

MANIFESTACIÓN DE ELEMENTOS SIMBÓLICOS EN NIÑOS SORDOS

KATHERIN MANCILLA MOSQUERA

CÓDIGO: 0637906

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE PSICOLOGÍA

Santiago DE CALI

Junio 2011

MANIFESTACIÓN DE ELEMENTOS SIMBOLICOS EN NIÑOS SORDOS

KATHERIN MANCILLA MOSQUERA

CÓDIGO: 0637906

Trabajo de Grado presentado para optar al título de Psicóloga.

Directora

Psicóloga: Liliana Betancourt

UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE PSICOLOGÍA
SANTIAGO DE CALI
Junio del 2011

AGRADECIMIENTOS

Primeramente a Dios, quién llena mi vida de sentido y sin cuya presencia no sería posible hacer realidad este sueño. Tengo la certeza de que puso a mi lado las personas idóneas para que este proceso se hiciera grato.

Mi más profundo agradecimiento a mis padres, por todo el esfuerzo que han hecho para que yo sea profesional, porque todos los días me bendicen, me hacen saber que están a mi lado y porque siempre me han apoyado incondicionalmente. Este trabajo está dedicado a ustedes, pues es fruto de lo que han sembrado en mí.

A mi hermana, cuya presencia en mi vida es de gran bendición, pues es con quién he compartido los mejores momentos de mi vida y en muchas ocasiones ha sido mi inspiración.

A todos mis familiares, pues en todo este proceso siempre han estado pendientes de mí e indudablemente me han incluido en sus oraciones.

A Kelly y Liliana por ser esas amigas dispuestas a escuchar todas mis quejas y confusiones, no sólo en lo académico, sino en todo este entramado de acontecimientos que trajo consigo la vida.

Al ser un trabajo fruto de varios años de dedicación, agradezco a Angélica y a Danna, quienes desde el inicio han sido testigas, compañeras y amigas en mi proceso de formación profesional.

A mis compañer@s, que han estado acompañándome en este proceso, resolviendo inquietudes y dándome consejos. Especialmente a Ángela por soportar mis “crisis maniacas” tranquilamente y a Adriana porque siempre estaba presta a animarme virtualmente.

A mis directoras de trabajo de grado: Ana Claudia Delgado con quién di forma a este proceso de investigación y Liliana Betancourt con cuya orientación fue posible culminar satisfactoriamente el proceso.

A la profesora de la institución en la que se realizó la investigación, quién amablemente me brindo los espacios para realizar los juegos con los niños y por brindarme su ayuda como intérprete.

Y especialmente a los niños, sin quienes no hubiera sido posible llevar a cabo la investigación, pues fueron parte central de este proceso y en cada encuentro me permitían aprender mucho más. Este trabajo es resultado de la experiencia de compartir espacios con ellos.

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. JUSTIFICACIÓN.....	9
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
4. OBJETIVOS.....	14
4.1 Objetivo General	14
4.2 Objetivos específicos	14
5. ANTECEDENTES.....	15
6. MARCO TEÓRICO	18
6.1 Proceso de construcción simbólica.....	18
6.2 El niño sordo.	36
6.3 El juego simbólico	41
7. METODOLÓGIA.....	43
7.1 Tipo de investigación.	43
7.2 Instrumento	44
7.3 Sujetos	44
7.4 Categorías de análisis.....	45
7.5 Procedimiento	46
8. DESCRIPCIÓN DE LOS JUEGOS	47
8.1 Juego: el gato y el ratón.....	48
8.2 Juego: rayuela.....	50
8. 3 Juego: la gallina ciega.....	53
8.4 Juego: casitas	55
8.5 Juego: el lobo.....	56
9. PRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO	58
9.1 J: (9 años)	58
9.2 KE: (8 años)	72
9.3 W: (6 años).....	83

10. ANÁLISIS	96
10.1 J:	96
10.2 KE:	106
10.3 W.....	115
11. DISCUSIÓN	125
12. CONCLUSIONES.....	135
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
ANEXO.....	139
REGISTRO DE OBSERVACIONES	139

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de desarrollo de los niños sordos ha generado grandes inquietudes en áreas como la fonoaudiología, la educación y psicología cognitiva. Desde esta última se han realizado estudios en busca de la comprensión de dicho proceso. Así, desde la perspectiva piagetiana las investigaciones han enfocado su interés en el proceso de construcción de las operaciones concretas y de las operaciones formales, dejando un poco de lado el desarrollo sensorio – motor y simbólico, pero, brindando aportes sobre el papel que la comunicación y el lenguaje ocupan en el origen de los procesos cognitivos.

Desde la perspectiva evolutiva se han realizado estudios acerca de la comunicación y el lenguaje enfocándose principalmente en la influencia que los intercambios sociales y lingüísticos tienen en el desarrollo cognitivo.

Con diversas investigaciones, estos enfoques teóricos posibilitan la comprensión del desarrollo cognitivo de los niños sordos, pero a la vez, plantean nuevos interrogantes sobre los procesos de desarrollo, entre los cuales se encuentran: las repercusiones que puede tener en el desarrollo de los esquemas y el aprendizaje el límite en la percepción de la información auditiva; las posibles dificultades en la organización de secuencias comportamentales y el control de la propia conducta dada su relación con el lenguaje, así como también, la inquietud acerca de si es posible evidenciar en las expresiones simbólicas (lenguaje, imitación y juego, principalmente) de estos niños, las primeras limitaciones en su desarrollo intelectual.

Estas inquietudes desplegadas desde las diversas áreas, generan interrogantes a la psicología clínica sobre los procesos de construcción simbólica en los niños sordos, pues desde algunas perspectivas dicho proceso es central en la construcción del niño como referente de sí, es decir, de su estructuración como

sujeto en cuanto elabora sus experiencias de vida a partir de la atribución de significaciones y de sentido.

Por tanto, desde un enfoque clínico, la presente investigación exploratoria de diseño cualitativo, se centra en el estudio de las modalidades de simbolización construidas por tres niños sordos de 5, 7 y 9 años de edad, diagnosticados con sordera profunda pre lingüística, hablantes de lengua de señas, preguntándose específicamente por las manifestaciones simbólicas que se evidencian en los niños sordos a partir de la profundización en el conocimiento de la simbolización como fundamento de la estructuración identitaria.

La investigación se abordó desde el método clínico, tomando como referencia los planteamientos de Piaget y los postulados teóricos del CEIC.

Dado que el interés está centrado en la construcción de sí que los niños sordos estructuran, el juego simbólico se utilizó como instrumento de esta investigación, pues posibilita la creación de espacios en el cual los niños pueden expresarse con libertad, representar el mundo otorgándole un nuevo orden, otra realidad subjetiva; por lo tanto permitió evidenciar los diferentes sentidos que le otorga el niño a las experiencias vividas y por ende dar cuenta de sus procesos de simbolización.

2. JUSTIFICACIÓN

Los aportes brindados por las diversas investigaciones (Como las realizadas por Marchesi y colaboradores (1981), Piaget (1955), Furth (1973), Vygotskaya (1966), Gregory y Magford (1983) – (citados por Sierra; 1994) interesadas por los procesos cognitivos de los niños sordos - en las cuales se postula que el desempeño de los sordos es semejante al de los oyentes, pero que se presentan algunas excepciones en el desarrollo intelectual como consecuencia de las limitaciones en las experiencias de comunicación, mencionando particularmente el juego simbólico, donde se evidencian variaciones importantes en la sustitución de los objetos y la planificación, y concluyen que los niños sordos estructuran la realidad de manera diferente - abren paso a interrogantes acerca de los procesos de construcción simbólica desde la concepción del niño como sujeto que elabora significaciones, da sentido a sus vivencias y por tanto es referente de sí, es decir, es un ser simbólico.

Ello lleva a profundizar - más allá de la manera en la que se les puede enseñar el lenguaje oral a los niños sordos desde la fonoaudiología, el desarrollo y construcción de las estrategias cognitivas, y los métodos de educación más idóneos - en estudios psicológicos puntuales sobre el proceso de simbolización que puedan ahondar desde una perspectiva del sujeto como una totalidad organizada activa en su construcción, las modalidades de simbolización de los niños sordos.

La importancia de la comprensión psicológica de las modalidades de simbolización construidas por los niños sordos, radica especialmente en el interés por la construcción de sí que estos niños estructuran; partiendo de la hipótesis de que aunque hay una limitación en lo que se refiere al mundo del sonido, los niños sordos construyen elementos simbólicos; lo cual se desliga del enfoque de investigaciones que los describen en términos de deficiencia. Para ello, es

necesario centrarse en el conocimiento del proceso de simbolización desde la concepción de éste como fundamento de la estructuración identitaria.

Por tanto, esta investigación se centra en vislumbrar cómo se desarrollan los elementos propios del sujeto y cómo se elaboran los elementos simbólicos cuando existen límites en la percepción auditiva; tomando como base los estudios realizados desde la psicología y las comprensiones teóricas que brinda sobre el proceso de simbolización.

De tal manera, esta investigación espera contribuir en el avance de la comprensión del proceso de construcción simbólica en los niños sordos, con el fin de brindar elementos que aporten una nueva perspectiva para las próximas investigaciones y estudios que se realicen sobre el tema, con miras a brindar aportes a la comunidad profesional.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dado que en el niño sordo falta la dimensión sonora, se han generado diversas investigaciones¹ acerca de su desarrollo, cuyas conclusiones indican un desarrollo lento a causa de la limitación perceptual.

Así, Oléron en 1950 manifiesta que los sordos tienen un desarrollo intelectual inferior al de los oyentes y que no es posible compensar ese retraso.

En los 60's se aseguraba que los sordos obtenían resultados inferiores en los distintos tests utilizados (tales como figura de Rey, Wechsler, cubos, laberintos y tests no verbales). Se estableció en diversos estudios que los niños sordos tienen menor desempeño en tareas motoras y juegos, y que el tratamiento de las informaciones no es tan rápido ni tan eficaz. Para S. Vinder (1982) el niño sordo es más lento para elaborar nuevas estrategias cuando le faltan hipótesis iniciales. En la misma vía otras investigaciones proponen que su pensamiento es vago y hay imprecisión en los límites figura - fondo. Según lo interpreta Myklebust, los niños sordos no siguen los esquemas de desarrollo clásico.

Sobre la adaptación de los niños sordos al mundo, los estudios reportan que hay un retraso en el proceso motor, evidenciándose en la marcha autónoma torpeza, rigidez y brusquedad, así mismo alteración en la adquisición de prácticas corporales y de gestos, y dificultad en la percepción del espacio puesto que no cuentan con el control auditivo de sus actividades motoras. Además se estableció que experimentan dificultades de dominio emocional: se manifiestan más aprensiones y miedos, además de frustración en la interacción con los niños oyentes.

El bajo desempeño de los niños sordos era atribuido a causas como el pensar concreto, la vinculación a las percepciones inmediatas, poca capacidad de

¹ Las investigaciones y los autores que se nombran a continuación son retomados de Aimad, P. (1989). El niño sordo.

abstracción y la incapacidad de construir un pensamiento organizado puesto que éste se construye conjuntamente con el lenguaje.

Después de los años 60's se abordan investigaciones desde nuevas perspectivas postulando que a la sordera se le puede adjudicar una forma particular de inteligencia. Según Furth: "de los numerosos criterios adaptados [para el análisis de los datos de investigación] 62 son similares en sordos y oyentes, 44 difieren ligeramente (...) Hay autores, por ejemplo, que se extrañan de que niños sordos de 3 a 9 meses igualen a los oyentes en la realización de tareas que exigen descubrimiento y aplicación de reglas y de estrategias que, siguiendo las ideas recibidas, son facilitadas por mediadores verbales" (Retomado por Aimaïd, op. cit. p. 29). Estos resultados permiten considerar que los niños sordos disponen de recursos para construir otras modalidades simbólicas.

Desde la perspectiva psicoanalítica, autoras como Martha Schorn (2008) quien se interesó en profundizar en las diferencias que presentaban los niños sordos que accedían tempranamente a la lengua de señas y aquellos que desde temprana edad incursionaron en el lenguaje oral, en la manifestación de rasgos de impulsividad como síntoma emocional del sufrimiento psíquico; concluye que las diferencias se encuentran en la incapacidad del niño de expresarse con significantes lingüísticos apropiados. Planteando la incompatibilidad lingüística (aunque el niño sordo no tiene ninguna dificultad para el lenguaje, tiene una dificultad para la lengua oral) y no la limitación auditiva como la causa de las diferencias de los niños sordos con los niños oyentes.

Lo interesante es que aunque la incompatibilidad lingüística sea la causa de las diferencias entre los niños sordos y los oyentes - y aún entre los sordos hablantes de la lengua oral y la lengua de señas - el lenguaje oral y el de señas le permiten al niño transformar sus experiencias, es decir, por medio del lenguaje el niño constituye su mundo. Es decir que los niños sordos disponen de elementos propios para construir modalidades de simbolización.

Sin embargo, dadas las dificultades que estos niños presentan en el lenguaje y las implicaciones de ello en el campo del aprendizaje y la enseñanza, la mayoría de los estudios actuales han sido realizados en el área de la pedagogía y la fonoaudiología; mientras que los psicólogos se han centrado particularmente en aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo, puesto que una de las preocupaciones son las dificultades que estos niños enfrentan en su escolaridad.

Por tanto, llevar a cabo esta investigación con niños sordos es importante debido a que aunque el tema no es desconocido, ha sido poco estudiado y desde otras perspectivas teóricas y conceptuales; mientras que esta investigación se interesa por la comprensión del proceso de construcción simbólica, abordando la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de manifestaciones simbólicas se evidencian en el juego de los niños sordos?; enfocando particularmente el interés en la construcción de sí que estos niños estructuran, a partir de la profundización en el conocimiento de la simbolización y en la concepción del juego como un espacio en el que el niño puede situarse como sujeto simbólico frente a lo que él produce como ficción, yendo más allá de las acciones y el manejo de los juguetes.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

- Describir las manifestaciones simbólicas presentes en el juego de los niños sordos.

4.2 Objetivos específicos

- Observar las manifestaciones simbólicas presentes en los juegos de los niños.
- Identificar las significaciones subjetivas que los niños sordos expresan en los espacios de juego.
- Determinar los elementos simbólicos presentes en el juego de los niños sordos.
- Caracterizar la construcción de sí y del mundo estructurados por los niños sordos como elementos simbólicos presentes en el juego.

5. ANTECEDENTES

A continuación se presentará el enfoque cognitivista con el fin de mostrar la perspectiva teórica en la que principalmente se han enfocado los estudios realizados por las distintas disciplinas acerca de la simbolización en los niños sordos.

Perspectiva Cognitivista de la simbolización:

Desde la perspectiva cognitivista autores como Perinat (1995) plantean que el símbolo implica un nexo convencional entre el signo y lo que este significa. Pero, sólo los signos que son identificables como signos, son generadores de significados. Por tanto, lo simbólico hace mención a los significados compartidos: *“Lo que hace que un acto sea simbólico es que aluda a unos significados compartidos. (...) el símbolo está ligado a una convención que tiene fuerza de regla o ley”* (p. 200). Así, una conducta es simbólica cuando cumple dos condiciones: 1) Su re-presentación pertenece a un convenio general y 2) el niño sabe que su conducta es una representación. Para que una descripción sea semántica es necesario introducir los signos, definiéndolos como conductas. En este sentido, Perinat plantea que al ser significativas, las conductas son un signo. Así los signos son acciones coordinadas en un dominio semántico. Según Perinat el símbolo emerge dentro de “situaciones comunicativas”, como el juego adulto – niño y define el lenguaje como el sistema de signos más potente que implica que quien lo use sea observador y *actor* de manera simultánea, y también implica que haya una “reorganización” continua en la que el observador es en la medida del lenguaje y el lenguaje es en la medida que el observador hace uso de él.

En la misma vía, Rodríguez y Moro (2002) plantean que “el símbolo apunta a un referente ausente, y la condición de que comprendamos hacía qué referente ausente apuntan el símbolo, es que se sustente en reglas publicas y además

análogas a las reglas que sustentan los significados de base, de lo contrario, sin esa analogía de reglas, sería imposible comprenderlos.” (p. 21). Además puntualizan que a diferencia de los usos convencionales, los símbolos poseen mayor flexibilidad y plasticidad, permitiéndose así, desligarse del aquí y del ahora, puesto que pueden apuntar a algo ausente.

Rodríguez y Moro, encadenan sus planteamientos desde las reglas sobre las que se apoyan los primeros usos simbólicos, dando principal importancia a las redes de significados complejos referidos al uso convencional de los objetos.

Así, puntualizan que arriba de los significados convencionales construidos en los acuerdos convencionales con otras personas dado los usos públicos de los objetos; se encuentran los significados simbólicos, los cuales se apoyan en sistemas semióticos construidos desde el uso convencional de los objetos y por la comprensión social de sus propiedades. Por tanto, una conducta es simbólica en la medida en que se apoya en sistemas semióticos, donde los objetos son comprendidos desde los usos convencionales (convenio general).

La propiedad de los significados simbólicos para permitir representar lo ausente, constituye una de las bases para la aparición del sistema semiótico más poderoso - y en esta concepción coinciden con Perinat - el lenguaje: “[los símbolos] forman parte de una tupida red de significados que circulan por debajo del lenguaje y gracias a ellos los niños y las niñas ya pueden comunicarse de una manera muy elaborada cuando aun no disponen de palabras” (Rodríguez y Moro, 2002. p. 5)

A diferencia de Perinat, Rodríguez y Moro, - al considerar el referente como el resultado de la acción del signo,- critican que se consideran solo como signos, los signos intencionales y que no se admita a los objetos como signos que pueden ser interpretados. Aludiendo a que los objetos se van a convertir en objeto de conocimiento, en la medida en que los objetos tiene múltiples significados que van a ser aprendidos por los niños en situaciones de interacción semiótica.

Rodríguez y Moro discuten la tesis de Piaget, cuestionando el planteamiento de éste, que asegura que la entrada a la función simbólica se produce desde la construcción de significados individuales de cada sujeto, para luego, con el signo lingüístico producir la entrada en un mundo convencional de significados públicos.

Según expone Trevarthen –Citado por Belinchón, Rivière & Igoa (1992) – “El motivo de los símbolos es siempre comunicativo. Todo símbolo debe concebirse como un intercambio entre mentes que tratan de obtener una medida de la correspondencia entre sus conciencias respectivas de una realidad que creen que experimentan”. Por lo tanto, las acciones que sean intencionalmente comunicativas, requieren de un cierto grado de conciencia de que se está produciendo una actividad sígnica y que ésta en consecuencia con las personas con las que se interactúa.

6. MARCO TEÓRICO

La pregunta que guía esta investigación hace necesario el abordaje del proceso de construcción simbólica. Hablar del proceso de construcción simbólica requiere abordar el desarrollo del bebé. Para dicho propósito tomaré como referencia principalmente los estudios de María Eugenia Colmenares quien abarca desde su perspectiva los orígenes de la organización psicológica humana, elaborando una vasta teoría sobre cómo se produce el pasaje entre lo biológico y lo psicológico. Así como también los planteamientos de Jean Piaget, dados sus postulados sobre el periodo sensorio-motor y la importancia de su comprensión sobre proceso de construcción simbólica.

6.1 Proceso de construcción simbólica

6.1.1 El desarrollo del bebé

Según Colmenares (2001a) los conocimientos actuales acerca del desarrollo, confirman que a partir del séptimo mes el bebé ha terminado su crecimiento in útero, lo que indica que funciona como sistema orgánico y ello permite que el bebé a través de su propio funcionamiento integre a su estructura factores históricos de su organización y que se construyan significaciones de orden psicofisiológico.

El bebé funciona de manera autónoma como organismo fisiológico desde los 7 meses cuando ya está a término; es en esta etapa cuando está listo para iniciar el proceso de organización de su actividad en referencia al sentido y a la organización de la conducta; “los estímulos de origen endógeno y exógeno establecen en el cuerpo – mente improntas reactivas que son la base del reconocimiento y por ende de diferenciación. Estas improntas constitutivas de la

consciencia² se transformarán progresivamente en consciencia – historia (...), el bebé constituye el núcleo de la organización perceptiva de ser como referente de la conducta” (Colmenares, 2001a. p. 99 - 110).

En relación con su identidad como sistema vivo, el bebé, en respuesta a los estímulos externos y en referencia a su actividad autónoma (relaciones que construye apoyado en sus estados), elabora totalidades comportamentales organizadas como conductas. Estas totalidades organizadas se establecen como sistemas integrados de significación y de sentido, por tanto, son construcciones concernientes a los procesos de adaptación y construcción de sí: “La conducta se organiza desde sus inicios en términos de relaciones biopsicológicas³ porque su organización y funcionamiento están ligados a relaciones de sentido y de significación cuya constitución es necesaria a la vida orgánica para construir una común referencia a los procesos de conservación de la vida y al desarrollo de sus posibilidades de establecer relaciones adaptativas con el medio” (Colmenares, op. cit., 101). El bebé ha construido una organización - regulada por significaciones biopsicológicas - que es el centro de su desarrollo psicológico.

Así, lo que constituye la actividad en conducta y le brinda a la actividad del sujeto el valor como experiencia de ser, es la organización biopsicológica de la consciencia. Ello permite la conservación de la conducta y los procesos de repetición y diferenciación de lo que no es propio. Ésta diferenciación va a permitirle al recién nacido contar con referencias de orden sensorial que posibilitan el reconocimiento de su experiencia y también reconstruirla. En esta medida, la

² Desde la perspectiva de Colmenares, la consciencia es entendida como: “el sistema de sentido que conserva sentido a las significaciones y crea, por su funcionamiento autónomo, una réplica inmaterial de la organización de la vida” (Pág. 98)

³ Son relaciones biopsicológicas por “la estrecha relación entre los procesos psicológicos de significación y su interdependencia con la organización neurosensorial y con el funcionamiento sensorio-motor” En este sentido Colmenares llama consciencia biopsicológica al referente de sentido de sí que constituye la percepción de ser, cuyo desarrollo permite la constitución como sujeto psicológico.

organización biopsicológica da origen a los procesos de reorganización de la actividad.

Con respecto a los estímulos, Colmenares puntualiza que “en este período, el bebé no diferencia los estímulos internos por ellos mismos, sino en relación con su propia experiencia. Por el momento, los estímulos de origen externo son sólo un “objeto” que atrae y que modifica con su presencia los estados de consciencia del bebé y este hecho contribuye a la diferenciación del ser de aquello que no lo es” (ibíd., p. 106.). Al ser el estímulo vivido como una nueva experiencia de sí, repercute en la percepción de sí; lo cual, permitirá el nacimiento del símbolo. De ahí la importancia de la consideración de esta propuesta teórica para la conceptualización del proceso de construcción simbólica.

El período postnatal da paso al proceso de organización psicobiológica, organizado bajo la guía de la significación y del sentido. El nacimiento del bebé inicia el proceso de transformación de la consciencia biopsicológica en psicobiológica, puesto que al nacer se modifica la experiencia vivida por él, “establece los procesos de sentido y de significación como vectores del desarrollo humano, en relación con la organización prenatal de la consciencia biopsicológica” (ibíd., p.108) y en la medida en la que se enfrenta al mundo externo coordina y subordina el desarrollo en relación con los procesos de orden psicobiológico. Es decir, el nacimiento se inicia con una reorganización interna en la cual los elementos biopsicológicos son reconstruidos en términos psicobiológicos. Dicha reorganización está relacionada con la modificación de la experiencia del bebé y las nuevas actividades que despliega en el medio externo en el que ahora se encuentra.

Por tanto, la actividad del bebé, caracterizada por búsquedas abiertas y orientadas, va a estar dirigida a la reconstrucción de referentes psicobiológicos a los cuales integrar su nueva experiencia de sí y se constituyen nuevas organizaciones. Las totalidades, organizadas como conductas en el periodo biopsicológico, se rompen puesto que el medio aéreo modifica las condiciones de

motilidad, desorganizando las reacciones cinético-corporales y sensorio-motrices de búsqueda y reconocimiento. Dicho rompimiento modifica las relaciones del bebé consigo mismo y con la vida; el bebé modifica su comportamiento en relación con las nuevas condiciones de su experiencia. A partir de este momento, “la percepción de ser es ahora un referente de sentido que liga a sí el proceso adaptativo y el proceso de creación de sentido como medio de adaptación humana” (ibíd., p. 109).

La organización psicobiológica es la consciencia de referente de ser que permite la reorganización de los elementos que constituyen la conducta, así como también el reconocimiento de percepción de ser. En relación con la percepción de ser, el bebé amplía sus referentes de consciencia. Aunque se presenten modificaciones en el plano sensitivo y sensorio-motor, el bebé mediante su actividad posibilita la reconstrucción de totalidades organizadas a partir de fragmentos de la experiencia y de la disociación entre el significado y el sentido de la actividad global.

Colmenares (2001a) postula que en la edad promedio de los 4 a los 5 meses, con la diferenciación de sí con respecto al medio, nace el sujeto psicológico; aunque aún no haya tomado consciencia de ello. La organización psicológica que ha construido le permite crear sentido a partir de su diferenciación del medio, es decir, la construcción como sujeto psicológico le permite al bebé ser referente de sus cambios de estado, de sus reacciones, de la atención, el interés y de todo cuanto provoca su propia actividad y los estímulos del mundo exterior. “El bebé ha ejercitado un proceso de acción por contacto que le permite ejercer el control sobre el objeto y su acción, y diferenciarla” (p. 113). Más adelante el bebé podrá hacer un proceso de regulación y control con otros procedimientos.

Cuando el bebé separa lo propio de lo externo, puede utilizar la acción con el propósito de manejar sus propias emociones, las situaciones que lo incomodan y las que le agradan. Esto se manifiesta en la utilización de gestos que el bebé construye en su actividad autónoma y que tiene una significación propia, con los

cuales pretende obtener resultados del medio. Al ser los gestos acciones significantes utilizadas como instrumento para comunicar interés, son llamados *gestos eficientes*. La experiencia y los resultados de los *gestos eficientes* permitirán el proceso de consciencia de sí y la construcción del otro como otro.

De esta manera, tal y como Colmenares (2001a) lo refiere puntualizando acerca de los orígenes de la organización psicológica humana “Podemos decir que la consciencia constituye a partir de sus orígenes biológicos, en referencia al bebé como organismo y a su funcionamiento, una organización psicológica de sentido.” (p. 128)

6.1.2 Periodo sensorio-motor

Como lo ha manifestado Cyrulnik (1997), la propuesta conceptual de Piaget tiene como base ofrecer una perspectiva de comprensión de la génesis del símbolo y del significado. La asimilación permite darle sentido a la realidad, necesidad por la que está regido el niño; por eso sitúa el mecanismo de asimilación como el responsable del desarrollo. A continuación presento los postulados piagetianos y su vínculo con el proceso de construcción de la organización psicológica.

Primer Estadio.

La succión, mecanismo reflejo, como función primaria biológica permite la alimentación. Para su adaptación, el reflejo debe ser acomodado de tal manera que la realización de la succión en contacto con el objeto (que en este caso es el pezón) de sentido a la actividad del reflejo.

El contacto con el pezón (objeto externo), no solo sirve para desarrollar el reflejo, sino también para coordinarlo; el bebé se dirige hacía su encuentro, cuando su búsqueda está dirigida a la satisfacción alimenticia. Así, “el reflejo se consolida y se afirma en virtud de su propio funcionamiento. (Piaget, 1990, p. 39)

Sin embargo, el funcionamiento del reflejo de succión en el vacío – sin presencia del objeto – es una actividad relacionada con el reflejo mismo y no con lo externo. Puesto que el reflejo tiende a reproducirse, incorpora nuevos objetos al esquema reflejo. Como consecuencia “el recién nacido incorpora de golpe al esquema global de la succión un número de objetos cada vez más variados de donde deriva el aspecto generalizador de este proceso de asimilación⁴” (Piaget, op. cit., p. 41). Se presenta la asimilación generalizadora.

Esta asimilación sugiere una cierta diferenciación, en la medida en que los objetos asimilados a la actividad del reflejo son discriminados si la búsqueda del niño está dirigida a necesidades alimenticias; es lo que Piaget llama *asimilación cognitiva*. Por tanto, la adaptación refleja se presenta bajo tres formas: repetición, asimilación y reconocimiento motor.

En este sentido, el acto de succión constituye una organización psíquica en cuanto que conlleva a una búsqueda dirigida que responde a una necesidad; tiene una significación funcional. Esto, enmarca la transición de la vida orgánica a la vida psíquica.

A través del reflejo de succión, agarre, actividades visuales y auditivas; el niño incorpora el mundo indiferenciado al tiempo que interactúa con él.

A partir de las seis semanas, lo característico no va a ser sólo el mero reflejo, sino el acto; el acto de succionar. Ello, requiere que se realice una primera adaptación. En términos Piagetianos se genera una reacción circular, “un ejercicio funcional adquirido, que prolonga el ejercicio reflejo y que tiene por efecto fortificar y mantener (...) un conjunto sensorio-motor de resultados nuevos perseguidos por

⁴ En este punto es importante definir dos conceptos desde los postulados Piagetianos: Asimilación y acomodación. Para ello, es útil la abstracción de dichos conceptos que realiza Puche (1992) en el texto *¿Volver a Piaget?*: “Asimilar significa incorporar y transformar el objeto y sólo se incorpora lo que es susceptible de transformarse. Acomodar (...), se trata del proceso de ajuste y transformación a partir de los elementos nuevos incorporados por la asimilación” (Págs. 49 -50)

sí mismos”⁵. En este punto se habla específicamente de la construcción de un esquema.

Segundo Estadio

Las adaptaciones hereditarias se asocian a otras adaptaciones que ya no lo son, es decir, los procesos reflejos se integran a nuevas adaptaciones que implican un aprendizaje sobre los datos del medio. Puesto que, en este momento el aprendizaje se refiere a algo externo, hay una acomodación adquirida, en la medida en que, el ejercicio funcional del esquema se transforma en función de la experiencia.

Dichas adaptaciones son favorecidas por las búsquedas en las que el niño descubre relaciones que lo llevan al mantenimiento o al redescubrimiento de un resultado nuevo que le es interesante. Los comportamientos de búsqueda, requieren de la coordinación de esquemas heterogéneos, que no son hereditarios, sino, asimilaciones adaptativas que se evidencian en el ejercicio de la succión en la que la asimilación funcional, se transforma en asimilación de los objetos a esquemas delimitados. Así, es la asimilación generalizadora la que genera la formación de esquemas particulares, constituyendo organización y adaptación de los esquemas – huellas de conocimiento.

La asimilación de los objetos a la mirada – por ejemplo – permitirá el reconocimiento y organización de imágenes y de los espacios. Se desarrolla la mirada espontánea: que al coordinarse con otros esquemas permite que las imágenes conocidas adquieran significado. La actividad de la visión, da lugar a la generalización y a la formación de esquemas particulares.

Al igual que con la succión y la visión, el niño asimila los sonidos reconociendo algunos e interiorizando otros. Esta organización de la actividad auditiva, permite

⁵ ibíd. 71

en adelante, la coordinación con otros esquemas (particularmente con el de la visión – coordinación audio-sensorial).

Así, se prolonga el ejercicio reflejo, se nutren y se mantienen los nuevos resultados del conjunto sensorio-motor, como resultado de las búsquedas efectuadas por sí mismo. Y en este sentido el niño a demás de asimilar y acomodar los objetos, transforma su experiencia.

Tercer Estadio.

La coordinación de esquemas, tales como la visión y la prensión genera una serie de conductas adaptativas intencionales: “el acto intencional no es sino una totalidad más compleja, que subsume unos valores secundarios bajo los valores esenciales y que subordina unos movimientos intermedios o medios a las gestiones principales que asignan un objetivo a la acción” (Ibíd., p. 146).

Cuando el niño hace uso de sus esquemas realizando variadas combinaciones para incorporar el medio externo, establece diferenciaciones incipientes entre medios y fines: hay una toma de consciencia del acto; es el comienzo de la intencionalidad. Los actos intencionales comienzan cuando el niño actúa sobre las cosas relacionando los objetos entre sí. Por tanto, los esquemas son más móviles y la acomodación favorecerá la explicitación de relaciones espacio-temporales y de causalidad.

Para llegar a ello, el niño se sirve de la reproducción de acciones que le fueron interesantes, lo que Piaget (1990) llama reacciones circulares secundarias: “después de haber producido los resultados interesantes descubiertos por casualidad sobre el propio cuerpo, el niño pretende tarde o temprano conservar también los que obtiene cuando su acción se ciernen sobre el medio externo” (p. 151)

La búsqueda del niño por reproducir los espectáculos interesantes, lo guía en la diferenciación de los medios y de los fines de la acción. Este aspecto constituye un rudimento de la intencionalidad.

La acomodación y organización de los esquemas en la reacción circular secundaria se producen cuando el niño busca encontrar los movimientos que lo llevan a reproducir el espectáculo que le es interesante.

Las conductas de las reacciones circulares secundarias implican que la acción sea ejercida sobre las cosas y no solamente en la utilización orgánica de la realidad, es decir, no responden a una necesidad interna. La acción ya no es simple, permite el inicio de la diferenciación de medios y fines, y “la asimilación de las cosas al yo se convierte en construcción de relaciones entre las cosas” (Ibíd., p. 169).

En este estadio la acción deja de estar centrada en la actividad como tal para centrarse en el resultado exterior.

Al querer encontrar de nuevo los resultados que ha observado el niño descubre que dicho resultado depende de su propia actividad y trata de fijar intencionalmente esta diferenciación recuperando los movimientos que originan el espectáculo deseado. Así, cuando el niño intenta reproducir un resultado interesante, solo lo ha percibido de manera fortuita y no por búsqueda o experimentación. Por tanto, la búsqueda de la novedad no es todavía intencional, es una fijación de las diferenciaciones que impone la nueva realidad. Estas nuevas realidades son asimiladas a los esquemas, en esta medida las conductas de las reacciones secundarias son una prolongación de esquemas ya existentes.

Desde el punto de vista de la organización, estas adquisiciones son una adaptación interna, en la que cada esquema constituye una totalidad construida sobre elementos independientes.

Estas totalidades al encontrarse en vía de construcción, implican una diferenciación entre medios y fines, por eso la organización de estas totalidades representa un avance respecto a los esquemas primarios.

Los esquemas secundarios constituyen el primer esbozo del establecimiento de clases en la medida en que permiten establecer las diferencias entre objetos y

cuales son apropiados para ser frotados, sacudido, etc. Lo que es el equivalente a la operación funcional de la clasificación. Así mismo, los esquemas secundarios implican el establecimiento de las relaciones de las cosas entre sí que incluyen tanto la clase como la cantidad de los objetos.

Para asimilar un cuadro sensorial o un objeto, es necesario insertarlo en un sistema de esquemas; reconocerlo teniendo como referencia una totalidad organizada, es decir, atribuirle una **significación**. Las conductas actuales del niño estarían orientadas por los **indicios**.

La interacción del niño con el medio le ha permitido construir esquemas y aplicarlos a situaciones y objetos cada vez más diversos. Esto es lo que permite que pueda reproducir una acción que tuvo para él un resultado interesante.

