

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON

FACULTAD DE PSICOLOGIA

SUBDIRECCION DE POSGRADO
MAESTRIA EN PSICOLOGIA CLINICA CON
ORIENTACION PSICOANALITICA



LA ADQUISICION DEL LENGUAJE EN UN NIÑO:
UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA PERSPECTIVA
PSICOANALITICA

TESIS

COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN PSICOLOGIA CLINICA CON
ORIENTACION PSICOANALITICA

PRESENTA

MARTHA GPE. DE LA ROSA GARCIA

DRA. BLANCA IDALIA MONTOYA FLORES
DIRECTORA DE TESIS

MONTERREY, N. L. ENERO DE 2010

AGRADECIMIENTOS

Gracias a la Facultad de Psicología y a su Director, Mtro. José Armando Peña Moreno, por el apoyo brindado. Así mismo, gracias a mis maestros, quienes al compartir su experiencia, saber y conocimientos, han enriquecido generosamente el camino de la formación académica.

Mi especial agradecimiento a mi Directora de tesis, Dra. Blanca Montoya Flores, por su guía, entusiasmo y valiosas aportaciones en la elaboración de este trabajo.

Aprecio las contribuciones que los lectores de esta tesis, Dr. Manuel Muñiz García y Mtra. Edith Pompa, han realizado a la misma.

A la Lic. Hilda M. González M., Directora de Psicopedagogía y Lenguaje Infantil, le agradezco las atenciones que tuvo a bien brindar durante la ejecución de la investigación.

Mi agradecimiento para "Humberto" y sus padres por esos años de aprendizaje y crecimiento.

Principalmente agradezco a mis papás, que amorosamente han motivado el deseo de saber, a mis hermanos y cuñado por su apoyo y a mis sobrinas por aportar tanta alegría.

Gracias Dr. Manuel Contreras Ramos, por su sabio acompañamiento.
Y a mis amistades, que me han animado y ayudado: muchas gracias.

	5
<u>CAPÍTULO 1</u>	7
<u>INTRODUCCIÓN</u>	7
<u>1.1 Antecedentes</u>	7
<u>1.2 Definición del problema</u>	12
<u>1.2.1 Pregunta de investigación</u>	14
<u>1.3 Objetivo general</u>	14
<u>1.3.1 Objetivos específicos</u>	14
<u>1.4 Justificación</u>	15
<u>1.5 Limitaciones y delimitaciones</u>	17
<u>CAPÍTULO 2</u>	18
<u>Marco teórico</u>	18
<u>2.1 El lenguaje en el desarrollo del niño</u>	18
<u>2.2 El concepto de desarrollo en psicoanálisis</u>	29
<u>2.2.1 El lenguaje en psicoanálisis</u>	34
<u>2.2.2 Importancia de la relación materna en la adquisición del lenguaje</u>	41
<u>2.2.3 Participación del juego y el dibujo en la adquisición del lenguaje</u>	50
<u>CAPÍTULO 3</u>	59
<u>Metodología y diseño</u>	59
<u>3.1 Método y diseño</u>	59
<u>3.1.2 Instrumentos</u>	61
<u>3.1.3 Muestra</u>	63
<u>3.1.4 Procedimiento</u>	63

<u>CAPÍTULO 4</u>	66
<u>4.1 Presentación del caso</u>	66
<u>4.2 Resultados de los objetivos planteados</u>	67
<u>4.2.1 Acerca del proceso que se llevó a cabo para adquirir el lenguaje</u>	67
<u>4.2.2 Acerca de la función de la madre en el proceso de la adquisición del lenguaje</u>	70
<u>4.2.3 Acerca de la participación del juego y el dibujo en la adquisición del lenguaje</u>	71
<u>4.3 Desarrollo del proceso de la adquisición del lenguaje</u>	74
<u>CAPÍTULO 5</u>	126
<u>Discusiones y conclusiones</u>	126
<u>5.1 Discusiones</u>	126
<u>5.2 Conclusiones</u>	136
<u>Anexo</u>	138
<u>Dibujos</u>	139
<u>Referencias bibliográficas</u>	150

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1.1 ANTECEDENTES

El tema del lenguaje ha sido abordado desde tiempos remotos y desde diferentes disciplinas. Hay quien encuentra en San Agustín (389; citado por Rocchietti, 2004) un investigador acerca del sentido y la utilidad de hablar, a través de su obra *De Magistro*.

Williams (1992; citado por Quintana, 2003) señala que desde la antigüedad se creía que el lenguaje era un don divino. Señala también que los primeros investigadores del tema los podemos encontrar entre los griegos al practicar la retórica.

Las investigaciones acerca de la adquisición del lenguaje han sido abordadas desde diferentes enfoques (Castro, 1994). Entre ellos destacan el conductista, psicolingüístico, semántico-cognitivo, pragmático y el interactivo.

