorregulación afectiva de los niños. También se encontró una relación entre las variables de autoestima y funcionamiento reflexivo de las madres y las conductas de exploración lúdica con juguetes observada en los niños. De acuerdo con los resultados obtenidos, se destaca el lugar que ocupa el juego, como mediatizador en la instalación de la regulación afectiva de la díada madre-niño, a la autorregulación afectiva. Investigaciones psicoanalíticas y psicológicas con niños han mostrado que en el inicio de la vida del ser humano, el mantenimiento de la homeostasis fisiológica y emocional tiene un carácter diádico. Por lo tanto, el adulto constituye parte del sistema regulador del niño y dicha presencia es fundamental para la autorregulación posterior del niño. Tanto la regulación diádica, como la autorregulación afectiva refieren a la capacidad para controlar y modular los efectos. Determinados aspectos de la autoestima de la mujer, se encuentran vinculados con su función como madre e inciden en la manera como ella establece los intercambios diádicos con su bebé. A su vez, los aportes que éste realiza a los mismos, inciden en la forma en que la mujer percibe y evalúa su desempeño como madre.

Bleichmar (1999), advierte que la madre transmite al niño un plus de placer, a través del investimento libidinal. Aquellos cuidados que se le brindan al niño, protegen su vida y aportan a su unificación narcisista. También se ligan al inconsciente materno y la sexualidad reprimida de la madre, poniendo en circulación contenidos como la imaginación y la fantasía. Diversos estudios vinculan el Funcionamiento Reflexivo adulto con la función de la parentalidad (Slade 2002, 2004; Grienberger et al 2005).

En esta investigación, se hace referencia a los aportes de Slade (2002, 2004), quien promueve pensar en un Funcionamiento Reflexivo Parental, y advierte que ello permite a la madre ser sensible para comprender y significar acciones, sentimientos, deseos, tanto propios como del niño. Ello hace referencia, a reflejar la mente del bebé en los propios

pensamientos, brindándole así al niño la base para que éste logre tener una mejor comprensión de sí mismo y de los intercambios vinculares. A raíz de esto, la madre otorga una base segura al bebé, para que éste desarrolle un claro sentido de sí mismo, ya sea conectado o separado de ella.

La observación del juego infantil, aporta aspectos importantes acerca de éste; los cuales permiten desarrollar hipótesis sobre los tiempos de estructuración psíquica. A través del juego, el niño hace posible que se conozca su mundo interno y el juego espontáneo es el acceso principal al psiquismo del mismo, desde la vertiente educativa y evolutiva, como también desde la vertiente clínica en el espacio terapéutico. Los estudios (a través de observación), han demostrado que desde muy temprana edad el bebé tiene actividad lúdica. Algunas de ellas son el gesto, la sonrisa, el llanto, la acción, así como también vocalizaciones que el bebé emite hacia su ambiente y las respuestas de éste, generan el intercambio lúdico que va a dar paso a la simbolización y constitución del lenguaje propio. El adulto responde al intercambio sensorial y a su vez ofrece articulaciones de sentido y objetos del mundo externo, como juguetes, lenguaje (Schejtman et al., 2009).

Las autoras, advierten que el estudio del juego ha tenido gran desarrollo en la psicología en general y en psicoanálisis en particular. Si bien, se han realizado numerosos estudios acerca del juego, éste en el primer año de vida aún es un campo en exploración. La interacción madre-bebé, generadora y/o productora de placer, es lúdica. Por ello, el juego es considerado un espacio fundamental de intercambio y de estructuración psíquica en este momento evolutivo (Feldberg, Huerin, Míndez, Silver, & Vernengo 2005). Desde los primeros meses, el juego permite observar determinados aspectos del vínculo madre-bebé, estructurante del psiquismo (Silver, Felderberg, Vernengo, Mrahad & Míndez, 2008). La interacción progenitor-lactante constituye un conjunto complejo, el cual atraviesa determinados canales perceptivos y motores, en particular la mirada, la audición, el contacto y las sensaciones características. Las interacciones advierten procesos de mutua regulación, donde cada uno de los miembros influye sobre los mensajes del otro. El placer surge, de la experiencia en la cual se intercambian mensajes y signos. Poco a poco, se crea un “espacio” de juego.

