

# EL JUEGO FACILITADO: UN DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN EN LA CONSTITUCIÓN SUBJETIVA

## THE FACILITATED GAME: A DEVICE OF INTERVENTION IN THE SUBJECTIVE CONSTITUTION

Paolicchi, Graciela<sup>1</sup>; González, Julia<sup>2</sup>; Gechuvind, Haydeé<sup>3</sup>; Maffezzoli, Mabel<sup>4</sup>; Botana, Hilda<sup>5</sup>; Colombes, Raquel<sup>6</sup>; Woloski, Graciela<sup>7</sup>; Pennella, María<sup>8</sup>; Cortona, Paula<sup>9</sup>; Olleta, María Valeria<sup>10\*</sup>

### RESUMEN

Este trabajo tiene por finalidad presentar los avances realizados en la investigación sobre la modificación en la relación madre-hijo respecto del juego, la agresividad y la reflexión sobre esta última. Estas madres, en situación en riesgo social, se capacitan y funcionan como coordinadoras de juegotecas. A su vez, se realiza un recorrido teórico sobre los conceptos de juego y agresión. Estos conceptos se articulan con el planteo de que el ofrecimiento de un ámbito de encuentro lúdico y socializante genera el reestablecimiento de lazos familiares dañados y ofrece nuevos modos de vinculación. Se investiga si la regularidad de la actividad lúdica facilita cambios en la relación de las madres con sus hijos. Los resultados hallados revelan un incremento de las interacciones sociales, mayor estabilidad afectiva y disminución del nivel de agresividad.

Se analiza si la transmisión de la importancia del juego en la vida de los niños genera transformaciones, en una dimensión subjetiva, en quienes reciben la capacitación.

### Palabras clave:

Juego - Agresividad - Capacitación - Constitución subjetiva - Riesgo social

### ABSTRACT

The purpose of this work is that of showing the advances made in the investigation on the modification in the relationship mother-son concerning the game, the aggressiveness and the reflection regarding this. These mothers, under situation of social risk, learn, are qualified and work as coordinators of playgrounds. At the same time, a theoretic framework is developed over the concepts of game and aggressiveness. These concepts are articulated with the idea that an offer of an area for playful and socializing encounters provide the possibility to re-establish familiar damaged bonds and also offers new ways to link them. It is investigated if the regularity of the playful activity facilitates changes in the relationship of the mothers with their children. The results we have found reveal an increase of social interaction, major affective stability and a decrease in the level of aggressiveness.

It is analyzed if the transmission of the importance of the game in the life of children generates transformations, in a subjective dimension, in those who receive the training.

### Key words:

Game - Aggressiveness - Capacitation - Subjective constitution - Social risk

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología. Universidad de Buenos Aires. Profesora Regular Adjunta en Cátedra II Psicología Evolutiva - Niñez. Facultad de Psicología. UBA. Directora del Proyecto de Investigación "Impacto de la capacitación especializada en juegotecas" (sobre un grupo de madres, de una población en riesgo social, y su efecto en la relación con sus hijos). Proinpsi. Facultad de Psicología. UBA.

<sup>2</sup> Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Coordinadora docente del Programa de Extensión Universitaria "Juegotecas Barriales", Facultad de Psicología, UBA.

<sup>3</sup> Licenciada en Psicología. Ayudante de Trabajos Prácticos Interino en Cátedra II Psicología Evolutiva-Niñez. Facultad de Psicología. UBA.

<sup>4</sup> Licenciada en Psicología. Universidad de Buenos Aires. Ayudante de T.P.Regular en Cátedra II Psicología Evolutiva- Niñez. Facultad de Psicología, UBA.

<sup>5</sup> Licenciada en Psicología. Ayudante de Trabajos Prácticos Regular en Cátedra II Psicología Evolutiva- Niñez, Facultad de Psicología, UBA.

<sup>6</sup> Licenciada en Psicología. Ayudante de Trabajos Prácticos de la Cátedra II Psicología Evolutiva- Niñez. Facultad de Psicología. UBA.

<sup>7</sup> Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Ayudante de Trabajos Prácticos Regular en Cátedra II Psicología Evolutiva- Niñez. Facultad de Psicología. UBA.

<sup>8</sup> Profesora de trabajos prácticos de la Cátedra II Psicología Evolutiva: Niñez. Facultad de Psicología. UBA.

<sup>9</sup> Estudiante de la Facultad de Psicología. UBA.

<sup>10</sup> Todos los autores son integrantes del Proyecto de Investigación "Impacto de la capacitación especializada en juegotecas" (sobre un grupo de madres, de una población en riesgo social, y su efecto en la relación con sus hijos). Proinpsi. Facultad de Psicología. UBA.

\*Asesora metodológica: Bioq. Diana Grinspon.

## INTRODUCCIÓN

El proyecto se enmarca en el Programa de Fomento a la Investigación que depende de la Facultad de Psicología de la UBA y está enlazado con el Programa de Extensión Universitaria: "Juegotecas Barriales", llevado a cabo por docentes de la Segunda Cátedra de Psicología Evolutiva Niñez, desde el año 2001. El Programa "Juegotecas Barriales" contempla la *capacitación* de madres con el fin de que, posteriormente, se desempeñen como coordinadoras de juegotecas, incluyendo además, la *supervisión* de las actividades de esas juegotecas, instaladas en diferentes barrios con población en riesgo social. Es en el marco de este proyecto de Extensión que surgió la hipótesis de que, esta capacitación especializada en juegotecas provoca en las madres, como efecto "agregado", una modificación en el vínculo con sus propios hijos y/o en la capacidad de reflexionar sobre el mismo, generando, por lo tanto, un efecto de carácter preventivo para la salud psíquica y física.

El estudio comenzó con una prueba piloto llevada a cabo en el Partido de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires, donde el Municipio había decidido abrir 12 Juegotecas en barrios carenciados. Al poco tiempo de comenzada la capacitación a las madres que se esperaba coordinasen esas juegotecas, e impartidos los conocimientos básicos sobre el desarrollo del niño, los capacitadores comenzaron a notar que la adquisición de tales conocimientos, no sólo tornaba a las mamás aptas para operar en las juegotecas, sino que además, producía un efecto imprevisto: modificaba la manera de vincularse de esas madres con sus propios hijos. A menudo las madres comenzaban a narrar que pasaban más tiempo con sus hijos, que podían entretenerlos, que les tenían más paciencia y que podían entenderlos mejor. Fue a partir de dichas narraciones que surgió la hipótesis de que la capacitación podía producir en muchas madres un efecto reparatorio con sus hijos. A partir de allí, esos datos se transformaron en una prueba piloto, proyectándose investigar los cambios provocados en el vínculo madre-hijo, en relación a actitudes y/o a posibilidades de reflexión sobre las mismas, generados por la transmisión de conocimiento durante el entrenamiento para la coordinación de juegotecas.