Cuarto estadio

El niño puede distinguir los medios de los fines, pero ahora, para que el resultado interesante pueda ser reproducido, es necesario que el niño coordine los esquemas que ha utilizado en otras situaciones. En otras palabras, debe ejecutar una coordinación intencional de los esquemas; así, “a medida que la acción se complejiza mediante coordinación de esquemas, el universo se objetiva y se distancia del yo” (Piaget, op. cit., p.204)

Al realizar acciones sobre el mundo externo, el niño comienza a situarse en un universo independiente de él mismo e inicia la construcción de relaciones espaciales, descubriendo que hay una relación espacial entre la causa y el efecto, y que por lo tanto todo objeto diferente al propio cuerpo es fuente de actividad. El niño comienza a ordenar series temporales en función de la sucesión de acontecimientos.

De esta manera, el niño ya no busca repetir un evento que ha descubierto, sino que persigue un objetivo que debe alcanzar a través de medios intermediarios. Adapta los esquemas conocidos a la nueva situación, pone en relación las cosas entre sí en la medida en que hay una toma de conciencia que caracteriza la

intencionalidad de sus acciones, puede prever el acontecimiento vinculando a su acción y también concebirlo como independiente y vinculado a la actividad del mismo objeto a través de reconcomiendo de indicios. El objeto nuevo es explorado con el fin de comprenderlo intentando definirlo por su uso.

Quinto estadio

La experimentación y la búsqueda de novedad que el niño realiza se caracterizan por la construcción de nuevos esquemas y su coordinación dirigida a la búsqueda de nuevos medios.

En la experimentación cada nuevo intento es precedido por los anteriores, de esta manera, el niño realiza descubrimientos reales que constituyen nuevas invenciones; logra establecer nuevas relaciones. Se estructura el mundo exterior reconociendo la causalidad, las relaciones espaciales y que los objetos son permanentes; el niño realiza cambios en el movimiento, la dirección, adaptaciones según el peso, tamaño y demás características de los objetos y de la situación. Esto le permite construir relaciones sobre las que organiza el mundo.

Sexto estadio

A partir de ahora, el niño dirige su conducta mediante la invención de deducciones y combinaciones mentales construidas a partir de las exploraciones y búsquedas que ha realizado.

Antes de actuar sobre el mundo el niño se formula hipótesis y conjeturas, establece criterios para definir un orden estable y realiza distinciones de clases para generar totalidades; con el fin de organizar el mundo.

El niño realiza intentos representativos que le permiten no experimentar directamente sino a partir de sustitutos simbólicos. Sin embargo “esta experiencia mental no consiste en modo alguno en la evocación mnemónica de imágenes totalmente elaboradas; es un proceso esencialmente constructivo cuya representación no es más que un subalterno simbólico, puesto que hay auténtica

invención y [el niño] jamás ha percibido una realidad idéntica a la que está elaborando”(Ibíd., p. 329).

Inventar es combinar esquemas mentales (representativos). Los esquemas sensorio-motores deben poder combinarse entre sí de diversas maneras para convertirse en mentales y poder generar auténticas invenciones. Por lo tanto, la representación es la que permite la experiencia mental: *la representación serviría de símbolo a la actividad inventiva.*

6.1.3 Organización psicológica

En este abordaje teórico que realiza Piaget, es posible evidenciar elementos que establecen el pasaje de lo biológico a lo psicológico.

Así, - como lo especifica Colmenares refiriéndose a la succión y a la prensión – las coordinaciones que el niño pone en juego para alimentarse permiten inferir las relaciones que el bebé establece con el mundo y el papel que desempeña dicha relación en su desarrollo. La organización de la actividad de succión desligada de la actividad funcional le permite al niño una satisfacción sustitutiva con el fin de controlar el hambre, “esta posibilidad es un indicio de la diferenciación de la experiencia en procesos biofisiológicos y biopsicológicos”. (Colmenares, 1997. p. 77). La organización corporal del bebé que abarca una totalidad organizada de movimientos y actitudes pertenecientes a la actividad de la succión, marcan el cuerpo del otro y el propio cuerpo, además de la organización y el desarrollo del sistema de significaciones que le permiten coordinar sus acciones con la totalidad de su experiencia. El proceso de organización de la conciencia coordina significaciones según las necesidades y el desarrollo psicomotor, permitiéndole al bebé usar su actividad como fuente de referencia.

De igual manera, la organización de la prensión permite comprender cómo el bebé va construyendo al otro y cómo lo percibe, a través de la conciencia de sí. La mano como instrumento, le permite al bebé relacionarse con el medio

percibiéndose a sí mismo como agente. “La “atribución” de poder a la acción en sí, indica que la organización de la conciencia empieza a desarrollarse como conciencia-consciente en función de una diferenciación y estructuración progresiva de relaciones y estados”. (Colmenares, op. cit., p. 88)

La organización psicobiológica del bebé in útero y la organización del neonato como sujeto psicológico pueden ser comprendidas a partir de los vínculos entre la organización biopsicológica de la succión, su adaptación funcional y el proceso psicológico que le permite al niño organizar los movimientos de sus manos y dedos para lograr la prensión sistemática.

El proceso realizado por el niño constituye una unidad en el desarrollo de su conciencia y conducta a partir, de la organización de la conciencia psicomotriz del bebé. Éste desarrolla competencias psico-funcionales, es un ser agente, lo que le brinda posibilidades de organización y desarrollo.

La elección de comportamientos para actuar sobre el medio teniendo en cuenta la situación y abstrayéndolos de su actividad concreta, es un indicio de su construcción como sujeto psicológico, capaz de desligar las acciones de sus contenidos específicos para organizarlas en función de su interés; ahora es un sujeto agente. Se abre así a la posibilidad de desprender la significación de la acción de contenidos específicos para crear nuevas relaciones semiológicas.

Por tanto, dada la característica de sentido que le impone el bebé a su comportamiento, su actividad se organiza y desarrolla a partir del mismo, el aprendizaje se produce por su propia percepción y no sobre el medio.

Un aspecto que permite evidenciar en el bebé la organización de su propia actividad funcional son sus acciones diferenciadas. Según Colmenares (1997) “El sujeto como polo de su propia experiencia es el origen del sistema de significaciones que dará vida al universo simbólico a nivel de las representaciones” (p. 77)

En la organización de la actividad del bebé en función de la significación y la subordinación que se va estableciendo de los procesos adaptativos biológicos a los procesos psicológicos, los estados de conciencia tienen una importancia fundamental.

El proceso de adaptación que se hace evidente en el niño, es el resultado de la actividad sistemática y organizada ligada a la coordinación de sensaciones, percepciones, emociones y sentido. Las modificaciones corporales del niño y su evolución histórica en relación con el cuerpo del otro, permiten entrever la construcción de la conciencia de sí y la elaboración de ajustes dirigidos por su propia referencia.

Las situaciones referidas a la experiencia del bebé indican que son sus procesos de individuación los que le permiten el reconocimiento diferenciado del otro. La organización del comportamiento y la significación se originan en la actividad autónoma. El niño especifica sus reconocimientos y es capaz de diferenciar lugares y personas. A medida que avanza y se complejiza la organización se posibilita la coordinación.

El bebé puede reconocer su actividad como propia y sabe que las modificaciones del medio son efecto de su acción, lo que marca el nacimiento del sujeto psicológico. De esta manera, la coordinación, el control corporal y la organización son indicios del desarrollo de la conciencia y de la experiencia de sí. Esta organización da nacimiento al bebé agente.

Según Cyrulnik (1997), la información sensorial más intensa que vivencia el bebé en el vientre materno es el sonido como experiencia sensorial táctil. Se puede tocar al bebé gracias al sonido, sobre todo con la voz de la madre. Cuando la madre habla su palabra percibida sensorialmente estimula ampliamente al bebé, de hecho, de todas las estimulaciones es la palabra materna la que lo hace reaccionar más como objeto sensorial. Así, la palabra cumple un papel sensorial funcional puesto que permite el establecimiento de los primeros lazos, puesto que comienza a nivel intrauterino. Por tanto, la estructuración sensorial es importante

en el desarrollo del niño. A partir de dicha estructuración los niños son activos en sus interacciones y relaciones, puesto que pueden tomar la información y organizarla.

En este mismo sentido, Cyrulnik (1997) plantea que como lo postula Piaget, el niño está regido por la necesidad de dar sentido a la realidad. El bebé es un sujeto activo que estructura la información sensorial desde antes del nacimiento, y después del nacimiento organiza secuencias de interacción con la madre, percibe y reconoce.

Tal y como concluye Colmenares (1997) “La unidad de este periodo se refiere a la estructura de la organización adaptativa cuyo desarrollo está centrado en la construcción de la organización del sujeto psicológico a partir de la diferencia y desarrollo de la conciencia psicomotora de nivel psicobiológico”. (p. 93)

6.1.4 Construcción psicológica del símbolo.

El ser humano definido como un ser de significaciones y de sentido se estructura en un mundo simbólico. Simbolizar permite evocar lo ausente y la creación de mundos posibles; gracias a la función simbólica el niño se da paso al plano de la representación.

Postulados piagetianos:

Desde la perspectiva piagetiana, el ser humano al nacer empieza a construir significaciones y sentido a partir de las situaciones que vive que son el origen de conocimientos. En este sentido, el símbolo es una construcción psicológica, es un proceso continuo que se inicia antes de nacer y no un producto exterior al cual el niño accede. Así, las primeras significaciones que elabora el bebé están ligadas a lo percibido y a las acciones que desarrolla, para progresivamente complejizarse permitiendo el proceso de separación fundamental y de referencia propia en las

relaciones con los otros que lo llevan a la estructuración de sí como un sujeto autónomo, es decir, con identidad.

Piaget plantea que hay aspectos que constituyen la significación: el significante y el significado.

El significado es la definición que se le atribuye al objeto o cuadro sensorial mediante sistemas de esquemas sensorio-motores y sus características individuales, y un sistema de conceptos generales, mientras que el significante es el conjunto de cualidades percibidas que permiten que los órganos sensoriales reconozcan el objeto y en general todo objeto, situación o acción que el sujeto utiliza como soporte de los significados.

Hay entonces tres tipos de significantes: el indicio, el símbolo y el signo. “El símbolo y el signo, son los significantes de las significaciones abstractas, cuya representación implican. A demás, lo característico del símbolo y del signo es la diferenciación que el sujeto establece entre significante y significado. Un <<símbolo>> es una imagen evocada mentalmente o un objeto material escogido intencionalmente para designar una clase de acciones o de objetos. (...) El símbolo supone por lo tanto la representación” (Piaget, 1990. p. 85)

El <<signo>> es un símbolo colectivo y por lo tanto es arbitrario “símbolo y signo no son sino los dos polos, individual y social, de una misma elaboración de las significaciones. [Mientras que] El <<indicio>> es el significante concreto, relacionado con la percepción directa y no con la representación [es] toda impresión sensorial o cualidad directamente percibida cuya significación (el <<significado>>) es un dato sensible que anuncia la presencia de un objeto o la inminencia de un acontecimiento” (Piaget op. cit., p. 186)

Los signos permitirían la formación del pensamiento racional, al ser construcciones sociales y susceptibles de generalización y de abstracción en relación con la experiencia del sujeto. “Un signo tal como lo conciben los lingüistas

de la escuela saussuriana, es un significante “arbitrario”, ligado a su significado por una convención social y no por un lazo de semejanza” (Piaget, 1961. P. 232)

Mientras que “el símbolo, según la misma escuela lingüística es al contrario un significante “motivado”, es decir que testimonia una semejanza cualquiera con su significado” (Ibíd., p. 232). El símbolo serviría para la expresión de las experiencias vividas, puesto que se caracteriza por ser el producto del pensamiento individual y por tanto comprende variadas significaciones (polisemia), lo que le brinda al símbolo el carácter de flexibilidad importante para la dinámica del psiquismo. “Cuando hablamos de contenidos simbólicos, hablamos de aquello – imágenes, palabras – que desborda el significado obvio o inmediato de lo que representa. Un símbolo no puede ser circunscrito a una significación específica, ni siquiera a un conjunto de significaciones” (Colmenares, 2001. p. 2)

Siguiendo los planteamientos de Ana Claudia Delgado - quien retoma los planteamientos de Colmenares y Piaget - la construcción psicológica del símbolo se produce en el desarrollo de la construcción de sí y del universo, en “el proceso de construirnos como seres humanos, cada uno en nuestra individualidad, en la diferenciación con el otro y el medio” (Delgado, 2004. P. 10).

Al ser éste un proceso que se inicia desde la edad temprana (desde el desarrollo en útero hasta después del nacimiento cuando se inicia el periodo sensorio-motor), está inicialmente ligado al cuerpo, a las percepciones⁶.

La identidad es el resultado de la diferenciación de sí, con respecto al otro y el mundo que realiza el bebé cuando al ejercer acción sobre los objetos, se puede reconocer como sujeto; por eso la identidad es construida en el proceso del conocimiento: las experiencias de conocimiento tienen impacto en la definición personal. En esta medida, los procesos de sentido y de significación permiten la estructuración de sí mismo y de las experiencias personales, a la vez que

⁶ Para Delgado, las percepciones son concebidas como ligadas a acciones, no como un mero proceso de recepción de información pasiva. Desde esta perspectiva, la acción es un medio del que dispone el ser humano para conocer y significar su experiencia.

permiten definir al ser humano como “un ser de significaciones y sentido que le permiten construirse en un sujeto que se estructura en un orden simbólico gracias al cual es capaz de crear símbolos individuales y colectivos” (Delgado, op., cit. p. 12)

En el orden de lo simbólico, la organización de sí como sujeto y la estructuración de la identidad construida a partir de relaciones directas con los otros y con los objetos por medio de las acciones es separada de las situaciones concretas. Esto permite la consolidación de la separación de sí y del otro, en la medida en que el niño pueda conservarse como referencia respecto a situaciones pasadas que no son directamente perceptibles, pero a las cuales puede acudir reconstruyéndolas. “Esto implica también, que ha empezado a construir significaciones, que están igualmente separadas de las situaciones concretas” (Ibíd., p. 14) en la medida en que la construcción simbólica de sí permite pensar el tiempo y el espacio al hacer elaboraciones de la situación. Por lo tanto, el cuerpo físico también debe construirse psicológicamente, su construcción como realidad psíquica es un trabajo que se inicia desde antes del nacimiento.

Según Delgado, “dado que el núcleo de la construcción simbólica es la identidad, una de las primeras características de los símbolos elaborados por el niño es que no solo le permiten representar una determinada situación, sino que le permiten representar significaciones y sentidos profundos, muy subjetivos, relativos a cómo vive su experiencia personal” (Op., cit. p. 16). La naturaleza del símbolo dispone de una herramienta fundamental con la cual el niño puede comprender en una nueva dimensión sus vivencias y encontrar formas propias de significarlo para poder reorganizarlo y reorganizarse.

El símbolo es un proceso de construcción psicológica que comienzan con los procesos de significación y sentido a través de los cuales el niño orienta su vida. “Forma parte de una estructura de conjunto que se organiza como resultado del desarrollo de la identidad y de la construcción de sí como sujeto” (Ibíd., p. 17)

6.2 El niño sordo.

El estudio del desarrollo de los niños sordos se debe al interés por la comprensión de un proceso de desarrollo en el que hay una condición de deficiencia, en este caso de limitación auditiva y de las implicaciones que esta puede tener en el proceso de desarrollo. Al ser diversos los estudios en los que se resalta la importancia del lenguaje en el pensamiento y en el desarrollo de la inteligencia, el encuentro con personas que aparentemente no tenían un lenguaje y la concepción de que no podían construirlo a causa de la dificultad en el acceso a la comunicación auditiva debida a la deficiencia, llevo a la consideración de las personas sordas como personas incapacitadas y desvalidas. Además, las investigaciones realizadas acerca del tema, mostraron un menor desarrollo en los niños sordos en comparación con los oyentes.

Una de las implicaciones que tenia esta concepción de los sordos era la prohibición del uso de las señas que ellos creaban para poder comunicarse puesto que ésta no era considerada como un lenguaje en sentido estricto, privándolos así del acceso a un lenguaje que les permitiera compartir sus sentimientos e ideas.

Después de los años 60's y hasta la actualidad se ha generado un cambio de imagen y de conciencia respecto a los sordos. Es así como varios investigadores realizan estudios desde una nueva perspectiva. Entre ellos se encuentra Furth⁷ (1964 - 1971) quién propone que a la sordera se le puede adjudicar una forma particular de inteligencia y autores como Marchesi⁸ (1987) quien plantea que el ofrecimiento de un ambiente familiar relajado en el cual se mantenga el uso de apropiados medios comunicativos favorece el desarrollo de los niños e influye la estructuración de relaciones, así como también el acceso a un proceso de educación adecuado posibilitaría un desarrollo más satisfactorio.

⁷ Citado por Santacruz, 2006.

⁸ Citado por Aimard, 1989.

Otros estudios (Como los realizados por: Schlesinger y Meadow (1972) y David Wood, Heather Wood, Amanda Griffith e Ian Howarth (1986)),⁹ revelan que es importante considerar varios factores dada su influencia en el desarrollo de los niños sordos:

1. Las distinciones de sordera:
 - Sordera leve: Las personas pueden oír recurriendo al uso de aparatos tecnológicos (audífonos).
 - Sordera grave: Personas que han perdido la audición a causa de una lesión o enfermedad. Pueden escuchar con ayuda de audífonos.
 - Sordos profundos que no tiene ninguna posibilidad de audición, pero que pueden leer los labios y/o hablar por señas.
2. La edad en la que se presente la pérdida de la audición:
 - Sordera pre-lingüística: Niños que nacen sordos o pierden la audición antes de la construcción del lenguaje.
 - Sordera pos-lingüística: Niños que pierden la audición después de la construcción del lenguaje. En estos niños juega un papel importante la edad de la pérdida.
3. Condiciones familiares:
 - Niños sordos hijos de padres oyentes.
 - Niños sordos hijos de padres sordos.

Concluyendo que dichas características tienen diversas consecuencias en el desarrollo y que en ellas es posible encontrar la causa de las diferencias del proceso de desarrollo de los niños sordos comparando con el de los oyentes. Modificándose por tanto la idea acerca un desarrollo intelectual inferior al de los oyentes.

⁹ Sus estudios son referidos por Oliver Sacks, 1989

Sin embargo - como lo plantea Sacks (1989) – el problema más profundo y de base para las investigaciones cuando se aborda el interés por los sordos, es el que constituye la relación entre pensamiento y lenguaje: “nuestro lenguaje real, nuestra identidad real, reside en el lenguaje interior, en esa generación de sentido y corriente incesante que constituye nuestra mente individual” (p. 120)

Stokoe (Op., cit.) – quién consideraba las señas como símbolos abstractos de estructura interior compleja - a partir de sus estudios logró el reconocimiento del estatus del lenguaje de señas como lenguaje propiamente dicho. Estableció la estructura, los elementos constitutivos, la descompuso, la organizó de modo sistemático y descubrió en ella la estructura lexical, el fonema, la gramática y todas las características que comparten los diferentes lenguajes.

Según Joseph Church – citado por Sack - “el lenguaje abre nuevas perspectivas y nuevas posibilidades de aprendizaje y de actuación, transforma y controla las experiencias pre-verbales [...] El lenguaje no es sólo una función entre otras muchas [...] sino una característica omnipresente del individuo... (Cuyas experiencias, acciones y concepciones pasan a modificarse de acuerdo con una experiencia verbalizada o simbólica)... A través del lenguaje podemos iniciar al niño en un campo puramente simbólico.” (Ibíd., p.83)

El aprendizaje del lenguaje hablado (el cual también consta de la lectura de labios) y especialmente el de lenguaje de señas le permite esto al niño sordo. Por medio del lenguaje interior o *la seña interior* (usando una expresión de Sacks) el niño constituye su mundo propio.

Como neurólogo, Sacks plantea que la seña al diferir del lenguaje hablado en sus orígenes y en su modalidad biológica, su uso modifica los procesos mentales. Por tanto, al predominar las pautas mentales visuales, se piensa en modo diferente los objetos físicos y por tanto los sordos conciben y constituyen el mundo de manera distinta.

Dichas conclusiones permiten considerar que los niños sordos disponen de recursos propios para construir otras modalidades de simbolización, las cuales permitirían evidenciar la construcción de sí que estructuran estos niños.

6.2.1 Definición de hipoacusia.

Generalmente la hipoacusia (o sordera) es definida como la pérdida o disminución de la audición. En este sentido Marchesi (1987) la define como cualquier alteración presentada tanto en el órgano de la audición como en la vía auditiva.

En la siguiente tabla se muestra los diferentes tipos de hipoacusia de acuerdo a rangos de umbral de audición medidos en el mejor oído de acuerdo con su intensidad, con diferentes tipos de posibles causas habituales, sus consecuencias y esquemas de orientación dependiendo de la gravedad del problema.

Umbral				Grado de minusvalía (si no se trata antes de cumplir un año	
(dB)	Descripción	Causas habituales	Lo que se puede oír sin amplificación		Necesidades probables
0-15	Límites normales		Todos los sonidos del habla	Ninguno	Ninguna
16-25	Ligera hipoacusia	Otitis serosa, perforación, membrana monomérica, pérdida neurosensorial, tímpanosclerosis	Las vocales se oyen con claridad; pueden perderse las vocales sordas	Posiblemente, disfunción auditiva leve o transitoria. Dificultad para percibir algunos sonidos del habla	Enseñanza especial
					Logoterapia
					Asiento preferente
					Cirugía apropiada

26-40	Leve hipoacusia	Otitis serosa, perforación, membrana monomérica, pérdida neurosensorial, tímpanosclerosis	Sólo algunos sonidos del habla, los más sonoros	Dificultades para el aprendizaje	Audífono Lectura de labios
				Leve retraso del lenguaje	Enseñanzas especiales
				Leves problemas con el habla	
				Falta de atención	Logoterapia
41-65	Sordera moderada	Otitis crónica, anomalía del oído medio, pérdida neurosensorial	Pierde casi todos los sonidos del habla en una conversación normal		Cirugía apropiada
				Problemas con el habla	Las anteriores y además colocar al niño en un sitio especial en clase
				Retraso del lenguaje	
				Disfunción del aprendizaje	
66-95	Sordera grave	Pérdida neurosensorial o mixta, producida por pérdida neurosensorial más enfermedad del oído medio	No oye las conversaciones normales	Falta de atención	Las anteriores y además colocar al niño en un sitio especial en clase
				Problemas con el habla	
				Retraso del lenguaje	
				Disfunción del aprendizaje	
96	Sordera profunda	Pérdida neurosensorial o mixta	No oye el habla ni otros sonidos	Falta de atención	Las anteriores; probablemente deba acudir a clases especiales; Implante coclear
				Problemas con el habla	
				Retraso del lenguaje	
				Disfunción del aprendizaje	

10

¹⁰ *Tomada de la página web: www.sitiodesordos.com.ar/hipoacus.htm. Adaptación de Northern JL, Downs MP. Hearing in children, 3º edición. Baltimore: William & Wilkins, Baltimore, 1984. ANSI: American National Standards Institute.

6.3 El juego simbólico

En este trabajo, el juego ha sido concebido instrumento de investigación debido a que permite evidenciar las manifestaciones simbólicas, centrándose en las elaboraciones del sujeto y la construcción de sí que los niños estructuran.

Según Colmenares (1999), construir un juego requiere que el jugador tenga la posibilidad de crear un universo de relaciones simbólicas, en la medida en que el juego constituye una categoría diferente de la existencia definida por ella misma y brinda la posibilidad psicológica de ir más allá de lo cotidiano.

El juego se constituye desde la ficción como categoría de pensamiento, es decir, aunque es un acto producido en la realidad, su organización está regida por relaciones simbólicas que le dan sentido. Por tanto, la acción del juego es definida por la libertad que puede desplegar; a diferencia de la vida cotidiana que requiere que los actos coincidan con el contexto en el que se generan. Es en esta medida que se puede hablar de la ficción del juego.

Como lo postula Colmenares el juego y la realidad nacen unidos y constituyen dos caras del pensamiento y de la vida, por tanto, quien juega debe conocer su realidad social, a sus semejantes, los valores y consensos sociales, comprender que puede vivir de otras maneras, que puede definirse a sí mismo y dar sentido a su existencia; para poder darle otro orden al mundo y crear una nueva realidad a partir del juego: “para jugar, hay que abandonar lo cotidiano, entrar en el universo del juego, mundo que sólo existe porque “juego”. El universo del juego está constituido por la acción del jugador, es un modo de existencia” (Colmenares, 1999 .p. 209)

El juego le brinda al niño la posibilidad de recrear sus vivencias, sus relaciones y conocimientos “impregnado las “ficciones” con sus preocupaciones íntimas” (Villalobos, 2000. p. 116) a partir del uso de gestos y significantes a los cuales les

otorga sentidos diferentes referentes a sus historias personales; a las experiencias vividas. Es por esto que el juego existe sólo porque el hombre juega.

En el juego se crea un mundo imaginado¹¹ pero real, que aunque no destruye el mundo cotidiano, no se basa en la realidad concreta; permitiendo que el jugador manifieste sus elementos simbólicos como sujeto psicológico capaz de organizar su universo.

¹¹ Colmenares puntualiza que “en una situación imaginaria, lo imaginario está regido por los valores de la posición del sujeto en la vida cotidiana; lo imaginario escenifica, representa y concretiza al universo de “los sueños despierto”. El individuo constituye otra representación de ese real por transposición de su lugar en ella.” (Colmenares, op. cit., p. 217)

7. METODOLOGÍA

7.1 Tipo de investigación.

Dada la poca información encontrada acerca de la presente temática, esta investigación corresponde a un trabajo de tipo exploratorio de diseño cualitativo con el cual se buscó la comprensión de las modalidades de simbolización construidas por los niños sordos.

Puesto que el diseño cualitativo pretende el entendimiento en profundidad, el método clínico al no establecer la búsqueda de resultados predeterminados ni respuestas establecidas o específicas, permite evidenciar la construcción de sí que los niños estructuran, centrándose en las elaboraciones del sujeto y tomando como base el proceso de simbolización.

En esta medida el método utilizado se centra en la comprensión acerca de la construcción del sujeto, valiéndose del juego simbólico como instrumento y la conformación de tres estudios de caso. A partir de esto se profundizó en el conocimiento de la simbolización en los niños sordos. El carácter flexible del juego simbólico como instrumento, permite articular el diseño cualitativo de la investigación con el método clínico.

La participación como investigadora estuvo mediada por la observación directa, la interacción con los niños en el juego y por la formulación de interrogantes que al surgir de la observación sirvieron de guía para el análisis.

7.2 Instrumento

El Juego simbólico.

En el juego simbólico el niño recrea sus vivencias, sus relaciones y conocimientos “impregnado las “ficciones” con sus preocupaciones intimas” (Villalobos, 2000. p. 116) a partir del uso de gestos y significantes a los cuales les otorga sentidos diferentes referentes a sus historias personales; a las experiencias vividas.

Para Piaget (1961) el juego simbólico es *el pensamiento egocéntrico*. De acuerdo con Villalobos, la importancia de este postulado radica “en que es en este juego, en ese “hacer como si” que el niño da sentido a su realidad. Sólo el juego simbólico puede permitir proteger su universo mental de las acomodaciones forzosas a la realidad común y a las convenciones sociales. Allí se pone en juego su propia creencia, su sentido intimo” (Villalobos op. cit., p. 123)

El juego simbólico – postula Piaget (1961) - implica la representación de un objeto ausente; es la comparación de un objeto dado con uno imaginario y una representación ficticia, donde la relación entre el significante y el significado es totalmente subjetiva. A través de la representación simbólica en el juego se reproduce todo lo vivido. La reproducción es la afirmación del yo, por tanto, la función del juego simbólico es asimilar lo real al yo. El simbolismo del juego es construido por el niño para su propio uso, así el simbolismo expresa la realidad infantil actual.

7.3 Sujetos

La investigación se llevó a cabo con tres niños de 6, 8 y 9 años, con diagnóstico de sordera profunda, pre-lingüística, usuarios de la lengua de señas. Puesto que la investigación se realizó en una de las instituciones educativas para niños sordos de la ciudad de Cali, el rango de edades fue flexible, teniendo en cuenta las

edades de los niños que se encontraban cursando el grado de primero y que se seleccionaron para conformar los estudios de caso de la investigación.

7.4 Categorías de análisis

El análisis de cada uno de los tres casos, se llevó a cabo teniendo en cuenta las situaciones observadas en las actividades escolares de los niños y las dinámicas desarrolladas en las propuestas de juego planteadas en la investigación; a partir del establecimiento de las siguientes categorías:

- El lugar del cuerpo: teniendo en cuenta aspectos como la cercanía, el contacto corporal y visual y la manera como ha sido asumido el cuerpo.
- El valor de la palabra: el uso que se le da a la palabra¹² dentro de las diferentes situaciones.
- La permanencia: en el contexto de juego y en las actividades escolares como un aspecto central en cuanto da cuenta de los elementos identitarios de cada uno de los niños.
- El tipo de escenario de juego que el niño elabora: teniendo en cuenta que tiene la posibilidad de llevar a cabo el juego a partir de la construcción de un universo simbólico o desarrollarlo a nivel de lo concreto.
- Los modos de relación establecidos: a partir de la consideración de las dinámicas relacionales evidencias en el juego, tales como la posibilidad de asumir un rol y la manera como se asume el rol del otro. Además del lugar que se da a sí mismo y como se representa el lugar del otro en las diferentes situaciones observadas.

Por tanto, estas categorías corresponden a las manifestaciones particulares de los niños sordos, es decir, que al ser el resultado de las observaciones realizadas,

¹² La palabra entendida como la lengua de señas puesta en uso para comunicarse con el otro.

permiten resaltar su importancia, en tanto especifican aspectos de la sordera. Al hablar de manifestaciones, lo que se pretende es darle relevancia esos aspectos particulares que surgieron en los juegos con los niños en los que se acentúan las singularidades en la relación corporal, en la construcción que hacen de su cuerpo, de los sentidos que cobra cada contacto con el otro y todo el valor que ello cobra en los modos de comunicación, puesto que, la lengua de señas es un lenguaje que se articula/se habla con el cuerpo.

7.5 Procedimiento

El procedimiento se dividió en dos momentos: En el primero, se llevaron a cabo tres sesiones de familiarización con los niños, donde se pretendió lograr un acercamiento en el cual como investigadora participaba de las actividades habituales de los niños tales como delinear muñecos con lana, la hora del descanso, juegos con rompecabezas y una salida pedagógica al museo de la ciencia.

En un segundo momento se realizaron cuatro sesiones de juego propuestos por la investigadora en el siguiente orden: el gato y el ratón, la rayuela, la gallina ciega, las casitas y el lobo, realizándose en total nueve sesiones. Al iniciar cada sesión se explicaba en que constaba el juego y cuáles eran sus reglas. El lugar en el que se llevaron a cabo los juegos varió según cada juego lo requiriera, realizándose algunos en el salón de clase y otros en el patio del colegio.

En un principio se planteo realizar un registro fílmico de las sesiones, pero no fue permitido en la institución el ingreso de una persona que pudiera filmar las sesiones. Por tanto, los registros se fueron realizados manualmente por la investigadora, quién al final de cada sesión reconstruía lo observado en el desarrollo de estas.

8. DESCRIPCIÓN DE LOS JUEGOS

Dado que se trata de realizar la presentación de estudios de caso a partir de las diferentes propuestas de juego planteadas en el proceso de investigación, se hace necesario realizar la descripción de la estructura particular de cada juego con el fin de ahondar en los aspectos que cada juego posibilita.

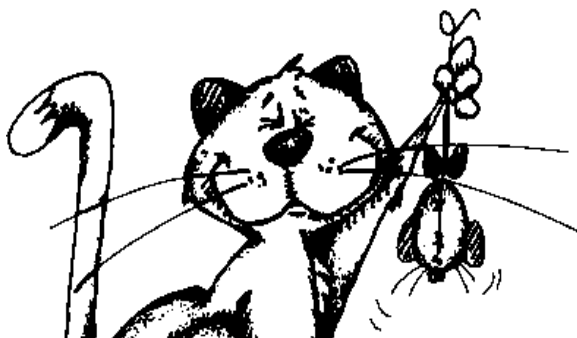
Los juegos se fueron escogiendo a medida que se desarrollaba la investigación, partiendo de las inquietudes que las situaciones observadas generaban. De esta manera, los juegos propuestos son juegos tradicionales que como lo define Carmen Cervantes Trigueros (1998) "Son aquellos que se transmiten de generación en generación, pudiéndose considerar específicos o no de un lugar determinado"¹³

"[Los] juegos tradicionales son los juegos infantiles clásicos que se realizan sin ayuda de juguetes tecnológicamente complejos, sino con el propio cuerpo o con recursos fácilmente disponibles en la naturaleza u objetos caseros. (...) Su objetivo puede ser variable y pueden ser tanto individuales como colectivos; aunque lo más habitual es que se trate de juegos basados en la interacción entre dos o más jugadores, muy a menudo reproduciendo roles con mayor o menor grado de fantasía. Generalmente tienen reglas sencilla¹⁴".

A continuación se presenta la descripción de los juegos propuestos:

¹³ Definición tomada de <http://www.doslourdes.net/JUEpopularytadicional.htm>

¹⁴ Tomada de Wikipedia La Enciclopedia Libre: http://es.wikipedia.org/wiki/Juegos_tradicionales



8.1 Juego: el gato y el ratón

15

Es un juego de astucia y rapidez. La dinámica del juego se parece a las persecuciones del gato al ratón, recrea los intentos del gato por atrapar a su presa, que es el ratón y los intentos de este para no ser atrapado. Así, se establece la representación del devorador y la presa.

El juego se establece así: dos de los jugadores toman el papel del gato y del ratón. Los demás hacen una ronda, con los brazos extendidos, la cual simboliza la guarida del ratón. El ratón sale cuando crea conveniente para llamar la atención del gato que estará a la espera para atraparlo. Los niños de la ronda ensancharán o estrecharán los brazos para que entre el ratón y no el gato¹⁶.

El gato y el ratón es un juego de roles. Así se pueden distinguir tres:

1. El gato: Su objetivo es comerse al ratón evitando que entre a la ronda.
2. El ratón: Su papel es escapar del gato para no ser comido por él. Puede hacer uso de la ronda como lugar de protección, evitando ser atrapado por el gato.
3. La ronda: Anima al ratón a escapar y mientras el ratón está adentro lo protegen, evitando que el gato logre comérselo.

En tanto se configura el juego desde la ficción, el jugador inmerso en el universo simbólico debe darse la posibilidad de asumir el rol asignado y actuar en consecuencia. Por tanto, el lugar del jugador en el juego será definido por las características del rol que asume.

¹⁵ Imagen tomada de <http://dinamicasojuegos.blogspot.com/2010/02/el-gato-y-el-raton.html>

¹⁶ La información acerca de la manera tradicional en la que se constituye el juego fue tomada de <http://cuidadoinfantil.net/%C2%BFal-gato-o-al-raton.html>

Al integrar a sí el rol de gato, el jugador entra en relación con el ratón pues al apropiarse de su lugar, puede darle lugar al otro desde su rol e interactuar con él integrándose a la dinámica del juego. Así al ser gato es él quien persigue, buscando atrapar al ratón.

Desde su posición debe darle lugar a otro personaje del juego: la ronda, lugar privilegiado del ratón para a partir del reconocimiento de este lugar anticipar los movimientos del ratón y evitar su llegada a la ronda, procurando lograr su objetivo. Si el jugador asume el rol de ratón apropiándose de sus características, él es quien es perseguido y debe evitar ser atrapado por el gato; lo cual sólo es posible en la medida en que puede darle lugar al gato reconociéndolo desde la ficción que brinda el juego para entrar en relación con él; una relación en la que al percibirlo como una amenaza lo convierte en un interlocutor de juego. A la vez que integra al tercer personaje del juego que es la ronda, pero desde una perspectiva diferente a la del gato, pues es necesario que se integra a ella reconociéndola como lugar de protección, como un lugar para escapar del “peligro” que puede representar el gato.