Entre los siglos XVIII y XIX los marcos más destacables en cuanto a la adquisición del lenguaje son el genético-epistemológico de Piaget (1896 – 1980) y el socio-histórico-cultural de Vigotsky (1896 – 1934), según Quintana (2003).

Este último autor explica la adquisición del lenguaje a partir de la comunicación y de la interacción social, acentuando el papel interactivo que se requiere para que el lenguaje tenga lugar (idem, 2003).

Desde la perspectiva psicoanalítica, para Sigmund Freud no pasa desapercibida la importancia de las palabras. Así, para Dolto (1981), Freud señala que el lenguaje se origina en el juego del “fort-da” que observa en un niño que lanza y retrae un carrito mientras emite tales expresiones verbales para señalar la ausencia y presencia de éste.

De acuerdo a esta autora, es la madre quien inicia al niño en la vida social, requiriendo un clima emocional cálido, pues en caso de que éste no se encuentre presente volverá al niño incapaz de intercambios de lenguaje, aunque potencialmente esté capacitado para desarrollarlo.

Algunas investigaciones parecen destacar la importancia de las emisiones verbales que los adultos dirigen a los bebés para que se suscite la adquisición del lenguaje.

Tal es el caso de la llevada a cabo por Condon y Sander (1974; citado por Aimard, 1981). Observaron que bebés de 12 horas de vida presentan movimientos de poca amplitud, principalmente de sus manos, cuando escuchan palabras emitidas por adultos. Los movimientos aparecen si lo que escuchan es una voz humana hablándoles ya sea en inglés o en chino, mientras que no se registran movimientos si la voz humana, en lugar de palabras, emite sonidos vocálicos o mientras el niño oye ruidos de golpes. De esto, los estudiosos deducen que un bebé de unas horas de vida sería capaz de distinguir entre la voz humana emitiendo palabras y otros sonidos cualesquiera.

Aimard (1981) destaca las observaciones llevadas a cabo por Jacques Mehler (1976). En su estudio participan cuarenta bebés de cuatro a seis semanas de edad en los que registra que son capaces de distinguir entre la voz materna y la extraña. Pero la reacción ante la voz materna es sólo cuando ésta es entonada, incluso cuando ella le habla fuera de su presencia y sin llamarlo por su nombre. No se observan reacciones cuando el niño escucha la voz de su madre leyendo un texto carente de significado. Este

estudio destaca la reacción de los bebés ante la entonación de la voz materna, misma que no se presenta si la voz suena plana.

Por su parte, a partir del trabajo analítico con niños y adolescentes con problemas de lenguaje, Aberastury (1991) señala que el pronunciar la primera palabra significa la reparación mágica del objeto amado, así como experimentar que la palabra lo pone en contacto con el mundo y que es un medio de comunicación. Esta autora lleva a cabo el análisis de una niña de seis años cuyo lenguaje presenta una detención.

Siguiendo una lectura Winnicottiana, Aimard (1981) menciona que el habla es el más fiel y manejable de los objetos transicionales, pues "realiza simbólicamente la conciliación de lo inconciliable: puede hacer presente lo ausente".

Y en términos semejantes se expresa Lacan (1953): la palabra es ya una presencia hecha de ausencia, haciendo alusión al juego del "fort- da" observado por Freud.

Winnicott (1971) destaca como vital el papel que el ambiente desempeña en el desarrollo emocional del niño, particularmente el de la

madre, pues según este autor, es función de la madre "devolver a él su persona", realizando para él la función de un espejo. La sugerencia de Winnicott es que cuando el bebé mira el rostro de la madre se ve a sí mismo.

1.2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

El acto de hablar pareciera ser un hecho que de manera natural y sin complicaciones se dará en un niño. No resulta preocupante que un recién nacido no parezca entender lo que le decimos ni que responda verbalmente a nuestras palabras, pues se esperará que los llantos y gritos poco a poco puedan ser diferenciados y hasta se suponga en ellos alguna intención. Será también esperable que de forma espontánea y con el curso del tiempo ese bebé poco a poco comience paulatinamente a emitir jerga que posteriormente se vaya articulando en palabras.

Sin embargo, cuando este proceso no sucede en la forma habitual, se nos presenta la oportunidad de reflexionar acerca de cuáles son los factores que intervienen para que la adquisición del lenguaje se lleve a cabo, y acerca de qué es lo que acontece ante la ausencia de éste aun cuando orgánicamente se esté en condiciones de hablar.

Y es precisamente esta ausencia de palabras en un niño lo que nos motiva a hablar acerca del proceso que se lleva a cabo para introducirse en el mundo de nombrar las cosas, hablar de ellas y establecer una comunicación con otro que también esté inmerso en el lenguaje.