Se plantearon, entonces, los objetivos de investigación (que, por efectuarse en simultáneo con la capacitación, tomó carácter de investigación participante). Se estableció como objetivo general: "Explorar el efecto de la capacitación especializada en juegotecas sobre la capacidad de reflexión de las madres en el vínculo con sus hijos". Al mismo tiempo se definieron dos objetivos específicos: 1) Evaluar los efectos de la capacitación en el vínculo lúdico madre-hijo. 2) Evaluar los efectos de la capacitación en la frecuencia de los castigos físicos a los niños por parte de sus madres.

El desarrollo de la investigación comenzó con la ampliación y la revisión de la bibliografía sobre agresividad y

violencia (sus orígenes y funciones, en la constitución subjetiva); los efectos del deterioro y la desintegración social en relación al concepto de semejante y su articulación con las nociones de agresividad, sadismo y crueldad; el juego en relación a la estructura del psiquismo, la relación madre-padre-hijo y el vínculo temprano madre-hijo (proceso de separación-individuación).

Concomitantemente, se avanzó en el trabajo de campo, que se lleva a cabo en dos ámbitos: en la Escuela N° 25 "Bandera Argentina", dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, ubicada en una zona próxima a la "Villa 31" Retiro (que recibe a los niños de esa zona barrial) y en el Jardín de Infantes 917, ubicado en las cercanías de los barrios "Agustoni" y "San Alejo" en la localidad de Pilar, Provincia de Buenos Aires. En ambos grupos se realizaron, durante el año 2004, dos niveles de capacitación: un nivel I con conceptos más generales sobre el desarrollo del niño y un nivel II donde se profundizaron los conocimientos. Cada nivel de capacitación se extendió por tres meses, los encuentros tuvieron una frecuencia semanal, se realizaron en las instituciones donde funcionaban las juegotecas, la capacitación estuvo a cargo de docentes del equipo del Programa de Extensión.

Para la recolección de datos, el equipo diseñó y comenzó a aplicar dos instrumentos metodológicos (cada uno de los cuales debía administrarse antes de comenzar y al finalizar la capacitación):

- 1) Una encuesta confeccionada según el modelo de "Escala de Likert", tendente a evaluar la calidad del vínculo madre-hijo en relación al juego y a la violencia en la imposición de límites.
- 2) Una guía de entrevistas individuales semidirigidas, según el modelo de la Prueba Kappa de Cohen, tendente a evaluar en qué medida influye el entrevistador en la evaluación que se realiza al observar conducta lúdica y nivel de agresión de las madres en relación a sus hijos.

A ello debe agregarse que, actualmente se está trabajando con la incorporación de la metodología de "Estudio de casos" para evaluar los cambios en las madres. Mientras tanto, se continúa con la recolección de datos e incorporación de casos para llegar al número de unidades de observación propuestos inicialmente en la investigación.

En la escuela de Retiro se administraron, antes de comenzar con la capacitación, 26 Encuestas y 18 Entrevistas. Durante el entrenamiento desertaron 17 participantes (17/26=65.38%), finalizando 9 personas, a las que, al cierre, se entrevistó y encuestó. En el Jardín de Infantes de Pilar, se obtuvieron, antes de iniciarse la capacitación, 17 Encuestas y el mismo número de Entrevistas. En este caso la deserción fue de 8 (8/17=47.06%) personas y finalizaron 9 madres, a las que se les volvieron a administrar la Encuesta y la Entrevista.

Es necesario aclarar aquí que la muestra se encuentra

aún en proceso de integración dado que, de acuerdo al tamaño calculado originalmente, es necesario continuar recolectando datos para poder realizar un análisis cuantitativo de los mismos.

En Retiro y en Pilar comenzaron a administrarse las entrevistas del Estudio de casos. Se tomaron 9 entrevistas.

### **CONSTRUCCIÓN DE LA CATEGORÍA DEL SEMEJANTE EN CONTEXTOS SOCIALES EN RIESGO**

Ante el expandido y profundo proceso de desubjetivación que se dio en nuestro país nos preguntamos por nuestras posibilidades de aportar a un proceso de construcción de las categorías de sí mismo y de semejante (subjetivación).

Es un rasgo de realismo en este momento de nuestra historia como país considerar que ese proceso de desubjetivación hace muy difícil la construcción de una perspectiva de futuro. Trabajar comunitariamente puede permitir construir esa perspectiva que colabore a una recomposición de las significaciones sociales: somos con los otros.

Nuestra idea es detenernos en una profunda reflexión acerca de la condición humana y de las circunstancias concretas que nos tocan vivir como miembros de esta comunidad.

Creemos que es un aspecto esencial de la condición humana la posibilidad de tener un proyecto que nos trascienda y que nos posibilite percibir que es posible disminuir el malestar reinante. Si lo que lleva a los hombres a soportar el dolor que cada época impone es la garantía futura de que algún día cesará ese dolor y por eso la felicidad será alcanzada, la esperanza de remediar los males presentes posibilita que el camino a recorrer encuentre un sentido y la fuerza para justificar su recorrido.

Por eso, en la propuesta que cada sociedad tiene para los niños, se ve claramente el carácter real de sus expectativas futuras.

Nos preguntamos: ¿qué propuestas tiene nuestra sociedad para los niños? Las representaciones del mundo se constituyen como marco en el cual se designan los fines de la acción y los afectos que se necesitan para esa acción, es inevitable darnos cuenta de que una sociedad inestable como la nuestra, atravesada por acontecimientos aún no metabolizados, no pueda homogéneamente determinar un marco de representaciones en el cual se prevea insertar a las generaciones futuras.

Además, cuando se dan procesos salvajes de deshumanización, los que los padecen no sólo pierden las condiciones presentes y los proyectos a futuro de su existencia, sino también toda referencia mutua, toda sensación de pertenencia a un grupo de pares que les garantice no sucumbir a la soledad y la indefensión. Creemos que en esa falta de pertenencia, de identificación compartida, se expresa de manera clara y brutal la

crisis de una cultura y la ausencia en ella de un lugar para las generaciones nuevas.