De acuerdo, a los resultados que se desprenden de la investigación, se puede inferir que en la situación de juego la exploración con juguetes, más allá de lo evolutivo, es utilizada por el niño como recurso de autorregulación. Los juguetes (objetos transicionales), desempeñan un papel central en la regulación diádica y la autorregulación. Los resultados de esta investigación indican, que a los 6 meses el bebé muestra mayor interés por explorar el mundo exterior, que su propio cuerpo ó el de su madre. Si percibe juguetes a su alcance,

por lo general prefiere usarlos antes que interactuar con su madre. Adquiere la capacidad, de usar los juguetes como un recurso autorregulatorio y a su vez, el éxito en la manipulación de éstos permite la anticipación y búsqueda de la repetición de la experiencia lúdica. Ésta se relaciona con la concepción actual acerca de un niño activo, el cual busca estímulos desde el inicio de la vida.

De la presente investigación, también se desprende, que la autoestima materna se relaciona con la frecuencia de afecto positivo que las madres despliegan a través de la interacción, pero no con la misma frecuencia de afecto positivo que despliega el bebé (en la interacción cara a cara y en la de juego libre). Los sentimientos subjetivos de la madre respecto de sí misma, pueden estar ligados a sus propios sentimientos, respecto de sí como madre, pero influyen de forma directa en el afecto positivo que se observa en los niños. Por otro lado, se encontró una relación entre la frecuencia de exploración de los niños y la autoestima materna. Por lo dicho, se infiere que en la investigación se encontraron niveles de autoestima altos en las madres, los cuales tuvieron un impacto fuerte en el nivel de exploración que se fue desarrollando en sus hijos. Esto se puede explicar por el tipo de estimulación, como por la capacidad de la madre para esperar las iniciativas del bebé, lo cual permite un desarrollo permanente de aspectos positivos en los bebés. Los resultados de la presente investigación, parecen coincidir con los resultados de otras investigaciones en esta área, en lo que respecta al impacto de las variables que presenta la madre, sobre los procesos de autorregulación que van desarrollando los niños (Schejtman et al., 2009).

La investigación de Howes y Smith (1995), tuvo como objetivo estudiar a una población de 435 niños matriculados en guarderías a tiempo completo en centros, participaron en el estudio para explorar las actividades de juego de los niños y las actividades cognitivas, así como sus relaciones con los cuidadores dentro del entorno de cuidado infantil. El estudio, probó la predicción de que la variación en las actividades cognitivas de los niños podría explicarse directa e indirectamente por la calidad del cuidado infantil, la interacción social positiva con los maestros y las actividades de juego de los niños así como la seguridad del apego con sus maestros. Esta investigación coincidió con otras realizadas por los mismos autores y colegas, acerca de que 15 a 30% de la variabilidad en las actividades cognitivas de los niños podría predecirse a partir de la interacción social positiva con los maestros, la seguridad del apego y la participación en actividades creativas de juego.

En la literatura que vincula la calidad del cuidado infantil con los comportamientos del maestro, se ha visto que la calidad del cuidado infantil con las actividades de niños

dentro de las aulas, se relaciona con el vínculo de apego, la creatividad y la calidad del juego.

Con base en los supuestos piagetianos, se esperaba observar a niños que pasaron más tiempo en actividades que se cree estimulan la creatividad y el pensamiento divergente (por ejemplo, construcción de bloques o juego de fantasía), lo que hace más probable que exhiban altos niveles de actividad cognitiva (Christie & Johnson, 1987). La literatura sobre el juego de niños en edad preescolar sugiere que la complejidad de la cognición y la actividad durante el juego depende, en parte, de los materiales disponibles y de organización del aula así como la calidad de los vínculos. En contraste con los supuestos extraídos de la teoría piagetiana, de que un entorno rico en materiales sería suficiente para provocar actividad cognitiva, la teoría vygotskiana sugiere que se desarrolla una actividad cognitiva más compleja de las experiencias de los niños en actividades socialmente estructuradas con adultos y pares (Vygotsky, 1978). Siguiendo esta perspectiva, las investigaciones sobre padres y sus hijos sugieren que la participación en actividades conjuntas en la que los padres están involucrados con el juego de sus hijos, con materiales que pueden mejorar actividad cognitiva resultan en un mejor desarrollo (Schaffer, 1992). Procesos similares ocurren dentro del cuidado infantil y el apego con los padres y maestros (Bowlby, 1982), donde el juego se mostrará más rico, exploratorio, creativo y organizado. En general, los resultados de este estudio encontraron respaldo para el supuesto de que la actividad cognitiva de los niños mejora en las aulas de cuidado infantil ricas en actividades creativas de juego y personal de maestros que involucran a los niños en una interacción social positiva. Además, estas actividades de juego sirven como facilitadores y el profesor con una interacción social positiva en las aulas y los adultos involucrados positivamente con los niños mientras jugaban eran más competentes en la actividad cognitiva (Howes & Smith, 1995).

4.2- Discusión de las investigaciones.