La adquisición del lenguaje se plantea, pues, como un problema cuando éste no se presenta en la forma "natural" y espontánea en la que se esperaría sucediera. Este problema nos lleva a cuestionar la importancia que tiene la presencia de otro ser humano para que un niño hable.

1.2.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La ausencia de lenguaje en un niño nos lleva a cuestionar:

¿Cuál es la función que otro ser humano, particularmente la madre, ha de ejercer para que el proceso de la adquisición del lenguaje se lleve a cabo?

1.3 OBJETIVO GENERAL

Abordar desde una perspectiva psicoanalítica el proceso de la adquisición del lenguaje durante el desarrollo de un niño.

1.3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir el proceso que se lleva a cabo para adquirir el lenguaje.
2. Explicar la función de la madre en el proceso de la adquisición del lenguaje.
3. Describir la participación del juego y el dibujo en la adquisición del lenguaje.

1.4 JUSTIFICACIÓN

La Secretaría de Educación ha mostrado un creciente interés en las tempranas adquisiciones en el desarrollo de los menores, entre ellas la del lenguaje.

Es por eso que en uno de sus principales programas dirigidos a menores de seis años se encuentra el de Educación Inicial, en el que la estimulación del lenguaje es uno de los aspectos considerados como pertinentes para ser abordados en esos primeros años de vida.

Para la SE es importante atender tempranamente la adquisición del lenguaje, puesto que un dominio de éste favorece a los menores el introducirse al terreno de la lectoescritura, así como al de la socialización.

De igual forma, el dominio del lenguaje es requerido para el desarrollo de habilidades como comprensión y expresión verbal y escrita, empleo adecuado de vocabulario y en general, en la materia de Español, una de las que mayor importancia académica posee en el ámbito escolar.

Por tanto, realizar estudios acerca de la adquisición del lenguaje se torna necesario, ya que brinda la posibilidad de un mejor entendimiento de la forma en que éste se lleva a cabo, así como la oportunidad de prevenir probables dificultades en el aprendizaje.

Por otro lado, cada vez son más frecuentes los reportes de colegios desde el grado de maternal, quienes observan en algunos niños un "retraso en el desarrollo del lenguaje" y que recomiendan a sus padres que los lleven a una terapia de lenguaje.

Esta creciente demanda plantea la ocasión para investigar cuál es el proceso para que la adquisición del lenguaje se lleve a cabo.

En el contexto psicoanalítico la palabra adquiere un valor destacado, pues es lo que vehiculizará el discurso de un sujeto. Es lo que principalmente empleará para decir acerca de lo que le sucede, de lo que piensa y siente. A través de sus palabras nos revelará no sólo su consciente, sino también su inconsciente proceder.

Uno de los instrumentos con los que contamos para expresar lo más aproximadamente profundidades y subjetividades de nuestro ser, nos la

brinda la palabra, pues proporciona un medio para que tengamos acceso a convenciones con otros, pero que también permite expresar diferencias.

1.5 LIMITACIONES Y DELIMITACIONES

De acuerdo con Stake (1999), el cometido de un estudio de casos es la particularización, no la generalización; de tal forma que las limitaciones y delimitaciones del presente trabajo radican en que el abordaje se llevará a cabo en un caso único, por lo que los resultados obtenidos no podrán considerarse generalizaciones para todas aquellas situaciones en las que se presenten problemas en la adquisición del lenguaje.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 EL LENGUAJE EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

En sus estudios acerca del desarrollo infantil que propone Piaget (1998), argumenta que el lenguaje propiamente dicho es precedido por la imitación de los sonidos. El lactante aprende poco a poco a imitar sin que exista una técnica hereditaria de la imitación. Así, cuando los sonidos imitados se asocian con determinadas acciones, transitará por un camino que lo conducirá primero por palabras-frases elementales, luego sustantivos y verbos diferenciados y, por último, frases completas.

En el desarrollo del lenguaje humano existe una disposición orgánica para adquirirlo, la cual requiere de la participación humana para que un individuo tenga la intención de comunicar de un modo diferente a la comunicación animal (Spitz, 1969).

Por otra parte, existe una concepción lingüístico-innatista según la cual los principios del lenguaje son innatos y no aprendidos (Berko, 1999).

Para los conductistas o teóricos del aprendizaje, como Skinner, el lenguaje se adquiere según las leyes generales del aprendizaje y es similar a cualquier otra conducta aprendida (ídem, 1999).

Según los teóricos cognitivos, el lenguaje es una parte subordinada del desarrollo cognitivo, dependiente del logro de diversos conceptos. Según este enfoque, los niños adquieren en primer lugar un conocimiento del mundo y después proyectan el lenguaje sobre esa experiencia previa (ídem, 1999).