Nos preguntamos: ¿cómo hacer para que en el marco del deterioro y de la desintegración social se sostenga el concepto de semejante? y ¿cómo interpretar desde un marco psicoanalítico las diferencias entre los conceptos de agresividad, agresión, sadismo y crueldad en momentos en que producir dolor a otro ser humano se plantea cotidianamente?

En nuestra sociedad se organizó un modo de desmantelamiento y aniquilación regido por el desconocimiento del otro como semejante, y son los efectos de ese desconocimiento los que se notan en la desubjetivación de la que hablábamos al comienzo.

Es en este marco donde nuestro trabajo adquiere un sentido mayor. Consideramos que es importante que tanto las escuelas como las universidades dejen de ser solamente espacios de transmisión de conocimientos para convertirse también en lugares de construcción de subjetividad. De ahí que el trabajo comunitario que propone la capacitación y la puesta en marcha de las "Juegotecas Barriales", adquiere un sentido especial en este momento y en este contexto de país.

### **APORTACIONES TEÓRICO-EMPÍRICAS DEL ESTUDIO DE LA RELACIÓN DE JUEGO Y DESARROLLO INFANTIL**

Las relaciones entre juego y desarrollo psicomotor han sido ampliamente estudiadas, observándose que los juegos de movimiento (con el cuerpo, objetos y compañeros) colaboran con el desarrollo motriz y sensorial por las posibilidades de descubrimiento de nuevas sensaciones y adquisiciones corporales. Así, el niño logra conocer su cuerpo y el mundo externo, tiene experiencias que estimulan la confianza en sí mismo y en su entorno al mismo tiempo que obtiene placer.

Newson y Newson (1979/1982) han estudiado las vinculaciones entre los juguetes y el desarrollo motriz y destacan la importancia de los juegos de trepar, saltar la cuerda, balancearse, en la adquisición de una mayor conciencia corporal y en la capacidad de utilizar el cuerpo con mayor precisión.

El juego permite al niño aprender destrezas observando a otros, practicando y explorando.

Sylvia, Brunner y Genova (1976) investigaron el valor del juego libre cuando se trata de manipulación de materiales y sus resultados indicaron que el niño adquiere mayor habilidad en el uso de los mismos cuando ha jugado con ellos. Los aprendizajes adquiridos durante el juego podrán aplicarse a situaciones no lúdicas.

Singer (1994) estudió las relaciones entre juguete, juego y desarrollo infantil. Observó el juego imaginativo y su incidencia en el desarrollo del pensamiento creativo. En el juego el niño aprende a manejar sustitutos del objeto, les da un nombre y funcionan como sostén en el

plano de las ideas lo que favorece el desarrollo de las mismas. Esto progresará en el adulto favoreciendo su capacidad de anticipación, y de transformación de objetos o situaciones.

El papel del juego dramático en la socialización se ha confirmado en el estudio experimental de Ballou (2001). En éste se evalúan los efectos de un programa de juego dramático realizado con niños en riesgo potencial. Los resultados confirman que los niños del grupo de investigación mejoran significativamente respecto a los de control en sus actitudes hacia la escuela y hacia el aprendizaje, como en sus interacciones sociales. Las juegotecas, a partir de estos estudios, surgieron como un recurso para lograr contención adecuada y para estimular funciones psíquicas que promuevan un desarrollo saludable. Se efectuaron estudios transculturales en centros preescolares para evaluar la conducta lúdica y las variaciones en cada cultura. Los resultados, Sanchez y Goudena (1996), plantearon diferencias en las conductas infantiles (con más tendencia social o más individualistas). Destacaron el papel de los vínculos de los niños con adultos, de acuerdo a cada ambiente cultural.

Se consideró además la importancia del espacio en el juego infantil. Observado el juego en el patio de la escuela se constató una relación directa entre el espacio, los objetos y la conducta manifiesta del niño. La organización de ese espacio por parte de la institución escolar varía de acuerdo a concepciones diferentes sobre el desarrollo infantil.

Desde los años 70, estudios observacionales y experimentales comprobaron los efectos de los juegos cooperativos en el área social. Los juegos cooperativos suponen una interacción de pares que ofrecen y reciben ayuda para llegar a un objetivo en común. Se analizaron los progresos en la conducta cooperativa espontánea en distintos ámbitos de juego libre, en espacios cerrados y abiertos a partir de propuestas de juego cooperativo (Orlik et al, 1978); (Jensen, 1979); (Orlik y Foley, 1979). Los juegos de intensa actividad motora, entre los 2 y los 5 años, se relacionan con otros juegos previos de perseguir y escapar. Blurton-Jones (1967) plantean que la ausencia de estos juegos genera problemas de adaptación social: timidez, miedo, dificultad en el contacto físico, como en la posibilidad de diferenciar jugar a pelear y agresión verdadera.

El juego permite la expresión de la agresión en un medio adecuado. Al desplegarse en una escena lúdica aspectos imaginados se permite que esa agresión no se exprese o se atenúe en el vínculo con otros o en el medio ambiente.

Hay trabajos que han analizado el juego y las conductas sociales y los aspectos cognitivos. Howen y Phillipsen (1998) examinaron grupos de niños en distintos niveles de edad comprobando que los niños que accedían a los juegos desde sus primeros años eran menos retraídos en el nivel preescolar y menos agresivos y retraídos en

años posteriores.

Se halla muy estudiado el juego como actividad placentera, como posibilitador de experiencias satisfactorias motoras, afectivas, prohibidas. A su vez, es importante resaltar los aspectos penosos, pasivos y la opción de transformación de dichos contenidos gracias a la actividad lúdica.

Singer (1998) sugiere que fomentar el juego imaginativo en el niño a través de los padres y otros cuidadores puede mejorar su capacidad de generar ciertos aspectos internos que resultarían claves en su autorregulación. Bettelheim (1987) propone considerar la actividad lúdica infantil como reflejo del estado emocional y como recurso para elaborar y dominar ansiedades propias de los distintos momentos del desarrollo.

## MARCO CONCEPTUAL

### 1) Origen y función de la agresividad

La agresividad ha sido un concepto trabajado extensamente en el Psicoanálisis desde sus comienzos. A partir de Freud, distintos autores y escuelas han teorizado sobre la misma, si bien no es posible encontrar una interpretación unívoca acerca de su origen y función.