Por su parte, para ser integrante de la ronda es necesario que el jugador le dé un lugar diferenciado al gato y al ratón para poder adherirse a la dinámica del juego, ya que es sólo ante la significación de lo que representa el gato/perseguidor y el ratón/ perseguido, que el integrante de la ronda pueda darse un lugar desde la alianza con uno de los personajes – el ratón - y de la directa relación con los demás integrantes de la ronda con los que tiene un objetivo común: proteger al ratón, evitando que sea comido por el gato.

Al tener en cuenta la estructura del juego, se vislumbra desde la perspectiva psicológica la importancia de la posibilidad de asumir roles y en la medida en que se desarrolla la dinámica del juego poder pasar de un rol a otro asumiendo las características del personaje, pero no desde lo concreto, sino desde la representación de los personajes en la ficción y de los elementos que brinda el juego. De ahí los aspectos identitarios que permite evidenciar el juego, pues exige

Así al posibilitarse asumir todos los roles y considerar a los demás jugadores como interlocutores de juego: constituye el universo simbólico del juego.



Para llevar a cabo el juego, el jugador actúa a modo de ficha. Debe saltar de cuadro en cuadro, con una sola pierna, empujando la piedra que se supone

50

representa el alma. En ningún caso la piedra debía pararse sobre una línea, pues de la Tierra al Cielo, no hay fronteras ni zonas de demarcación¹⁸.

La rayuela es un juego de turnos en el que aparecen como centrales los siguientes aspectos:

1. Espera y permanencia: En la medida en que el jugador se sitúe como tal, podrá darse un lugar dentro de la dinámica del juego e integrarse a esta a través de la interacción con los demás jugadores, dado que los elementos simbólicos que constituyen el juego requieren darle sentido al lugar del otro y al lugar propio según los tiempos que marca el juego: tiempos de espera (el espacio para el otro) y tiempo de turno (el espacio para sí).

La representación que hace el jugador de este espacio de juego y las temporalidades que brinda, hacen referencia a la posibilidad que tiene de permanecer dentro del juego, manteniéndose de principio a fin aún cuando su turno a terminado. Al entrar en el universo simbólico del juego, el jugador no sólo es jugador cuando es el momento de su turno, sino que vivencia toda la dinámica del juego dándose un lugar también en la espera otorgándole sentido al lugar del otro.

Por tanto, la permanencia y la espera aparecen como aspectos que van a permitir vislumbrar elementos acerca de la identidad y de la relación que se establece con el otro.

2. El espacio: La rayuela es el espacio central para el desarrollo del juego. Al estar compuesta por cuadros secuenciales constituye una estructura fija que delimita los movimientos del jugador, puesto que presenta restricciones estableciendo reglas que son necesarias para llevar a cabo el recorrido.

¹⁸ La información acerca de los significados históricos de este juego fue recopilado de:
[http://es.wikipedia.org/wiki/Rayuela_\(juego\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Rayuela_(juego))
<http://www.educar.org/inventos/juegostradicionales/rayuela.asp>

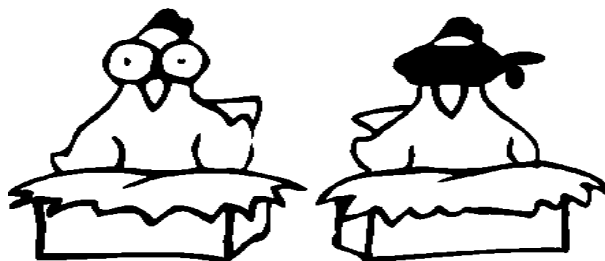
El sentido que le otorga el jugador a este espacio de juego permite que se represente el espacio de tal manera que pueda anticipar, calcular y coordinar sus movimientos para adaptar su cuerpo a la estructura que la dinámica del juego le ofrece y poder llevar a cabo el recorrido.

Estos aspectos llevan al jugador a referirse a sí mismo, a los elementos que ha elaborado como sujeto, es decir, a los recursos propios con los que cuenta.

3. El turno: Aunque la espera y la permanencia en el juego durante el turno de los otros es un aspecto importante para integrar el juego como tal, el tiempo del turno propio también es un elemento fundamental en la medida en que si bien hay que darle lugar al otro para integrarse a la dinámica del juego, el espacio para sí ofrece un momento en el que no se está en relación directa con los otros, sino con las propias posibilidades y con lo que implica para cada jugador llevar a cabo el recorrido. De esta manera, el recurso con el que el jugador cuenta es la posibilidad de situarse como referente, por tanto, la forma como cada jugador realiza el recorrido habla de cómo se asume en cuanto las condiciones de juego lo devuelven sobre sí.

Brindando elementos acerca de cómo el jugador asume su cuerpo, como lo ha significado y los recursos propios con los cuenta para vivenciar la situación que el juego le plantea.

4. La temporalidad: La temporalidad y la secuencia cobran un valor importante en la medida en que indican el avance en el recorrido y lo que significa el orden en el que este se realiza. Al la estructura de la rayuela marcar una secuencia, permite vislumbrar elementos acerca del sujeto como organizador de la temporalidad, en cuanto toma en cuanto los ritmos y tiempos de la vida que se pretendían simbolizar en el origen del juego.



19

8. 3 Juego: la gallina ciega

El juego de la Gallina Ciega figura en los documentos históricos y en la literatura desde la prehistoria y aparece en todos los rincones del planeta. En Francia, se jugaba como recordatorio de un valiente caballero que después de quedar ciego durante la batalla, continuó luchando hasta morir. Tanto en la novela picaresca española como en la pintura - del pintor holandés Pieter Brueghel el Viejo- se recogen escenas de este juego.

Parece ser que este juego se utilizaba como medio de relaciones sociales, para acercar ambos sexos. Los adolescentes y los jóvenes lo practicaban mucho, y gracias a él podían tener un contacto físico con el sexo opuesto, amparándose en la inocencia del juego²⁰.

En esta investigación este juego se plantea con la intención de conocer el lugar que se van a dar los niños, cuál es su reacción ante las condiciones del juego, cuya estructura exige estar privado de la percepción visual, sentido que se ha privilegiado; como van a asumir esta condición, haciendo uso únicamente del tacto.

Este es un juego de roles y persecución en el cual se pueden distinguir dos personajes:

1. La gallina ciega: (quién persigue) es un personaje que al tener los ojos vendados es privado de la percepción visual y bajo esta condición debe atrapar a

¹⁹ Imagen tomada de <http://deltoroalinfinito.blogspot.com/2010/06/cataluna-el-juego-de-la-gallinita-ciega.html>

²⁰ La información acerca de los componentes históricos de este juego fue tomada de: http://es.wikipedia.org/wiki/Gallina_ciega

los demás jugadores. En los niños sordos esta condición cumple un papel muy importante, teniendo en cuenta que la visión es el sentido que se ha privilegiado como el medio a través del cual se entra en relación con el exterior y se acerca al conocimiento del mundo.

Por tanto, el jugador deberá valerse de los recursos simbólicos que ha construido a partir de sus propias experiencias para poder darse un lugar dentro de las condiciones del juego. Lugar desde el cual le sea posible representar el espacio de juego, su propia ubicación y la ubicación de los otros a partir de las pistas que estos le dan a través de la percepción táctil.

Así, la propia permanencia y el sentido de sí como referente para llevar a cabo la búsqueda de los demás jugadores, son elementos indispensables para que el jugador pueda asumir el rol situándose desde el universo simbólico del juego. Estos elementos permiten dilucidar aspectos de la identidad en la medida en que se evidencia en el sujeto la diferenciación de él con respecto al otro y al mundo.

2. El personaje buscado o perseguido: En cuanto el sujeto se apropia de este personaje desde la ficción del juego, construye estrategias para llamar la atención de la gallina ciega dejándose “ver” un poco a través de las pistas táctiles que le brinda al tocarle diferentes partes del cuerpo, pero también despistándola para que su búsqueda no sea exitosa, logrando no ser atrapado.

Para ello es necesario que el jugador reconozca el personaje de la gallina dentro de su condición de ciego, lo cual sólo es posible en la medida en que este inmerso en la dinámica del juego y se represente el lugar del otro significando su experiencia dadas las características del personaje y a partir de esto le dé sentido a sus propias acciones, facilitándose la creación de estrategias que prolonguen las búsquedas de la gallina ciega y su permanencia como personaje buscado.

Por tanto, las dinámicas que recrea cada rol dentro del juego permiten prever los elementos simbólicos que han construido en cuanto elaboran significaciones y dan sentido a sus experiencias desde la relación con el otro personaje.



8.4 Juego: casitas

21

También conocido como el juego de las sillas, es un juego competitivo utilizado en animación sociocultural, como una manera de que los individuos entren en relación.

Este es un juego de búsqueda guiado bajo la consigna de encontrar una casa en la cual estar momentáneamente pues después se debe dejar la casa encontrada y buscar otra en la cual ubicarse.

La dificultad que plantea el juego es que el número de casas es menor al número de jugadores, por tanto, en cada cambio uno de los jugadores va a quedarse sin casa. Así, la dinámica del juego plantea:

- Un espacio simbólico que determina los lugares / casas que se pueden ocupar y desde el sentido que se le da a estas, la posibilidad de crear estrategias para quedarse con un casa en cada cambio.
- La significación de la búsqueda de una casa como la búsqueda de un lugar para sí. Remitiendo al jugador a la manera como se ha representado a sí mismo, en la medida en que hace referencia a los elementos que como sujeto tiene para procurarse un espacio, darse un lugar.
- El sentido que desde la ficción del juego le otorga el sujeto a la relación con los demás jugadores que este juego de búsqueda le demanda percibir como oponentes pues lo pueden dejar sin lugar.

²¹Imagen tomada de <http://www.conhijos.es/familia/juegos-ninos-4-anos/>

Estos aspectos del juego permiten vislumbrar como son los modos de relación que establece el jugador, como representa al otro y como se sitúa frente a ese otro a partir del lugar que se da.



8.5 Juego: el lobo

22

Es un juego de roles, integrado por tres aspectos:

1. La canción de la ronda: es un elemento constituyente en tanto marca el intercambio y los turnos del juego, dándole lugar a la interacción de los dos roles a través del intercambio pregunta – respuesta.

La pregunta de la ronda da cuenta de los tiempos del juego y le dan un lugar distante al lobo. Mientras que las respuestas del lobo, indican el momento del desenlace del juego abriendo gradualmente el paso a su aparición ante los integrantes de la ronda; dándole lugar a la persecución y a la huida.

2. El lobo: En cuanto configura el rol desde la ficción, el jugador que asume el rol de lobo (el que persigue) debe darle lugar a los demás jugadores como interlocutores de juego para darle sentido a sus propias acciones y apropiándose de su lugar entrando en la dinámica del juego. Al darle sentido a su rol en el juego, el jugador puede integrar al contexto del juego aspectos de su vida cotidiana dándoles una nueva significación, no desde lo concreto sino desde el universo simbólico del juego, como una herramienta para poder responder en concordancia con la pregunta de ¿lobo estás? teniendo en cuenta los tiempos del juego, la secuencia de sus acciones y darle paso a su aparición desde la persecución, como tiempo de desenlace.

²² Imagen tomada de http://www.taringa.net/posts/imagenes/5298519/Megapost-Nostalgico_-Imperdible_-80-y-90.html

3. La ronda: Los integrantes de la ronda son quienes van a ser perseguidos una vez el lobo decida salir. Por tanto, el jugador situado desde este rol debe darle sentido a las respuestas del lobo al reconocer la pregunta que integra la canción como el elemento que marca la temporalidad del juego y así poder actuar en consecuencia con las respuestas del lobo, que pueden generar la repetición de la pregunta o darle paso a la huida.

Para ello, es necesario que el integrante de la ronda pueda representar al lobo desde la ficción del juego, reconociéndolo como una amenaza, darse un lugar diferenciado en el que se reconoce como personaje perseguido y actuar en consecuencia. Así, al vivenciar el juego desde la ficción apropiándose de su lugar en el, es decir de su rol, le puede otorgar sentido a los momentos de intercambio que van marcando el desenlace del juego y por ende su huida: asume su lugar y le da un lugar al lobo como su interlocutor en el juego.

9. PRESENTACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO

A continuación se presentan los estudios de caso de los tres niños, a partir de las observaciones realizadas, siguiendo la secuencia de cada una de las sesiones²³.

9.1 J: (9 años)

Primer encuentro:

Cuando J deletrea su nombre, es posible evidenciar la apropiación que tiene de la lengua de señas y el interés por articularla de manera adecuada; puesto que dirige su mirada hacia la profesora para que esta le recuerde las letras que se le han olvidado. Además, no sólo se conforma con ver la seña, sino que también la repite después de que P se la muestra.

En esta medida se establece una relación de saberes entre J y P. J le otorga la posición de otro que tiene el saber: a ella es a quien se dirige para preguntar. Ello permite vislumbrar que J reconoce a P designándole un rol determinado dentro del contexto del salón, en el que ella es quién imparte el conocimiento. Apareciendo así elementos de su constitución identitaria a partir de una relación en la que se sitúa diferenciado.

Al ser él quién le pregunta a I acerca de su seña y su nombre, estos aspectos se vislumbran como importantes para J en el primer encuentro. De hecho, es este

²³ Convenciones:

Niños que participaron en la investigación: W, J y KE

Niños que hacían parte del mismo grado: K y JP

I: Investigadora.

P: Docente

F: Docente

interrogante el que abre la primera interacción entre J e I. Lo interesante es que dicha pregunta está referida al nombre y la seña como elementos para la identificación del otro, como otro diferente de él y particular. Se vislumbra así, curiosidad frente a quien es esa otra persona que aparece ahora en su espacio.

En este intercambio de nombres y señas J le abre un lugar al otro (que en este caso es I) y se otorga un lugar a sí mismo, pues ambos se identifican, lo cual es importante en la medida en que la seña hace referencia a un rasgo que es propio de la persona y es la que permite identificarse como alguien diferente.

Cuando I se sienta al lado de J y él le muestra como está haciendo su actividad, se evidencia en él una apertura a la relación con I al establecer una interacción; dado que busca integrarla en su actividad abriéndole un espacio y a su vez un lugar: reconociendo a I como otro con el cual relacionarse.

En el descanso, también se evidencia la posibilidad de J de darle un lugar a los otros en la medida en que crea espacios de interacción en los que puede compartir con ellos. Por tanto, se evidencia como J busca elementos alrededor de su entorno para instaurar un vínculo con los demás, facilitando la interacción.

En el momento en que J busca integrarse a los juegos de KE y W, es difícil determinar porque ellos no lo admiten. Pero, sí se percibe que J puede reconocer que no lo están incluyendo y es interesante que ante esta situación busca otras opciones y posibilidades de establecer vínculos con sus demás compañeros, especialmente con JP con quien se evidencia una relación más cercana.

Es posible que esta cercanía con JP se deba a que él es alguien con quien J puede situarse en una posición superior pues acepta lo que le muestra y lo obedece. Así no se ve conflictuado, relacionarse con JP le evita verse en problemas y su vínculo con él es un medio para salir de esta situación en la que se ve excluido.

Salida a la biblioteca departamental:

Cuando J se dirige a I para saludarla, aparece de nuevo la posibilidad de apertura hacía el otro. Así el acercamiento corporal que realiza J es un factor que cabe resaltar, dada la importancia que tiene para los sordos la cercanía con el otro para poder comunicarse. Por tanto, se puede decir que J busca establecer una relación con I en el momento en que dispone su cuerpo y reconoce su llegada al darle un lugar a través de la palabra.

La expectativa con la que J recorre el museo, da cuenta de su curiosidad por conocer aquello que veía por primera vez. Es posible observar en él la curiosidad por descubrir lo desconocido y poder designarlo con palabras, pues no sólo observa, sino que recurre a F o a P y le pide a estos que le digan cual es la seña: lo cual le permite darle un lugar y un sentido a lo que ve.

La palabra adquiere aquí un significado. Lo interesante es que es J quién hace la búsqueda de ese significado: se toma el tiempo para mirar y preguntar acerca de lo que ve, no se conforma únicamente con completar el recorrido sino que también se las ingenia (en los momentos libres en los que puede correr de un lugar a otro) para entrar a las salas que no hacen parte de éste y ver aquello que le llama la atención.

Pero, además de entrar a los lugares no correspondientes para explorar, también es necesario resaltar que ante los llamados de los profesores J atiende y regresa al lugar en el que debe estar. Así, además de las búsquedas que hace, es posible evidenciar en J el reconocimiento de ciertas normas, de las posiciones jerárquicas y de la autoridad que tienen sobre él sus profesores.

Es evidente la importancia que tiene esta experiencia visual para J en la medida en que privilegia los objetos y las imágenes como la forma de acercarse al conocimiento del mundo. La relevancia de lo visual, aparece en J como la manera de acercarse tanto a los demás como a su entorno. Puesto que a través de ello posibilita el conocimiento del mundo desde las interacciones con los otros: sus

pares, junto a quienes realiza el recorrido; P y F como esos otros reconocidos como poseedores de un saber, a los que se dirige para preguntar.

Por tanto, la exploración aparece como un medio para establecer relaciones de intercambio en las que se construye conocimiento acerca del mundo en compañía de los demás.

Actividad dentro del salón de clase:

De nuevo aparece de manera manifiesta el lugar que J le ha asignado a P: una relación en la que parece tener claridad acerca de la jerarquía de roles que le permiten reconocerla como una figura de autoridad, ese alguien que propone y dirige la actividad y que espera algo de él. Esto, en la medida en que a través de las pausas para preguntar y obtener una respuesta, establece una espera mientras se da la aprobación por parte de P; respuesta que lo afirma al permitirle saber que su desempeño es bueno y así poder continuar. Es interesante ver como aparecen estos espacios en los que él se centra en la realización de su propia actividad, dándose un tiempo para él.

Aunque en cierta medida se podría decir que en estas pausas realizadas por J se puede entrever una necesidad de aprobación para poder desempeñar su trabajo, a su vez, la aprobación de P le da la posibilidad de tomar una postura en la que se permite dirigir a otro al decirle cual es la mejor manera de llevar a cabo la actividad y luego ayudándolo a terminar, en la medida en que se sitúa como orientador de JP sirviéndose de su propia experiencia como punto de referencia.

Es con JP que J comparte sus actividades e interactúa a partir de estas. Aun cuando se termina la actividad la interacción continúa y esta vez mediada por los elementos que les ofrece su entorno: como en el caso del rompecabezas que arman entre los dos y en el descanso a partir de las fichas encajables que J saca para mostrarle a JP.

Juego del gato y el ratón:

Cuando I invita a J a jugar es sólo ante la insistencia de P que J abandona la actividad que realizaba y se dispone a salir al patio. Esto permite entrever varios aspectos:

- Como se ha considerado – dadas las observaciones anteriores – al J reconocer a P dentro de una jerarquía en las dinámicas del salón, comprende que ella es quién ha propuesto una actividad inicial que debe cumplir; por tanto toma prioridad la culminación de dicha actividad. Así se espera que sea P quien autorice la finalización de ésta.
- Aún así, cuando P ha autorizado que se finalice la actividad, J de nuevo manifiesta que quiere continuar y pide ser esperado. Por tanto vemos no sólo un reconocimiento de la demanda del otro, sino también, la manifestación de lo que él quiere hacer: entre las opciones a elegir toma una decisión.
- Ante la nueva petición de P, J abandona la actividad, reconociendo la autoridad de P.
- Al J decirle a I que lo espere un momento, se evidencia que no hay una negación a aceptar la invitación, por el contrario, al solicitar la espera muestra apertura a la nueva propuesta.

Al salir al patio (lugar en el que se realiza el juego) J se acerca a los juguetes y ante la presencia de I evita establecer contacto corporal y visual con ella para no ser persuadido a abandonar los juguetes y evitar así entrar en una relación directa con ella. Ello permite suponer que los contextos lúdicos en los que ha estado J, el jugar aparece como algo relacionado con el uso directo de los juguetes; de ahí la búsqueda de ellos cuando sale del salón.

Pero, en la medida en que la invitación propuesta por I está referida a jugar y ahora se acercaba a J para decirle que dejara los juguetes, este manifiesta cierta resistencia a establecer contacto con ella. En términos de lo que indica la

resistencia de J, se puede prever un cierto temor a asumir una nueva relación que lo va a exponer a cosas distintas en cuanto le exige situarse frente algo nuevo: esta vez la propuesta de juego está dirigida a una situación en la que está directamente expuesto y él debe aparecer directamente, no a través de la funcionalidad de los objetos.

Vemos que cuando finalmente J mira a I posibilitando la comunicación e I le explica a que van a jugar diciéndole que para este juego no necesitan los juguetes, J le da un lugar a esa nueva propuesta: abandona los juguetes y se acerca a I esperando que ésta inicie el juego; mostrando expectativa ante lo que va a ocurrir al conservar la cercanía visual y corporal establecida entre los dos.

Al aceptar la invitación J confía en I apoyándose en su palabra y se da la posibilidad de entrar en el juego.

Aunque al principio hay una dificultad para acceder al juego se posibilita su participación al apoyarse en I y en la relación que esta le ofrece.

Se podría considerar que la apertura ante la propuesta de I, hace que J atienda a su llamado para hacer parte de la ronda una vez que ha explicado el juego, esta vez sin ninguna resistencia. Así, se evidencia en J la apertura al otro pues esta vez conserva el contacto visual y la cercanía corporal.

A continuación las situaciones a las que vivencia J a lo largo del juego:

- La primera vez que J es el ratón entra en la ronda y no sale hasta que el gato (que es P) se ha alejado, pero luego la deja de lado y no vuelve a recurrir a ella pues no evita ser atrapado por el gato, no se evidencia ninguna estrategia de protección ni de huida.
- En la segunda oportunidad tiene el rol de gato, pero, no intenta coger al ratón (que es K), quién está quieto dentro de la ronda. Es sólo después de la intervención de I que J atrapa al ratón.

- En su tercer turno él es de nuevo el ratón y al igual que en la primera vez no intenta escapar, sino que por el contrario corre en dirección al gato (que es I) para ser atrapado rápidamente.
- La cuarta vez es el gato y persigue al ratón (que es I) hasta que lo atrapa y lo tumba al suelo.
- En la última ocasión, él es el ratón y K el gato, pero al ver que esta no lo persigue, él hace de gato pues comienza a perseguirla y al ver que ella no escapa mira a I.

Vemos como J vivencia el juego según el rol que tiene y según los distintos interlocutores que encuentra. Así, en la primera y en la tercera ocasión J tiene el rol de ratón y al ser los adultos (P e I respetivamente) quienes representan al gato, simplemente se deja atrapar y la situación termina rápidamente, ni siquiera se realiza un intento de escape. Ello permite decir que al verse dentro de un rol que lo enfrenta al adulto se asume pasivo, deja que el adulto sea el que gane como si no tuviera escapatoria, no encuentra los elementos para situarse frente al adulto, no intenta escapar: él es el ratón indefenso, ante lo que para él significa el gato – adulto, por tanto se deja atrapar terminando así con ese enfrentamiento que quizá le suscita algo de temor y de ahí su evasión ante la situación.

Lo interesante aparece en la cuarta situación. J tiene el papel de gato e I el de ratón; los roles han cambiado y ahora parece que J asume que al ser el gato tiene mayor ventaja. En esta ocasión persigue al ratón hasta finalmente alcanzarlo y se muestra activo.

Es como si el cambio de roles le permitiera, ahora sí, enfrentarse al adulto: en lo cotidiano por lo general el gato siempre alcanza al ratón. Ahora es el quién está en el lugar del otro que quizá lo atemorizaba, así que con estos elementos que le brinda la ficción del juego se enfrenta de manera diferente al ratón – adulto y no sólo lo atrapa sino que además lo tumba al suelo: lo derrota.

Mientras que en la segunda oportunidad, cuando él es el gato y K el ratón al verla quieta no actúa, espera. Es a partir de la palabra de I que J logra darse un lugar, pues no encuentra ningún indicio en K para poder situarse.

Algo similar ocurre en la quinta situación cuando se intercambian los roles: J es el ratón y K el gato. Esta vez ante un ratón que es su par y encuentra como igual, corre e intenta escapar para no ser atrapado. Aun percibiendo que el gato desvía de él su atención, se menea frente a él como incitándolo a iniciar la persecución; pero de nuevo, al no ser reconocido por K se pierde. Teniendo en cuenta los elementos de intercambio que le brinda el juego, busca darse un lugar y su estrategia es cambiar de rol: si como ratón no es reconocido ahora se presenta frente a su interlocutor en el juego como el gato; pero enseguida se pierde, pues aunque K corre un momento, al instante deja de correr y de nuevo J no encuentra un lugar, no encuentra un referente claro que le permite situarse. Así, al ya no encontrar que hacer mira a I para establecer un contacto con ella y apoyarse en la relación con ella.

En el desarrollo del juego, se puede evidenciar como J hace búsquedas que le permitan entrar en la dinámica de éste. En las diferentes situaciones a las que se ve enfrentado busca darse un lugar, apropiándose de los roles designados según el momento del juego, es decir, busca adaptarse a los cambios que el juego exige. Sin embargo, necesita que el otro (interlocutor en el juego) le brinde referentes claros para poder darse un lugar, situarse y mantenerse en el juego. Pues si no encuentra estos elementos se pierde y no consigue darse un lugar, desarrollando el juego desde los elementos concretos.

Actividad dentro del salón:

De esta observación es importante resaltar que mientras los demás niños trabajan en compañía y con la ayuda de P o de F, J está sentado en una mesa aparte realizando la actividad solo, sin la necesidad de la intervención de estos.

Apareciendo de nuevo la posibilidad de tener un espacio para él mismo, dándose momentos para él.

Así, al tener una idea clara de lo que se espera de él en la actividad, la inicia y sólo es hasta el final que recurre a P para mostrarle lo que ha hecho. Al P decirle que está bien, se muestra satisfecho y elige otra actividad que realizar mientras los demás terminan.

Entonces recurre a armar un rompecabezas que ya ha armado antes, lo que permite considerar que dicha actividad es escogida por J en la medida en que le permite descubrir animales que luego va a poder designar repitiendo cada vez que lo arma, la seña del animal que aparece.

Es así como a través de su experiencia armando los rompecabezas, se permite orientar y animar a K a armar el rompecabezas que ella ha llevado a la mesa, con la intención de compartir con el otro ese intercambio de señas que se establece cada que aparece un animal. Lo cual aparece manifiesto en la insistencia que le hace a K de cambiar de rompecabezas, queriendo descubrir otros animales y de nuevo designarlos.

Jugando rayuela:

En este encuentro de J con I es una novedad el acercamiento de J, ya que no se ha presentado en ocasiones anteriores. Esta vez la saluda con un abrazo y un beso con los cuales parece manifestar agrado por el encuentro con ella, mayor confianza y cercanía; permitidas por las interacciones anteriormente establecidas.

Al llegar a la rayuela inmediatamente empieza a saltar por los cuadros pero se detiene ante el llamado de I, disponiéndose a escuchar²⁴ lo que ella va a proponer.

²⁴ Es preciso resaltar que al utilizar la palabra escuchar, se hace referencia a la disposición espacial y visual que hace el niño para comunicarse con la otra persona en lengua de señas.

Ello, además de permitir evidenciar el agrado de J hacía el espacio de juego, permite considerar que a partir de las experiencias de juego generadas, ha logrado situarse dentro de una relación en la que comprende el lugar del otro como quién propone el juego y las condiciones iniciales. Por tanto, atiende al llamado de I, dándole lugar a través de la escucha.

Las anteriores interacciones dan lugar a una relación en la que cada uno representa un lugar.

Al comenzar el juego, mientras J espera su turno participa convirtiéndose así en integrante: celebra con quienes logran terminar el recorrido, está pendiente de que nadie pise las rayas y de que el cubo llegue al cuadro del número correspondiente. Aspectos que dan indicios acerca de su entrada a la dinámica del juego y de cómo se asume jugador.

Pero para él, el juego termina cuando ha participado e inicia una nueva actividad con quienes ya han dejado el juego de la rayuela. Es posible comprender esta situación, si se considera que en la rayuela ya no hay nadie que juegue, ni siquiera I quien en este juego se situó como observadora; K se acerca para saltar, pero ella no había estado antes, no era parte del juego y finalmente no llega a ser jugadora.

Al situarse desde la dinámica del juego, J puede negarse a la insistencia de K de ser ella quien continúe, pues reconoce que es su turno y que el de ella será cuando él haya terminado. De igual manera, ocurre cuando JP y W le quitan el cubo, pues, no deja de hacer el recorrido sino que busca otro cubo y continúa.

En su propio turno: al tirar el cubo en el cuadro y este no caer dentro, J se permite utilizar otro tipo de estrategia: se dirige hacía el cubo y lo pone en el cuadro. Esto con el fin de poder continuar el juego, pues reconoce que se le dificulta lograrlo con un lanzamiento.

Esta dificultad también se puede observar en los momentos de salto, pues aunque al parecer comprende cómo se debe saltar según el cuadro, no logra mantener el equilibrio, ni coordinar los movimientos de su cuerpo, se le observa pesado y le es

necesario establecer una pausa para pasar al siguiente cuadro como sí planeará calculadamente el siguiente movimiento.

Esto está relacionado con la contención y el control corporal dentro de un espacio determinado y tiene que ver con la manera en la que se ha representado su cuerpo. En J la dificultad para los movimientos aparece sólo en este juego en el que requiere que los movimientos sean más organizados y precisos, mientras que la dificultad no se presenta cuando corre, pues los movimientos pueden ser más amplios y necesitan tener menos control, evidenciándose así una dificultad para lograr la integración de su cuerpo en la masividad de los movimientos que no corresponden a un niño de su edad y que esta vez no puede resolver desde sus propios recursos con los que en las anteriores situaciones de juego completaba cosas, pues se trata del uso de su propio cuerpo; la dificultad esta puesta sobre él mismo.

Cabe señalar que a pesar de esta dificultad, J busca formas de acomodar su cuerpo para llevar a cabo el juego.

Jugando a la gallina ciega:

J participa en la adecuación del salón como espacio de juego, manifestando la iniciativa de sacar los asientos y las mesas.

Aunque en una ocasión W queriendo sacar la mesa sólo con la ayuda de I, se interpone en esta posibilidad que se da J de crear el espacio; J recurre a la mirada y a la aprobación de I, dándose un lugar en la situación de juego y apoyándose en el lugar que tiene I dentro de la relación con ellos en este espacio.

Su participación en el juego se manifiesta de manera activa, se permite ser quién le da las vueltas a la gallina en las diferentes oportunidades, propone que jugador puede ser la gallina y toca a la gallina permitiéndole tener pistas de donde esta, pero es cuidadoso pues no se deja atrapar, sino que una vez consigue la atención de la gallina se retira corriendo con el fin de escabullirse.

Además puede identificar cuando se han roto las reglas del juego como en el momento en que le manifiesta a K que ha perdido pues se ha retirado la venda para ver y postularse para ocupar el lugar de gallina ciega. Todo ello es posible en la medida en que se sitúa desde la dinámica de juego y puede otorgándole sentido.

Al ser la gallina ciega y por consiguiente tener los ojos vendados, no se hace imprescindible el sentido visual - este que se ha privilegiado y a través del cual se entra en el conocimiento del mundo según se evidenció en el recorrido por la biblioteca – J se vale de otro elemento: se apega al sentido del tacto para poder actuar. Así, al perder el contacto visual puede estar presente, conserva su permanencia interna y a partir de esto busca identificar a las demás personas valiéndose de sus manos, la representación mental del espacio de juego y de las percepciones táctiles que sus interlocutores de juego le proporcionan al tocar su cuerpo llamando su atención.

Esto también se hace manifiesto en la medida en que aunque toca otros elementos del salón, no se pierde, descarta cosas y se apega al sentido del tacto para encontrar a los demás jugadores.

El hecho de que al finalizar el juego, J aplauda mostrándose sonriente podría ser un indicador del agrado con el que vivencia el contexto del juego. Marcando con esta expresión cargada de sentido la finalización del juego como algo de lo cual se ha disfrutado. Lo que también muestra como J le ha dado un lugar a las situaciones del juego.

Juego de las casitas:

Al J acercarse de nuevo en esta oportunidad a I para saludarla con un beso, da muestra de su agrado por el espacio que se posibilita en la interacción con ella y de su apertura para establecer una relación.

Así, se reconoce en la relación con I dándose un lugar a sí mismo y al otro; manifiesto en la espera que establece para conocer la propuesta y disponerse a jugar.

La posibilidad de situarse dentro de la relación de juego le permite vincularse a la dinámica de éste, reconociendo desde la ficción que le exige esta situación, cual es su rol como jugador.

En esta vía, la postura de J como jugador se evidencia en las estrategias que crea para conseguir una casa: considera su ubicación y la de la casa, haciendo del espacio un referente para escoger que casa es la más cercana y la más fácil de conseguir. Pero no sólo tiene en cuenta su propia ubicación, sino también la de los demás, tomando como referentes las posibilidades que le brinda el contexto del juego en su totalidad; es decir, no juega sólo sino que también reconoce a los otros como jugadores y a los objetos (casas/asientos) como elementos del juego. Garantizándose así un lugar de manera cómoda pues sin lugar sabe que es el fin, sabe que es lo que está buscando, su intención es ganar y pone su inteligencia en función de esto.

Esta situación de juego permite evidenciar que J al situarse como jugador dentro de la estructura del juego, puede comprenderlo y llenarlo de sentido, posibilitándose la creación de estrategias a partir de las situaciones que se generan, logra interpretar rápidamente cómo funcionan las cosas y establece relaciones. A la vez que da cuenta de los medios con los que cuenta para procurarse un lugar, evitando con las estrategias que emplea, verse frente a otro que sea obstáculo en su objetivo de procurarse un lugar para sí, por tanto, busca casas cercanas para acomodarse rápidamente y evitar el conflicto con los otros. Aspecto que apunta a la consideración de su manera de relacionarse con los demás.

Jugando al lobo:

Se puede percibir que la propuesta de juego que en esta ocasión hace I genera agrado en J, pues al verla no sólo le da un beso y un abrazo sino que indaga acerca del juego a realizar. Al conocer la respuesta se vislumbra en él la apertura y aceptación ante la propuesta pues sonríe asintiendo con la cabeza.

A partir de los interrogantes y el recibimiento que J realiza en este y en las anteriores oportunidades, se puede vislumbrar como se ha anticipado a los encuentros con I en cuanto muestra expectativa frente a lo que puede pasar, establece más cercanía y por ende interés en la interacción. Así facilita que el juego se propicie pues junto con P, K y KE saca los asientos y las mesas del salón, creando así un espacio de juego sin darle lugar a la resistencia de W a que el espacio fuera desocupado.

Al iniciar el juego, J no encuentra como vincularse a éste. Así, frente a esta situación que al ser nueva para él lo desconcierta un poco, espera a I para poder entrar en el juego, se apoya en ella y en los referentes que le brinda e inmediatamente se integra: siguiendo a I aprende la canción dentro de la ronda. Permittiéndose a través de la interacción con ella y con los demás niños la vinculación a la ficción del juego. Así, le otorga un sentido a la canción que se canta en la ronda, a los intercambios y turnos que constituyen el juego: el canto, las preguntas, las respuestas y la huida o la persecución; pues reconoce y comprende cada uno de ellos.