En virtud de lo expuesto en los capítulos anteriores, se observa que la búsqueda de material, emitió investigaciones con resultados similares. Los objetivos de las mismas, así como las metodologías utilizadas fueron parecidos lo que permitió reafirmar la teoría en la que se basó el estudio del tópico. La búsqueda, estuvo orientada en base a las investigaciones de autores que trabajan el tema del juego y el desarrollo, y que fueran referentes en la temática. Las variables de las investigaciones se relacionaron de forma significativa, y respondieron al marco teórico contextual. Las variables que pueden influir en el juego para un desarrollo saludable se relacionaron principalmente, con: la crianza, la estimulación temprana, el apego, la calidad de los juegos, los maestros, adultos referentes e

interacción temprana con pares, espejamiento adecuado, capacidad reflexiva, autoestima y vínculo materno, calidad del mismo, uso de objeto y dependencia vs independencia.

La metodología empleada en las investigaciones encontradas, mostraron que el 100% del total fueron de carácter no experimental de corte cuantitativo, revisiones sistemáticas con metaanálisis, con instrumentos fiables y baremados. En todas se contó con el consentimiento informado de los participantes y se cumplieron con las normas éticas correspondientes. El rigor científico fue contemplado en todas las sistematizaciones, siendo las mismas estudios originales arbitrados que respondieron al cumplimiento de normas de citado por el método Vancouver y APA, así como también los postulados de los autores metodólogos supra mencionados en la metodología. Las muestras se correspondieron con individuos infantes y adultos responsables como maestros y padres.

Si bien, los resultados sistematizados que se informan en este apartado, resultaron de una búsqueda reducida, limitada a las palabras clave mencionadas en la metodología en idioma inglés, castellano y portugués cabe mencionar que a lo largo de la sistematización, los resultados fueron también similares entre todas las investigaciones, al igual que sus metodologías y objetivos. Al reducir los campos en los motores de búsqueda, se pudo observar que estos fueron más precisos y acordes al tópico estudiado. Las conclusiones más relevantes, presentes en los trabajos relevados permitieron ver que existe una necesidad de formación y capacitación a nivel psicológico. Otro de los hallazgos presentes en los trabajos fue la necesidad de contar con una visión positiva y disposición para el trabajo con niños para alcanzar el éxito a nivel integral.

Consideraciones finales

El presente trabajo cumplió con el objetivo principal propuesto acerca de describir al juego o actividad lúdica como parte del desarrollo psicológico del niño, en particular el desarrollo saludable.

Dado que este trabajo estuvo enmarcado en la Psicología Evolutiva con aportes de diferentes autores clásicos y contemporáneos de las ramas que hacen del tema, un producto compartible, se considera importante mencionar que tanto los autores evolutivos como psicoanalíticos y pertenecientes a perspectivas del aprendizaje pudieron dialogar, convergiendo en los puntos más importantes para una comprensión cabal del tema.

El simbolismo de la actividad lúdica, es sin duda alguna, una fuerza motivadora y facilitadora para expresar emociones, regularlas, tomar decisiones, sembrar autoconfianza y dejar en el individuo una impronta que lo hace original y único.

Desde los aportes de Freud, Klein, Winnicott y Spitz, la figura materna y la presencia siempre han constituido la base segura que dará lugar al vínculo de apego. El espejamiento, no es otra cosa que la traducción de los estados emocionales del infante que éste va entendiendo e incorporando en la conformación de su aparato psíquico. Un niño sano, es un niño que mentaliza, que regula y que puede regular con los otros, pensar y empatizar con otros, y a esta capacidad mentalizante, los investigadores psicoanalíticos la consideran fundante, para las futuras acciones sociales del bebé, quien se convertirá en un adulto más o menos seguro, con un yo más lábil o menos lábil, según hayan sido sus primeros vínculos. En el desarrollo saludable, los niños juegan. Los pares ofician como laboratorio social, al igual que los hermanos. La madre y otros cuidadores, ofician como objeto de amor, lo que para la postura winnicotteana y freudiana, se convierte en un elemento clave para la salud psíquica.

Es interesante observar como Klein y Spitz, basaron sus descubrimientos siguiendo a Freud, y sus hallazgos estuvieron marcados en un contexto cultural como fueron las guerras. De acuerdo con estos aportes, el ser y sus circunstancias, en un contexto, son al decir de Carrasco, huellas que hacen que un sujeto sea como es. No son un detalle menor, en la conformación del psiquismo, el medio circundante y la curva vital.