Freud detectó tempranamente la existencia de tendencias y sentimientos hostiles y de la ambivalencia amor - odio. Laplanche y Pontalis destacan que Freud disponía de una teoría metapsicológica de la agresividad: "La conversión aparente de amor y odio no es más que una ilusión... El odio no es un amor negativo, tiene su propio origen." (Laplanche y Pontalis, 1971,15). Las relaciones de odio provienen de la lucha del yo por su conservación y afirmación.

El odio queda así asociado al yo narcisista quien lo repulsa al mundo exterior.

A partir de 1920, el concepto de agresividad se modifica. En principio, al reconocer Freud la existencia de una pulsión destructiva que podría obrar tanto para afuera como para adentro del individuo, la clásica concepción de agresividad como ataque dirigido hacia otro se modifica. Por otra parte, la agresividad no sólo se aplica al objeto o se vuelve hacia el propio sujeto sino que puede darse entre instancias, como ocurre en el conflicto entre el yo y el superyo.

Freud (1920), relaciona pulsión de vida o Eros a todo movimiento tendente a la ligazón de unidades integradoras y pulsión de muerte o Tánatos, a todo movimiento tendente a la desligazón. La agresividad sería manifestación de esto último. Luego reitera la raíz pulsional de la agresividad, (Freud, 1929-1930). Habla de una hostilidad primaria presente en todos los seres humanos, siendo tarea de la cultura sofrenar y encauzar la misma mediante formaciones psíquicas reactivas. Admite como indispensables y positivas la lucha y la competencia en el quehacer humano, pero aclara que la condición de oponente no es necesariamente la de enemigo. Sólo se

transforma en tal cuando se la toma de pretexto y se hace abuso de ella. Remarca, que si bien las pulsiones de vida y las de muerte generalmente se ligan en proporciones variables como se aprecia en las manifestaciones del sadismo y del masoquismo, no se puede pasar por alto "la ubicuidad de la agresión y destrucción no erótica" (Freud, 1920,1111).

Establece también la relación de la agresividad con el narcisismo, en tanto su satisfacción se enlaza con elevado goce narcisista, al enseñar al Yo el cumplimiento de sus antiguos sentimientos de omnipotencia.

Las concepciones de Freud son retomadas por distintos autores. Melanie Klein (1929) demostró que el sadismo tiene gran importancia en el niño y llegó a considerar la agresión como factor importante en el desarrollo del psiquismo.

Afirma que los impulsos agresivos promueven un movimiento del yo hacia delante, en dirección de los impulsos genitales, a fin de movilizar sentimientos amorosos.

Señala que cuanto más vigorosamente se establezca el sadismo, más apto será el niño para el amor de objeto y más capaz será de utilizarlo al servicio de la piedad y la simpatía.

Klein (1929), contrariamente a lo sostenido por Freud, demostró que al menos en los niños el instinto de muerte no era mudo y se manifestaba en el sadismo expresado en fantasías y conductas hostiles.

Otro autor que teorizó sobre esta temática fue Winnicott (1965), quien considera que la expresión de impulsos agresivos forma parte de un desarrollo sano y constituye un elemento básico para el desarrollo del quehacer creativo y constructivo. Sostiene que en su origen, la agresividad está unida al amor instintivo y a las excitaciones derivadas del mismo, aunque luego no tarde en convertirse en algo que resulta posible movilizar al servicio del odio (Winnicott, 1939, 172).

La agresividad manifiesta es la expresión de una realidad interna insoportable. Si el niño encuentra un ambiente tolerante y confiable, capaz de recibir esas manifestaciones, poner límites adecuados a las mismas y no responder vengativamente, puede desarrollar confianza en su mundo interno. Entonces todas las exigencias pulsionales, aún las más agresivas, pueden ser utilizadas para reparar y tolerar las fantasías destructivas.

La capital importancia de estos conceptos radica en que para Winnicott constituyen la base de la capacidad para jugar y trabajar. En su texto "Porqué juegan los niños" (Winnicott 1942, 154) señala que es a través del juego como los niños aprenden a canalizar la agresión y liberar el odio a través de actividades socialmente aceptadas. El niño que realiza una torre con cubos para luego destruirla, ejecuta y pone a prueba su capacidad constructiva y reparadora, al mismo tiempo que expresa el placer de destruir sin sentir culpa.

Por su parte Vacheret (1997, 193), comenta la obra de Bergeret sobre el concepto de "violencia fundamental"

en relación a los "componentes psíquicos y a toda la dimensión de lo social", para luego elaborar "propuestas de prevención" (Bergeret, 1984,1994).

Distingue entre violencia y agresividad. Relaciona violencia con simple instinto de supervivencia, de autoconservación, que se asemeja a "una legítima defensa psíquica del sujeto". Las pulsiones puramente violentas son más arcaicas y sobre ellas se incorporarían las pulsiones amorosas.

La agresividad se alía a una fuerte corriente libidinal. Habría en este caso placer en dañar, en hacer sufrir al otro.

Distingue entre lo narcisístico y lo edípico como determinantes de dos niveles de conflictos distintos. La formulación del conflicto violento se expresa en términos del otro o yo, vivir o morir, bajo la lógica del todo o nada.

Bergeret destaca que la manera en que la corriente violenta se integra en el aparato psíquico y en la corriente libidinal, determina la forma en que un sujeto organiza su imaginario edípico y desarrolla sus capacidades creadoras.

## 2) Actividades pre- lúdicas y lúdicas

Los padres necesitan saber la importancia del juego para el niño, en los distintos momentos de su desarrollo vital. A través de las observaciones de sus juegos registran sus variaciones, a medida que se complejiza la vida infantil, por su inserción en nuevos espacios sociales además de la familia, como en los jardines de infantes, escuelas, clubes, etc.

Los adultos al ver jugar a los niños, evocan sus juegos infantiles y a veces ponen límites en el tiempo y en el espacio a sus desplazamientos.

"Cuando un niño no puede jugar, se pone en evidencia el carácter necesario del juego y se manifiesta por una tensión de disgusto." (Gutton, 1973,17).

Si centramos nuestra mirada en los primeros tiempos de constitución subjetiva, que tiene lugar dentro de la relación madre/ hijo, observamos que es dentro de estos vínculos tempranos dónde se van articulando las actividades pre-lúdicas, y luego los primeros juegos. Es en esta relación inicial en que el universo de cuidados maternos es la única fuente de placer del hijo. Sabemos que para poder jugar, el niño debe dejar de ser juguete de su madre.