El comprender que cada respuesta del lobo acerca el momento de la huida, le permite situarse desde una posición activa, de alerta, que lo prepara para escapar. Esto en la medida en que también logra representar al otro jugador como un lobo dentro de la ficción del juego. Así, se apropia de su rol (ya sea como integrante de la ronda o como lobo), reconoce el rol del otro y actúa en consecuencia

adaptándose a los cambios y condiciones que se generan en el desarrollo del juego.

Cuando le corresponde el momento de ser lobo: se pone el pantalón, luego se pone la camisa, los zapatos y sale a perseguir. Es así, como retoma actividades de su vida cotidiana para representarlas dentro del juego, en la medida en que la ficción del juego lo permite. Es decir, recurre a sus propias vivencias y las recrea proporcionando a partir de éstos elementos que le dan sentido al juego.

Al saber que es el último juego con I se despide con un abrazo que puede ser interpretado como el cierre del espacio, siendo un abrazo que no se había presentado en ninguna de las sesiones anteriores y que comparte con K y con KE.

9.2 KE: (8 años)

Primer encuentro

Este primer acercamiento que establece KE hacía I – levantándose de su silla para abrazarla y darle un beso - genera interrogantes acerca del papel que juega el contacto físico en sus relaciones. Se podría interpretar, desde este primer encuentro, que con este recibimiento KE intenta obtener la atención de I para que ella se fije en él, buscando el reconocimiento por parte de ese otro. Establece así, una diferencia entre el recibimiento de él y el que le dan los demás a la llegada de I.

Al presentarse, KE se desenvuelve bien en la articulación de la lengua de señas deletreando su nombre. Sólo cuando termina de decirlo mira a P para que esta le confirme que es como lo ha dicho; lo mismo pasa con la seña. Así, se puede evidenciar un cierto distanciamiento de KE en la relación que ha establecido con P, en la que él puede reconocer que cosas conoce sin dejar de reconocer a P

como figura de conocimiento, pues se acerca a ella para que confirme su articulación, pero puede ejecutarla por sí mismo, siendo su presentación ante I supervisada, pero no guiada por P.

La misma independencia se evidencia en la actividad que realiza en el salón de clase en compañía de P, pues ella le indica cómo debe delinear el dibujo con lana y es él quién ejecuta, siendo así un sujeto agente de su propia actividad.

En el descanso, al realizar actividades lúdicas referidas a perseguirse y a pelear con los demás niños, KE coge algunas fichas encajables para utilizarlas, según la forma que tienen, como espadas o pistolas. Pero dado que no se evidencia en él un rol determinado, la representación de alguna situación particular ni acciones estructuradas; sino movimientos desordenados, sin una evidente intencionalidad, se puede decir que sus acciones están en el orden de la situación concreta que se presenta.

Más aún si se considera el ir y venir de KE de la actividad: no permanece de manera constante en la dinámica de esta, sino que se sale para dirigirse a donde se encuentra I y darle besos. Este comportamiento no parece estar dirigido a vincular a I en su actividad, ni referido a invitarla, sino más bien a una búsqueda de la mirada de I para poder permanecer en la medida en que es reconocido en la mirada del otro, manifestándose esto en la cercanía corporal que KE establece.

Por otra parte, dentro de la actividad que comparte con W, se establece un vínculo de complicidad al aceptar implícitamente la demanda de éste de no incluir a J en la actividad; permaneciendo en la relación con W, en cuanto no encuentra como desligarse de él. Este aspecto se irá vislumbrando en las siguientes observaciones.

Salida a la biblioteca departamental

Al encontrarse con I en la Biblioteca, el acercamiento de KE hacía ella para saludarla con un beso, manifiesta la importancia que tiene el contacto físico para

él con esta nueva persona que entra a su espacio y también una búsqueda del otro pues al acercarse, propicia un encuentro entre los dos.

A medida que KE avanza en el recorrido por el Museo, manifiesta un gran interés por las cosas que ve y que son nuevas para él. Así, su acercamiento a las cosas que observa está marcado por el descubrimiento de lo que no le es conocido y que quiere conocer. Por tanto, aparece el sentido visual como el sentido preferido para acceder al conocimiento del mundo, privilegiándose las características de las imágenes que se perciben.

Como una forma de integrar esta nueva experiencia, recurre a la posibilidad de nombrar cada una de estas cosas dirigiéndose a P ó a F para pedirles que le digan su seña. Esto permite considerar que en la medida en que los objetos son nombrados – se les da una seña – cobran sentido pues son designados, abriéndose a través de la palabra la posibilidad de integrar el mundo a su propia experiencia: la seña es vista y después articulada en el propio cuerpo, apropiándose de ella y de su significado.

El sentido que cobra para KE la experiencia visual – privilegiando lo visual como forma de entrar en relación con el mundo – también se hace evidente al momento de escoger los libros en el salón infantil: Elije los libros con ilustraciones, en cuanto le permiten recrear de nuevo las señas que ha articulado en el recorrido al encontrar sus dibujos en los libros.

Recurrir a P o a F para que ellos le digan la seña de las diferentes cosas observadas en el recorrido y en las ilustraciones de los libros, permite vislumbrar que KE se ha situado en una relación con ellos en la que los reconoce como poseedores de un saber.

Es posible ver como al querer seguir explorando este espacio lleno de cosas por conocer, se vale de los espacios en los se detiene el recorrido para ingresar a los lugares en los aún no han entrado, correteando a sus compañeros hacía estos lugares, como estrategia para poder entrar a ellos.

Actividad dentro del salón

No se puede determinar qué es lo que causa que KE salga del salón²⁵, pero al evadir el llamado de F y meterse debajo de la mesa de la sala de espera, se puede percibir la renuncia a estar en ese lugar y el no reconocimiento de la exigencia formulada por F de volver al salón. No acceder al llamado del otro determina que busca evitar la propuesta que viene de este y su manera de actuar da indicios de una búsqueda de un lugar en el cual se pueda encontrar seguro, pues debajo de la mesa no puede ser alcanzado por F. Mientras que ante el ofrecimiento de P, accede a salir de debajo de la mesa para entrar con ella al salón.

Ello perfila la manera en la que KE se sitúa en la relación con estas dos personas que integran el contexto escolar, mostrando la manera cómo percibe y cómo vivencia la relación con cada uno. Expresando que hay algo que lo conflictúa en la relación con F.

Al encontrarse con I después de dos semanas, se acerca y le pide que le muestre su señal: esto se puede interpretar como una necesidad de reconocer de nuevo a I a través de su identificación para poder integrarla a su espacio. KE establece la posibilidad de apertura y acercamiento al otro generando una pequeña interacción entre los dos, con la que él se hace visible ante I y de nuevo busca ser reconocido por el otro en la medida en que la designa como alguien diferente.

La interacción que en esta ocasión KE establece con W y con F va a permitir perfilar elementos acerca de su forma de relacionarse y de situarse frente a estas dos personas y la relación establecida entre ellos.

Al parecer KE percibe la relación de W y F como una relación privilegiada y es como si quisiera romperla, situándose en el mismo lugar que W; evidencia de esto

²⁵ I apenas ha llegado a la institución y al abrir la puerta del salón es cuando KE sale corriendo.

es la imitación que KE realiza de las acciones de W. En estas imitaciones es posible evidenciar una molestia por las acciones de este, que en alguna medida le son perturbadoras.

La molestia que siente KE hacia las acciones de W, se ve manifestada en la actividad lúdica desarrollada en el descanso: una actividad de repetición en que golpea a W en varias ocasiones y en la que éste después de buscar quién lo consuele vuelve a la actividad y es de nuevo golpeado. Por eso esta actividad descrita en el primer encuentro está en relación con lo concreto pues al KE no poder darle un lugar al otro, no puede elaborar su molestia y por tanto se queda pegado en esta actividad, repitiéndola. En esta medida se percibe que KE no cuenta con elementos que le permitan trascender lo que está pasando poniéndolo en el nivel de lo simbólico.

Al parecer KE se da cuenta de la manera en cómo se han fusionado W y F y esta relación le genera angustia; en W hay algo que es perturbador para él, pero no sabe cómo desligarse, cómo tomar distancia del malestar de W.

Ante el sentimiento de angustia que le genera la manera como ha significado la relación con W, tiende a provocarlo (es lo que consigue cada vez que repite las mismas acciones, como: sentarse en las piernas de F o abrazarlo), pues dado que no puede diferenciarse del otro se pierde con él.

W quién al parecer percibe como una amenaza la presencia de KE, en cuanto lo puede despojar de F, se interpone a su presencia realizando acciones que lo distancien y no le permitan romper esta relación dual. Por su parte F trata de mediar para que la relación no se complique y en este sentido satisface las demandas de W. Por lo tanto, KE se angustia, pues busca un lugar para sí, pero no logra diferenciarse de W y su perturbación. Evidenciándose en él la dificultad para trascender las situaciones concretas y resolver el conflicto recurriendo a elementos simbólicos que le permitan reelaborar la situación dándole un nuevo sentido.

Jugando rayuela

En el encuentro con I, se vuelve a evidenciar a partir del abrazo la exigencia de un pedido de lo que puede obtener de ella y la búsqueda de la mirada de I para sentirse reconocido. Pero, más que el establecimiento de una relación, la búsqueda de la mirada de I plantea un pedido: muestra las demandas que KE pone en el otro, en lo que ese otro le puede dar, según cómo lo percibe en la interacción con él.

En el momento que I propone el juego KE se muestra atento y se puede considerar como integrante de la dinámica del juego en cuanto intenta mantener sus normas: puede decirle a W que empiece otra vez al percatarse de que ha pisado la línea, realiza los intentos necesarios para que el cubo quede dentro del cuadro correspondiente y salta calculando sus movimientos para no pisar las líneas. Mostrando con esto su interés por este nuevo espacio y la comprensión de la propuesta.

El juego de la rayuela le exige a KE control sobre su propio cuerpo en un espacio limitado y al realizar varios intentos manifiesta una gran satisfacción en haber logrado tal control, pues al finalizar el recorrido se aplaude a sí mismo como celebrando su logro. A lo largo de sus recorridos coordina y calcula todos sus movimientos para lograr la contención de su cuerpo al considerar el límite espacial que la rayuela le marca. Así, aparece la necesidad de contención – que se busca hasta ser lograda en los saltos de cada recorrido – como si el espacio de ficción creado en el juego fuera representado por él como una escenificación de sus búsquedas internas: la rayuela aparece como una estructura que lo fija (lo vincula) controladamente (le posibilita unos referentes claros).

Ello permite evidenciar que cuenta con elementos para hacer búsquedas desde lo simbólico, en cuanto se sitúa frente al juego al ser el momento de su turno. Así aparecen en este contexto de juego algunos elementos que indican las posibilidades que ha elaborado como sujeto al realizar búsquedas para acomodar

su cuerpo y representarlo según las exigencias que le marca la rayuela, en la medida en que al tenerlas en cuenta dentro del juego crea la posibilidad de otórgale sentido.

Sin embargo esta permanencia únicamente ocurre mientras espera y en el momento de su turno, pues después de terminar el recorrido se retira del espacio de juego uniéndose a los correteos de W, JP y K. Así, aunque sigue el curso del juego, su permanencia en el está determinada por la acción inmediata: no logra reconocerse dentro de la estructura general del juego en el que los otros tienen un lugar que debe ser reconocido. Mostrando que aunque cuenta con elementos simbólicos, no logra trascender la situación de juego y se queda en la vivencia concreta.

Vemos cómo al abandonar el espacio de juego entra de nuevo en una relación de conflicto con W, esta vez vuelve a provocarlo pegándole una patada que lo hace golpear contra la pared. De nuevo se queda enredado en la angustia que le genera la relación con W sin poderse desligar de ella para darse un lugar dentro de otras dinámicas, tales como el espacio del juego.

Jugando a la gallina ciega

En esta sesión KE se vincula a la organización del salón sacando los asientos, lo que posibilita el espacio del juego. Así muestra apertura a las dinámicas que se desarrollan en la interacción con I.

Al iniciar el juego se muestra entusiasmado. En una ocasión se propone para hacer el papel de gallina ciega y asume su rol desplegando su sentido del tacto: sagazmente percibe donde lo han tocado, dirige su cuerpo en esa dirección y busca con sus manos a la persona que lo ha tocado. Además se integra a la dinámica del juego aun cuando no es él la gallina, pues cuando ese rol lo asume otros de sus compañeros los toca en diferentes partes del cuerpo a la vez que desvía su atención: al ver que lo buscaban con las manos para ser atrapado los

esquivaba moviendo su cuerpo ágilmente hacia otra dirección, evitando así ser atrapado por lo menos en la primera oportunidad. Este aspecto da cuenta de algunos elementos simbólicos que ha construido, pues a pesar de estar privado de la percepción visual, puede conservar su permanencia interna y tomarla como referente para buscar en el espacio a sus demás compañeros a través de la representación de lo que al no poder verse directamente es ahora ausente. De igual manera, la creación de estrategias para llamar la atención de la gallina ciega, pero de manera cuidadosa para no ser atrapado, únicamente es posible en cuanto puede representarse el lugar del otro.

Sin embargo, se da un momento de ruptura en el papel de KE dentro del juego al darle lugar a un conflicto con W pues este conflicto lo desvincula del juego.

Esta ruptura es la continuación de la situación evidenciada por I al momento de ingresar al salón en la que P y F le requisan los bolsillos “jugando al policía y al ladrón”, pues de nuevo KE quiere sacar del bolsillo de W los tasos que le habían entregado después de la requisa. Según lo expresa P este comportamiento se ha presentado últimamente con bastante frecuencia.

Teniendo en cuenta la situación observada en la sesión anterior en la que KE entra a romper la relación entre W y F; se podría conjeturar que a través de la adquisición de los objetos que le pertenecen a W, KE manifiesta de nuevo la angustia por eso que encuentra como perturbador en la relación con W, pues no encuentra como distanciarse de esto y se liga a él provocándole molestia a través de la obtención de sus objetos. Sin encontrar como diferenciarse y tomar distancia de W se pierde con él.

Después de un momento deja de lado la intención de quitarle los tasos a W, pero mantiene el conflicto con él, esta vez lo imita sacando libros de la biblioteca, los cuales forcejean entre los dos. De nuevo aparece la repetición de actos (esta vez de quitar) en una situación que al no poder elaborar se queda pegado en la relación directa con lo concreto.

Luego se dirige hacia donde esta I jugando con J que en ese momento es la gallina ciega, y lo toca para que este lo busque. Pero I continua jugando sin él haciéndole ver que no estaba participando en el juego. En esta medida es importante considerar que al reconocerse por fuera del juego KE pide volver a ser integrado, aunque en esta petición está acompañado por W.

Al igual que al iniciar el juego, en esta ocasión KE encuentra elementos en este que le permiten distanciarse un poco de W, posibilitándose un lugar dentro del juego y esta vez permanece en la dinámica hasta el final.

Por tanto es posible vislumbrar cómo las situaciones de juego le ofrecen un espacio nuevo a KE en el cual se facilita - aunque sea momentáneamente - desligarse un poco del conflicto que tiene con W y se evidencia su capacidad para situarse diferenciado de él en cuanto encuentra en espacios diferentes, otras formas de relación con estructuras más claras como las que se plantean en los juegos de roles. Aunque es notable su dificultad para trascender este aspecto relacional que lo conflictua y por ende al estar enredado en el, lo mantiene en lo concreto, sin encontrar como acceder a los recursos simbólicos que ha elaborado para poder resolver el conflicto.

Juego de las casitas

Ante la pregunta referida a si van a jugar que le plantea KE a I – que es un acercamiento diferente a los presentados anteriormente - se vislumbra una apertura de KE a el espacio de juego que se genera en relación con ella. Así, corre hacia el patio reconociendo que este es el espacio del juego y al contrario de la situación presentada en los juegos anteriores, espera a que I le diga cómo va a ser el juego; reconociendo el lugar de I y abriéndose a las situaciones propuestas por ella. Esta apertura también se evidencia en el establecimiento del contacto visual, que permite la interacción con I para dar inicio al juego.

Al igual que la sesión pasada, al reconocer el espacio de juego como un lugar en el que puede encontrar una estructura de relaciones diferentes y apoyarse un poco en la postura de I como referente claro de la dinámica, KE se posibilita tomar una postura dándose un lugar. Así, ante la propuesta de I, KE actúa de manera activa en la interacción al vincularse a la dinámica del juego, lo que además posibilita que contrario a las sesiones anteriores KE pueda permanecer durante todo el juego y conservar su rol dentro de la ficción de éste.

La postura de KE como jugador se evidencia de muchas formas:

- Al no conseguir casa hace gestos que dejan ver que está pensando en alguna estrategia. Así se podría decir que actúa dentro del juego, y esta actuación lo vincula a los demás jugadores pues con sus gestos les permite considerar cual va a ser su estrategia.
- Aprovecha los descuidos de K para ocupar su casa: al comprender la dinámica del juego sabe que sólo se puede abandonar la casa cuando I dice “ya”, así que si K la abandona antes, él puede aprovechar esa oportunidad.
- Puede conservar su casa así W se la quiera quitar, pues al situarse como jugador, también puede reconocer al otro y sabe que debe lograr ventaja sobre él. Por eso también usa como estrategia tirarse a la silla antes que el otro, reconociendo cual es su objetivo.

Vemos aquí como KE hace uso de los elementos simbólicos que ha elaborado como sujeto, en la medida en que organiza sus acciones como jugador, a partir de relaciones simbólicas que le dan sentido al espacio de ficción creado en el juego. Lo más interesante es ver cómo a pesar de la angustia manifestada por W en este juego, por primera vez, KE puede tomar distancia de él y no se queda atrapado en la relación con W. Encuentra en el juego un lugar seguro en el que puede tomar distancia de W y entrar en la búsqueda de un lugar para sí, diferenciándose del otro.

Jugando al lobo

Al ver a I sacar los asientos, KE comienza a quitar los maletines que están colgados en ellos, permitiendo que puedan ser sacados. Así se vincula a I en la organización del espacio de juego mostrando disponibilidad para hacer parte de éste. Su apertura y vinculación a estos espacios de juego hacen posible que pueda situarse firmemente ante las demandas de W que se oponen a sus intenciones en la medida en exigen que no se disponga el lugar para el juego; puesto que mantiene una intención clara en sus acciones.

Cuando el espacio de juego está organizado KE entra al salón y se dispone a escuchar de qué se trata el juego. Aunque en un principio no parece encontrar cómo acceder a la dinámica de éste, al permitirse la interacción con I y darse un lugar a través de esta relación, puede otorgarle sentido a los momentos del juego; así aprende la canción, la canta y espera la respuesta del lobo.

Por tanto, su inmersión en la dinámica del juego se hace evidente en el momento en que KE reconoce los turnos e intercambios que constituyen el juego y el papel que cada uno de estos tiene: reconoce que cada pregunta después de la canción implica una acción del lobo como respuesta y que se aproxima la salida del lobo. Así dentro de la ficción del juego reconoce a los otros y puede huir del lobo; esto indica que reconoce su rol y el de los otros.

Es interesante ver como se presenta un momento de ruptura en el juego mientras que se escoge quien va a ser el lobo, pues KE discute por algo con W. Pero al designársele el rol del lobo a uno de los jugadores, inmediatamente KE puede disipar su discusión con W casi que instantáneamente y retoma su lugar en la ronda, logrando permanecer dentro de la dinámica del juego. Así en esta oportunidad también consigue distanciarse un poco del conflicto que vivencia en la relación con W y darse la posibilidad de vincularse a otro espacio que lo desligue de ese malestar.

Sin embargo, aunque reconoce quién es el que persigue y el perseguido²⁶ no logra representar los personaje. Toma elementos de las experiencias diarias para representarlos dentro del juego, recreando así la manera como vivencia su mundo: el momento del baño, el despertarse y abrir la puerta - es interesante como puede integrar estos elementos y como los vincula a la actividad - pero, al estar en el rol de lobo se pone un disfraz, mostrando que no es el lobo y que sigue siendo él, disfrazado. Vemos como no se integra como personaje de ficción, el personaje es algo que se pone sobre sí, que no puede integrar a su corporalidad, no logra apropiarse de él.

9.3 W: (6 años)

Primer encuentro

Para presentarse ante I, W acude a P para que esta sea quién diga su nombre y su seña, lo cual permite ver en términos relacionales como W se expresa a través de P; siendo ésta representada como un medio para ejecutar sus propias acciones pues aunque él observa cómo es la articulación y P le ha pedido que lo repita con ella, no lo hace, limitándose a la respuesta que obtiene de P.

Esto también se evidencia en la realización de la actividad dentro del salón, pues W trabaja todo el tiempo con la ayuda de P.

Al salir al descanso, W realiza una actividad con sus demás compañeros referida a perseguirse y a pelear, en algunos momentos hace uso de fichas encajables como pistolas o espadas dependiendo de la forma que estas tengan. Sin embargo, no se observa ninguna estructura de juego, un rol que se lleve a cabo, ni un rol que se

²⁶ Al momento en que después de haber atrapado a W, éste vuelve a llamar su atención para ser de atrapado de nuevo, KE sabe que ya lo ha atrapado, así que no lo persigue de nuevo y se permite celebrar.

les asigne a otros, además de la ausencia de acciones ordenadas con una intencionalidad específica, por tanto, se puede determinar que las actividades realizadas por W no pueden ser caracterizadas un juego como tal.

Vemos como esta no claridad dentro de la actividad lúdica se refleja en los momentos en que W después de golpear es golpeado, pues aunque se puede decir que en esto consiste dicha actividad, él no acepta esta acción (la de golpear) si viene de parte de los otros: inmediatamente se aísla de la “dinámica” de la actividad para buscar quién lo abraza y además llora. Otro aspecto que permite apreciar cómo se asume en sus relaciones, pues se hace manifiesta su dificultad para evaluar y darle lugar a sus propias acciones dentro de la situación, además de la dificultad que tiene para organizar y sostener un juego compartido mostrando que no está inmerso en universo del juego.

Así, es posible evidenciar que W no reconoce a los demás dentro de la actividad – no los sitúa dentro de un contexto de juego - y al no reconocerlos no representa sus acciones desde la situación, sino como agresión, pues no se sitúa como jugador ni asigna a los demás como jugadores, se queda en la relación directa. Por tanto, al no lograr establecer una relación como interlocutor con sus pares, acude a sus compañeros mayores o profesores para ser abrazado, pues encuentra en ellos una figura del otro al cual adherirse. Además se distancia espacialmente de la situación dirigiéndose hacia un rincón del patio, evitando ser golpeado y manifiesta la dificultad que tiene para representar la situación de manera diferente - dándole sentido a dicha situación y a sus propias acciones - pues golpea pero no tolera ser golpeado y después de ser abrazado se vincula de nuevo a la actividad, quedándose pegado en esta situación.

En cuanto la repetición de la situación se genera W puede ser acogido por el otro y es esta necesitada de permanecer adherido al otro lo que lo mantiene dentro de la dinámica de la situación.

Salida a la biblioteca departamental

Al W requerir de la compañía de F para realizar el recorrido, se hace evidente la imposibilidad para situarse diferenciado del otro, en la medida en que F llega a alcanzar lo que él no puede; limitando su propia acción y poniéndola en el otro para que éste sea quién la complete.

Esto también se evidencia en el salón infantil cuando sentado al lado de la profesora requiere de toda su atención, pues al acercarse a ella, él acciona de manera indiferenciada pues obtiene su compañía para ver los libros. Esto no lo puede alcanzar si P presta atención a los demás niños, por eso su molestia cuando ellos obtienen su atención para que ella conteste a sus preguntas.

Su malestar se manifiesta aun más cuando P se interpone a su deseo de llevarse el libro. Ante la negación de P, W queda en el vacío, pues la demanda de ésta lo obliga a separarse del libro y la manera en como eso lo conflictua da cuenta de que se queda pegado a los objetos y de su dificultad para separarse de ellos. Así que W se pierde y sólo le queda manifestar su malestar: dirige su mirada hacia abajo negándose a escuchar y no encuentra una acción diferente a gritar y tirar patadas para manifestar su frustración; se desestabiliza e imposibilita el contacto con el otro.

Dejar el libro sería perder algo que él ha percibido como cómodo: cuando están los dos viendo el libro, lo único que lo molesta es perder su atención, así abandonar el libro es verse en el vacío, la exigencia de P le demanda reconocerse separado del otro. Es por eso que no encuentra como cerrar el espacio por sí mismo y que el otro venga a cortar la situación lo perturba. Así frente a lo que ocurre y el malestar que le genera la situación, es el adulto quien pone un límite; este límite debe llegar de lo externo en cuanto W no encuentra límites internos que le permitan desligarse de la situación.

Sin embargo, al P y F cargarlo, son precisamente los otros lo que terminan actuando por él y sacándolo de la situación que lo conflictua.

Actividad dentro del salón de clase

En el desarrollo de la actividad se hace manifiesta una especie de relación fusionada entre F y W. Pues es sólo a través de F que W puede actuar, pero no teniendo a F como referente, sino por una relación en la que no se sitúa de manera diferenciada del otro y en la que no se permite reconocerse; es el otro quién es por él.

Por tanto, no es W quién se enfrenta a la situación en la que se espera algo de él, sino que pone en su lugar a F evitando ejercer y enfrentarse a las demandas que le exigen negándose a la posibilidad de agenciar desde sí, en la medida que encuentra en el otro la posibilidad de acomodarse sin tener que referirse a él.

De ahí la dificultad manifiesta en la imposibilidad de separarse de F, como si la no presencia de este lo dejara en el vacío

Lo interesante es que W encuentra como manejar la situación para prolongar su ligazón con F: ante la demanda de separación – F es solicitado por una profesora y debe salir del salón - , W le da lugar a P, quién es la que interfiere y entra a negociar con ella – le pide que lo deje ir con F es por un momento, prometiéndole que vuelve al salón de nuevo cuando ella le diga que lo haga - ; así hace búsquedas y organiza las cosas para mantenerse, logrando la presencia de F, pues finalmente se queda con él y evita volver al salón.

Juego del gato y el ratón

Al W salir del salón de tercero y evadir la mirada de P, bloquea el establecimiento de cualquier relación con ella y la integración a la explicación del juego únicamente se da en la medida en que P lo coge de la mano y lo acerca a los demás niños. Permitiendo vislumbrar como al ésta situación conflictuarlo, simplemente se deja llevar quedando a merced del otro, se anula y el otro lo llena.

Después de la explicación del juego es sólo ante el llamado de P que regresa, pero al no ser él quién juega con P se molesta y toma distancia de la situación.

Es importante resaltar que justo W vuelve a insertarse en el juego cuando son personas diferentes a P, las que están como gato o ratón, inclusive acepta y permanece en la ronda, así al buscar que su interlocutor de juego sea P, evita las relaciones con sus pares. De esta manera al ver que P se propone como gato, él se propone como ratón y he aquí una representación de sus relaciones:

- Corre para no ser atrapado en una relación que le exige darse un lugar. Se esconde en la ronda: lugar que lo soporta y además lo protege de ese otro.
- Sólo le es posible enfrentar esta situación, en la medida en la que es representada por la figura real, que es P.

De ahí su dificultad para encontrar un lugar en la dinámica de ser perseguido o perseguir, cuando P no participa, pues no logra situarse frente a otro niño que es su par, ni asumir el rol desde la ficción del juego que el personaje brinda dándole sentido a lo que significa dentro de este juego ser perseguido o perseguir.

Luego de que es incluido F en el juego, W corta cualquier vínculo que hubiera podido establecer dentro de la dinámica del juego y vuelve a cerrarse en la relación con F: se retira de la situación de juego y se va para el salón, en el que va a estar él a solas con F. Así, al cogerlo de la mano el contacto corporal puede representar el vínculo que ha construido en esta relación: el estrechamiento de las manos indica fusión y evita la separación.

Actividad dentro del salón

En esta actividad se puede vislumbrar de nuevo aspectos acerca de cómo W concibe a F: no sólo es él quién ejecuta por W privándose de ser un sujeto agente, sino que además al sentarse a su lado, se hace manifiesto como F hace parte de él.

La palabra no funciona como mediadora en la medida en que el otro pudiera ser nombrado diferenciado de sí, sino que por el contrario, la palabra pone al otro en función de sí.

Al ver la cercanía que establece KE con W parece que percibiera que su vínculo con F se ve amenazado pues entraría otro en esta relación que hasta el momento es dual. Por tanto, trata de mantener esa dualidad estableciendo una cercanía corporal que lo fije de nuevo a F y que deje por fuera al otro.

A pesar de la intención de F de mantenerlos en un lugar diferenciado / separado de él, - por lo menos espacialmente asignándole un asiento a cada uno en el que puedan estar cerca pero no sobre él - W no acepta y busca permanecer ligado a F.

Para lograr dicho objetivo su estrategia es recurrir al llanto y referirse a la actividad que los vincula y que le permite estar indiferenciado, diciendo que ya no le gusta el dibujo. Como no consigue la atención de F, reinicia el conflicto con KE quitándole el libro que es un elemento que hace parte de la relación con F.

Aun así, no consigue la atención de F, quién ahora está con KE y con K. Por tanto, se dirige a F demandándole que se aparten a un lugar en el que pueda estar sólo con él; desvinculándolo de toda interacción con los demás. Al F acceder a esta demanda, le posibilita de nuevo situarse indiferenciado: Es completado por la presencia del otro. Aunque de nuevo KE entra a perturbar el tipo de relación que ha construido con F, finalmente no puede ser permeada por otro: *“W se ha sentado en las piernas de F quién le ayuda a terminar la actividad”*

Jugando rayuela

En el encuentro de I con W en el patio, se presencia de nuevo la relación de dependencia de éste con F *“llegan de la mano”* y es *“siguiendo la petición de F”* que la saluda; siendo F ese elemento que lo completa.

Al llegar el momento del juego y W manifestar querer ser el primero en saltar la rayuela, se vislumbra como aparece él, con un deseo que proviene de sí. Pero al encontrar un límite, vuelve a refugiarse en F.

Lo interesante es que al ver que JP ha saltado, reanuda su deseo y al verse confrontado por J y por K que le exigen esperar, él espera. Pero, su espera se mantiene en cuanto le tiene un interés en la actividad y ello se hace manifiesto en tanto que no reconoce la temporalidad del juego, ni a los demás niños como participantes, pues después de su turno, todo lo demás desaparece.

Cuando llega su turno de hacer el recorrido, al tirar el cubo y este no llegar al lugar correspondiente, se vale de otra forma de hacerlo: lo lleva el mismo hasta el cuadro y así puede continuar. Pero, al momento de saltar K le muestra que ha pisado la línea y KE le dice que comience de nuevo, así que lo vuelve a intentar pero salta por todos los cuadros con los dos pies. Al I recordarle cómo debe hacerlo, W le pide que lo ayude dándole la mano para poder saltar y como I se niega se dirige a F para pedirle ayuda a él.

Al no conseguir que alguno de los dos lo ayude, W se niega a saltar esperando que alguno finalmente le de la mano. Ante la persistente negativa desiste de intentarlo y se retira del juego.

Ello manifiesta como ante una situación que le exige tener unos límites en su corporalidad, para lo cual requiere referirse a sí - y tener consciencia de su cuerpo para poder controlar y calcular sus movimientos – no encuentra elementos que se lo permitan, teniendo que buscar por fuera de sí, alguien que lo complete y le permita finalizar los recorridos. Pero al quedarse solo, pues no dispone de ese alguien que llene ese elemento que requiere, no puede darse un lugar dentro de esta situación y se retira. Acto que también permite entrever su malestar en la dificultad para asumirse y esto le imposibilita darse un lugar como jugador.

Así, se retira a pintar sentado en una mesa, espacio que al no ser compartido por otros le impide verse conflictuado. Sin embargo al ver que sus compañeros corren y se tiran patadas se une a ellos y es golpeado por KE.

Golpe que le brinda un motivo para buscar quién lo abrace, siendo de esta manera incorporado por el otro que lo acoge y además le posibilita reencontrarse con F que es quién llega a calmar su malestar.

Jugando a la gallina ciega

Es la primera vez que W se acerca para saludar a I dándole un beso y un abrazo. Aunque esta es una expresión muy característica de KE, la iniciativa de abrazar a I después de que F lo ha percatado de su llegada, permite prever un cierto reconocimiento de los espacios de juego que se generan con su presencia y el próximo establecimiento de una demanda.

Luego, al retomar su actividad, es F quién le dice que debe hacer con su dibujo, apareciendo de nuevo ligado a F.

Sin embargo es interesante como en esta situación W se dispone para darle lugar al espacio del juego y establece una interacción con I en la que se une a ella para sacar la mesa juntos. Así, por primera vez se vincula con I con una intención que comparten y un objetivo común: sacar la mesa para darle un espacio al juego.

El problema se presenta cuando J entra en esta relación y se vincula con la misma intención de W. Por tanto la presencia de J parece perturbar el lugar que se ha dado W en la interacción con I e intenta alejarlo persuadiéndolo para que suelte la mesa. Al no conseguirlo, lo empuja, obligándolo a soltar la mesa e inmediatamente la mesa se voltea, mira a I y a partir de la orientación de ésta se permite aceptar la vinculación de un tercero; se apoya en I para darle un lugar al otro. Así, en esta situación se hace manifiesta la dificultad para darle lugar a un tercero en la relación, pues todas las relaciones que establece son duales.

De igual manera, al I preguntar quién quiere ser la gallina ciega W es el primero en levantar la mano, con lo cual muestra que hay algo en la propuesta de juego que le genera interés.

Cuando tiene los ojos vendados se ve privado de la percepción visual que es el sentido que ha privilegiado y comienza a ser la búsqueda de los jugadores tratando de utilizar la experiencia táctil. Así logra alcanzar a dos, pues dirige su cuerpo hacia la dirección en la que lo han tocado; pero después de un rato ve sus intentos frustrados al no poder alcanzar a los demás jugadores, por tanto rinde sus búsquedas táctiles y deja de ser la gallina ciega pues levanta la venda para ver con un ojo la ubicación espacial de los jugadores y reanudar la persecución.

I siguiendo la dinámica del juego le dice que ha perdido porque no podía ver, así que W acepta esta consigna retirándose la venda completamente, pero al arrugarla y alzar los hombros parece que indicara que si no lo puede hacer como él quiere, no le interesa ser la gallina. Manifestando con esto cierta dificultad para acomodarse a las demandas a las que lo enfrenta la dinámica del juego, pues le exige buscar dentro de sí nuevos recursos y valerse de sus propios medios para afrontar la situación.

Cabe resaltar que a pesar de esto W no se retira del juego, abandona su rol pero ahora se sitúa desde el lugar de perseguido. Su dificultad para enfrentarse a una situación en la que no puede hacer uso de su sentido privilegiado (la percepción visual), no le permite ocupar el rol de gallina ciega, pero no lo desvincula del juego: por primera vez permanece en la dinámica del juego, dándose un lugar y no aparece su malestar como un elemento que lo hace retirarse de una situación en la que se ve limitado.

Va a ser el conflicto con KE el que lo va a apartar del juego, pues de nuevo este le ha sacado algo del bolsillo y W lo quiere recuperar. Y después de recuperar lo que tenía en el bolsillo el conflicto se extiende a los libros de la biblioteca, que se quitan el uno al otro.

Después de un rato W busca volver a jugar pidiendo ser la gallina ciega. Pero esta vez no se sitúa dentro de la dinámica del juego en la medida en que desconoce que J ya tiene el lugar de gallina ciega e insiste ser él quien ocupe este rol quitándole la venda a J e irrumpiendo los turnos; sólo busca satisfacer su pedido, desconociendo el lugar de los otros.