Del siguiente trabajo, cabe destacar que si bien el juego comienza a edades tempranas, y va evolucionando a medida que el sujeto crece, la capacidad de jugar perdura toda la vida. Como se ha podido evidenciar a lo largo del recorrido por las investigaciones y la literatura relevada, la actividad lúdica se haya estrechamente ligada a la calidad de los vínculos, dentro de los cuales, los más importantes son los parentales, o cuidadores. El vínculo de apego, la cercanía, el objeto de amor, la regulación afectiva y la socialización, son producto de los lazos tempranos, que el infante establece con su entorno. Estas

variables, influyen significativamente en el juego, que da cuenta del funcionamiento del aparato psíquico, y no en vano es lo primero que se chequea en una entrevista con el niño. Las investigaciones científicas y la literatura relevada también mostraron que el juego estimula la cognición, toma de decisiones, autonomía, creatividad y acceso al simbolismo de forma más rápida, apoyando las ideas y postulados de los saltos madurativos de Vigotsky y estadios de Piaget, quienes sostienen que el descubrir cómo jugar, es una actividad expresiva pero también cognitiva. Esta actividad no solamente repercute en la formación del sí mismo, sino que en el desarrollo integral y vida social del ser humano. Dentro de los hallazgos que más resaltan, la relación del niño con sus juguetes permite resignificar experiencias, del mismo modo que favorece la expresión emocional, habilitando al sujeto a poder traducir sus estados emocionales, como lo postularan Freud y Klein, siendo esta última la pionera del uso del juego en psicoterapia. El vínculo materno, de una madre suficientemente buena, incide al máximo en la exploración del ambiente, por lo que su hijo, podrá ser autónomo de forma más rápida, sin percibir un mundo amenazante, tornándose independiente y atractivo para sus pares. Como probara Winnicott, la importancia de la presencia, fue comprobada como un elemento nutricional más allá del alimento, algo que revoluciona a la ciencia del comportamiento. Spitz, en los experimentos en hospitales, pudo advertir que de no contar con un espejamiento, sostén y presencia de una mirada amorosa, la depresión anaclítica irrumpe en estos bebés, siendo después de un punto irreversible.

Dada la importancia del juego, su reconocimiento como derecho universal, es fundamental que aquellos que dedican su vida a la salud psicológica, puedan capacitarse desde la clínica en estos aspectos que muchas veces pudieron aparecer olvidados como se vio en la reseña histórica. El juego es un pilar fundamental en el desarrollo, en la vida del ser humano, y da cuenta de la historia del sujeto, de su mundo interno, y más allá de haber estado regido por el principio del placer, a lo largo de la vida, el *homo ludens*, es quien puede tener la capacidad de mostrar su sanía, quien puede elaborar situaciones, y cuando no está presente, la vida del sujeto está carente. La detección temprana del mundo interno del niño, su vínculo de apego, sus fijaciones, autoestima e identidad amplían el campo de acción de todo terapeuta, no olvidando que detrás de la actividad lúdica, existe un ser humano, una familia y un entorno que sufre o disfruta. No es tarea fácil, embarcarse en esto, pero es obligación moral asumir el compromiso de aceptar al hombre como un todo, al niño como niño y permitirle vivir las etapas universalmente conocidas dentro de su sano desarrollo. Por todo lo dicho, el niño tiene que “jugar”.

Referencias bibliográficas

- Aberastury, A. (1986). *El niño y sus juegos*. Buenos Aires: Paidós.
- Aguilera-Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Rev. Soc. Esp. Dolor*, 21 (6), 44-52.
- Alvarez, C. y Orellano, E. (1979). Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. Segunda parte *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11, (2), pp. 249-259 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511205.pdf>
- Amorín, D. (2008). *Apuntes para una posible Psicología Evolutiva*. Montevideo: Psicolibros-waslala.
- Berenstein, I. (2008). *Del Ser al Hacer: curso de vincularidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bergen, D. (2002). The Role of Pretend Play in Children's Cognitive U.S. Department of Education Development. *Early Childhood Research & Practice*, 4 (1) Spr. Recuperado en: <https://eric.ed.gov/?id=ED464763>
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*. New York: Basic.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Calmels, D. (2010). *Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.
- Cárdenas, A. (2011). Piaget: lenguaje, conocimiento y Educación. *Revista Colombiana de Educación*, (60), pp. 71-91. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635253005.pdf>
- Carrasco, J. (2010). *Aportes II: comentarios sobre una práctica psicológica 1959 – 2008*. Montevideo: Juan Carlos Carrasco.
- Claparède, E. (1932). *La educación funcional*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Corominas, J, y Pascual, J. (1989). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.