"El cuerpo libidinal del niño señala, por lo demás, un primer desasimio del cuerpo biológico. El compromiso del bebé en el mundo es desde el comienzo doble, contradictorio como la historia dialéctica. Por un lado está su intensa procura de adecuación entre él y el ambiente o, para mayor exactitud entre él y su madre... Pero por el otro lado la inadecuación impera: neotenia de la cría humana, seducciones de la que es objeto desde el nacimiento a raíz de los cuidados maternos." (Gutton, 1983,20).

Es dentro de las actividades placenteras de la relación

madre-hijo y mediante estos primeros intercambios que se irá creando el juego propiamente dicho. La presencia materna y sus cuidados se convierten en el equivalente del placer. Durante su ausencia el niño duerme o puede mostrar desagrado. Cuando está despierto, no estando su madre, se desarrollan una serie de actividades de placer, que tienen un valor sustitutivo con relación a la madre, estas experiencias tienen el valor de reducir parcialmente las tensiones de desagrado y son definidas por Gutton actividades pre-lúdicas. Buscan procurar al niño un placer que sustituya al placer que da la madre, cuando ella está ausente.

En los primeros meses la alternancia sueño-alimentación y las rutinas que implican a diario, le deja poco tiempo libre para estar despierto. En este período observamos que la tensión del *displacer* del bebé puede ser elaborada por tres tipos de actividad:

- a) los cuidados maternos: al ponerse en contacto más o menos directo, a nivel del cuerpo de la madre y del niño.
- b) el pre-juguete: objeto privilegiado que va sustituyendo al cuerpo de la madre.
- c) la actividad autoerótica: la sustitución del cuerpo de la madre por el cuerpo propio.

Tempranamente el niño comienza a sonreír y el rostro humano, parece ser el pre-juguete privilegiado. La sonrisa es la respuesta frente a la Gestalt del rostro humano. Con respecto al pre-juguete, podemos decir que hay dos medios terapéuticos simples de calmar la insatisfacción del bebé: darle un chupete, que remite a sus necesidades de satisfacción oral, y mecerlo, que busca reconstruir su universo narcisista primario.

El ofrecimiento de un elemento terciario (chupete, cuna, sonrisa) es muy importante en lo que respecta a la construcción del pre-juguete. Este se constituye en sustituto materno, le permite apartarse tanto del cuerpo materno como de las actividades autoeróticas. "El pre-juguete es dado por la madre, como sustitutivo parcial o total de su cuerpo; permite al niño asumir su ausencia abriendo el mundo a su curiosidad, el pre-juguete es otra llamada a la madre por su material y por los sonidos que acompañan a su manipulación." (Gutton, 1973,35). Este elemento terciario tomará un lugar fundamental en el paso de la actividad pre-lúdica a la actividad lúdica.

Sustituto materno, el pre-juguete se convierte en juguete, es decir en sistema complejo reproduciendo la relación madre-niño y viniendo a colocarse como una cuña, en el seno de esta última. Si las actividades pre-lúdicas reemplazan las excitaciones derivadas de la madre, las actividades lúdicas escenifican totalmente, la relación madre-hijo.

Reynoso, R (1980) plantea que un niño que juega da a conocer su mundo interno. El advenimiento de la capacidad de representación permite al niño enfrentar la angustia ante la evocación del desvalimiento originario. Jugando, el niño vivencia, recrea y alterna las catego-

rias ausencia-presencia en el logro de la constitución subjetiva.

La mayoría de los autores coinciden en cuanto a la evolución del juego en las distintas edades a pesar de que parten de enfoques diferentes. Algunos señalan la importancia de las adquisiciones psicomotrices, adaptativas, lingüísticas y personales sociales, mientras que otros enfoques, como el psicoanálisis, privilegian el desarrollo psicosexual, es decir la sucesión temporal de la organización de la libido caracterizada por la primacía de una zona erógena y un modo particular de relación con el mundo. Ambos enfoques ubican alrededor del cuarto mes el punto de partida de la actividad lúdica.

Cuando surgen los juegos funcionales, generan placer de los sentidos, son juegos con el propio cuerpo y por lo tanto carecen de acción sobre el mundo externo. Posteriormente comienza un juego de escondidas donde interviene necesariamente otro que le permite significar esa actividad. Con la adquisición de la posición sedente el niño ya juega con objetos, los golpea o deja caer disfrutando de esa experiencia. Luego, al lograr empujar un objeto con otro, ya puede combinar continente-contenido, y cuando da un juguete es para recuperarlo.

Es alrededor del segundo año cuando se enriquece el aspecto intelectual. Si juega con muñecos y animales puede tratarlos en forma indistinta, puede transcurrir por una fase de temor y luego los transforma en un compañero de juegos y los considera como otro yo. Con la aparición de actividades investigadoras y destructivas el juego se vuelve dramático, superando las acciones domésticas simples. El niño siente placer en jugar con elementos que simbólicamente representan las heces y la orina, crece el interés por utilizar recipientes para trasvasar líquidos o sólidos, esta actividad se suele interpretar como un signo que prepara la enseñanza del control esfintereano.

Con la aparición del juego paralelo el niño realiza una actividad individual. Si bien este juego tiene pocas características de reciprocidad, implica la satisfacción por la cercanía con otros niños, observa a los otros o los imita. Asimismo, se genera un progreso en el juego dramático pero al principio sin una noción estable de roles, paulatinamente aparecen las actividades cooperativas que reemplazan los contactos físicos y el juego paralelo, y el niño llega a aceptar esperar su turno.

Con la aparición de los juegos sexuales se inician también los juegos de construcción con intención representativa y luego puede realizar construcciones complejas que utiliza en sus juegos dramáticos.

El inicio de la escolaridad marca de una manera particular la actividad lúdica, adquieren importancia los aspectos intelectuales, las letras y los números se transforman en juguetes. El juego de ficción continúa pero imbuido de un conocimiento real, por lo tanto se da una mayor discriminación entre lo real y lo fantaseado. En esta época se separan los niños por su sexo, aparecen los juegos de proezas, de competición y de un espíritu de equipo.

Se pasa de un placer por el azar a una habilidad por sobre el azar. Con el advenimiento de la pubertad y la adolescencia hay un abandono progresivo y paulatino de los juguetes y juegos de la infancia apareciendo así el mundo de la fantasía.