Por tanto la negativa de I lo conflictúa pues no le permite obtener aquello que él quiere y no se puede dar un lugar, así que empieza a manifestar su malestar: tira de la blusa de I, al no obtener respuesta se dirige a P quien no le presta mayor atención, así que va donde F, quien al cargarlo lo acoge llenándolo y logra tranquilizarse un rato. Sin embargo no parece muy claro que es lo que quiere pues anteriormente había dejado el lugar de gallina.

Pero esto no resuelve su malestar, esta vez nadie lo ayuda a alcanzar lo que él quiere, así que reanuda sus búsquedas. Esta vez se dirige a I y al establecer un referente claro dentro del juego, le posibilita a W reconocerla y darle un lugar al mismo tiempo que se da un lugar él: esta vez pide ser integrado y se adapta a la dinámica del juego.

La dificultad se manifiesta de nuevo cuando se da por terminado el espacio de juego pues W lo quiere prolongar ya sea jugando a la gallina ciega o al gato y al ratón y ante la negativa comienza a llorar. Apareciendo de nuevo la dificultad que tiene para cerrar y finalizar las situaciones; hay una dificultad para desvincularse.

Juego de las casitas

En esta oportunidad W busca a I pues tiene curiosidad por saber que va a pasar en ese encuentro y además llega con una pregunta específica con la que manifiesta una demanda hacía I pues plantea a que quiere jugar (al gato y al ratón) aun sabiendo que siempre hay un juego distinto. Al saber que van a jugar a otra cosa se aleja, apartándose de la negación. Así, la pregunta planteada es usada como un elemento para conflictuar y apartarse del juego, además de que puede confirmar cual es la postura de I frente a él y que puede obtener de ese otro.

Sin embargo cuando I les pide a todos que salgan al patio, él sale sin oponerse y se integra al juego formando parte de su dinámica, mostrando que no hay un deseo claro en él, pues aunque se había mostrado molesto, por primera vez permanece de principio a fin en el juego: se vincula y se mantiene.

Aunque hay momentos en los que al no conseguir casa se ve conflictuado pues KE alcanza la casa más rápido que él y se queda dos veces seguidas sin conseguir una para él, llora pero permanece y busca la manera de obtener una casa. Su primera estrategia es recurrir a F para jugar con él pidiéndole que lo cargue para que F sea quien tenga que buscar la casa: así busca compactarse con F situándose indiferenciado de él, poniendo en el otro las exigencias que no puede cumplir por sí mismo.

Cabe resaltar que cuando aparece I diciendo que la casa es sólo para una persona acepta ser desligado de F y sigue en el juego; no sin mostrar su enojo (aun en estas oportunidades consigue casa rápidamente): señala con su índice a KE y a I como reprochándolos y mostrándoles que ha podido conseguir una casa valiéndose de sí mismo. Así, permanece aparece él con sus propios elementos y se sitúa como jugador, pues, aunque la situación de juego lo conflictua no se pierde sino que aparece dándose un lugar.

Jugando al lobo

W se acerca a I mostrando apertura al espacio de juego, pero su interés está dirigido a un juego específico: el gato y el ratón, dando cuenta de que se ha quedado fijado a esta situación de juego que ya conoce y que no le va a exigir hacer búsquedas para acceder a la situación de juego, como ocurre con las nuevas propuestas.

A diferencia del encuentro anterior no le pregunta a I a que van a jugar sino que le hace una afirmación (su deseo aparece en la estructura de la enunciación), de ahí

que se podría interpretar que con el abrazo – expresión corporal de afecto - busca que su afirmación sea aprobada por I; pues al no verla aprobada se retira.

Ante la negativa de I, W comienza a oponerse al establecimiento del lugar del juego, manifestando así el malestar que le genera enfrentarse a una situación desconocida. Con el fin de que el juego no pueda efectuarse en el salón, sino que se lleve a cabo en el patio (lugar donde se realizó el juego del gato y el ratón) empieza a llorar y se prende de la mesa que J, K y KE intentan sacar; evidenciándose su frustración.

Al verse confrontado por I, quien le dice que si no quiere jugar no lo haga, W queda desarmado porque es él quien debe tomar una decisión, ya no hay con quien discutir, él es quien debe tomar una posición pues I le ha mostrado una postura clara.

Por tanto, al comenzar el juego se vincula de inmediato. Al encontrarse dentro de este espacio la presencia de I como referente le permite apoyarse en ella para entrar en la dinámica del juego, pero diferenciado de ella. Así, entra a conformar la ronda, se aprende la canción y espera la respuesta del lobo para cuando sea el momento emprender la huida.

Al F entrar al salón, W se vale de la figura que este representa para esconderse detrás de él y evitar ser atrapado, siendo F utilizado como escudo, como protector. Sin embargo es alcanzado y no vuelve a recurrir a la presencia de F.

Al momento de ocupar el rol de lobo es interesante ver cómo puede representar elementos de su vida cotidiana para construir la ficción del juego, haciendo alusión al como sí a partir de la evocación desde elementos ausentes que le permiten saber a los demás participantes que está haciendo. Después de la pregunta ¿lobo estas?, comienza comiendo, se pone los dientes, la máscara y abriendo la puerta. Pero, este acto de ponerse la máscara y los dientes muestra que no ha integrado el personaje a sí, lo ha dejado por fuera y por eso es algo que se pone, mostrando

que no asume el personaje desde la ficción que el universo simbólico que brinda el juego.

Así, al comprender la dinámica del juego reconoce su turno y el de los demás niños, reconoce su lugar y el de los demás jugadores otorgándoles un espacio y un tiempo diferenciado que permite el establecimiento de los intercambios (tanto de roles como de preguntas - respuestas) que estructuran el juego, en cuanto comprende quien es el que persigue y quiénes son los perseguidos. Por tanto, aunque es un juego en el que logra permanecer, no logra situarse como jugador en cuanto no representa los personajes desde la ficción, pues no logra apropiarse de ellos siendo algo que se queda por fuera de sí.

En términos de permanencia, cabe resaltar que al igual que en el juego anterior W se mantiene. Aunque hay un momento de discusión con KE por algún elemento que esta por fuera del juego, esto no lo desvincula; por el contrario deja de lado la discusión y continúa en la dinámica del juego, busca permanecer.

10. ANÁLISIS

A partir de la consideración las categorías planteadas en la investigación como elementos principales que dan cuenta de la vida psíquica de cada niño, resaltando que son manifestaciones que específicamente se enfatizan en las características de los niños como personas sordas y que por tanto están directamente relacionadas con modos particulares de la sordera, se presenta a continuación una síntesis de los aspectos perfilados en la presentación de los tres estudios de caso.

10.1 J:

El lugar del cuerpo:

En J el cuerpo es un recurso con el cual muestra su forma de relación con él mismo y con el mundo que lo rodea.

Un primer elemento que aparece es la cercanía de su propio cuerpo con respecto al del otro. En el primer encuentro con I, se acerca a ella a través de la palabra y la identificación. Esto cambia un poco en el segundo encuentro cuando se acerca a I específicamente para saludarla, mostrando con esto la posibilidad de apertura a una nueva relación. Pero es sólo en el sexto encuentro con I, que se acerca a ella de una manera diferente, esta vez la saluda con un abrazo y un beso. Esta forma de recibimiento se presenta también en los siguientes encuentros seguidos por una indagación acerca de la propuesta de juego que se va a realizar en esa sesión.

En términos relacionales, la cercanía que va estableciendo J con I, que es una persona nueva dentro del contexto escolar, muestra cómo J va significando los espacios que se generan con ella y su posibilidad de acceder a ellos, en la medida en que se permite darle un lugar a I y da lugar a la relación a través del beso y el abrazo, que son expresiones sociales de aceptación del otro. En cuando el acercamiento se presenta gradualmente, es muestra de las posibilidades que

tiene J de darle sentido a las nuevas situaciones y de que los espacios que comparte con I encuentra elementos que le agradan y que quiere mantener.

De manera diferente aparecen otros aspectos importantes en relación al cuerpo propio con respecto del otro: el contacto corporal y visual. Aunque J ha establecido cercanía con I, permitiéndose la relación con ella, el contacto corporal y visual depende de las exigencias que la situación de juego plantea y sus resistencias a aceptarlas; en cuanto son nuevas, lo desconciertan y no encuentra como situarse frente a estas.

Por tanto, en las actividades que al estar referidas al contexto escolar le son familiares interactúa con I enseñándole lo que hace, como ocurre en el primer encuentro: *"I se sienta en la mesa en la que se encuentran los niños, en un asiento al lado de J. Los niños están delineando un dibujo con pedazos de lana, así que J le muestra como lo hace"*.

Mientras que, en la primera propuesta de juego de I, J se dirige inmediatamente a los juguetes evitando entrar en una relación directa con ella en un espacio diferente y es aquí que se vale de su cuerpo como barrera para no entrar en la relación, se resiste a mirar: *"I: (Toca a J y a JP al tiempo). - J y JP no la voltean a mirar. I: (De nuevo toca a J) J mira a I, luego dirige su mirada a los juguetes, vuelve a mirar a I y luego mantiene su mirada en los juguetes. I lo vuelve a tocar. J la mira. I: Vamos a jugar, pero no con los juguetes."*

Pero, al igual que como se acercó a I, el contacto corporal y visual se fue estableciendo en cuanto J se apoya en la relación con I para darse un lugar dentro de los contextos de juego: *"Al llegar a la rayuela inmediatamente empieza a saltar por los cuadros pero se detiene ante el llamado de I, disponiéndose a escuchar lo que ella va a proponer"*.

A partir de esto, es posible observar el lugar del cuerpo en la manera de relacionarse con J, pues el cuerpo es un indicador importante del lugar que se da y el lugar que le da al otro. El cuerpo es comunicador, a través de este se interactúa o se distancia del otro, se evita o se permite; dando cuenta de los

elementos que ha construido y que le posibilitan acceder a un espacio nuevo y de cómo vivencia las nuevas experiencias.

El cuerpo también es un elemento de la identidad en la medida en que hace referencia a cómo se vivencia el propio cuerpo. Particularmente, la manera en que J se presenta frente al juego de la rayuela, hace alusión a cómo asume su cuerpo y su permanencia como alguien diferenciado en cuanto no puede recurrir al otro para apoyarse en él.

El juego de la rayuela muestra cómo J ha construido la imagen de su propio cuerpo, pues es un juego que lo devuelve a sí, a los recursos con los que cuenta y por ende a cómo asume su cuerpo. Aquí se evidencian las dificultades que tiene para volver sobre sí, en cuanto no cuenta con el referente de otro en el cual apoyarse. Pierde el equilibrio y no consigue mantenerse sobre un solo pie, haciendo manifiesto que le es difícil representar su cuerpo integrado.

Sin embargo, se evidencian también las búsquedas que hace y la posibilidad de adaptarse a las situaciones, pues se esfuerza por acomodar su cuerpo tratando de cumplir las reglas que plantea la estructura del juego. Así, aunque el juego lo devuelve sobre sí y lo pone en una situación en la cual le es difícil integrar su cuerpo, se da la posibilidad de asumir la experiencia, creando estrategias que si bien no son las ideales (*“Antes de saltar encoje un pie quedando en uno y así salta, perdiendo el equilibrio al caer en el siguiente cuadro, entonces baja el pie y queda con los dos pies en un mismo cuadro”*), le permitan hacer el recorrido. Incluso al terminar el recorrido, mira a I pero esta vez no para apoyarse en ella— la mirada está acompañada de aplausos —, sino para reconocer en la mirada del otro su logro y compartirlo, pues aunque con dificultades ha podido completar por sí solo el recorrido y esto también es fuente de satisfacción para él.

Así, vemos cómo J busca la manera de vivenciar la situación recurriendo a sus propios recursos. Permitiendo vislumbrar que ha construido elementos con los cuales puede trabajar en la reelaboración de la imagen que ha construido de su cuerpo y la manera como lo asume.

El valor de la palabra:

En J el valor la palabra se puede considerar desde dos perspectivas: el sentido relacional y la manera de conocer al mundo.

En el sentido relacional, vemos que:

En el primer encuentro con I, la identificación que establece a partir de la palabra (nombre y seña) que pide conocer, marca la primera interacción entre él e I. De igual manera, en el segundo encuentro se acerca a I para saludarla dándole un lugar a través de la palabra.

En las actividades escolares que realiza, J recurre a la palabra de P para afirmarse a través de la aprobación que ella hace de su desempeño en la actividad: *“cada vez que J termina alguna parte de la actividad se la muestra a P asintiendo con la cabeza con gesto de pregunta y cuando ella le dice que está bien J continúa”*, y puede ser referente de JP sugiriéndole como llevar a cabo la actividad.

En las diferentes propuestas de juego, se hace manifiesta la necesidad de J de encontrar un referente para poder situarse, por tanto, al establecer interacciones con I, se apoya en la palabra de ella para poder acceder a la situación de juego. Este aspecto se puede evidenciar en el juego del gato y el ratón, en el que después de la resistencia a establecer contacto visual con I, al permitirse escuchar su propuesta, confía en su palabra y se apoya en ella, aceptando dejar de lado los juguetes y esperar la explicación del juego.

En el valor de la palabra como manera de acercase al conocimiento del mundo, vemos como J designa todo lo que ve, sea nuevo o conocido por él y al nombrarlo le da sentido a través de la palabra. Esto es evidente en la visita a la Biblioteca Departamental, en la que al hacer el recorrido por el Museo de Ciencias: *“[muestra] curiosidad por conocer, mira detalladamente cada uno de los animales que llama su atención y pregunta a P o a F las señas de todo lo que ve”*. Lo mismo ocurre en los momentos que se centra en su propia actividad y recurre a armar los

rompecabezas de animales haciendo la seña de los animales que va armando, al nombrarlos les da un lugar.

Por lo tanto, al ser J quién emprende esta búsqueda de sentidos y significados del mundo que lo rodea, muestra que está en un proceso de acercamiento y apropiación del mundo como algo diferenciado de sí, pero con el que está en relación. Así, las búsquedas que hace J para dar sentido al mundo exterior están acompañadas por la presencia de otro: que trasmite conocimiento, con el que se comparten los nombres de las cosas y las actividades que realiza, con el que se hace el recorrido y con el que se comparte la actividad.

Ello permite concluir que al igual que el contacto visual y corporal, la palabra, es un medio para construir relaciones con los otros y con el mundo exterior, en la medida en que la palabra permite darle un lugar a los otros en cuanto son designados y darle sentido a las relaciones y a las experiencias.

La permanencia:

Al tener en cuenta los juegos, el primer aspecto con relación a la permanencia de J en éstos, se puede observar en el gato y el ratón, pues como se planteó en el estudio de caso, su permanencia dentro del rol del juego únicamente se establece en la medida en que pueda encontrar en su interlocutor de juego un referente claro que le permita darse un lugar dentro de la dinámica: si no lo encuentra, se pierde y no consigue darse un lugar cambiando de un rol a otro dejando de lado los tiempos del juego. En la rayuela, a pesar de las dificultades con las que se encuentra al momento de realizar el recorrido, busca mantenerse en el juego y pese a estas, procura terminarlo, sin embargo al terminar su propio recorrido finaliza su permanencia en el juego: al terminar su turno se desdibuja como jugador. Algo contrario e interesante ocurre en el juego de la gallina ciega en el que a pesar de no contar con la percepción visual como referente del espacio, la localización propia y la de los otros, logra mantenerse y persigue a los demás con

los ojos vendados hasta conseguir atraparlos a todos; mostrando con esto que conserva su permanencia interna, además de que permanece dentro de la dinámica del juego en las ocasiones en que otros ocupan el rol de gallina ciega. En el juego de las casitas permanece, pero de tal manera que su intención de conseguir un lugar para él, no se vea interrumpida por la presencia del otro oponente, haciendo cambios de casa cómodos, sin arriesgar mucho; es evitando la disputa del lugar con el otro como logra mantenerse. En el último juego, el lobo, J tiene dificultades para entrar en la dinámica, así que se apoya en I y consigue mantenerse dentro del juego, permaneciendo en el contexto y la situación de juego de principio a fin.

Es según las exigencias que plantea la situación y la manera como vivencia a los interlocutores de juego que J consigue, o no, permanecer dentro del juego asumiendo el rol correspondiente según la estructura de este.

Por otra parte, en la permanencia en las actividades escolares y lúdicas que realiza solo, se puede ver que logra mantenerse dentro de estas y que respeta las dimensiones temporo-espaciales en las que se desarrollan, siendo capaz de recurrir a la realización de actividades que le agradan (como armar rompecabezas), dar por finaliza la actividad o como en el caso de la visita a la Biblioteca, pasar de un lugar a otro.

Así, la permanencia en estos espacios, es un aspecto que permite vislumbrar elementos de su construcción como sujeto capaz de mantenerse diferenciado en la medida en que crea estos momentos en los que puede darse un lugar, y está abierto a las experiencias del diario vivir sin perderse. Aspecto que es importante puesto que aunque aún se aprecia en J la necesidad de la presencia del otro para poder situarse y darse un lugar en el establecimiento de las relaciones con los demás, la creación de espacios y momentos para él, manifiesta que está construyendo elementos con los cuales puede elaborar su constitución como sujeto autónomo y diferenciado; que se da un lugar para él, siendo su propio

referente y le puede dar un lugar al otro, a través del sentido que le otorga a las situaciones y a las relaciones que establece.

Dando cuenta de que está en el proceso de construcción identitaria y que ha elaborado ciertos elementos simbólicos que le posibilitan dicho proceso.

El tipo de escenario de juego que el niño elabora:

En cuanto no encuentra en el otro un referente claro que le permita situarse, no puede darse un lugar en el juego desde lo simbólico quedándose en las situaciones concretas, así que en el caso de J la presencia del otro es importante para configurar el juego desde la ficción, por lo menos en los primeros juegos que se plantean. Pues a media en que se plantean las propuestas de juego se hace evidente el uso de ciertos elementos simbólicos que ha construido y que utiliza en función de las situaciones de juego, en las que además se vale de su inteligencia para poder llenar cosas que no sabe cómo enfrentar, elaborando estrategias que le permitan mantenerse dentro del escenario de juego.

En ocasiones las mismas dificultades a las que lo exponen los juegos generan que J se sitúe desde lo real, sin poder trascender lo concreto (como ocurre en el juego del gato y el ratón cuando P o I son el gato y él, el ratón). Pero también las situaciones que se desarrollan en el juego dan muestra de su posibilidad de vivenciar el juego por lo menos desde la ficción del personaje que representa, en algunos momentos: de ahí su cambio cuando es el gato y percibe tener ventaja frente al ratón, así este rol sea representado por un adulto, actúa en consecuencia.

El juego de la rayuela lo pone en una dificultad por la manera como asume su cuerpo: se encuentra frente a las dificultades que le generan representar su cuerpo de manera integrada para poder saltar. Pero a mi parecer, el esfuerzo por llevar a cabo el recorrido, las acomodaciones que realiza para lograr el salto y su persistencia en la culminación de los diferentes recorridos, son muestra de sus posibilidades de acceder a lo simbólico pues, es a partir de ello que logra

trascender las dificultades concretas del juego y posibilitarse su participación como jugador, dándole lugar a esta nueva experiencia. Aún cuando su permanencia en el juego no sea muy clara pues al terminar su recorrido da por terminado el juego yéndose para otro lugar - lo cual es difícil de considerar puesto que después de él no había más niños por hacer el recorrido y los demás participantes ya se han ido - lo que sí está claro es que a pesar de las insistencias de K por ser ella quien continúe con el recorrido, él puede referirse a su posición como jugador inmerso en la dinámica del juego y conservar su turno, además de permanecer en el turno de los demás conservando los tiempos del juego. Así se vislumbra en J la posibilidad para elaborar el juego desde el escenario simbólico.

Ciertos elementos simbólicos con los que constituye el escenario del juego se pueden entrever en la gallina ciega: mantiene una representación mental del lugar logrando representar lo que ahora está ausente pues no cuenta con una percepción visual, conserva su permanencia interna pues al contar con su cuerpo como único indicador, no se pierde. Dándole lugar también al otro desde su posición como personaje buscado, y perseguido por ese otro que tiene el rol de gallina ciega; indicios que permite considerar que se ha constituido el escenario de juego desde lo simbólico

Lo mismo ocurre en el juego de las casitas en el que hace constantes búsquedas para lograr efectivamente un lugar. Lo cual sólo es posible en la medida en que logra abstraerse de la realidad y recurre a los elementos simbólicos que a través de sus experiencias ha constituido, a partir de los cuales encuentra como facilitar sus búsquedas y acomodarse a las exigencias del juego.

Igualmente se evidencia en el juego del lobo en el cual hace uso de sus experiencias cotidianas para asumir el rol de lobo y para reconocer al otro como lobo cuando conformaba la ronda. Ello en la medida en que retoma sus vivencias y las trasporta a la ficción del juego, representando lo ausente (por ejemplo, el pantalón que se ponía) en una nueva situación en la que se presentan nuevos significados y nuevas posibilidades.

Tal como lo muestra el acercamiento de J a los juegos, al acceder a ellos desde los elementos simbólicos que ha elaborado, se vislumbra como escenifica sus modos de relación con los demás, sus temores y la percepción que tiene de sí. Pero poniéndolos al servicio de la dinámica que el juego le ofrece otorgándose a partir de la posibilidad que se da de jugar, nuevas formas de representar su mundo interno y de esta manera hacer búsquedas para darle un nuevo significado a lo que percibe y que de alguna manera lo conflictúa, aunque le sea necesario en algunas ocasiones y según la situación apoyarse en la presencia del otro.

Los modos de relación establecidos:

En las actividades lúdicas, es posible observar como al no ser incluido por KE y por W a su actividad, J se retira y busca otras posibilidades. Así a partir de los elementos con los que cuenta establece una relación con JP. Relación que por sus características le permite darse un lugar claro, desde el cual él puede ser referente del otro, frente al cual puede situarse diferenciado y no se ve conflictuado pues JP permite que se establezca la relación, que de alguna manera es de poder: él la puede controlar en la medida en que JP acepta lo que él le propone.

En los juegos propuestos, al no encontrar un referente claro en el otro que le permita darse un lugar a partir del reconocimiento que el otro puede hacer de él - y que al otro estar ausente no se lo permite - se desconcierta y hace búsquedas para situarse y ser reconocido pasando de un rol a otro (como se observa en el juego del gato y el ratón, cuando su interlocutor de juego es K). Al no encontrar en el otro un referente, se pierde y no logra darse un lugar. La respuesta vacía de K lo desconcierta y pasa de ser ratón a ser gato, haciendo búsquedas que le permitan reconocer un lugar tanto para él como para el otro según los roles que ofrece el juego.

Cuando esta frente a un interlocutor de juego adulto (como en el juego del gato y el ratón cuando I y P son gato) evita el enfrentamiento dejándose atrapar fácilmente, pues en esta situación encuentra algo que tal vez lo atemoriza. Pero, a

partir de los elementos simbólicos que brinda el juego, le es posible revertir la situación al llevar a cabo el rol de gato y el adulto el de ratón, representado de esta manera como derrota ahora desde este rol, a ese adulto que anteriormente lo hacía sentir en desventaja. Por tanto, al asumirse desde el juego puede expresar sus preocupaciones íntimas y otorgándoles nuevos significados.

Vemos entonces, como se hace necesaria la presencia del otro como figura referente que le permita a J apoyarse y poder encontrar un lugar para sí. Es cuando encuentra la presencia de ese otro que se puede situar y asumir el rol, sobre todo ante las situaciones que le son desconcertantes (como no verse reconocido por el otro: en el momento en que el juego se desarrolla con K) o nuevas (como el juego del lobo en el que espera a I para encontrar un punto de partida).

Lo interesante es que J realiza búsquedas que le permiten darse un lugar a partir de los elementos de diferenciación que ha elaborado, procurando su inserción en la dinámica del juego. Se evidencia como hace búsquedas y se acomoda según las situaciones para darse un lugar de manera segura dentro de las relaciones que establece (como se evidencia en la manera como se asume en el juego de las casitas).

Este aspecto se ve más marcado cuando se encuentra solo y se enfrenta a situaciones en las que únicamente puede recurrir a él mismo y cuando crea espacios para él, centrándose en su propia actividad. Aspecto que muestra elementos simbólicos acerca de cómo se asume: así, en los momentos en los que arma los rompecabezas y hace la seña de los animales que aparecen manifiesta la manera como revive la búsqueda de significados y la apropiación del mundo que lo rodea y su apertura a instaurar relaciones que lo vinculen con ese mundo exterior, elemento evidenciable igualmente en la visita al museo en la que se da la posibilidad de acercarse y conocer, acompañado de los otros, con quienes comparte el conocimiento (pregunta e intercambio de señas).

Por tanto, a pesar de recurrir a la figura del otro como referente en la relación para poder situarse y darse un lugar, no actúa pasivamente ante la presencia de ese otro, sino que está en una búsqueda en la que pone todos los elementos de diferenciación que ha elaborado en las relaciones, para ir estructurando su identidad a partir del reconocimiento de esa diferenciación. Esto se va haciendo posible en la medida que establece sus propias búsquedas y genera espacios en los que puede ser referente de sí y ser referente para los demás (como en las actividades en las que a partir de su propia experiencia puede hacerle indicaciones a JP y a K).

10.2 KE:

El lugar del cuerpo:

En KE el cuerpo manifiesta la forma de interacción con las demás personas y con el mundo que lo rodea.

En el primero y el segundo encuentro con I se destaca un elemento: la cercanía de su propio cuerpo con respecto al del otro. Al ver a I por primera vez *“Inmediatamente KE se levanta de su silla, se acerca a I (que aun esta cerca de la puerta), la abraza, le da un beso”* y durante el descanso *“recurrentemente se dirige hacia donde esta I para darle un beso y luego retorna a su actividad”*. Cuando se encuentran en el Museo *“se dirige a ella y le da un beso”*. En términos relacionales estos acercamientos que establece hacía I que es una persona que apenas ingresa a su contexto escolar, manifiesta cómo KE se sitúa frente al otro.

La manera de dirigirse a I acercándose para saludarla con besos, desde los primeros encuentros, son acciones en las que se percibe en KE una búsqueda de la mirada del otro para ser reconocido y de esta manera poder permanecer, aún cuando I no está en relación directa con la actividad que él está realizando, como en el momento del descanso. En este sentido también se hace manifiesto cómo estos acercamientos le permiten a KE percibir cómo se sitúa el otro frente a él y

qué lugar le da. Así, obtener la mirada de I le permite darse un lugar y manifiesta su búsqueda de lo que el otro le va a brindar a partir de la interacción con él. Demanda un pedido que está dirigido hacia al otro y los ofrecimiento que puede encontrar.

Al encontrarse de nuevo con I esta vez el acercamiento se establece de manera diferente, no hay abrazos ni besos, únicamente hay una pregunta después de decir buenos días: “¿cuál es tu seña?”. Esta pregunta hace referencia a la manera como se identifica el otro y permite reconocer al otro diferenciado de sí en tanto se identifica como alguien diferente. Con esta pregunta se hace visible ante I, pero se reconoce diferenciado y se da la posibilidad de poder integrarla a su espacio. Este acercamiento marca la posibilidad de apertura y acercamiento al otro, en cuanto cada uno tiene un lugar.

Así, en los próximo encuentros ya no hay una demanda de lo puede obtener de ese otro. Por el contrario se percibe un reconocimiento y una apertura a los espacios de juego que se desarrollan en la relación con I. En este sentido KE reconoce que es lo que va a encontrar con ese otro y se permite la vinculación a estos espacios. Muestra de ello es la manera de interactuar con I en los próximos encuentros, la forma de acercarse cambia, pues se establece de tal manera que permite la apertura de los espacios de juego: se vincula a ella y a sus demás compañeros para organizar el salón, se dirige a I para preguntar si van a jugar y ante la respuesta afirmativa espera a que I plantee la propuesta de juego.

Otro aspecto que hace referencia al cuerpo es el establecimiento del contacto visual y corporal, pues permite vislumbrar qué cosas se aceptan y cuáles no.

En la relación con P el establecimiento del contacto visual se da en cuanto KE se da la posibilidad de acercarse al conocimiento del mundo y a partir de este elemento entra en una relación con P que le permite acceder a este conocimiento pues ella le dice como designarlo y así las cosas vistas cobran sentido para KE.

Un sentido diferente cobran estos elementos en cuanto las demandas de P o F no quieren ser aceptadas por KE, pues evita el establecimiento de cualquier tipo de contacto, cortando así toda posibilidad de comunicación: “*Cuando I abre la puerta*

del salón KE sale corriendo, entra a la sala de espera y se mete debajo de la mesa. F va detrás de él. - F: Ven KE, regresemos al salón. Pero KE no responde y se queda ahí.” Por tanto, vemos cómo el cuerpo aparece como un elemento necesario para permitir la relación con el otro. Es a través del cuerpo que se da la comunicación, pues al no contar con la audición las únicas formas de entrar en relación con el otro y darle lugar es a partir del establecimiento del contacto visual y corporal, que como ya se ha dicho, es el sentido que se privilegia. Así el lugar que se le da el cuerpo en la interacción con el otro, muestra a que cosas se accede, de qué manera se sitúa KE y como se lee el cuerpo del otro. El establecimiento del contacto corporal y visual depende de las exigencias que cada situación le plantee.

Otro aspecto del lugar que se le da al cuerpo aparece en el juego de la rayuela, en el que se puede evidenciar la manera en como KE asume su cuerpo, pues puede representarlo de tal manera que se adapta a las restricciones y reglas que el juego le exige y hace búsquedas constantes para poder cumplir con ellas, haciendo varios intentos para poner el cubo en el cuadro del número correspondiente. Al hacer el recorrido vemos como percibe su corporalidad integrada de tal manera que puede ajustar sus movimientos y controlar su cuerpo dentro de la estructura de la rayuela. Así, ante un juego que lo devuelve sobre sí mismo, pues no está en relación directa con los demás niños, KE encuentra elementos en su propio cuerpo con los cuales hacer frente a la situación.

Lo mismo se observa en el juego de la gallina ciega en el cual al estar privado del contacto visual, sentido privilegiado para acceder al mundo exterior, encuentra en su cuerpo los elementos necesarios para permanecer sin necesidad de ver. Mostrando la manera como ha elaborado su imagen corporal, como lo ha construido simbólicamente y la importancia que tiene la manera como el cuerpo es vivido en la forma como se entra en relación con el mundo.

El valor de la palabra:

La palabra en KE adquiere valor en cuanto medio de interacción. Así, en el tercer encuentro con I, KE se acerca a ella pero esta vez de manera diferente pues al hacerle una pregunta que está referida a la identificación (a cuál es su seña), la palabra sirve para designar al otro como alguien diferente de sí. Al estar la seña relacionada con una característica particular de la persona, reconocer su seña es darle un lugar al otro y esto sólo es posible con el uso de la palabra. Marcando con esto la apertura a la interacción con I.

Cuando se da la posibilidad de relacionarse con I, no desde la interacción a partir de lo que demanda del otro y la manera como se sitúa frente a él, sino desde la vinculación a las propuestas de juego planteadas, logra quedarse a la espera de lo que I va a proponer, dándole lugar a la palabra del otro, es decir que a partir del lugar que se le da al otro a través de la palabra KE logra integrarse a la dinámica de los juegos.

En el recorrido por el Museo, se observa el valor que cobra la palabra como medio para acceder al conocimiento del mundo, pues a medida que KE va por los diferentes espacios, “[muestra] *curiosidad por conocer, mira detalladamente cada uno de los animales que llama su atención y pregunta a P o a F las señas de todo lo que ve*”. Así, en cuanto las cosas son designadas cobran sentido y se les otorga un lugar a través de la palabra.

Al ser KE quien realiza estas búsquedas de conocimiento: se acerca para observar, se toma el tiempo para preguntar y luego seguir el recorrido, muestra cómo se va apropiando del mundo que lo rodea y lo reconoce como algo diferenciado de sí. Lo interesante es que este proceso de apropiación no lo realiza solo, sino que se da en la relación con otras personas. Así, aparecen F y P como las personas a las cuales se puede acceder para obtener conocimiento y los demás niños con quienes comparte el recorrido, con quienes puede de nuevo nombrar las cosas que ya han visto.

Por tanto, vemos como la palabra permite acceder a las relaciones con los otros y con el mundo - al igual que el contacto corporal y visual - en cuanto permite darle sentido a las experiencias.

La permanencia:

El primer aspecto referido a la permanencia de KE en las diferentes situaciones se puede observar en la clase durante la realización de la actividad de clasificación de animales según su hábitat, en la cual no logra permanecer ni culminar pues entra en conflicto con W y queda ligado al malestar que le genera la relación con él desde al comienzo hasta el final de la actividad, sin poder desligarse de esto, dejando su actividad de lado para provocar a W imitando sus mismas acciones.

En el juego de la rayuela, logra permanecer dentro de la dinámica mientras espera su turno y una vez culmina sus recorridos se retira de la situación de juego. Mostrando con ello que aunque tiene un interés por el juego y lo comprende, no reconoce la temporalidad que va más allá de su propia participación en cuanto no logra reconocerse dentro de la estructura general del juego y en relación con los demás participantes, limitando su permanencia a la acción inmediata. Enseguida termina el recorrido, manifiesta de nuevo su malestar hacía W y da lugar al conflicto.

Una situación similar se presenta en el juego de la gallina ciega, en la que KE se integra como participante e incluso se propone para ser la gallina, pero de nuevo su permanencia está determinada por su acción inmediata, pues cuando ha atrapado a todos se desvincula del juego y reanuda el conflicto con W, quedándose atrapado en la relación con él.

Sin embargo, al buscar acceder al juego después de haberse ido, se encuentra con que I ya no lo reconoce como integrante y tal vez eso lo confronta con el juego como una estructura general y por consecuencia con la necesidad de reconocerse dentro de éste de manera permanente. Así ante su petición I le permite integrarse y KE se da de nuevo la posibilidad de ocupar un lugar dentro del juego y esta vez permanece hasta el final. La postura de I ante la manera en la que KE se vincula al juego, le permite a él situarse de una manera diferente en las siguientes propuestas.

Así, en el juego de las casitas cuyo objetivo es conseguir un lugar en cada cambio, KE se da la posibilidad de permanecer durante todo el juego, tomando distancia del evidente malestar que le genera la situación a W, logra desligarse de la relación establecida con él en lo real. En este sentido, dadas las condiciones del juego se puede decir que es un espacio que le permite a KE por primera vez trasladar a la ficción el conflicto que tiene con W.

En cuanto el juego brinda elementos para percibir a los demás como oponentes y la significación de la búsqueda de una casa como la búsqueda de un lugar para sí, KE encuentra en el juego la posibilidad – a partir de la obtención de un lugar que le es propio – de desligarse de W. Así logra trascender un poco lo concreto, y recurre a los elementos que le brinda el juego, hace uso de los recursos simbólicos que ha elaborado para desde la ficción ocupar su propio lugar distanciándose de W.

Es interesante ver cómo a pesar de los reclamos de W, KE conserva su lugar, situándose diferenciado, la manera en la que con sus gestos demuestra como realiza estrategias para encontrar un lugar y las constantes búsquedas que realiza para conseguir una casa en cada cambio. Dando cuenta de que ha logrado desligarse de lo concreto y darle lugar a la situación de juego en cuanto le otorga sentido. Otro aspecto que manifiesta los recursos simbólicos que KE ha construido es la conservación de su permanencia interna en el juego de la gallina ciega, en cuanto puede representar el espacio de juego y la posición de los demás participantes cuando llaman su atención tocando partes de su cuerpo, todo ello teniendo los ojos vendados.