- Díaz, D., Di Gregorio, N., Pimienta, M., Viturera, D. (2014). El juego y la recreación y su relación con el desarrollo infantil en centros de prevención y promoción comunitaria. *Revista Ciencia y Técnica*, Congreso ICQI. Universidad Siglo 21.No y Volumen: "Actas I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. I Post Congreso ICQI Córdoba, Argentina Disponible en <http://www.21.edu.ar/content/revista-ciencia-y-tecnica-congreso-icqi>
- Elkonin, D. (1985). *Psicología del juego*. Madrid: Visor libros (Orig. 1978).
- Fisher, E.P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play and Culture*, 5(2), 159-181.
- Freud, S. (1985). *Obras completas: Fragmento de análisis de un caso de histeria (caso Dora). Tres ensayos de teoría sexual y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1986). *Obras completas: El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W. Jensen*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1987). *Obras completas: conferencias de introducción al psicoanálisis: parte III, 1916-1917*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1999). Más allá del principio del Placer. (J.L Etcheverry trad) *Obras Completas de Sigmund Freud*, (Vol. 18, pp. 14-17) Argentina: Amorrortu. (Texto original de 1920).
- Gallardo-López, J. (2018). Teorías del juego como recurso educativo. *Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XX*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/324363292_TEORIAS_DEL_JUEGO_COMO_RECURSO_EDUCATIVO
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., Baptista, P., (2016). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Herranz, P. (2013). Teorías y desarrollo del juego. En P. Herranz y P. Sierra (Directoras). *Psicología Evolutiva I. Volumen II. Desarrollo social*, (pp. 225-247). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Howes, C., & Smith, E. W. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(4), 381-404. doi:10.1016/0885-2006(95)90013-6
- Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

- Klein, M. (1955). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado. *Revista L'Interrogant*. Recuperado de <http://revistainterrogant.org/la-tecnica-psicoanalitica-del-juego-su-historia-y-significado-1955/>
- Klein, M. (1975). *The Psycho-Analysis of Children* (1932). London, UK: Vintage
- Laubender, C. (2019). Beyond Repair: Interpretation, Reparation, and Melanie Klein's Clinical Play-Technique. *Journal Studies in Gender and Sexuality* 20 (1) pp: 51-67. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/15240657.2019.1559519>
- León, O, & Montero, I. (2016). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos: subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.
- Piaget, J. (1961/1987). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica
- Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires: Emecé.
- Piaget, J. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pimienta. (2002) Una mirada al niño-a desde el desarrollo evolutivo. En *Primera Infancia. Aportes a la formación de educadores y educadoras*. Agencia española de Cooperación Internacional. Cooperación para el desarrollo. Cap. III, pp. 101-111. Uruguay-España: AECID
- Real Academia Española (RAE), (2019). *Diccionario. Juego*. España: Assale. Recuperado de <https://dle.rae.es/juego>
- Rice, F. (1997). *Desarrollo Humano*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=ZnHbCKUCtSUC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Robles, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Pediatría*. 75 (1), 29-34. Recuperado en: <https://www.medigraphics.com/pdfs/pediat/sp-2008/sp081g.pdf>
- Rodríguez-Campos, I. (2005). *Técnicas de investigación documental*. México: Trillas.

Schaffer, H.R. (1992). Joint involvement episodes as contexts for development. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 99-129). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Spitz, R.A. (1965). *El primer año de vida: un estudio psicoanalítico de desarrollo normal y anormal de relaciones de objeto*. Nueva York: Prensa de Universidades Internacional

Tortero, E. (2008). *Uso del juego como estrategia educativa*. Recuperado en:

UNESCO (2013). El derecho al juego. Recuperado en: <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/El-derecho-al-juego.pdf>

UNICEF (1989). *Convención de Derechos del niño*. Viena, Austria. Recuperado en: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.Convencionsobreloderechos.pdf>

UNICEF. (2019). El juego infantil, un peligro de extinción. Recuperado en: <https://ciudadesamigas.org/el-juego-infantil-en-peligro-de-extinción/>

Vergara, C. (2017). Piaget y las cuatro etapas del desarrollo cognitivo. Recuperado en: <https://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollo-cognitivo/>

Vygotski, L. (1994). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París, vol. XXIV, pp. 773-799. Recuperado en: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/vygotskys.PDF>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Winnicott, D.W. (1967). Objetos y fenómenos transicionales: Un estudio sobre la primera posesión no Yo. *Revista de psicoanálisis*, 24(4):817-837. Recuperado de <https://www.pep-web.org/document.php?id=revapa.024.0817a>

Winnicott, D. (1981). *El proceso de maduración en el niño: estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Barcelona: Laia.

Winnicott, D. (1984). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.