“El niño juega continuamente, es una observación corriente. Es imposible saber cuando no está jugando. Juega, incluso su propio papel, asegurando una especie de desplazamiento en su forma de estar en el mundo. En las situaciones más extremas, a veces las más trágicas, el niño juega como si el juego, actividad maravillosa, variada y rica, fuera para él una necesaria forma de ser. El juego es la forma privilegiada de expresión infantil.” (Gutton, 1973,9).

### 3) Vínculo madre-hijo en los procesos de individuación

Margaret Mahler (1985) formula el origen simbiótico de la condición humana. Éste va seguido de un proceso de separación-individuación a lo largo del cual el infante estructura su psiquismo y adquiere identidad. La observación de la diada madre-hijo, con las diversas modalidades de interrelación permitió llenar de contenido y significación al concepto de relación objetal y encontrar algunas claves de cómo se producen las perturbaciones emocionales.

Mahler postuló momentos consecutivos del psiquismo al que denominó fases, que son construcciones genéticas que se refieren al desarrollo de las relaciones objetales, en las que se toma en cuenta también la maduración neurobiológica.

A diferencia de los animales que nacen con los instintos bien desarrollados garantizándose así su supervivencia, los humanos requieren de cuidados maternos que son como una matriz extrauterina. La dependencia es extrema, las respuestas del recién nacido no están a nivel cortical sino reflejo y talámico. Además es el yo quien debe tomar el rol de la adaptación a la realidad, ese yo es, en el inicio, un otro que garantizará los procesos necesarios para su desarrollo. No hay diferenciación adentro-afuera, entre realidad exterior y realidad interior. La satisfacción pertenece a la órbita de su omnipotencia. A esa Fase Mahler la denominó presimbiótica o de Autismo normal. Gradualmente el recién nacido irá adquiriendo la noción de que él mismo no puede proveer la satisfacción de sus necesidades sino que ésta proviene de otro. Ese reconocimiento produce una diferenciación rudimentaria del yo, pero, en la organización intrapsíquica del bebé, él y su madre constituyen una unidad dual dentro de un límite unitario común.

Paso a paso, el bebé comienza a diferenciarse de la unidad dual simbiótica, separa su propio sí-mismo de su madre y alrededor del cuarto mes comienza a diferenciarse. Se entraría en la etapa que la autora denominó Fase de Separación-Individuación. Nos hallamos ante las primeras manifestaciones de la situación paradójica que marcará el destino de la subjetividad: Así, en el mo-

mento en que la ligadura simbiótica es máxima, la naturaleza exige comenzar a separarse. En el caso de la alimentación por ejemplo, el pasaje de líquidos a sólidos implica el surgimiento de un espacio que mediatiza el vínculo entre el niño y su madre, existe ahora una zona de objetos a ser investidos, *zona de interés y de juego* que lo aleja corporalmente de su madre. Más tarde, lo serán el gateo o las conductas motrices de desprendimiento, la bipedestación, etc.

Esta Fase de Separación-Individuación, corresponde al período que transcurre entre los 5 y los 36 meses.

Las formas típicas de vinculación con el objeto privilegian el desarrollo de la agresión. En este momento, el juego ofrecerá la alternativa de elaboración de una cantidad de agresión que, de no ser ligada, invadiría al yo dejándolo inerte frente a su propia capacidad de destrucción.

La discriminación entre el self y el no self, entre mundo interno y mundo externo, permitirá la diferenciación entre objetos reales y objetos internos proyectados. Es una falla en esta estructura, un desbalance de experiencias de intercambio, lo que hace que no se diferencie el yo del objeto. La ansiedad de separación, en un proceso normal, está neutralizada o disminuida por el *predominio del placer en el funcionamiento separado*.

El placer permite el registro historizante de la vida, entendida más primariamente como la evitación del peligro. Esta atmósfera en que la madre está disponible, le permite al niño sobreponerse a la ansiedad que le provoca la representación diferenciada del objeto y del yo que penetra gradualmente en la conciencia. El juego simbólico, conducta evolutiva que implica la diferenciación significativa-significado, abarca toda esta etapa de separación-individuación. Aquí la situación de peligro es la pérdida del objeto.

El concepto de angustia de separación es reservada por Mahler al momento en que ha sido alcanzada la constancia de objeto. Este término se refiere a que la imagen maternal se ha tornado intrapsíquicamente disponible para el niño y la madre real ha estado libidinalmente disponible para alimentar y amar. Estamos entonces frente a un yo en condiciones de dominar al objeto por el beneficio que otorga la capacidad de representación.

### RESULTADOS PARCIALES

Integran la muestra 17 casos, quienes completaron los dos niveles de capacitación durante el año 2004. La capacitación comprende un nivel I con conceptos más generales sobre el desarrollo del niño y un nivel II donde se profundizan los conocimientos. En relación a la Encuesta -17 casos- los datos cuantitativos se obtendrán al incrementar el número de casos.

Se observó mayor actividad lúdica de las madres en relación con sus hijos en tanto progresaba la capacitación, lo cual conduce al descubrimiento de modos de vinculación

muchas veces desconocidos previamente por las propias madres.

No fueron pocas las veces en que las capacitadas refirieron conductas agresivas hacia sus hijos; pudo advertirse, sin embargo, que el nivel de agresión o la frecuencia de los castigos fueron decreciendo en tanto aumentaron las posibilidades de pensar esas conductas. Es necesario destacar la importancia de incluir el diálogo y la reflexión que supone el acercamiento a los contenidos sobre el desarrollo infantil.