Pero, aunque su permanencia se determina por la acción inmediata y en varias ocasiones el conflicto que vivencia en la relación con W lo desliga de la situación de juego dejándolo atrapado en la relación con éste, - mostrando con esto algunas dificultades identitarias en cuanto no logra distanciarse del malestar de W - es posible evidenciar a través de los juegos las búsquedas que KE realiza y la posibilidad que se da de acceder a éstos. Así es posible ver un cambio en la

manera de integrarse en la dinámica de los juegos, posibilitándose su permanencia en ellos en cuanto encuentra en los juegos elementos que le permiten tomar distancia de W y darse un lugar diferenciado a partir de los elementos simbólicos que ha construido. Evidencia de esto es su permanencia en el juego de las casitas y en el juego del lobo en el cual el conflicto con W no lo desvincula de la dinámica del juego.

El tipo de escenario de juego que el niño elabora:

Aunque KE hace uso de sus elementos simbólicos para integrarse a la dinámica del juego, el tipo de escenario que elabora para llevar a cabo el juego se queda en lo concreto, pues no logra desarrollarlo a nivel simbólico; muestra de ello es su dificultad para permanecer en las primeras situaciones de juego.

El juego del lobo es un ejemplo claro de la manera como KE se integra a la dinámica del juego. Reconoce quién es el que persigue y el perseguido pero no logra representar los personaje, se pone un disfraz de lobo *“Hace como si metiera un pie, luego el otro, sube las manos hasta el tronco de su cuerpo, hace como si metiera una mano luego la otra y finalmente se sube el cierre de la cintura hasta el cuello”*. La imposibilidad de integrarse en la ficción del juego, se manifiesta en la dificultad para asumir el personaje integrándolo a sí a su propia corporalidad, por tanto el personaje es algo que queda por fuera de él, es algo que se pone, que no es él y al no serlo no puede representar. Mostrando con ello que no percibe el juego desde el universo simbólico que le brinda.

No obstante, no se puede desconocer que KE cuenta con elementos simbólicos. Es interesante ver como las vincula en la dinámica del juego— como se observa en el juego de la gallina ciega en el que hace uso de la representación de lo ausente, en el juego de las casitas en el que logra permanecer dándose un lugar y en el juego del lobo en cuanto toma las experiencias cotidianas para representarlos dentro del contexto de juego, tales como: bañarse, despertarse y abrir la puerta, — pero sin embargo, hay algo que no logra integrar a sí y que no logra elaborar a

partir de los elementos simbólicos que ha construido y está referido a aspectos identitarios.

Los modos de relación establecidos:

En referencia en las actividades escolares observadas, se puede considerar que KE ha establecido una relación con P, en la que se sitúa diferenciado de ella y la reconoce como poseedora de un saber, pues recurre a ella para obtener conocimiento y además es una figura de autoridad en cuanto accede a las demandas y exigencias que ella le hace, tal como se evidencia en la situación en la que cuando es P quien hace el llamado, KE entra de nuevo al salón.

En la relación que KE busca establecer con I, se evidencia primero un acercamiento en el que prima el contacto corporal pues en las primeras sesiones la recibe con un beso y un abrazo. Así la primera demanda del encuentro con I se centra en ser reconocido por ella, en tanto su recibimiento es diferente al que realizan los demás y también manifiesta con ello su interés por conocer qué es lo que ella va a proponer, que le va a ofrecer y que va encontrar en esa interacción con el otro. Evidenciándose las búsquedas que hace KE para poder situarse frente a esta persona que aparece en su contexto. A medida que interactúa con I vinculándose a los espacios de juego que ella propone, la manera de acercase cambia y se vislumbra la posibilidad de KE de darle lugar a una relación con I en cuanto la reconoce, le ha asignado un lugar, encuentra como situarse frente a ella y encuentra en los ofrecimientos que I le hace algo que le es agradable y por eso se permite participar e interactuar con ella. Ya no hay demandas, pues hay claridad acerca del lugar del otro y de los espacios que se dan en relación con I.

Esto se puede ver en las situaciones de juego, en las cuales, en la medida en que KE tiene claridad de la dinámica del juego logra situarse desde las demandas que el juego le exige. Así reconoce quien es el perseguidor y el perseguido, quién es su opositor, cuales son las reglas del juego, quién es el que gana y quién es el que pierde. En las situaciones de juego le es posible reconocerse diferenciado del otro en la medida en que cada uno ocupa un lugar.

Sin embargo, tiene dificultades para representar a los personajes desde la ficción del juego siendo el personaje algo que se deja por fuera, pues no consigue apropiarse de él, como se observa en el juego del lobo. Esta dificultad para apropiarse de la situación, se puede comprender haciendo referencia a la relación que ha establecido con W y los conflictos que la relación le genera, pues al no encontrar elementos que le permiten apropiarse de ese conflicto o situación continua vivenciandola desde lo real, al igual que como en los juego, que no logra asumir desde la ficción.

En contraste con las demás personas con quién KE se relaciona dentro del salón – en las que reconoce a cada uno y puede situarse frente a ellos de manera diferenciada – en la relación con W no logra diferenciarse de él pues no tiene claridad acerca del lugar de éste en cuanto se da cuenta de la relación fusionada que se ha establecido entre él y F. Así, con las acciones que realiza cuando se encuentra con W, manifiesta que percibe en la manera como se sitúa W algo que es perturbador y eso le genera malestar en tanto no encuentra como desligarse de él.

Vemos como con sus acciones (imitación del comportamiento de W: sentarse en las piernas de F, abrazarlo, salir del salón haciendo caso omiso a la demanda de F) KE hace búsquedas que le permitan desligarse de la angustia que le genera la relación, pero en varias oportunidades, se queda enredado en ella, perdiéndose con W - como se evidenció en los juegos, en los cuales no podía permanecer - en cuanto le es necesario volver a plantear el conflicto y repetir la imitación de acciones también buscando cómo elaborarlo.

Lo interesante es que en juego de las casitas en el que se plantea una situación específica en la que cada uno debe procurar un lugar para sí, KE logra mantenerse en el juego y darle solución al conflicto desde la ficción que este ofrece logrando conseguir un lugar/casa para él desligándose del evidente malestar que dicha situación le genera a W. Mostrando con ello las posibilidades que tiene de elaborar el conflicto y darle un lugar a su malestar. Así, en el juego

del lobo se puede vislumbrar como a pesar de que le es difícil desligarse del malestar de W – pues en un momento discute con él – no se queda enredado en esa relación y se posibilita su permanencia en otros espacios, como los propuestos en el juego.

Lo cual permite concluir que para establecer relaciones con los demás, KE necesita tener un referente claro acerca de cómo se sitúa el otro para poder darse un lugar. En la medida en que no es claro el lugar del otro, tiene dificultades para verse diferenciado, pero hace búsquedas que le permitan desligarse en cuanto percibe que algo le causa malestar. A partir de sus búsquedas, encuentra específicamente en el juego de las casitas, elementos que le posibilitan otorgarle otro sentido a su malestar y por ende avanzar en la resolución de ese conflicto que vivencia en la relación con W.

10.3 W

El lugar del cuerpo:

El lugar del cuerpo aparece en la forma de acercarse a las personas. Así, es posible evidenciar desde el primer encuentro cómo W *“enseguida se dirige a P para pedirle que diga su nombre, ella lo hace pero le pide que lo repita después de ella y le recuerda cuál es su seña, mientras tanto él la mira diciendo sí moviendo la cabeza de arriba abajo”*, acercándose a P, para que sea ella quién actúe por él, pues aunque ella le pide que lo repita con ella, él no lo hace, sólo la mira.

En el descanso cuando W *“jugando a pelear, lo golpeaban comenzaba a llorar por un rato, se encogía de hombros y cruzaba los brazos retirándose hacía algún rincón del patio y posteriormente entre lágrimas buscaba que alguien – ya fueran sus compañeros de tercer grado o las profesoras - lo abrazara para luego retomar su actividad”*, también vemos como se acerca a los otros – adultos buscando a

través del abrazo adherirse a ellos de alguna manera y se separa espacialmente de esta actividad que realiza y que no logra representar de otro manera.

Con más claridad aparece el lugar del cuerpo en la visita a la Biblioteca, pues W realiza el recorrido todo el tiempo acompañado de F. Así, usa su cuerpo para adherirse a F, mostrando con ello la dificultad que tiene para situarse diferenciado del otro, en tanto ese otro al establecer tal acercamiento, le posibilita limitar su propia acción y ponerla en el otro para que lo complete. Evidenciándose como se queda en el vacío y no puede asumir su propia acción y es necesario que llegue otro y lo llene. Una situación similar se observa en el salón infantil cuando: *“Cuando llegan al salón infantil W escoge varios libros: W (dirigiéndose a P): siéntate aquí (señalando el asiento que tiene al lado), miremos este libro. P acerca el asiento y se sienta al lado de W, ojeando las imágenes del libro con él”* y no permite que P se dirija a los otros niños, pues al ver el libro con ella, la acción es asumido por P, mientras él es su observador, evita asumir un lugar, se anula evitando accionar y pone la acción en el otro.

La dificultad que aparece en el momento de cerrar el espacio que se creó en el salón infantil, muestra dos aspectos más del lugar que se le asigna al cuerpo: el contacto corporal y visual. Así al no poder aceptar que era momento de cerrar ese espacio W: *“comienza a llorar y se dirige hacia el lugar donde están los cojines del salón infantil. [...] P: [...] Debemos irnos ya. [...]Párate vamos (intentando coger las manos de W).Pero W no la escucha, dirige su mirada hacia abajo, comienza a gritar y a tirar patadas cuando P trata de cogerlo”*; mostrando con ello como al sentir malestar por esa situación, se aleja de P, se distancia corporalmente de ella, alejándose de la situación y evita todo contacto visual y con ello la posibilidad de comunicación, pues al no verla no la escucha y al tirar patadas evita que ella se acerca a él.

En el contacto corporal que establece con F, con quien particularmente mantiene de la mano, se percibe como usa el cuerpo como un recurso para fusionarse con la otra persona y lograr que el otro agencie por él. Muestra de ello es lo

observado en las actividades dentro del salón en donde es F quién tiene el cuaderno y W sólo le indica que es lo que quiere hacer para que él lo haga. En esta misma situación vemos como de nuevo el separarse espacialmente permite alejarse de la presencia del otro, pues es así como W evita que KE entre a perturbar la relación que ha establecido con F: *“W le dice a F que se hagan en otra mesa jalándolo del brazo y este lo sigue hasta la otra mesa (En la que se encuentran J y JP). KE también se dirige para la otra mesa y se sienta al lado de F. Al verlo W llora, va hasta su asiento y lo jala del brazo tratando de hacer que se pare. F: Vamos para la otra mesa (señalándole a W la mesa en forma de C). KE los sigue, por tanto F le llama la atención: No quédate aquí. W vuelve a su silla”*.

En el juego de la rayuela, al ser un juego que devuelve a W sobre sí mismo ya que no está en relación directa con los otros, se puede percibir su dificultad para asumir su propio cuerpo y asumirlo integrado. Así al ser esta la demanda del juego, pide la ayuda de otro que sea su soporte para él poder hacer el recorrido y al no conseguirlo, no realiza más búsquedas; al no poder encontrar ningún recurso en el exterior se retira de la situación. Lo mismo ocurre en el juego de la gallina ciega cuando su cuerpo es su única herramienta para poder conseguir atrapar a los demás niños, pues no logra mantener los ojos vendados: *“después de un rato se levanta la venda para poder ver con un ojo y luego lo cubre de nuevo”*.

A partir de ello se puede concluir que W presenta dificultades para asumir su propia corporalidad como una totalidad, como es posible observarlo en los juegos y que también la manera de acercarse o alejarse de los otros manifiesta aspectos de su forma de relacionarse con los demás. Así, vemos como en el acercamiento que establece con los adultos busca ser llenado, completado por el otro, en cuanto el otro hace por él y se aleja de sus pares en cuanto no puede obtener lo mismo de ellos y la presencia de ellos pone en riesgo su adherencia a los adultos (como se vislumbro específicamente en la situación con F y KE, quinta observación).

El valor de la palabra:

Al igual que el cuerpo, la palabra adquiere valor en cuanto es un aspecto que hace referencia a la manera como W interactúa con los demás.

Así, la palabra también es adjudicada al otro, es el otro el que habla por él, como en el caso de la presentación ante I, en el cual le cede su palabra a P y no la asume él, ni siquiera la integra a su cuerpo sino que al ser el otro quién la dice la deja por fuera (la seña lengua de señas hablada con el cuerpo).

Al igual que los acercamientos, la palabra es utilizada por W como un recurso que le permite que el otro accione por él y con el que además consigue mantener la presencia de ese otro que lo complete. Así vemos como en las actividades de clase: *W (comienza a llorar, cogiendo a F de la mano): Yo quiero ir contigo. P: No puedes irte, debes terminar de dibujar tus animales. [Ante la insistencia] P y F acuerdan que salga del salón por un rato: P: Esta bien, pero tienes que prometer que cuando yo te vaya a buscar vas a venir conmigo y no vas a llorar ni nada. W mueve la cabeza diciendo sí. F: ¿lo prometes? W: Si [al final no vuelve, consiguiendo quedarse con F todo el tiempo]*". Manifestando con ello el malestar que le genera cerrar el espacio que se ha compartido con el otro, como el otro es necesario para que el pueda permanecer y con ello las dificultades identitarias que se evidencian al no poderse asumir diferenciado.

En relación con W las palabras que dirige a ella, no parten de sí mismo sino de F: *"W llega al patio de la mano con F. F: Saluda, di buenos días (Dirigiéndose a W). W (siguiendo la petición de F): Buenos días. I: Buenos días W."* Apareciendo a través del otro. Pero es interesante que esta situación cambie en cuanto avanzan las sesiones. W aparece a través de su palabra dirigiéndose a I, establece una demanda, una petición que viene de él; aunque la demanda es también una forma de manifestar su malestar ante los espacios nuevos que ella plantea pues siempre pide jugar al gato y al ratón, conociendo que cada vez se propone un juego distinto.

Por tanto, la palabra le permite establecer interacciones con los adultos en las cuales pueda ser llenado y aparecer a través del otro, a la vez que es un medio para demandar algo de los demás. A través de la palabra manifiesta su dificultad para asumirse diferenciado y también las búsquedas para poder mantenerse, además de conocer que es lo que le puede ofrecer el otro.

La permanencia:

La visita al museo muestra claramente aspectos de la permanencia de W. Dado que el recorrido requiere la llegada a un espacio, sostenerse un tiempo en él y luego retirarse para volver a entrar a otro lugar, la manera como W vivencia estos momentos da cuenta de sus dificultades en cuanto es posible observar que al llegar a un lugar, se adhiere al espacio para no perderse y poder mantenerse. Así, en el salón infantil utiliza el libro como un elemento para prolongar la relación que ha establecido en ese lugar, pues al estar sentado con P esta cómodo, porque ella le permite sostenerse mientras están mirando el libro juntos. Pero si es necesario salir del espacio, él pierde la comodidad que le genera la situación y al quedarse sin alguien que lo pueda llenar W se pierde y por eso se opone a cerrar con el espacio.

Cerrar ese lugar le implica quedar en el vacío desligándose del otro, es decir, situarse diferenciado y eso lo conflictúa en cuanto no encuentra como permanecer por sí solo. Lo mismo ocurre en la actividad del salón: no se desprende de F, pues solo puede permanecer a través del otro *“F es solicitado por una de las profesoras y requiere dirigirse a otro salón. W (comienza a llorar, cogiendo a F de la mano): Yo quiero ir contigo (...) W – que continua llorando a gritos - se prende de la mano de F y no lo deja salir (...) W no suelta a F y sigue tirando de su mano (F ya está parado en la puerta)”*; si F se va él se pierde.

Esta manera de permanecer a través del otro también se puede observar en el juego del gato y el ratón en el que W evita jugar con sus pares, pues jugar con ellos es perder lo que el otro – adulto puede hacer por él.

En el juego de la rayuela puede esperar el momento de su turno, pero no es una espera basada en la inmersión de la dinámica del juego, sino una muestra del interés por la propuesta. Ello se percibe en cuanto al esperar no reconoce a los otros para saber cuándo es su turno y al él desistir de hacer el recorrido, se aleja del espacio. Un aspecto importante se observa precisamente al realizar el recorrido, pues, al no encontrar alguien que pueda completar aquello que él no lograr hacer con su propio cuerpo, no permanece en el juego, sino que se distancia: *“W extiende su mano en dirección a I y mueve su cabeza en gesto de llamado, para pedirle que le de la mano, para él comenzar de nuevo el recorrido (...) W insiste en que le den la mano para poder hacerlo y como I y F se niegan, se retira de la rayuela cruzando los brazos y se pone a llorar.”*

En el juego de la gallina ciega al lograr mantenerse en un primer instante, W da cuenta de las búsquedas que está realizando para poder mantenerse, pero aun no encuentra como situarse ante la experiencia de estar con los ojos vendados y se sale de la situación de juego. Pero, en esta ocasión pide volver a ser integrado en el juego, buscando darse un lugar dentro de la situación, se aleja pero vuelve. Así, en el próximo encuentro se evidencia de nuevo como W hace búsquedas que le permiten permanecer por sí mismo en el juego y se mantiene dentro de la dinámica de este de principio a fin: en un primer momento aparece por sí solo, pero al no lograr conseguir rápidamente una casa, recurre a F para que este lo cargue y lograr su objetivo a través de él; pero al verse confrontado por I, aunque molesto W puede permanecer y conseguir casa contando con sus propios recursos. Lo más interesante es que precisamente en este juego en el que se requiere conseguir un lugar para sí, es el juego en el que W por primera vez permanece desligado de F, aun con las dificultades que las exigencias del juego le generan.

Algo similar ocurre en el juego del lobo en el que al iniciar el juego I es el lobo y al intentar atrapar a W: *“W se esconde detrás de F quién acaba de entrar al salón. [I atrapa] a W alcanzándolo por encima de F, quién le servía como escudo”*. Pero, en las demás ocasiones no recurre a la presencia de F para escabullirse del lobo.

Así, se evidencian las búsquedas que realiza por sí mismo sin recurrir al otro y esta vez, al igual que la anterior, logra permanecer en el juego sin recurrir a otro.

En cuanto la permanencia de W permite vislumbrar aspectos de su construcción identitaria, se puede precisar como en un primer momento se evidencian en él dificultades para poder situarse dándose un lugar diferenciado del otro, en la medida en que siempre busca ser llenado por el otro y como la ausencia de ese alguien le genera malestar. Pero a medida que se avanza en las propuestas de juego, en las que se genera nuevos espacios en el que se le hacen ofrecimientos diferentes a los ya contruidos en su cotidianidad, se puede observar la posibilidad que tiene W para permanecer por sí mismo. Así, según lo exija el espacio de juego se puede observar como W realiza búsquedas de tal manera que logra por lo menos en estos espacios, aparecer él, siendo él mismo el que lleva a cabo las cosas, aunque también manifiesta su malestar, su postura frente a los ofrecimientos cambia y logra permanecer, darse un lugar en estos espacios.

El tipo de escenario de juego que el niño elabora:

Es evidente que en un principio el escenario de juego se construye desde lo concreto en cuanto no logra transformar las experiencias y comenzar a darse un lugar, sino que ante los primeros obstáculos que encuentra se retira del espacio del juego sin darse la posibilidad de crear un espacio de ficción. Así en el juego de la rayuela no consigue representar su cuerpo y se retira, el juego del gato y el ratón únicamente consigue permanecer mientras recrea las relaciones establecidas en lo real y evita jugar con sus pares en cuanto estos no pueden hacer lo que el adulto hace por él, en el juego de la gallina ciega al tener los ojos vendados no se posibilita la representación de lo que en ese momento está ausente, ni hacer búsquedas tomando con guía su cuerpo para poder continuar con la búsqueda de los demás niños, así que al no lograr encontrarlos se destapa un ojo para poder ver y comenzar la búsqueda.

Pero en el juego de las casitas en el que el objetivo es lograr encontrar un lugar para sí, se evidencia como W por primera vez logra desligarse de lo concreto, de los conflictos reales que le genera darse un lugar para sí mismo y trasladarlo de alguna manera al escenario del juego, pues, expresa su malestar, logra darle un sentido a la experiencia de juego de tal manera que permanece por sí solo y se evidencian las búsquedas que logra hacer desde lo simbólico, pues al permanecer por sí mismo, manifiesta las posibilidades que tiene de reelaborar la situación.

De igual manera, aunque en el juego del lobo, para ser lobo se pone una máscara y dientes, mostrando como no asume el personaje desde la ficción, siendo el personaje algo que queda por fuera de sí y que no logra integrar a su corporalidad, aspectos con los cuales daría cuenta de que desarrolla el juego desde lo simbólico; es interesante ver como aun con esta dificultad de integrar el personaje a sí, logra integrar elementos de la realidad tales como comer, ponerse la ropa y abrir la puerta, para representarlos dentro del juego, donde adquieren un nuevo sentido y el valor según el momento de juego en el que se encuentra, mostrando con ello los elementos simbólicos que ha construido y como estos elementos le permiten elaborar de alguna manera el escenario de juego en cuanto son aspectos que constituyen la temporalidad de este y darle sentido al espacio en el que se desarrolla, en cuanto logra tomar en cuenta el lugar del otro como perseguido y el de él como perseguidor, con lo cual muestra como se desliga un poco de lo real al permitirse esta interacción con sus pares. Aspecto que da cuenta de sus búsquedas y sus posibilidades de elaboración simbólica que en otros juegos no aparecían.

Los modos de relación establecidos:

En la manera como W se relaciona con P, se observa una preferencia a interactuar con ella en lugar de los demás niños en cuanto al estar con ella, puede alcanzar las cosas que quiere hacer y encuentra una figura que de cierta manera lo llena, pero también le pone ciertos límites y eso lo distancia un poco de ella, pues P no centra su atención en él, le da un lugar pero también le abre espacio a

otros niños. Vemos como en F si encuentra una figura a la cual adherirse. Así comúnmente se observaba a W en relación con los adultos y no con sus pares, pues en ellos se le dificulta encontrar lo que encuentra en los adultos: la posibilidad de ser llenado por el otro.

Sin embargo, es interesante que se permita interactuar con KE, que además es quién lo conflictúa a partir de acciones que buscan provocarlo – como la imitación que hace de sus acciones al querer entrar en la relación que tiene con F – pues en esta medida se podría decir que las dinámicas desarrolladas en relación con KE le permiten ir en búsqueda del otro - adulto que lo contenga en cuanto la interacción con él lo pone en problemas. Vemos que permanece en la actividad de golpearse entre los dos y cuando es golpeado busca quién lo abraza, pero aun así vuelve a la actividad con KE donde de nuevo es golpeado y de nuevo busca alguien que por medio de un abrazo, lo contenga. Se evidencia como no puede resolver esa situación en la que es conflictuado y cómo esta dinámica relacional le permite mantener la relación con el otro no par, en cuanto al sentirse vulnerado por el par, encuentra que puede refugiarse en otro que puede actuar por él.

Así, en la relación con F encuentra una figura a la cual puede adherirse en cuanto lo llena completamente. W aparece sólo a través de F pues es éste el que actúa por él, como se evidenció a lo largo de las observaciones, en las que es F quién hace las actividades por él, es a F a quién W recurre para poder mantenerse en el juego de la rayuela y hacer el recorrido, al igual que en la biblioteca y en las actividades del salón en las que la presencia de F se hace necesaria para que W pueda permanecer.

Estos aspectos dan cuenta de las dificultades identitarias presentadas por W, en cuanto no logra darse un lugar diferenciado del otro y no puede estar por el mismo, sino que requiere del otro. Ella también se evidencia en la dificultad para establecer relaciones triádicas, en las que se hace necesario darle un lugar al otro y que cada uno tenga un lugar diferenciado, así al KE querer entrar en la relación que él ha establecido con F, W se ve perturbado y busca los medios para no

incluir a KE en esta relación. La misma situación se observa en una oportunidad en la que los niños están organizando el espacio para el juego: W se ofrece a sacar la mesa con I, pero que al llegar J para vincularse en la actividad, W se resiste a permitirlo.

A medida que se desarrollan los espacios de juego se puede ver como W empieza a hacer búsquedas centradas en el interés por participar, en las que va dándole un lugar a los otros. Aunque en el juego de la rayuela, al no poder hacer el recorrido con sus propios recursos se retira y no le da sentido al lugar de los otros ni siquiera en la espera, en la que no logra reconocerlos para saber cuál es el momento de su turno y en el juego del gato y el ratón en el que evita jugar con ellos en cuanto son sus pares. Por el contrario, en el juego de la gallina ciega y en el de lobo logra reconocer a los demás y a sí mismo, ya sea como perseguidor y como perseguido. En el juego de las casitas reconoce el lugar del otro para poder darse un lugar a sí mismo.

Así, vemos como los ofrecimientos que se realizan en estas situaciones generan en W la posibilidad de realizar búsquedas que le permitan hacer parte de estas actividades en las que encuentra algún tipo de interés y si bien se ve conflictuado, la postura de I como referente claro, quién se da un lugar diferenciado de él - pues ya sabe que es lo que va a encontrar en ella - le permite comenzar a asumirse de manera diferente en cuanto lo confronta y le exige tomar decisiones – como en el juego de las casitas en el que le dice que si dos personas están en una casa pierden, o en el juego del lobo en el que le plantea la opción de no jugar si no lo desea – en las que el único referente puede ser él, W va encontrando la manera de darse un lugar y de desligarse poco a poco de la figura de F, apareciendo por sí mismo. Lo cual permite vislumbrar la posibilidad que tiene de ser referente de sí, en cuanto encuentra referentes claros sobre el lugar de los otros.

11. DISCUSIÓN

La experiencia de esta investigación - que partió de las inquietudes acerca de la manera como estructuran el mundo los niños sordos y como lo vivencian al no contar con la percepción auditiva y estar inmersos en un mundo predominantemente sonoro - permitió, a partir de la pregunta por el tipo de manifestaciones de elementos simbólicos en niños sordos, llegar a construir tres estudios de caso en los que se pudo evidenciar la particularidad de cada uno de los niños, no con el fin de hacer generalizaciones, sino teniendo la posibilidad de entrar a comprender la subjetividad de cada uno de los niños con los que se trabajo a lo largo de la investigación.

A partir de la documentación con la que se construye esta investigación se parte de la hipótesis de que la falta de audición no implica una deficiencia en la construcción cognitiva ni psicológica de los niños sordos, sino que como lo dice Sacks (1991) estos niños construyen el mundo de una manera distinta - por otros medios - a partir de los recursos con los que cuentan. Siendo la falta de audición no una deficiencia que tenga implicaciones en la manera de acercarse al conocimiento del mundo, pues no es una limitación en cuanto los sujetos cuentan con la posibilidad de elaborar el mundo partiendo de los elementos que como seres simbólicos han elaborado.

El proceso de investigación permitió comprobar esta hipótesis a partir de los objetivos planteados en los que prima la perspectiva de la construcción simbólica desde la concepción del niño como sujeto que elabora significaciones, da sentido a sus vivencias y por tanto es referente de sí, es decir, es un ser simbólico.

Las situaciones cotidianas en las que estaban inmersos los niños al igual que los espacios de juego planteados espontáneamente según se observaron las dinámicas desarrolladas por ellos, permitieron establecer cinco categorías de análisis (el cuerpo, la palabra, la permanencia, el escenario de juego y los tipos de relación) que al surgir de la misma experiencia dieron forma a la investigación. Es

interesante como al considerar los estudios de caso surgen estos cinco aspectos que son centrales, en tanto dan cuenta y permiten describir las manifestaciones simbólicas de estos niños, que aunque son aspectos característicos, en cada uno de los tres casos aparecen según las particularidades de cada uno en cuanto forman parte de su subjetividad, de las significaciones que han construido y la manera como vivencian el mundo.

Así, al considerar el lugar del cuerpo, vemos que aparece como un elemento importante en la comunicación y en la relación que se establece con los otros. El cuerpo, medio de contacto con el exterior, se acerca o se aleja, a partir de él se establece o se evita el contacto corporal, se decide mirar o no mirar, ya que mirar es darle la posibilidad al otro de hablar: la palabra es observada, por tanto al negar la mirada se niega la comunicación.

La manera como se ha entrado en relación con los otros y con el mundo, muestra qué cosas se evaden o a cuáles se les da parte, a través del lugar que se le da al propio cuerpo. Es posible ver a través del cuerpo como se sitúan los niños ante las propuestas nuevas, las situaciones que los confrontan, las dificultades para cerrar y desligarse de los espacios y de los otros (como en el caso de W), que cosas les causan malestar (como en el caso de KE), que otras les agradan (como armar rompecabezas en el caso de J), los espacios que les han generado interés, las búsquedas de lo que se puede obtener del otro y las posibilidades de reelaboración de cada uno y como perciben la situaciones. El cuerpo – espacio simbólico, en cuanto ha sido construido psicológicamente - aparece como elemento en el cual la experiencia vivida se exterioriza.

Así es como en cada niño el lugar del cuerpo aparece de manera diferente: para acercarse al conocimiento del mundo, para hacerle saber al otro que hay algo que causa malestar o para lograr que el otro permanezca unido. Y aunque el contacto corporal y visual cobra igual importancia son manifestados por cada uno según su percepción de las situaciones.

A medida que los espacios de juego se desarrollan y los niños van otorgándole sentido, cambian la forma de acercarse al otro y a las situaciones propuestas. Ello se hace evidente en la manera como ellos se van asumiendo y el lugar que se van otorgando frente a los otros y a los espacios: esperan las indicaciones acerca de cómo va a ser el juego manteniendo el contacto visual y la cercanía corporal, participan en la disposición del espacio para el juego, realizan preguntas acerca de cuál va a ser el juego de la sesión y en uno de los casos también hay una exigencia acerca de lo que se quiere encontrar en estos espacios.

Por tanto, este aspecto da cuenta de las manifestaciones simbólicas de los niños en cuanto permite entrever el lugar que se le da al otro, como se asume frente a ese otro y ante las diferentes situaciones. Lo mismo ocurre con el valor que se le da a la palabra, pues hacer uso de la palabra implica aludir a la presencia de otro, pues al otro se le puede dar o no lugar a través de la palabra.

Al buscar acceder al conocimiento del mundo exterior, vemos en el caso de J y KE como se le da lugar al otro a través de la palabra, siendo este a quién se recurre para poder conocer en cuanto designa las cosas nuevas y al nombrarlas adquieren un sentido. Entonces vemos como el mundo no es construido en la soledad, sino que los otros con quienes se comparten hacen parte de ese proceso de apropiación del mundo; es un proceso que se da en compañía.

En el caso de W, se observa como la palabra es utilizada para mantenerse a través del otro procurando su permanente presencia. En este caso la palabra sirve para mantenerse adherido al otro.

Pero, a medida que se plantean otra clase de ofrecimientos mediante los espacios de juego, la palabra también aparece como un recurso en el cual se pueden apoyar para darse un lugar. Así, por ejemplo, J logra integrarse a las actividades apoyándose en la palabra de I, es la palabra de I la que confronta a W y le posibilita tomar la decisión de participar o no en el juego, es al darle lugar a las propuestas de I que KE puede acceder a los espacios de juego desligándose del conflicto que sostenía con W.

En cuanto los niños pueden encontrar en la palabra del otro un referente claro, empiezan a realizar búsquedas que los movilizan, dándose la posibilidad de asumir una postura clara frente al otro y de verse diferenciados de él recurriendo a los propios recursos, es decir, se abren a la posibilidad de ser referentes de sí.

Al dar cuenta de estos elementos, la palabra cobra gran valor en la investigación en tanto da cuenta de las posibilidades de elaboración que han construido los niños, al igual que la permanencia, que es un aspecto bastante llamativo en la medida en que las dificultades para permanecer dentro de los escenarios de juego aparecieron de manera constante en las primeras propuestas en todos los niños. Pero, este aspecto lo abordaré más adelante, para darle paso primero al tipo de escenario de juego elaborado y a los modos de relación establecidos.

En la mayoría de los juegos los niños no lograron asumir el personaje desde la ficción, pero es interesante ver como todos extraían elementos de su vida cotidiana para integrarlos al escenario del juego, tal como ocurrió en el juego del lobo, en donde actividades como ponerse la ropa, comer y bañarse, ganaban otro sentido y constituían las temporalidades del juego. Así, aunque parecería que los juegos se desarrollan a nivel de lo concreto, también dan cuenta de los elementos simbólicos construidos por cada niño en cuanto se percibe cómo, según las exigencias de los juegos, aparecían las dificultades que cada uno tiene y también las búsquedas que realizan, en qué escenarios de juego se sentían más cómodos y en cuales no, qué clase de juegos preferían, como se daba la interacción entre todos como participantes del mismo juego, cómo los juegos los devolvían sobre sí (como en el caso del juego de la gallina ciega y de la rayuela) y cómo asumían ellos su propio lugar y el de los otros; todos estos son aspectos que dan cuenta de su construcción como seres simbólicos, según su manera de percibir estos ofrecimientos se daba lugar a que aparecieran ellos desde su subjetividad, desde su construcción como sujetos y quizá lo más importante es la posibilidad que ellos se dan de comenzar a integrarse a los espacios de juegos en los que se da lugar a movilizar todas aquellas significaciones que han construido y que por tanto dejan vislumbrar aspectos de su mundo interno.

Al hacer alusión a los modos de relación se hace referencia a cómo se asumen los niños frente al otro, que lugar se da a sí y qué lugar se le da al otro dentro de la relación. Vemos, como J busca relaciones que no lo conflictuen, busca alternativas diferentes cuando no encuentra como darse un lugar en la relación con KE y W y se centra en la relación con JP, que no le trae muchas complicaciones. Ante las propuestas de I que al serle desconocidas y ponerlo en situaciones que le son desconcertantes, logra apoyarse en ella como referente y a partir de esa relación que se establece en los espacios de juego comienza a darse un lugar en el que logra permanecer diferenciado del otro, incluso se puede observar como J se da espacios para sí mismo en los que puede permanecer solo, realizando actividades que le agradan. Por su parte W requiere de la presencia de otro para poder ser a través de él, de ahí que en diferentes momentos busca la manera de ser acogido por el otro pues al no encontrar como situarse es el otro quien llega a completar ese vacío. Sin embargo, a medida que se llevan a cabo los espacios de juego en los que se cuenta con una estructura clara, se empieza a ver como a partir de las exigencias de los juegos W logra desligarse de la presencia de F – figura a la cual se encontraba adherido - para permanecer por sí solo. Mientras que KE quién no encontraba distanciarse del malestar que le generaban las situaciones vivenciadas con W y se quedaba atrapado en su malestar, a lo largo de los juegos también comienza a realizar búsquedas en las que deja de lado el conflicto y logra desligarse de W en cuanto se da un lugar diferenciado.

Estos aspectos relacionales y las dificultades para desarrollar los personajes del juego desde la ficción, permiten ahondar en un aspecto particularmente llamativo que tuvo lugar en el proceso de investigación: la permanencia en los espacios de juego. Aspecto que se dejó para el final en tanto al considerar lo aportado por las demás categorías, da cuenta de las dificultades identitarias presentadas por estos niños pues está en relación con la manera de relacionarse con el otro, de cómo se asume el cuerpo e incluso con la posibilidad de elaborar el escenario de juego desde lo simbólico.