Al tratarse de grupos en riesgo social se generaron las condiciones para:

- 1) Incrementar las posibilidades de reflexión sobre la relación de las madres con sus hijos.
- 2) Lograr una mayor internalización de las normas y mayor autonomía en su aplicación. Mejorar la posibilidad de establecer y sostener los límites.
- 3) Tender a la *descentración* de sus intereses lo que implica el proceso de *visualización* de necesidades de sus hijos y otros niños.
- 4) Valorar la pertenencia al grupo y la oportunidad de aprendizaje. La inclusión grupal y la capacitación generaron la posibilidad de manifestar deseos postergados y la expectativa de concreción de los mismos.
- 5) Aumentar la capacidad de reflexión y de autocrítica.
- 6) Favorecer el corrimiento de una perspectiva de características narcisistas a los efectos de generar un mayor registro del vínculo con sus hijos y de valorizar las experiencias pasadas.
- 7) Disminuir agresiones físicas y reemplazarlas por otras formas de vínculo donde se privilegie el diálogo remitiéndose la agresión a situaciones esporádicas.
- 8) Incrementar la capacidad de reflexión respecto de un vínculo a predominio fusional, reconociéndose el apego excesivo de la madre en relación al niño.
- 9) Incrementar la capacidad de generar ideas, de apropiación de los conocimientos para replicarlos. La capacitación opera como medio facilitador de recursos psíquicos ampliándose las posibilidades de discriminación y colaborando con los procesos de individuación.
- 10) Favorecer los efectos de la mediación que la capacitación opera en los vínculos con características simbióticas.
- 11) Reconocer aptitudes intelectuales propias por parte de las madres que son aprovechadas en el inicio de otras actividades ligadas a la educación de sí mismas y de sus hijos.

En todos los casos, las madres manifestaron, en relación a la capacitación propuesta por la dirección de las instituciones educativas, que su intención se relacionó con el interés de conocer el mundo de los niños, mejorar la relación con sus hijos, conocer sobre su crecimiento y sus procesos afectivos, sobre sus juegos y cómo acercar el mundo adulto al del niño.

En referencia al efecto que generó la capacitación en general manifestaron un cambio significativo respecto

del vínculo con sus propios hijos. Se reproducen a continuación, a modo de ejemplo, algunos de los comentarios de esas participantes en el programa:

“Me sirvió para darme cuenta de que me pasa con mis hijas”, refiere una de las madres.

“Me di cuenta que no puedo separarme de ella. Tengo una relación especial, quiero separarme y me cuesta mucho” agrega una madre en referencia a su hija de 2 años. “Con ella es distinto, la siento un poquitito mía, es otra relación, yo no me puedo separar todavía de ella, si la dejo sola, por ahí se queda, pero yo no puedo.”

Esa madre reflexiona luego, en relación a la capacitación recibida: “Me sirvió para aprender. Me siento bien, es como estar en el mundo de mis hijas. Creo que ya es hora de que nos separemos un poco, ya tiene dos años. Tiene que dejar de tomar el pecho, tengo que dejar que esté un poquito más separada, pero todavía me falta decisión, esta nena está enviada. Es como si con ella me estoy despidiendo de la maternidad”. En ese momento la niña caminaba y se alejaba de la madre, intentaba salir del aula, ya no pedía en forma continua que la madre le dé de mamar.

Otra madre comenta: “Me interesó mucho la capacitación, mi mamá no estuvo con nosotros, me crió mi abuela, vivía con mi papá y mi abuela, mi mamá nos decía cosas feas. Papá nos trataba bien, mi abuela también, todo esto me hizo pensar en lo que me faltó. Aprendí lo importante que es para un chico su mamá, el contacto con el niño y lo importante que es el juego.”

“Me sirvió mucho para comunicarme con mis hijos, en especial con el mayor, para poner límites -agrega otra madre-, ahora tengo más paciencia para disfrutar de los más chicos, con el primero no lo disfruté, lo crié sola. Esta capacitación me ayuda con mis hijos y con otros chicos, es fantástico ir aprendiendo, ser más paciente, más comprensiva con las necesidades de ellos”... “Es bueno para poder acompañar a mis hijos en todo lo que pueda. Siempre hay tiempo para aprender”... “No puedo describir lo lindo que es venir los viernes con palabras.” “Podemos comunicarnos y atender las necesidades de ellos”.

“Veo de otra forma las cosas a partir de la capacitación -añade otra participante-, puedo hablar de otra manera con los chicos, les presto más atención, los veo de otra forma, los trato de otra forma. Pienso que en algunas ocasiones me equivoco, que soy muy severa, en lugar de corregirla, me teme y eso no es lo que pretendo”.

En relación a cuando no le obedecen y los límites, una madre comenta: “Siento que es la mejor manera, las cosas tienen un límite y hay que respetarlos”.

En relación al tiempo de juego en un vínculo de intenso apego: “...no todo debe ser jugar, todo el tiempo las 24 horas, la mamá debe ocuparse también del padre, la casa y de ella misma”.

Otra madre dice: “Ahora entiendo que es más saludable, el hecho de compartir juegos y no otra cosa, es impor-



tante para mí y para ellos... Antes querían jugar y yo les decía: andá con papá. Ahora juego yo”.

En relación a la coordinación de la juegoteca, una madre comenta: “Al principio se peleaban, no compartían, ahora comparten sin que les diga compartí. Ahora lo hacen solos, se dieron cuenta que el juego no es solo juguetes, sino también compartir el juego, no es pelear para sacarle el auto al otro”.

Con respecto a cómo ven los hijos el trabajo de la coordinación de sus madres: “Ellos ven que me esfuerzo, y lo notan, que hago algo diferente de lo que hacía durante años antes”. Esta madre había comentado que ella antes solo miraba televisión.

## CONCLUSIONES

Como conclusiones de los resultados obtenidos puede señalarse que la metodología permitió analizar efectos de la capacitación respecto de la actividad lúdica.

Los coordinadores van transformándose en facilitadores del juego infantil en el ámbito de las juegotecas y en el de su hogar. Se han observado cambios en las formas de vínculo intrafamiliar y comunitario en las zonas de influencia de las juegotecas, en particular en el seno de las familias de las propias madres coordinadoras. Se comprobó que el nivel de agresión o la frecuencia de los castigos decrecen en tanto aumentan las posibilidades de reflexión sobre esas conductas y sobre la importancia de incluir el diálogo y el juego en la vida familiar.

Se ha constatado que el juego requiere de la presencia de otro (madre, padre o un adulto significativo), que lo facilite en el ámbito de una relación dual que permita que el niño comience a desplegar su potencialidad lúdica. Al capacitar a los padres generamos efectos con nuestra intervención: se amplía y profundiza su aptitud para facilitar el juego al tiempo que se estimula el vínculo lúdico con el niño. Los adultos recrean sus experiencias lúdicas pasadas, las que son utilizadas en los nuevos intercambios con los niños. El juego comienza a tener un tiempo y un espacio definido. Anteriormente cuando el niño acudía a su madre con la propuesta de juego era eludido o derivado hacia otro.