Las dificultades en la permanencia se evidencian desde los primeros encuentros con los niños: desde el ir y venir de KE a encontrarse con I, saliéndose de la actividad que realiza en el descanso, en los juegos propuestos se percibe que su permanencia está determinada por la acción inmediata y en varias ocasiones el conflicto que vivencia en la relación con W lo desliga de la situación de juego dejándolo atrapado en la relación con éste. En el caso de J su permanencia dentro del juego se establece en la medida en que pueda encontrar en su interlocutor de juego un referente claro que le permita darse un lugar dentro de la dinámica, como lo muestra el juego del gato y el ratón. Por su parte la permanencia de W está determinada por la presencia de otro a través del cual él pueda aparecer, buscando siempre ser completado, como se observa en el juego de la rayuela en el que al no encontrar un soporte externo se retira del espacio de juego.

Al avanzar en las propuestas de juego, en las que se genera nuevos espacios con ofrecimientos diferentes a los cotidianos, es posible evidenciar como, a través de los juegos, los niños realizan búsquedas que les posibiliten permanecer en estos espacios. Así es posible ver un cambio en la manera de integrarse en la dinámica de los juegos pues cambia la calidad de la permanencia y la manera de mantenerse en las situaciones de juego. Es preciso resaltar que este cambio se da a partir del juego de la gallina ciega en la que al querer ingresar al juego de nuevo, se encuentran con unos referentes claros y con unas limitaciones bien marcadas; esto es lo primero que los confronta en la medida en que les permite asumir una decisión clara de estar o no estar en el juego. Así, en el juego de las casitas es la primera vez que todos los tres niños permanecen en el juego de comienzo a fin: KE encuentra elementos que le permiten tomar distancia de W y darse un lugar diferenciado, W realiza búsquedas de tal manera que logra aparecer él, aunque también manifiesta su malestar, es el que lleva a cabo la búsqueda de su casa y J realiza cambios de una casa a otra buscando estrategias que le permiten conseguir un lugar para sí sin la necesidad de la presencia de un otro que le dé un lugar para él no perderse. Finalmente en el juego del lobo, todos logran de nuevo permanecer aunque con algunas dificultades para integrar el personaje a sí, pues

vemos como en el caso de W y de KE el lobo es algo que se pone quedando fuera de sí.

Cada espacio y cada ofrecimiento permitió acercase poco a poco a quienes son estos niños, entender un poco sus dinámicas, la manera como se ha construido su mundo y lo más importante: vislumbrar las posibilidades de elaboración con las que cuentan los niños, los elementos simbólicos contruidos con los que se permiten ir significando los espacios de juego y comenzar a ser búsquedas en las que pueden diferenciarse del otro, manifestando sus posibilidades de ser referentes de sí, de darse un lugar diferenciado del otro en el cual se asumen como agentes de sus propias experiencias. A partir de los espacios de juego se permitió evidenciar como a partir de una relación bien diferenciada, los niños encuentran recursos para transformar la manera de vivenciar las situaciones y darle sentido a sus experiencias.

Al contrastar estos aspectos con los estudios realizados por otros investigadores interesados en los procesos cognitivos de los niños sordos²⁷, con el desarrollo de esta investigación - que parte desde la perspectiva de la construcción del niño como sujeto - se plantea que en los casos estudiados no hay ninguna dificultad en el desarrollo cognitivo ni intelectual, los niños en las diversas situaciones hacen uso de su inteligencia para poder afrontarlas, saben cómo funcionan las cosas: establecen relaciones entre las distintas situaciones, saben que esperar de ellas, hacen referencia a cosas que ya han aprendido, usan la información que consideran significativa e interpretan las situaciones; así que no se evidencia ningún problema de comprensión.

Los reportes acerca de un retraso en el proceso motor, torpeza, brusquedad y las dificultades en la percepción del espacio cuyas causas y bajos desempeños en las

²⁷ En las que se postula que ellos presentan algunas diferencias en el desarrollo intelectual en comparación con los niños oyentes en lo que se refieren a aspectos de sustitución de objetos y la planificación de acciones en el juego simbólico, que implicaría un desarrollo intelectual inferior, como lo plantea Oléron (1950).

pruebas son adjudicadas al pensar concreto, a la poca capacidad de abstracción y la incapacidad de construir un pensamiento ordenado; pierden argumentos cuando se parte de la consideración de los niños desde su subjetividad. Por ejemplo, en los caso estudios, se pudo evidenciar únicamente dificultades en el proceso motor de J y específicamente en este caso está relacionado con la forma como él a significado su cuerpo y con lo que implica para él asumir un lugar frente a lo que la estructura del juego de la rayuela le brinda, pues en las demás situaciones no se evidenció ningún tipo de dificultad con su proceso motor. Y en cuanto los niños fueron trasformando su manera de acercarse a los juegos, se evidencia su capacidad de elaborar y por ende de construir un pensamiento ordenado, sus acciones en ningún momento están desprovistas de sentido, por el contrario están llenas de las significaciones que como seres simbólicos han construido en sus experiencias. Abrirse a la posibilidad de jugar haciendo búsquedas de estrategias que les permitieran mantenerse en la dinámica del juego, da cuenta de su capacidad de abstracción.

Por tanto, más en relación con lo planteado por las nuevas perspectivas de investigación, se plantea que a la sordera se le puede adjudicar unas manifestaciones simbólicas particulares. Lo primero a considerar es la manera en la que se privilegia la percepción visual, pues es el medio para entrar en contacto con el mundo y como lo postula Sacks (1991) este aspecto constituye de entrada una manera distinta de constituir el mundo. De ahí, la importancia que se le da en esta investigación al contacto corporal y visual en tanto dan cuenta de la manera como el niño vivencia el mundo y como se acerca al conocimiento de él y de los otros, dándole un valor importante a la manera como asume su cuerpo frente al otro. La lengua de señas es articulada en el cuerpo y que estos niños hagan uso de las palabra manifiesta su construcción como seres simbólicos, aun desde la perspectiva lingüística se plantea que al hablar el hombre se constituye como sujeto, el referir la palabra a un otro da lugar a la distinción yo/tu, lo que da lugar al proceso de identificación. Así, como lo manifiesta Joseph Church “a través del lenguaje podemos iniciar al niño en un campo puramente simbólico” y esto se

evidencia en la manera como la palabra cobra valor en cuanto se utiliza para poder darse un lugar en las situaciones, para poder resolver aquellas cosas que los conflictúan y para apropiarse de lo que se presenta como nuevo en su mundo: las palabras no se producen desde el vacío, por el contrario están llenas de sentido y transforman las experiencias.

El cambio que se genera en el escenario de juego que se elabora y en los modos de relación en los que los niños comienzan a hacer uso de sus propios recursos para aparecer por sí mismo, es decir siendo referentes de sí, permite vislumbrar los elementos simbólicos elaborados por los niños, que como lo postula Delgado (2004): les permiten representar significaciones y sentidos profundos, muy subjetivos, referidos a cómo viven su propia experiencia.

La construcción como sujeto y la estructuración de la identidad se da a partir de las relaciones con los otros, por eso los ofrecimientos que se les plantea a los niños cumple un papel importante. Las propuestas de juego como espacios de nuevos ofrecimiento y nuevas posibilidades permitieron evidenciar los procesos que cada niño ha construido y los recursos con los que cuentan para transformar, además de darle lugar a la manifestación de algunas dificultades identitarias, pues como lo postulan Leif y Brunelle “los juegos infantiles, al poner en marcha el mecanismo de la identificación, cuestionan la identidad personal y al mismo tiempo le permiten afirmarse” (1978. P. 48). Dando cuenta de que en todas las situaciones se manifiestan los elementos de simbolización elaborados, la construcción de sí y del mundo que han estructurado incluso a partir de las dificultades que cada uno presentó, las búsquedas y la forma particular en la que cada uno le hacía frente a lo conflictivo.

La experiencia del proceso de investigación permite plantear que la manifestación de elementos simbólicos en los niños, parten de las construcciones que han elaborado a lo largo de sus experiencias relacionales en las que no es muy claro el lugar propio y el lugar del otro, pero que los ofrecimientos que se plantean en los espacios de juego, comienzan a movilizar a estos niños a hacer búsquedas

que les permiten, por lo menos dentro de las situaciones de juegos, enfrentar sus dificultades de diferenciación y los conflictos que las exigencias de los juegos les plantean. Se manifiesta entonces, un proceso de construcción y de posibilidades de transformación en los niños a partir del establecimiento de una relación bien diferenciada, en la que se encuentran con referentes claros. Sin embargo, a pesar de la importancia de los ofrecimientos, estos no son determinantes, pues es el sujeto el que le atribuye significado a sus experiencias.

En este sentido quedan nuevos interrogantes: ¿Es frecuente encontrar dificultades identitarias en los niños sordos? ¿Hay diferencias entre las manifestaciones simbólicas evidenciadas en los niños sordos hablantes de lengua de señas y los niños sordos oralizados?. También sería interesante profundizar en la creación de nuevas propuestas que les permitan a estos niños avanzar en los procesos de construcción identitaria desde una mirada diferente a la deficiencia o la limitación y que este centrada en los recursos del sujeto.

12. CONCLUSIONES

- A partir de la consideración de los estudios de caso, es posible evidenciar como los niños cuentan con elementos particulares para estructurar el mundo, donde la manera de entrar en relación con el otro cobra un valor importante.

- En los espacios de juego desarrollados se logró identificar el lugar del cuerpo, el valor de la palabra y los modos de relación establecidos por los niños como elementos que al ser contruidos simbólicamente, expresan las significaciones subjetivas que cada uno ha elaborado a partir de sus experiencias.

- Aunque al iniciar con las propuestas de juego, estos se desarrollaban desde lo concreto, la elaboración de los escenarios de juego desde elementos simbólicos se posibilitó a partir del encuentro de los niños con referentes claros dentro de las dinámicas de juego. Dando cuenta, a través de los juegos como espacios de nuevos ofrecimientos, las posibilidades de transformación y elaboración con las que cuentan los niños.

- La dificultad de los niños para permanecer dentro del escenario del juego está relacionado con aspectos identitarios y con los conflictos que les generaban las exigencias de algunos juegos según lo que la situación significaba para cada uno. Así, se evidenció algunas dificultades para mantenerse en los juegos diferenciado del otro, al no poder darse un lugar dentro de la dinámica del juego.

- En la medida en que se establecen referentes claros dentro de los juegos a partir de los ofrecimientos que realiza I desde la comprensión de las significaciones de cada niño, es posible observar cómo se posibilita la movilización

de los niños hacía búsquedas que les permiten mantenerse en juego, situándose diferenciados de los otros.

- Las búsquedas que realizaron los niños dentro de los espacios de juego a medida que se desarrolló la investigación, cobra un valor importante en cuanto al dar cuenta de los recursos con los que cuentan para situarse diferenciados del otro, manifiestan los elementos simbólicos que han construido y las posibilidades que tienen de elaborar significaciones, dar sentido a sus vivencias y por tanto ser referentes de sí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aimard, P. (1989). El Niño Sordo. Narcea, España.

Belinchón, M., Rivièrre, A. (1992). Capítulo 5. *Lenguaje y Símbolo: la dimensión funcional*. En, Psicología del Lenguaje. Investigación y teoría. Editorial Trotta, España.

Cintia, Rodríguez y Moro, Chistiane (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos de los objetos. Estudios de psicología 23/3.

Colmenares, M. E. (1997). *“Un nuevo punto de vista del autismo”*. En, Psicosis y Cognición. Casa Editorial Rafue, Colombia.

Colmenares, M. E. (1999). *“El jugador, construcción identitaria del sujeto y valores de su rol como agente cultural”*. En, Del colombiano valiente y aguerrido al colombiano de la violencia y la barbarie. Casa Editorial Rafue, Colombia.

Colmenares, M. E. (2001). *“El nacimiento del sujeto psicológico: ¿Evolución o ruptura de un impasse vital?”* En, La conciencia. Raíces Biológicas y Organización Psicológica. Casa Editorial Rafue, Colombia.

Colmenares, M. E. (2001). *“Aspectos míticos y simbólicos del caballo”*. En, Hipoterapia método psicoterapéutico. Seminario Nacional organizado por CEIC. Cali.

Cyrulnik, B. (1997). *“Interacciones precoces”*. En, Psicosis y Cognición. . Casa Editorial Rafue, Colombia.

Delgado, A. C. (2004). *“El universo simbólico y el aprendizaje escolar”* En, Psicología y sociedad. Ciclo de seminarios organizado por CEIC. Cali.

Leif J. y Brunelle L. (1978) *“La verdadera Naturaleza del juego”*. Editorial Kapelusz. Argentina.

Perinat, A. (1995). Prolegómenos para una teoría del símbolo. *Cognitiva*, 7, 185 – 204.

Piaget, J. (1961). La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica, México.

Piaget, J. (1990). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Crítica, España.

Puche, R. (1992) ¿Volver a Piaget?. Centro Editorial Universidad del Valle, Colombia.

Sacks, O. (1990). Veo una voz: viaje al mundo de los sordos. Anagrama, Barcelona.

Santacruz, C. (2006). Juegos teatrales una alternativa para el desarrollo. Trabajo de grado; Universidad del Valle, facultad de artes integradas.

Sierra, J. (1994) Estímulos cognitivos en los niños sordos. Dependencia – independencia del campo: implicaciones educativas. Tesis doctoral; Universidad Complutense de Madrid, facultad de educación.

Schorn, M. (2008) La conducta impulsiva del niño sordo: aportes desde la psicología y el psicoanálisis. Lugar Editorial, Buenos Aires.

Villalobos, M. E. (2000). *“El desarrollo psicológico del niño. Juego representación y capacidades mentales del niño como sujeto”* En, Formación de herramientas científicas en el niño pequeño. Arango Editores, Colombia.

ANEXO

REGISTRO DE OBSERVACIONES

- Convenciones:
 - Niños que participaron en la investigación: W, J y KE
 - Niños que hacían parte del mismo grado: K y JP
 - I: Investigadora.
 - P: Docente
 - F: Docente

Primera observación:

Al llegar al colegio I se encuentra con P quien le pide que siga al salón. Allí los niños (W, KE, J y JP) están sentados en una mesa en forma de C que está en el centro del salón, realizando una actividad escolar y al vernos entrar nos voltean a mirar, así que P se los presenta diciéndoles en lengua de señas:

P: Ella es una estudiante de psicología que va a estar con ustedes trabajando en actividades de juego.

I: Hola, buenos días.

Inmediatamente KE se levanta de su silla, se acerca a I (que aun esta cerca de la puerta), la abraza, le da un beso y retorna a su silla. Seguidamente:

J: ¿Cual es su nombre? ¿Tienes seña?

I: Mi nombre es Katherin (deletreando en señas). Y mi seña es (les muestra la seña). ¿Cuáles son sus nombres?

J comienza a decir su nombre y cuando no se acuerda de la letra que sigue mira a P quién le muestra cómo articularla y él la hace, cuando termina le muestra su seña.

Luego I mira a W quién enseguida se dirige a P para pedirle que diga su nombre, ella lo hace pero le pide que lo repita después de ella y le recuerda cuál es su seña, mientras tanto él la mira diciendo sí moviendo la cabeza de arriba a abajo.

Después KE se acerca a P, va diciendo su nombre y luego la mira, esta asiente con la cabeza y KE continua mostrándole su seña a I, vuelve a mirar a P quien le dice: “sí, bien”.

Después de la presentación, I se sienta en la mesa en la que se encuentran los niños, en un asiento al lado de J. Los niños están delineando un dibujo con pedazos de lana, así que J le muestra como lo hace, I lo mira y sonrío. Mientras tanto JP, KE y W trabajan con ayuda de P.

Pasados algunos minutos, P les dice a los niños que es hora del descanso, así que estos dejan a un lado su actividad y salen al patio que queda justo al lado del salón.

En el patio se encuentran con los niños de tercero con los que instantáneamente empiezan a realizar actividades lúdicas dirigidas a perseguirse y a pelear.

Participando en estas actividades, en ocasiones KE y W usan fichas encajables como pistola o como espada - dependiendo de la forma que estas tengan – dentro de la pelea simulando armas de ataque.

KE, que se encuentra corriendo, persiguiendo y pateando a sus compañeros de juego – particularmente a W quién le devolvía las patadas -, recurrentemente se dirige hacia donde esta I²⁸ para darle un beso y luego retorna a jugar.

Mientras que W, cuando jugando a pelear, lo golpeaban comenzaba a llorar por un rato, se encogía de hombros y cruzaba los brazos retirándose hacía algún rincón del patio y posteriormente entre lágrimas buscaba que alguien – ya fueran sus compañeros de tercer grado o las profesoras - lo abrazara para luego retomar su actividad.

²⁸ El Colegio es una casa de dos plantas, así que el lugar designado como patio es la sala delantera de ésta. En esta ocasión I se encontraba sentada a un lado del patio (sala), cerca de donde ellos estaban la actividad que realizaban.

Por su parte, J cogía varias fichas que compartía con los demás niños especialmente con JP: corría y lo perseguía. Algunas veces buscaba integrarse a las peleas con K y con W pero se retiraba porque ellos no lo integraban a su actividad²⁹: no lo perseguían, ni peleaban con él, sólo jugaban los dos sin tenerlo en cuenta. Así que J buscaba otras alternativas de juego; integrándose con otros niños con los que llevaba a cabo actividades como encajar fichas y perseguirse los unos a los otros.

Segunda observación:

En esta ocasión la institución organizó una salida pedagógica, por tanto la observación fue realizada en la biblioteca departamental, en donde los niños hicieron un recorrido por el museo de ciencias y luego conocieron el salón infantil. Los niños se encuentran con I al salir de una de las salas del museo. El primero en verla es KE quién se dirige a ella y le da un beso.

W la mira de lejos, pero no se acerca ni la saluda.

I: Buenos días W.

W: Alza su ceja y mueve la cabeza en señal de saludo.

Por su parte, J se acerca a I

J: Hola, buenos días.

I: Buenos días, ¿Cómo estás?

J: Bien. (Mientras avanza detrás de sus compañeros siguiendo el recorrido).

I realiza el recorrido al lado de los niños:

KE y J realizan el recorrido por separado mostrando curiosidad por conocer, miran detalladamente cada uno de los animales que llama su atención y preguntan a P o a F las señas de todo lo que ven.

²⁹ En esta observación es posible evidenciar que en un principio es W quien no quiere incluir a J en el juego y KE parece aceptar (implícitamente) – Aunque nada de esto es hablado, solo expresado corporalmente, a través de los actos.

En los momentos en los que se detiene el recorrido, ellos siguen entrando a las diferentes salas; en algunas ocasiones se detienen a mirar y en otras corren persiguiendo o tratando de atrapar a algunos de sus compañeros de tercero, con los que comparten el recorrido.

En el salón infantil – al que han ido con sus compañeros de curso - KE y J escogen varios libros con muchas ilustraciones y se dirigen a la mesa donde se encuentran sentados P y W; en donde se sientan a mirarlos libros detenidamente y en algunas oportunidades preguntan a P la seña de los dibujos que ven.

W explora cada lugar al que entran en compañía de F. En ocasiones lo lleva de la mano a los lugares a donde él quiere entrar, pero que no hacen parte del recorrido; así que F le llama la atención, lo que hace que W se moleste o que simplemente haga caso omiso a lo que él le dice quitándole la mirada y alejándose de él. Lo mismo sucede cuando se debe salir de un lugar e ingresar a otra parte del recorrido: W se niega a abandonar el lugar y F debe cogerlo de la mano e insistirle que sigan con el recorrido.

Cuando llegan al salón infantil W escoge varios libros:

W (dirigiéndose a P): siéntate aquí (señalando el asiento que tiene al lado), miremos este libro.

P acerca el asiento y se sienta al lado de W, ojeando las imágenes del libro con él. Pero después de un rato le llama la atención a W, porque él se molesta cuando ella atiende y responde a los llamados de sus demás compañeros, quienes están sentados en la misma mesa.

Al llegar la hora de salir del salón infantil W lleva en sus manos uno de los libros:

P: debes dejar el libro aquí.

W comienza a llorar y se dirige hacia el lugar donde están los cojines del salón infantil.

P lo alcanza llegando hasta la zona de los cojines, se le acerca y le explica:

P: Debemos irnos ya. Los libros no son tuyos, pertenecen a la biblioteca; por eso debemos dejarlos. Párate vamos (intentando coger las manos de W).

Pero W no la escucha, dirige su mirada hacia abajo, comienza a gritar y a tirar patadas cuando P trata de cogerlo.

Como no para de llorar y patalear, llaman a F para que hable con él, pero se repite la situación. Así que P y F lo sacan cargado – F lo coge poniendo sus manos debajo de los brazos y P lo sostiene de las piernas - así lo llevan hasta el bus.

J, JP y KE miran la situación y salen del salón después de organizar de nuevo los libros en sus lugares.

Cuando P y F salen del salón infantil cargando a W, ellos los siguen hasta afuera de la biblioteca y suben al bus escolar, después de que P y F han puesto a W en uno de los asientos del bus.

Tercera observación:

W, J y JP están realizando actividades dirigidas al aprendizaje del número tres. Entre esas actividades esta la realización de una plana de dicho número al lado de tres objetos.

J realiza la actividad mientras habla y se ríe con JP.

J (mostrándole el cuaderno a P): Mira.

P: Eso, así es.

Esto se repite cada vez que J termina alguna parte de la actividad: se la muestra a P asintiendo con la cabeza con gesto de pregunta y cuando ella le dice que está bien J continúa.

Además, durante la clase J le ayuda a JP – quién está sentado a su lado - indicándole cual es la mejor manera de realizar la actividad, le dice que cosas puede dibujar y le sugiere colores para que pinte sus dibujos.

En el otro extremo de la mesa esta W quien realiza la actividad en compañía de F – aunque están sentados uno al lado del otro - él es quién tiene el cuaderno.

W: (señalando en su libro una imagen que le muestra a F): Esta me gusta. Dibújala aquí (señalando el cuaderno).

Así, W le indica como quiere que sea realizada la actividad, qué quiere dibujar y en qué espacio quiere que el facilitador dibuje el número.

F realiza una especie de plantilla de punticos con la forma de los dibujos que W quiere o del número tres. W debe unirlos punticos posteriormente.

Cuando F está haciendo el dibujo:

W: No, así no me gusta. No quiero ese. (Hace gesto de llorar y cruza los brazos).

F: Dijiste que dibujara este. Entonces ¿cuál es el que quieres?

W continúa diciendo que no, moviendo la cabeza.

Cada vez que F no hace las cosas como él le dice o no le entiende, W inmediatamente se pone a llorar, repitiéndose la misma situación.

Cuando la clase está por terminar, F es solicitado por una de las profesoras y requiere dirigirse a otro salón.

W (comienza a llorar, cogiendo a F de la mano): Yo quiero ir contigo.

P: No puedes irte, debes terminar de dibujar tus animales. – Luego dice dirigiéndose a F y a I: Si lo dejo salir, luego no vuelve.

Aunque P ha dicho que no, W – que continua llorando a gritos - se prende de la mano de F y no lo deja salir.

F: Yo ahora vuelvo, suéltame que debo subir, pero después regreso.

W no suelta a F y sigue tirando de su mano (F ya está parado en la puerta).

Frente a la insistencia por salir y resistencia a soltarle la mano, P y F acuerdan que salga del salón por un rato:

P: Esta bien, pero tienes que prometer que cuando yo te vaya a buscar vas a venir conmigo y no vas a llorar ni nada.

W mueve la cabeza diciendo sí.

F: ¿lo prometes?

W: Si.

Pero, algunos minutos después cuando P va por W a la oficina en la que se encontraba F reunido con otra profesora, este comienza a llorar y a gritar; evitando volver al salón pues P para impedir que continúe llorando le dice que se quede y le recuerda que ha roto su promesa de volver. W deja de llorar al escuchar que se puede quedar con F.

Por su parte, J que ya ha terminado su actividad, le ayuda a JP a colorear sus dibujos. Cuando terminan de pintar, J se dirige a una repisa que hay dentro del salón y saca de uno de sus estantes un rompecabezas de animales de la selva, llevándolo a la mesa donde estaba sentado con JP. Ahí voltea el rompecabezas que ya estaba armado, sacando todas las fichas para que queden desordenadas y

entre los dos lo empiezan a armar. JP en algunas ocasiones acomoda la ficha en su lugar y en otros le pasa las fichas a J quien se encarga de acomodarlas.

Al parecer J ya sabe donde debe ir cada ficha, así que termina de armar el rompecabezas rápidamente y cada vez que se completa la figura de un animal le muestra JP la seña y la repiten entre los dos.

Apenas termina de armarlo, P les indica que ya es hora del descanso. JP regresa el rompecabezas a su lugar y J lo espera para salir juntos al patio. Al llegar ahí se dirigen a un rincón en donde hay varias cajas con juguetes enseguida de una escalera de madera ancha de dos niveles, J saca algunas fichas encajables y se sienta junto con JP en la escalera mostrándole las fichas.

En ese momento llega P:

P: vamos al salón de refrigerios.

“¡Sí!” dicen JP y J a la vez. Enseguida se levantan y corren hasta el salón de refrigerios. Al llegar se sienta uno al lado del otro. Al sentarse ríen.

A este lugar llega W de la mano de F, y se sienta a tomar el refrigerio.

Cuarta observación:

Juego del gato y el ratón

I llega a la institución y se dirige al salón, al entrar saluda a cada uno de los niños empezando por J, luego por JP y por último se presenta con una niña, que no había estado en las anteriores sesiones pero que también hace parte del curso:

I: Hola, yo soy Katherin. Mi seña es (le muestra la seña).

K: Hola.

I: ¿y tú cómo te llamas?

K mira a P que en ese momento está sentada a su lado y esta empieza a decirle el nombre; K la mira y repite su nombre junto a P, como en espejo.

I: y cuál es tu seña.

K mira a I pero no responde. P toma a K para que ésta la mire y le vuelve a preguntar:

P: ¿Cómo es tu seña? Muéstranos.

K muestra su seña mirando a I y a P.

P le pregunta a I si desea comenzar de una vez con la propuesta de juego y ante la respuesta afirmativa de ésta le cede el espacio.

En este momento los niños están sentados en la mesa en forma de C pintando un dibujo en el que hay una casa dividida en sus partes: baño, sala, cocina, comedor, cuartos.

I: (dirigiéndose a los niños) Salgamos al patio para jugar.

Como no han terminado de pintar miran a P.

P: Después terminan de pintar.

JP y K dejan los colores a un lado y salen del salón, la primera en salir es K.

Por su parte J insiste en terminar de pintar el dibujo que le falta.

I: vamos, sal para que juguemos.

J alza su mano pidiendo un momento con su gesto. Pinta un poco.

P: Ahora terminas.

J: Bueno. (Deja los colores a un lado de la hoja de dibujo y sale del salón).

W quién se encontraba en el salón de tercer grado, es llamado por P para que haga parte del juego.

Al llegar al patio, J se dirige hacia la caja de juguetes seguido por JP. Mientras que K sale a correr dispersándose por todo el espacio: se dirige hacia el patio trasero, al salón de espera y así recorre varios lugares del colegio.

W que ha salido del salón de tercer grado se encuentra a un lado del patio evadiendo la mirada de P y alejándose corporalmente de ella para no ser tocado y ser obligado a mirarla.

Lo mismo hace K, que ante los llamados de I sigue corriendo. J y JP – que están sentados con los juguetes en la escalera de madera - también se resisten a mirar a I, evitando el contacto corporal y visual.

I: (Toca a J y a JP al tiempo).

- J y JP no la voltean a mirar.

I: (De nuevo toca a J)

J mira a I, luego dirige su mirada a los juguetes, vuelve a mirar a I y luego mantiene su mirada en los juguetes.

I lo vuelve a tocar.

J la mira.

I: Vamos a jugar, pero no con los juguetes. Hoy vamos a jugar al gato y al ratón.

J se levanta de la escalera, lleva los juguetes de vuelta a la caja y se queda a la espera del juego que I va a proponer.

W atiende al llamado de P quien lo coge de la mano y se dirige con él a donde está I con los otros dos niños.

K quien seguía corriendo por todo el lugar al ver que sus demás compañeros se encuentran reunidos también se acerca. Así se obtiene la atención de los niños.

I: Por favor siéntense un momento.

Los niños se sientan en el suelo del patio e I les explica en qué consiste el juego (P ayuda a interpretar):

I: Vamos a jugar al gato y al ratón. Algunas veces les tocará ser gatos y otras veces ratones. Quién sea ratón va a estar dentro de una ronda que los demás vamos a hacer y el gato va a estar por fuera de la ronda intentando entrar a coger el ratón, pero no lo podemos dejar. El ratón puede salir de la ronda, correr para que el gato lo persiga y volver a la ronda cuando quiera que lo protejamos. ¿Listo? Los niños se paran y comienzan a correr, se dispersan un poco, pero no salen del patio, así que entre P e I comienzan a llamarlos uno a uno diciéndoles:

- vengan, hagamos la ronda para empezar a jugar.

Los primeros en volver a acercarse son J y JP, seguidamente se acerca W ante el llamado de P.

Cuando se encuentran juntos otra vez:

I: ¡Comencemos!, J va a ser el ratón y P va a ser el gato.

K se une a los demás después de que la ronda esta armada.

Como a J se le es asignado el rol de gato, W se molesta y decide salirse del juego, se va a un rincón del patio y se para con los brazos cruzados.

El juego comienza. J entra a la ronda y se queda dentro de ella, P intenta alcanzarlo y los niños que conforman la ronda solo se ríen, así que I comienza a proteger al ratón y le dice a los que están en la ronda:

- Protejámoslo para que no se lo coma el gato.

Entre todos cierran la ronda quedando más cerca del ratón que sigue en medio.

El gato se aleja un poco de la ronda y el ratón aprovecha para salir, corre un poco, pero no intenta escapar del gato que lo persigue, así que es atrapado.

I: Ahora, K es el ratón y J el gato.

Los integrantes de la ronda – P, I y JP – encierran al ratón para que quede dentro de esta.

El ratón se queda todo el tiempo dentro de la ronda y el gato no intenta alcanzarla, solo se ríe mirándola desde afuera.

I: ¿Tú que eres: gato o ratón? (dirigiéndose a J)

J: Gato.

I: ¿y tú?

K: Ratón

I: Entonces corre (dirigiéndose a K), ¿y tú? (dirigiéndose a J) intenta alcanzarla.

En este momento W se integra al juego, uniéndose a la ronda.

Gato y ratón salen a correr. El ratón es alcanzado rápidamente sin mayor resistencia (corre lentamente mientras ríe). J celebra que ha ganado.

I: J va a ser ahora ratón y yo el gato.

El ratón sale de la ronda, en la que había entrado y el gato comienza a perseguirlo, pero el ratón comienza a quedarse quieto o corre en dirección del gato buscando ser atrapado, así que es atrapado rápidamente y el gato celebra haber ganado.

I: Hubieras podido ganar si escapabas, en lugar de correr hacia mí que soy gato.

J sonrío.

P: Yo soy el gato.

W: Yo quiero ser el ratón.

I: Bueno.

El ratón sale de la ronda y empieza a correr para no ser atrapado, el gato lo persigue y por un momento lo alcanza, pero el ratón intenta escabullirse y vuelve a correr refugiándose en la ronda donde I les dice a los demás que lo cubran del ratón. Ellos lo hacen mientras ríen a carcajadas – incluso el ratón ríe, pero quien más ríe es K.

I: Bien ahora, ¿Quién va a ser el ratón?

J: Yo. (Levantando la mano)

W: Yo soy el gato, pero que J no sea el ratón. No (mirando a J), que ella (señalando a P) sea el ratón.

J mira a I

I interviene:

- ¿No quieres ser gato?

W: Si, pero que ella (señalando a P) sea el ratón.

I: Pero todos tenemos que turnarnos, ser a veces gatos y otras veces ratones, ahora es el turno de J de ser ratón.

W: No.

I: Bueno entonces yo voy a ser el gato.

W se retira del juego haciéndose en un rincón con los brazos cruzados y haciendo el gesto de llorar.

El juego continúa.

I es ratón y J es gato. El ratón sale de la ronda, el gato lo persigue, vuelve a la ronda y los demás lo cubren entre risas. Esto se repite unas tres veces hasta que finalmente el gato alcanza al ratón y lo tumba en el suelo.

Ahora K es el gato y J el ratón. El ratón sale de la ronda, comienza a correr y el gato lo persigue mientras se ríe a carcajadas, pero parece no tener intenciones de alcanzarlo, así que el ratón se menea frente al gato. Aun así, el gato no lo atrapa,

se detiene a mirar una cartelera que hay en una de las paredes del patio y luego se dirige hacia los juguetes. J que era el ratón, comienza a perseguirla como si fuera el gato y K comienza a correr riéndose, pero vuelve a perder el interés:

K: ¿Quién es ella? (se dirige a P a quien le señala una foto que está en la cartera)

P: No lo sé.

I interviene:

I: ¿Tú que eres? ¿El gato o el ratón? (dirigiéndose a K)

K repite las señas de I, sin responderle ni parecer entender, sólo las imita. I vuelve a preguntar pero se repite la situación. K se dirige a la ronda y se une a ella.

J sonríe mirando a I, alza los hombros y se acerca a la ronda. I le devuelve la sonrisa.

I: Ahora para terminar el juego todos ustedes van a ser los gatos y nosotras (señalando a P) ratones y luego vamos a cambiar, ustedes serán los ratones y nosotras los gatos.

Los niños sonríen y comienza a correr.

En esta oportunidad W se integra al juego para ser gato y luego en el cambio de roles acepta sin inconveniente ser ratón.

F llega al patio en el momento en que los niños son los ratones y es incluido por los ellos en el juego, asignándole el rol de gato al pasar por su lado llamando su atención y luego correr para no ser alcanzados.

Después de un rato:

W (dirigiéndose a F): Es hora de estudiar. Lo coge de la mano y se dirige con él al salón.

El juego continúa con K, JP, J, I y P.

Al finalizar el juego los niños se sientan a descansar en el piso del patio.

W regresa al patio y reanuda el juego siendo el gato, los demás niños empiezan a jugar, pero I recuerda que ya el juego ha terminado:

I: el juego ya termino volvamos al salón.

J corre hacia el salón, K y JP lo siguen. Al llegar se sientan rápidamente en sus puestos y comienzan a reír.

W que se ha disgustado porque el juego ha terminado, se niega a entrar al salón, así que se queda en el patio.

I entra al salón en compañía de P, se sienta y pregunta a los niños:

- ¿Qué les gusto más, ser gatos o ser ratones?

J: Los dos, ser gato y ser ratón.

I: ¿A ti? (dirigiéndose a K)

K mira a P, quien le vuelve a preguntar:

- ¿Te gusto más ser gato o ser ratón?

K repite las señas de P, después de que ella las hace, como imitando pero sin parecer entender.

I: ¿Gato o ratón?

K repite: Gato – ratón

I: ¿Las dos?

K: Sí.

Mientras tanto W ha entrado al salón de la Mano de F, cuando se ha sentado I le pregunta:

- ¿Qué te gusto más, ser gato o ser ratón?

W: (Sonríe) Gato, asintiendo con la cabeza.

Quinta observación:

I llega al colegio y se dirige al salón de clase donde los niños están realizando una actividad de clasificación de animales según su hábitat.

Cuando I abre la puerta del salón KE sale corriendo, entra a la sala de espera y se mete debajo de la mesa. F va detrás de él:

F: Ven KE, regresemos al salón.

Pero KE no responde y se queda ahí, por lo tanto F vuelve al salón sin insistir más.