Las condiciones actuales de crisis familiar y social, unidas a la falta de sostén adecuado producen perturbaciones en el vínculo madre-hijo que inciden en la constitución subjetiva. La escasez de juego simbólico, la ruptura de juego por elevada ansiedad o el juego fragmentado podrían ser algunos indicadores de estados patológicos. Se los puede categorizar como interrupciones en el juego, propias de alteraciones en el proceso de desarrollo. Estos procesos se asocian a perturbaciones en la puesta en juego de identificaciones y en la relación con las figuras de autoridad parental. Muchos niños manifiestan conductas ligadas a la obtención de placer inmediato con una tendencia a la sustitución de lo simbólico por lo concreto, denotando una búsqueda de características

primitivas de acercamiento al mundo, con los fracasos consecuentes que ello conlleva.

El juego se torna una estrategia que remite a los primeros vínculos afectivos y que genera posibilidades de cualificación de aquellas condiciones psíquicas traumáticas que no han logrado una adecuada constitución. Un niño que juega da a conocer su mundo interno. El advenimiento de la capacidad de representación permite al niño enfrentar la angustia ante la evocación del desvalimiento originario. Jugando, el niño vivencia, recrea y alterna las categorías ausencia-presencia en el logro de la constitución subjetiva.

En el espacio de la juegoteca los niños cuentan con un tiempo para el jugar, encuentro de participación y socialización, de contención por parte de los coordinadores quienes se revelan como facilitadores de una actividad que por su complejidad remite a la elaboración de situaciones que han dejado huellas, muchas de ellas difíciles de abordar.

Asimismo, los niños se integran a las juegotecas como a un lugar de pertenencia y vivaz intercambio. Encuentran a figuras protectoras quienes con gran pericia pueden acercarse al mundo imaginativo infantil y acompañar el despliegue de este en sus diversas manifestaciones.

En la vida de un niño el otro funciona desplegando potencialidades, en este sentido se puede hablar de potencialidad lúdica que se desarrolla porque ciertas actividades del otro cumplen un efecto facilitador, estimulante, estructurante, generador de vitalidad, de placer por crear, por fantasear, por imaginar, por desear. Asimismo, el medio opera como facilitador, aquellos aspectos que están como potencialidad en el sujeto no deben obstaculizarse. En situaciones de crisis social el medio no resulta ser proveedor, en cuanto función de aportar lo que el sujeto no puede producir por sí mismo. La violencia se ha constituido en una nueva forma de inclusión grupal, de estar con otros. Se ha transformado en una nueva forma de respuesta a situaciones de emergencia social y psíquica, en formas de inclusión grupal. La función de la escuela y de la Universidad en circunstancias sociales complejas debe conformarse como un puente hacia la sociedad y así generar posibilidades de construcción de subjetividad, es decir, ofrecer herramientas que articulen su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social. La ausencia de dichos aportes genera vacíos en el universo simbólico infantil y resta posibilidades de adquisiciones esenciales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ballou, K. J. (2001) "The effects of a drama intervention on communications skills and learning attitudes of at-risk sixth grade Students". En *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (10-A), 3828.
- Bleichmar, S. (2002) *Dolor País*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2002.
- Bruner, J. (1972) "Nature and uses of immaturity". En *American Psychologist*, 27, pp.687-708.
- (1986) "Juego, pensamiento y lenguaje". *Perspectivas* 16 (1), 79-85.
- Calzetta, J.J. Cerdá, M.R. Paolicchi, G (2005) *La Juegoteca. Niñez en riesgo y prevención*. Buenos Aires, Lumen, 2005.
- Cortada de Kohan, N. (1994) *Diseño estadístico*. Buenos Aires, Eudeba 1994.
- Duschatzky, S. y otros (2000) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Duschatzky, S. Corea, C. (2002) *Chicos en Banda*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Freud, S. (1920) "Más Allá del Principio de Placer". En *Obras Completas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1948, Volumen I, cap. XII, pp.1111-1139.
- (1930) "El Malestar en la Cultura". En *Obras Completas*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992, XXI, cap.VI, pp.115-118.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2003) *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid, Ediciones Pirámide, 2003.
- Gutton, P. (1973) *El juego de los niños*. Barcelona, Nova Terra, 1976.
- (1983) *El bebé del psicoanalista*. París, Amorrortu Editores, 1983.
- Hinshelwood R.D. (1983) "Fases Pregenitales", "Debate sobre el Instinto de muerte, apartado c, "La destructividad interna". En *Diccionario del Pensamiento Kleiniano*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1992, pp. 77 - 81.
- Konterlnik, I y Jacinto, C. (1997) *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, Losada. UNICEF, 1997.
- Laplanche, J.; Pontalis, J. B. (1971) "Agresividad". En *Diccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires, Labor, 1971, pp.15-16.
- Mahler, M.S. (1972) *Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación* México, Editorial Joaquín Mortiz, S.A. Grupo Editorial Planeta, 1985.
- Newson, E. y Newson, J. (1979) *Juguetes y objetos para jugar*. Barcelona, CEAC, 1982.
- Orlick, T. (1988). "El juego cooperativo". En *Cuadernos de pedagogía*, 163, pp.84-87.
- Paolicchi, G. Cerdá, M R. y otros (2004) "Juegoteca: efectos en el vínculo lúdico madre-hijo." en *Memorias XI Jornadas de Investigación*. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA, 2004.
- Piaget, J. (1945) *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- Reynoso, R. (1980) *Psicopatología y clínica infanto-juvenil*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1980.
- Sánchez, J. A. y Goudena, P. (1996) "El papel de las interacciones entre iguales en el proceso de socialización. Implicaciones educativas de un estudio transcultural del juego en preescolares holandeses y andaluces". En *C & E Cultura y Educación*, 1, pp. 87-98.
- Stern, D (1991) *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Vacheret C. "Violencia Natural del Niño. Función y consecuencias. Psicoanálisis con niños." En *Revista semestral* N° 10, N/A Ediciones, 1997, pp.193- 199.
- Winnicott, D. (1984) *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- (1998) *Acerca de los niños*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- (1939, 1942) "Reflexiones sobre el impulso en los niños", "Porqué juegan los niños", "La Agresión". En *El niño y el Mundo Externo*. Buenos Aires, Paidós, 1965, pp.154-155; pp.172-179.
- *Realidad y Juego*. Buenos Aires, Gedisa, 1969.

Fecha de recepción: 19 de diciembre de 2005

Fecha de aceptación: 12 de abril de 2006