I entra al salón:

- Buenos días.

“Buenos días” responde K, J mueve su mano diciendo hola y W mueve su cabeza en un gesto de saludo.

J y JP están sentados en una mesa que está cerca a la pared. J se encuentra recortando algunos animales y pegándolos en el cuaderno.

K está sentada en la mesa en forma de C al lado de P. Y mientras que P sale del salón para ir por KE, ella pinta dibujos de animales que hay en una hoja.

W - en el otro extremo de la mesa en la que esta K - está al lado de F clasificando los animales que viven en el agua. En sus manos tiene un libro con ilustraciones y cuando encuentra alguna figura se la muestra a F para que este se la dibuje.

K ha terminado de pintar los animales y comienza a recortarlos. Algunos minutos después regresa P, se sienta al lado de K y le dice que le va ayudar a recortar; así que K observa a P mientras que ésta recorta.

KE entra al salón detrás de P y se acerca a I.

KE: Buenos días.

I: Buenos días.

KE. ¿Cuál es tu seña?

I: Mi seña es (le muestra la seña).

KE asiente con la cabeza y se dirige a la mesa en la que se sienta al lado de F. Ahí comienza a hablar con W y a coger libros en su compañía.

Después de un rato, W abraza a F y KE también lo hace. W mira a KE mientras se sienta en la pierna de F, así que KE se sienta en la otra pierna de F.

F: Siéntate en tu asiento (mirando a KE)

KE lo mira y se va a sentar a su puesto.

F: Tú también, siéntate aquí (señalándole el asiento a W).

W se para pero se sienta de nuevo encima de F.

F: Bájate. Siéntate aquí (señalando el asiento).

W empieza a llorar y coge el cuaderno.

W: No me gusta este dibujo (señala el dibujo que está en el cuaderno y se lo muestra a F, que es quién lo ha hecho).

Mientras que W llora, KE ha cogido el libro de W y lo está ojeando. Cuando W lo ve, se dirige a él y se lo quita manteniéndolo en sus manos para que KE no lo coja más y se dirige hacia donde está la repisa.

F³⁰ comienza a ayudar a K y a KE a recortar los dibujos de animales, recortando los animales entre los tres.

KE abraza a F y W que se había retirado con el libro, regresa a la mesa por su cuaderno y comienza a llorar y a patalear. F lo ignora por un rato.

Luego W le dice a F que se hagan en otra mesa jalándolo del brazo y este lo sigue hasta la otra mesa (En la que se encuentran J y JP).

KE también se dirige para la otra mesa y se sienta al lado de F. Al verlo W llora, va hasta su asiento y lo jala del brazo tratando de hacer que se pare.

F: Vamos para la otra mesa (señalándole a W la mesa en forma de C).

KE los sigue, por tanto F le llama la atención:

- No quédate aquí.

W vuelve a su silla.

K ha terminado de cortar y F le explica lo que debe hacer, así que K comienza a pegar los animales en el cuaderno.

J ha terminado la actividad, y se la muestra a P que acababa de entrar.

J: Termine

P: Eso es muy bien.

³⁰ En ese momento P a salido del salón

J cierra el cuaderno poniéndolo sobre la mesa y se dirige a la repisa, saca uno de los rompecabezas de animales y comienza a armarlo.

KE coge de nuevo el libro de W y éste llora forcejeando el libro. F interfiere quitándoles el libro.

KE va a la repisa y saca otro libro. W que está cerca a KE se tropieza con un asiento y éste se cae, por lo cual W comienza a llorar señalando a KE. F lo mira:

- Siéntate aquí (señalando un asiento).

W se sienta sin dejar de llorar.

F le explica a K las señas de los animales que acaba de pegar en el cuaderno y éste las repite después de él.

Como K ha terminado con la actividad, se acerca a J quién continua armando el rompecabezas.

K: ¿Dónde están los rompecabezas?

J señala la repisa. K va hasta ahí y toma un rompecabezas para ella.

Cuando K regresa, pone las fichas del rompecabezas sobre la mesa en la que esta J. J le pasa las fichas a K quién las acomoda.

J: Muy bien. (Aplauda y le muestra a K la seña de los animales del rompecabezas que ella completa). Cuando le dice bien le toca la cabeza como gesto de felicitaciones.

Después, K observa a J armar su rompecabezas y hace las señas de los animales que J va armando.

Cuando J termina de armar el rompecabezas lo intercambia con el de K, pero K no quiere cambiar su rompecabezas, así que se enoja y comienza forcejear con J, quién insiste en que hagan el cambio:

K: No, ese es mi rompecabezas, pásamelo.

J: Tú puedes armar este (ofreciéndole el que él ya ha armado)

En ese momento llega P quien interviene:

- K préstale el rompecabezas a J.

K deja de forcejear con J, pero sigue llorando. Luego se retira de la mesa en la que se encontraba con J.

Mientras tanto, W se ha sentado en las piernas de F quien le ayuda a terminar la actividad y KE se sienta al lado de F a mirar un libro.

Sexta observación:

Juego: rayuela.

I llega al colegio y empieza a dibujar la rayuela con una cinta enmarcando el piso de acuerdo al tamaño de las baldosas del patio. Los niños se encuentran en el salón pintando un dibujo y P les pide que salgan para jugar:

P: Salgan al patio, I los está esperando.

Al salir del salón y encontrarse con I J la abraza y le da un beso, K la saluda moviendo la mano, KE la abraza. I devuelve los abrazos y los besos a los niños.

W llega al patio de la mano con F.

F: Saluda, di buenos días (Dirigiéndose a W).

W (siguiendo la petición de F): Buenos días.

I: Buenos días W.

Al ver la rayuela los niños comienzan a saltar cruzándola de un lado a otro. I llama a los niños y les explica cómo va a ser el juego haciendo una demostración (P ayuda a interpretar):

I: Vengan niños (Los niños dejan de saltar y se acercan a I formando un semicírculo a su alrededor). Vamos a jugar rayuela, cada uno va a tener un turno. El que le toque el turno va a lanzar este cubo primero en el número uno y después

comienza el recorrido sin pisar la primera casilla, cuando haga el recorrido de regreso debe recoger el cubo, para que al finalizar el recorrido lo lance al número siguiente. Se pierde si se pisan las líneas.

Los niños se muestran atentos y cuando I termina de explicar, todos comienzan a saltar de un cuadro a otro. I les pide el favor de esperar:

I: Un momento, no pueden saltar todos a la vez, vamos a hacerlo por turnos. Cada uno va a coger un papelito de los que tengo aquí (mostrando su mano) y van a saltar según el número que les salga en el papel.

I tiene los papelitos en sus manos y los niños se acercan. Cada uno toma uno. Luego I mira el número que cada uno ha sacado y les dice que número es y después de quién le toca.

JP saca el número uno. W quiere ser el primero y le pide a I que lo deje empezar:

W: Yo primero.

I: ¿Qué número tienes tú?

W: Dos

I: Bueno, entonces vas después de JP.

W cruza los brazos y se aleja de sus compañeros para sentarse al lado de F en la escalera de madera.

Cuando JP comienza a saltar:

W: Ya me toca.

Pero JP no ha terminado:

J: No, espera que él termine.

K: Espera.

W se queda parado esperando.

JP termina el recorrido.

Ahora es el turno de W, tira el cubo pero no llega al uno, realiza otro intento pero esta vez no lo hace desde lejos, sino que se aproxima al cuadro y lo pone. Salta pisando el cuadro.

K: señala que ha pisado la línea.

KE: empieza otra vez.

F se acerca:

Mira es así (mostrándole como debe hacerlo).

W recorre la rayuela saltando por todos los cuadros con los dos pies. Cuando termina el recorrido:

I: recuerda que debes saltar solo con un pie en los espacios en los que solo hay un cuadro (I le hace la demostración).

W extiende su mano en dirección a I y mueve su cabeza en gesto de llamado, para pedirle que le de la mano, para él comenzar de nuevo el recorrido.

I: Inténtalo tú solo.

W: No (repitiendo el mismo gesto de llamado)

F se acerca a darle la mano.

I: Por favor deja que lo intente solo.

F comienza a animar a W para que salte:

Comienza, tú puedes saltar solo, hazlo.

W: No, denme la mano (mirando alternadamente a I y a F).

I: ¡Vamos inténtalo!

F: W tu puedes hacerlo.

W insiste en que le den la mano para poder hacerlo y como I y F se niegan, se retira de la rayuela cruzando los brazos y se pone a llorar.

Al W irse, KE se para del suelo (estaba sentado al lado de la rayuela junto con J, JP y K) pues sabe que es el siguiente.

KE: Me toca.

I: ¿Tienes el tercer turno?

KE: Sí (mostrándole a I le papelito con el número)

I: Listo toma (pasándole el cubo)

KE tira el cubo al cuadro 1, pero no entra. Lo vuelve a intentar varias veces hasta que lo consigue y comienza a saltar.

Realiza un esfuerzo por mantener el equilibrio con un solo pie y por saltar al cuadro siguiente. Finalmente completa todo el recorrido poniendo el cubo en cada cuadro hasta llegar al cielo.

Cuando no consigue lanzar el cubo al cuadro correspondiente lo intenta varias veces, regresando siempre al principio de la rayuela para lanzar desde el mismo lugar y no para de intentarlo hasta conseguirlo. Cuando pierde el equilibrio en alguno de los cuadros o saltando, vuelve a empezar de nuevo todo el recorrido hasta hacerlo bien.

Mientras tanto:

J: Bien (Dirigiéndose a KE)

KE aplaude mirando a I:

I (sonriendo): Bien.

Como KE ha hecho varios intentos, algunos se han dispersado:

K se encuentra en el salón de los niños de tercero, JP corre con uno de los niños de tercero y W está sentado en una mesa que está en un rincón del patio coloreando un dibujo; mientras que J espera su turno sentado al lado de P, haciendo señas de “bien” a KE cada que éste termina un recorrido. I parada al lado de la rayuela mira a KE saltar.

Ahora es el turno de J, pero K quiere comenzar primero.

K: Yo primero.

I: Como cada uno tiene un turno, debes esperar que sea tu turno.

K se pone a llorar, cruza los brazos y se para al inicio de la rayuela obstaculizando el comienzo del juego.

I: Puedes jugar cuando sea tu turno, ahora tienes que esperar, porque es el turno de J.

J: Córrete por favor.

K mira a J que es esperando que ella se retire para poder lanzar el cubo y se retira frunciendo el seño.

J comienza. Tira el cubo pero no cae en el cuadro 1, así que lo recoge y lo pone directamente en el cuadro, y así lo hace siempre que al intentar la primera vez el cubo no cae en el cuadro correspondiente.

Antes de saltar encoje un pie quedando en uno y así salta, perdiendo el equilibrio al caer en el siguiente cuadro, entonces baja el pie (y queda con los pies en un cuadro) y hace lo mismo para pasar al otro cuadro.

Cuando llega a los cuadros que están de a dos (descansos) pasa un pie al cuadro siguiente y luego el otro (como dando un paso), cuando tiene los dos pies en el cuadro encoje uno y pasa al cuadro siguiente. Al terminar el recorrido mira a I y aplaude³¹.

Cada vez que J termina un recorrido, K se acerca y pide que sea ella la siguiente, pero J le pide que espere. En una oportunidad JP y W pasan corriendo sobre la rayuela y le quitan el cubo a J; I frunce el seño y mira a JP y a W diciendo “no” con la cabeza. J los mira y se dirige a la mesa que está en un rincón del patio (en la que anteriormente W estaba coloreando), coge otro cubo y continúa jugando.

Ahora es el turno de K, quién se dirige corriendo a la rayuela una vez que ve que J ha terminado; J le entrega el cubo y se aleja corriendo.

K tira el cubo pero no cae en el cuadro 1, así que lo vuelve a intentar, pero tampoco cae en el cuadro, lo recoge y lo pone directamente; esto se repite siempre que después de dos intentos no logra ubicar el cubo en el cuadro correspondiente.

Comienza a saltar, pero no tiene en cuenta los cuadros, ni sus espacios, realizando todo el recorrido con un solo pie y saltando por fuera de los cuadros.

³¹ En la expresión de su rostro se evidencia que J debe hacer un gran esfuerzo para saltar de un cuadro a otro.

Realiza el recorrido tres veces, luego sale una de las niñas del salón de tercero y K deja de saltar para seguirla.

Mientras tanto, W está de nuevo sentado pintando y J, KE Y JP están corriendo por el patio y algunas veces se lanzan patadas. W se une a ellos; en ese momento llega KE y persigue a W.

KE alcanza a W y le tira una patada haciéndolo golpear contra la pared, así que W se pone a llorar y busca que un niño de tercero lo abrace. En ese momento llega F y se lleva W, que sigue llorando.

La directora del colegio que en ese momento ha bajado de su oficina, pudo ver la situación:

D: ¿Por qué le pegaste a W?

KE: Estábamos jugando y los dos nos estábamos persiguiendo. Luego yo me voltee y le peque. Pero era un juego.

Mientras le dice esto a la directora en lengua de señas, hace sonidos con su boca tratando de articular en lenguaje oral.

K vuelve a coger el cubo y lo lanza, salta de nuevo sin tener en cuenta los cuadros, termina ese recorrido y se va corriendo hacia el patio trasero.

En este momento llega la hora del descanso y los niños de los demás cursos salen de sus salones hacia el patio.

El juego se termina.

Séptima observación:

Juego: La gallina ciega.

I abre la puerta del salón. JP, J y K están sentados en los asientos de la mesa que esta contra la pared del lado derecho del salón, delineando un dibujo de Bob Esponja.

Al escuchar el sonido de la puerta JP dice “ve, ve”, toca a J y le dice que mire, señalando con su dedo índice hacia la puerta.

J voltea a mirar, levanta una ceja (en gesto de saludo) y vuelve su mirada a la hoja que tiene encima del escritorio. Al ver lo gestos de JP y la expresión de J, K dirige su mirada a la puerta, se sonríe con I y mueve su mano en gesto de saludo: K: hola.

I: (mientras entra al salón) buenos días (dirigiéndose a los tres niños, que en ese momento la están mirando).

Al otro lado del salón están KE y W, de frente contra la pared. P y F requisan cada uno a un niño, respectivamente, metiéndoles las manos a los bolsillos y sacan del bolsillo de KE unos tasos que entregan a W. Al instante se acaba la requisa.

P: Hola I. Estábamos jugando al policía y al ladrón. Toca porque a KE le ha dado por robarse las cosas de W, entonces hay que hacer juego para que se las entregue.

En ese momento se acerca W (F le ha señalado a I):

W: Buenos días.

I: Buenos días.

W se acerca a I y la abraza poniéndole los brazo por el cuello y subiendo su pie al de I, como enganchándolo. I lo abraza.

Se acerca también KE con los labios en posición de dar un beso. Le da un beso a I y la abraza. I le devuelve el beso y lo abraza.

W se ha sentado al lado de F que le da algunas indicaciones acerca de qué hacer con el dibujo. KE también se ha sentado y P le indica que debe hacer.

P termina de darle la indicación a KE.

P: Que tenemos para hoy.

I: Hoy vamos a jugar a la gallina ciega.

P: Bien, ¿Vamos para el patio?

I: No, he pensado que es mejor hacerlo aquí en el salón que es un lugar más restringido.

P: Bueno, entonces hay que sacar las mesas.

I: Si.

P le cuenta a F lo que se va a hacer y él comienza a sacar asientos. Al ver que F saca los asientos los niños se van parando de los asientos en los que están sentados.

KE y W salen del salón y corren por el patio. J, K y JP miran a I.

I: Vamos a jugar a la gallina ciega.

Los niños sonrían, K se tapa los ojos con las manos y luego mira a I y mueve la cabeza diciendo sí.

J: ¿Sacamos asientos?

I: Si.

J coge un asiento, K e I coge otros y los llevan al patio.

I va a sacar la mesa que tiene forma de C. En ese momento llega W y coge la mesa desde la otra punta, con la intención de ayudar a I. También entra J y coge la mesa desde el otro lado.

W: ¡No. Yo, usted no!

W mira a I sin soltar la mesa. I llama la atención de J para que también la mire.

I: Los dos

P entra al salón coge la mesa desde el otro lado.

P: vamos saquémosla.

Todos cogen la mesa. W retira una de sus manos de la mesa y empuja a J para que no coja la mesa. J, con el empujón se ve forzado a retirar una de sus manos de la mesa y esta se voltea un poco hacia un lado.

W y J miran a I. I les indica - con la mirada y moviendo la cabeza - que miren como se ha caído la mesa.

I: entre todos.

Los niños vuelven a coger la mesa. Entre todos la sacan y la llevan al patio.

I regresa al salón por la otra mesa. K entra al salón y coge la mesa del otro lado, pero enseguida entra KE y también coge la mesa del mismo lado que K. K frunce el seño y cruza las manos.

K: No, yo

KE alza los hombros. K mira a I con gesto y sonidos de llorar.

I: entre los dos

K coge la mesa de la otra punta y entre los tres la sacan al patio.

Los niños se dispersan, pero I les dice que vayan al salón para comenzar el juego y todos entran.

I: Vamos a jugar a la gallina ciega. (P ayuda a interpretar)

KE se sienta en la silla del profesor y W se dirige hacia la repisa. F les dice que miren a P para que sepan cómo va a ser el juego.

I: Pero, el juego tiene algunas reglas: el que sea la gallina no puede quitarse la venda de los ojos para mirar, si lo hace pierde y otro pasa a ser la gallina. La gallina ciega gana cuando coja a todos los niños. ¿Listo?

Niños: Mueven la cabeza diciendo sí.

I: Vamos a comenzar, ¿quién quiere ser el primero en ser la gallina?

W levanta la mano.

I: Listo W va a ser el primero.

I tiene una venda en la mano, pero W va y coge un dulce abrigo parecido a uno con el que anteriormente han hecho el juego y cuando I le va a vendar los ojos se lo muestra, pero I le dice que el que ella ha traído es más largo.

Cuando W tiene los ojos vendados J le da algunas vueltas y luego todos empiezan a tocarlo para que los persiga. W estira sus manos buscando e intentado coger a alguno se dirige en la dirección en donde es tocado. Logra coger a JP y a K, pero después de un rato se levanta la venda para poder ver con un ojo y luego lo cubre de nuevo.

I: No, alzaste la venda. Recuerda que habíamos dicho que se perdía si alzas la venda.

W se retira la venda completamente, arrugando la venda y alzando los hombros.

KE: Yo quiero ser la gallina.

I: Listo.

KE se hace de espaldas a I y ella le venda los ojos.

KE estira sus brazos empezando a buscar y se gira inmediatamente al lado a donde lo tocan logrando atrapar a todos rápidamente: primero coge a K, luego a JP, a J, a I y por último a W.

Al coger a W a ganado, así que I le quita la venda y K levanta las manos en gesto de ganador.

I: bien. ¿Quién va a ser la gallina ahora?

J (Levantando la mano): sigue JP

I le pone la venda a JP y con ayuda de K comienza a darle las vueltas.

Mientras tanto, KE está persiguiendo a W, lo alcanza y le mete la mano al bolsillo, forcejean y W empieza a llorar. Ambos se retiran a un lado del salón y ahora es W quién quiere alcanzar a KE para que le devuelva lo que le ha sacado del bolsillo.

K, J e I comenzaron a tocar a JP para que los cogiera. JP coge primero a J, luego a K y por último a I.

Ahora KE y W están al lado de la biblioteca cogiendo algunos libros y muñequitos, quitándoselos el uno al otro.

I: Quien va a ser la gallina:

K: Yo.

I le pone la venda J le comienza a dar las vueltas.

Cuando K tocaba alguna pared, la seguía palpando por un momento y seguía buscando con las manos estiradas y algunas veces sí dirigía su cuerpo a la dirección donde lo tocaban. Logra tocar levemente a JP pero no lo alcanza a coger, así que se levanta un poco la venda y vuelve a cubrirse los ojos.

J: Miraste. Ya no te toca más. Yo quiero ser la gallina.

I le venda los ojos a J. En ese momento se acerca KE y W:

W: Yo quiero ser la gallina ciega.

I: Ahora es el turno de J, además tu hace rato dejaste de jugar, tú estabas haciendo otras cosas con KE.

W: Pero yo quiero. - Quitándole la venda de los ojos a J.

I: Tu turno ya paso, ahora le toca a J. – sigue poniéndole la venda a J.

W se pone a llorar y mira a I. Como I ahora está dándole las vueltas a J, no le presta atención y W la jala de la blusa, pero I continúa con el juego.

Así que W va a donde P:

W: Yo quiero ser la gallina, pero I no me deja.

P: bueno, pero no llore más.

No contento con la respuesta de P se dirige a donde F:

F: No llore (cargándolo en sus brazos)

W se tranquiliza un rato.

J ya tiene los ojos vendados e I comienza a tocarlo para que la alcance. En ese momento sólo juegan ellos dos porque JP se ha sentado un rincón del salón y K se ha ido a sentar con él.

J busca a I estirando sus manos, cuando toca alguna superficie como la pared, la biblioteca o las carteleras se detiene a tocarlas y luego continúa buscando a I.

W pasa por el lado de J tocándolo para hacer que lo busque, lo mismo hace enseguida KE. Pero J atrapa primero a I:

I: Listo. Has ganado. W y KE no participaron de esta ronda de juego.

W (acercándose a I): Yo quiero jugar.

KE: Yo también quiero volver a jugar.

Enseguida se acercan JP y K, como incluyéndose en el pedido, ya que ellos tampoco habían jugado en la última ronda.

I: Bueno, vamos a jugar una vez más. Yo voy a ser la gallina ciega.

KE le venda los ojos I, y entre él y K le dan las vueltas.

I comienza a buscar y atrapa a dos rápidamente, uno de los niños se le monta encima por un instante y luego se aleja rápidamente, los niños tocan a I quién finalmente atrapa a todos.

J (quitándole la venda): ¡Gano!

Todos miran a I:

I: Bueno (sonriendo), por hoy no vamos a jugar más. Nos vemos dentro de ocho días.

K, JP, J, y KE aplauden.

KE se dirige a la biblioteca.

K, JP, J y W miran a I:

I: Les gusto el juego.

Los niños: Sí.

W se acerca I:

W: Juguemos. Yo soy la gallina.

I: Pero el juego de hoy ya se ha acabado.

W: Juguemos al gato y al ratón.

I: La próxima vez que venga continuamos jugando, hoy ya terminamos.

W se pone a llorar y va hacía donde P:

W: Yo quiero jugar.

P: Pero el juego ya se acabo.

W no para de llorar, cruza los brazos y luego abraza a P. Ella también lo abraza.

I comienza a entrar la mesa y las sillas con la ayuda de los demás niños y de F.

Cuando el salón está organizado, K, JP y J, sacan un rompecabezas y se sientan a armarlo, mientras que KE se sienta a colorear un dibujo.

W esta en el baño con P, quién le está limpiando las lagrimas.

I se despide de los niños haciendo la seña de adiós a la que ellos responden igual y continúan con su actividad.

Octava observación:

Juego de las casitas.

Los niños están realizando una actividad de colorear cuando I llega.

K (se levanta de su asiento): buenos días.

Luego J se dirige a I:

J: Buenos días. (Le da un beso a I)

W (se para su asiento): ¿vamos a jugar al gato y al ratón? (dirigiéndose a I)

I: Hoy vamos a jugar a otra cosa. Ya les voy a explicar de qué se trata.

W cruza los brazos en gesto de molestia y se aleja de I.

KE (dirigiéndose a I): Vamos a jugar.

I: Sí.

Ante la respuesta afirmativa KE sale del salón corriendo hacía el patio.

I: Vamos todos al patio.

En el patio I ha puesto 5 sillas que forma un círculo grande. Y les explica a los niños en qué consiste el juego (P ayuda a interpretar):

I: Por favor quédense todos dentro del círculo. Hoy vamos a jugar a las casitas, aquí hay 5 sillas y cada silla va a ser una casa; pero, como las casas no alcanzan para todos cuando yo diga “ya” deben salir y buscar otra casa. El que se quede en la misma casa pierde y no puede jugar en la siguiente ronda, el que se quede sin casa debe permanecer en el centro y buscar una cuando yo diga “ya” y todos estén cambiando. Listo, empecemos cuando yo diga ya cada uno busca una casa: 1, 2, 3 “ya”³².

Los niños comienzan a cambiar de casa cada que I dice “ya”

K: En dos rondas, cuando ha cambiado de una casa a otra abandona su casa y se dirige hacía I:

K: ¡Diga ya!

Así que en la primera oportunidad KE se queda con la casa que K ha abandona y en la otra oportunidad es JP quién se queda con la casa. K se queda en el centro sin ningún problema.

En otra ronda:

K se ha quedado sin casa, así que se acerca a una pila de asientos y toma uno incluyéndolo en el círculo.

³² Como este juego requiere muchos desplazamientos por los rápidos cambios de una casa a otra, al no tener un registro fílmico u permanente, es difícil describir el juego secuencialmente. Por tal motivo, se presentará la descripción en forma detallada de cada uno de los niños, en las diferentes rondas y no del juego global. Tratando de precisar las acciones de cada uno.

W (acercándose a K): no puedes usar otra silla.

K mira a I:

I: Esa silla no vale.

K se muestra molesta y se queda en la silla que ha traído sin participar de esa ronda.

En las demás rondas cuando se queda sin casa, espera que I diga “ya” y consigue una.

KE: En tres rondas consecutivas se queda sin casa, así que se para en el centro y mira con ojos de misterio, poniendo su mano en la barbilla, como si pensara “*con cual casa me voy a quedar*” y en la siguiente ronda consigue una casa.

En las otras oportunidades: si no ha logrado encontrar una casa con facilidad se tira sobre la silla para evitar que la coja primero otro de los niños.

En otra de las rondas: él y W se dirigen a la misma silla, así que KE se tira llegando primero, W lo hala para que se quite:

KE: No, yo llegue primero. (Cruza los brazos y se queda quieto en la casa que ha cogido).

Cuando K, en una ronda abandona su casa, KE quien estaba en el centro, aprovecha para cogerla y no quedarse sin casa, acercándose sigilosamente a espaldas de K. Cuando K lo ve en su anterior casa no le dice nada.

J: La mayoría de las veces logra coger fácilmente una casa, pasándose a la primera que dejen sola.

Cuando se queda sin casa, espera atento mirando a I, y cuando ésta dice “ya” coge la casa que tenga más cerca.

En las oportunidades en las que no encuentra casa fácilmente y otro de los niños se dirige a la misma casa que él, corre un poco el asiento hacía el lado de él para alcanzar a sentarse primero.

Su táctica era esperar sentado, mientras los demás se paraban y pasarse a la silla más próxima que podía ser la que estuviera enseguida.

W: En las dos primeras rondas cambia de casa rápidamente, en las dos oportunidades siguientes no consigue casa.

En una de esas oportunidades se la disputado con KE, quién se tira al asiento llegando primero y W queda por fuera, así que se pone a llorar halándolo del brazo y cuando KE dice que no se va a retirar, W se queda en el centro, pero sigue llorando.

Al ver que se ha quedado sin casa en dos oportunidades:

W (Dirigiéndose a F): Juega conmigo (lo coge de la mano). Cárgame.

F lo carga.

I: si F te carga pierden los dos, porque la casa es sólo para una persona.

F: ¡aah!, no te puedo cargar porque perdemos (lo baja).

W se pone a llorar. Pero, en las siguientes ocasiones consigue una casa rápidamente, se sienta y enseguida se para haciendo como si llorara y con gesto de enojo señala con el dedo índice a KE y a I, como si estuviera molesto pues frunce el seño. Antes de que I diga “ya” regresa a su casa.

Novena observación:

Juego: el lobo.

I llega al salón. Frente la puerta está W:

W (Abrazando a I): vamos a jugar al gato y al ratón.

I (devolviéndole el abrazo a I W): No, hoy vamos a jugar al lobo.

W hace un gesto de desilusión y se aleja de I.

K que está cerca de I se aproxima y J la sigue:

K: Buenos días.

I: Buenos días.

K: ¿Vamos a jugar?

I: si

K sonríe y se muestra alegre.

J abraza a I. I le devuelve el abrazo.

J: ¿Vamos a jugar?

I: Si

J: ¿A qué?

I: Al lobo.

J dice si moviendo la cabeza de arriba a abajo mientras sonríe.

En la parte de atrás del salón esta KE, quién forcejea con F, que le pide que le entregue algo que tiene en la mano. KE se niega.

En ese momento llega. P al salón y le ayuda a F que todavía forcejea con KE, a calmar la situación, así que el forcejeo se acaba.

P: ¿A que van a jugar hoy?

I: Vamos a jugar al lobo. Hoy también quiero que el juego sea aquí adentro.

P: Bueno, entonces saquemos los asientos.

I Toma un asiento y lo saca del salón poniéndolo en el patio.

KE quita los maletines de los demás asientos, J y K comienzan a sacarlos para el patio.

W va al patio y entra el asiento que I ha sacado.

I: No la entres necesitamos sacarlo para jugar en el salón.

W (Llorando): No, yo quiero jugar acá fuera. Al gato y al ratón.

I: Pero hoy vamos a jugar al lobo.

W se retira pero sigue llorando.

I entra al salón y con la ayuda de P, J, y K sacan la mesa en forma de C.

Cuando regresan al salón, KE esta forcejeando con W que se encuentra debajo de la otra mesa llorando. J, K, y KE cogen la mesa e intentan alzarla pero W esta prendido de la pata de la mesa y ellos no pueden sacarla.

I y P entran al salón y cuando W las ve entrar se para sin dejar de llorar.

P: Tranquilo, vamos a jugar al lobo.

W: No. Quiero jugar al gato y al ratón.

I: Pero ese juego ya lo jugamos. Si no quieres jugar hoy no hay problema.

W se cruza de brazos y se hace en una esquina del salón.

Por su parte K, KE y W ya se encuentran dentro del salón a la espera de lo que va a proponer I.

I: Bueno vamos a empezar el juego, voy a explicarles cómo va a ser (P ayuda a interpretar). Vamos a jugar al lobo, los que estemos en la ronda debemos cantar: juguemos en el bosque mientras el lobo no está, ¿lobo estas? Y el lobo debe decir que está haciendo para luego salir a cogernos. El que se salga de la ronda o deje de cantar no puede jugar luego en ese turno.

Listos. Yo voy a ser el lobo.

Los niños se toman de las manos, pero no cantan, se quedan mirando al lobo.

I le pide a P que juegue para que entre las dos le puedan mostrar a los niños como es el juego.

P es el lobo. I guía a los niños para que estando en la ronda puedan cantar y preguntarle al lobo si esta. Los niños aprenden la canción y miran atentos la respuesta del lobo.

Cuando el lobo dice que sale a perseguirlos, todos salen a correr para escabullirse del lobo. Los niños que son atrapados se quedan en una esquina del salón.

Ahora el lobo es I. Los niños cantan la ronda y cuando el lobo sale a buscarlos, todos corren sin dejarse atrapar fácilmente. W se esconde detrás de F quién

acaba de entrar al salón. I coge a KE, luego a K, luego a J y por último a W alcanzándolo por encima de F, quién le servía como escudo.

Ahora K es el lobo. Todos los niños miran a I y siguen los gestos cantando la canción de la ronda en lengua de señas: “Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”

K responde: bañándome (con gestos muestra como abre la llave, se toca el cabello como lavandoselo, se frota las manos y la piernas).

Los que estamos en la ronda, damos una vuelta y comenzamos a cantar: “Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

K: vistiéndome. (Hace como si se pusiera una blusa y luego el pantalón.)

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

K: poniéndome los zapatos (hace el gesto de ponerse los zapatos y después se amarra los cordones).

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

K: Los voy a perseguir (corre a atrapar a los niños). Primero alcanza a J, luego a I, luego a W y por último a KE.

Mientras K los persigue se ríe.

W es ahora el lobo.

Los niños e I hacen la ronda, giran una vez y luego cantan:

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

W: poniéndome la ropa (hace el gesto de ponerse unos pantalones alzando un pie luego el otro y sube el cierre).

De nuevo cantamos:

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

W: comiendo (pone una mano como si fuera el plato y la otra como si tuviera una cuchara moviéndola hacia el plato y luego se la lleva a la boca).

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

W: (pone su mano al frente como si estuviera cogiendo algo pequeño y luego se lo lleva a la boca y hace el movimiento de ajustarlo en el lugar de los dientes; como si se estuviera poniendo otros dientes)

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

W: (dirige sus dos manos hacia al frente como si fuera a coger algo, se lleva las manos a la cabeza y acomoda lo que se ha puesto; es la máscara de lobo).

Los niños en la ronda al terminar de cantar miran a W para saber su respuesta y luego ríen.

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

W: abriendo la puerta (simula el movimiento de la llave en la cerradura)

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

W: sale corriendo a atraparnos. Primero persigue a I hasta que la atrapa, luego a J, luego a KE y por último a K.

En esta oportunidad es J el lobo. Pero los demás niños se han dispersado, K ha salido del salón aprovechando que F salía. KE y W discuten por algo. F al instante regresa al salón con K. Y simultáneamente empieza la ronda: KE y W se dirigen a donde I y K al entrar se une.

Giramos dos veces en la ronda y luego cantamos:

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

J: (hace como si se pusiera los pantalones, metiendo un pie primero, luego el otro y ajustándolo en la cintura)

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

J: Realiza el mismo gesto de ponerse el pantalón.

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

J: Vuelve a hacer como si se pusiera el pantalón pero esta vez, además, se pone la camisa, pasa una mano, luego la otra y se amarra los botones.

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

J: se pasa las dos manos por un pie y luego por el otro, simulando ponerse los zapatos.

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

J: Los voy a perseguir. (Hace la seña de correr).

Atrapa primero a W, luego a K, luego a I y luego a KE quien corre y corre para no ser atrapado, pero finalmente J lo alcanza.

Ahora es KE el lobo.

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

KE: despertándome. (Estira los brazos como desperezándose)

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

KE: bañándome (hace como si abriera una llave y se frota el cuerpo).

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

KE: poniéndose los dientes (dirige su mano hacia al frente como cogiendo algo que luego se lo lleva a la boca, como si fuera una caja de dientes)

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

KE: poniéndome el disfraz de lobo. (Hace como si metiera un pie, luego el otro, sube las manos hasta el tronco de su cuerpo, hace como si metiera una mano luego la otra y finalmente se sube el cierre de la cintura hasta el cuello).

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

KE: abriendo la puerta (simula girar una perilla).

-“Juguemos en el bosque mientras el lobo no está; ¿lobo estas?”:

KE: voy a atraparlos (hace la seña de perseguir y hace un gesto suspicaz alzando un poco la ceja y mirando de lado)

Sale a perseguir, primero busca atrapar a I, después atrapa a J, luego a W quien se resiste: KE lo alcanza pero éste se escabulle de sus manos y vuelve a correr hasta que KE lo atrapa de nuevo; finalmente atrapa a K.

W no se queda a un lado como en las otras oportunidades, sino que sale de nuevo a correr buscando se atrapado. Pero al coger a K, el lobo sabe que ha ganado y celebra.

La profesora le dice a I que ya es hora de llevar a los niños a la novena, así que hay termina el juego.

I se despide de los niños:

I: ¿Les gusto el juego?

Niños: Sí (moviendo la cabeza de arriba a abajo)

I: Bueno, este es el último juego, ya no nos vamos a ver más porque ustedes van a salir a vacaciones.

J, K, KE se acercan juntos a I y la abrazan, I les devuelve el abrazo.

W: Adiós.

I: Chao niños.

Todos agitan sus manos diciendo adiós.