La teoría de la interacción social enfatiza que el lenguaje que se dirige a los niños dentro de nuestra sociedad se caracteriza por "un ritmo lento, una entonación exagerada, una frecuencia fundamental elevada, muchas repeticiones, una sintaxis sencilla y un vocabulario sencillo y concreto" (ídem, 1999).

Según este enfoque, los niños adquieren el lenguaje parcialmente por medio de la mediación y ayuda de los demás, y no únicamente a través de la propia actividad mental ejercida al procesar el lenguaje adulto. Consideran más necesaria la interacción que la exposición.

Así, los niños no pueden adquirir un lenguaje simplemente observando a los adultos mientras conversan entre ellos, o viendo la televisión o escuchando la radio. El niño requiere la interacción con un adulto dispuesto a ayudarlo a adquirir el lenguaje para que éste efectivamente se lo apropie.

Acerca del desarrollo del lenguaje en el niño, ha sido realizada una investigación a nivel nacional en Cuba cuyo objetivo es conocer la longitud de la oración durante el proceso de desarrollo del lenguaje infantil, así como identificar los factores que puedan influir en este proceso.

Las autoras de esta investigación argumentan que la ontogénesis del lenguaje constituye un proceso sociofisiológico de adquisición. Señalan que las primeras palabras propiamente dichas en el desarrollo del lenguaje infantil ocurren entre los 10 y 12 meses de edad, mientras que los primeros elementos gramaticales aparecen cuando se articulan dos palabras unidas poco después del primer año de vida (López et al, 1999).

Han observado que durante el segundo año los encadenamientos verbales se van alargando con la incorporación de nuevas palabras, cada vez más complejas y se comienzan a utilizar algunos conectores como son los artículos y sufijos (ídem, 1999).

A partir de los tres años las formaciones gramaticales muestran nuevas adquisiciones: relación formada entre sujeto y verbo y objeto y acción; los verbos comienzan a conjugarse tanto en función de persona como de tiempo y número. De igual forma, el caudal léxico se enriquece con verbos, adjetivos calificativos y numerales determinantes de distintos tipos (ídem, 1999).

De acuerdo a su investigación, los niños entre 4 y 5 años ya han adquirido las reglas gramaticales principales de su lengua materna (ídem, 1999).

Los resultados de su trabajo coinciden con el planteamiento de Brown (1981), quien refiere que a los 35 meses de edad las frases de los niños incluyen de 3 a 4 palabras, a los 44 meses 4 y 5 palabras y alrededor de los 4 años, 6 palabras de longitud en sus frases (ídem, 1999).

En otra investigación cubana, más del 50% de los niños encuestados presentan balbuceo a los 7 meses de edad, uso de la jerga a los 8 meses, comprenden órdenes sencillas alrededor de los 9 meses y conocen partes del cuerpo después de los 12 meses. Citan que los procesos básicos del

lenguaje se adquieren con una velocidad de adquisición diferente: primero la imitación, segundo la comprensión y finalmente la expresión (ídem, 1999).

Castañeda (1999) considera que las características progresivas del desarrollo del lenguaje verbal en los diferentes niveles de edad, se adscriben a las etapas del desarrollo integral del niño, tales como: al proceso de maduración del sistema nervioso, desarrollo motor general y desarrollo del aparato fonador en particular; al desarrollo cognoscitivo y al desarrollo socioemocional, que es el resultado de la influencia del medio sociocultural, de las interacciones del niño y las influencias recíprocas.

Para este autor, el desarrollo del lenguaje comprende dos etapas principales: la pre-lingüística y la lingüística. La primera abarca de los 0 a los 12 meses y es de tipo afectivo y gestual, apenas teniendo un valor comunicativo. La etapa lingüística va de los 12 meses a los 7 años, se inicia con la expresión de la primera palabra que claramente muestra un propósito de comunicación.

El desarrollo del lenguaje que Castañeda (1999) propone va de acuerdo con la secuencia cronológica del desarrollo integral del niño y la describe de la siguiente forma:

Etapa pre-lingüística

- a) Del nacimiento al mes y dos meses de edad. Desde que nace hasta más o menos el final del primer mes, la única expresión que se oye del bebé es el llanto, que es la primera manifestación sonora puramente mecánica o refleja y, como tal, indiferenciada en cuanto al tono, sea cual fuere la razón de su estado. Al inicio del segundo mes, el llanto ya no es una manifestación mecánica indiferenciada, sino que la variación de la tonalidad expresa un contenido afectivo. Con su llanto, el bebé logra comunicar sus necesidades al mundo que lo rodea.
- b) De tres a cuatro meses. Al inicio del tercer mes el bebé produce gemidos y sonidos guturales y vocálicos que duran de 15 a 20 segundos, también responde a sonidos humanos mediante la sonrisa. El grito del bebé es ya una llamada expresiva relacionada con alguna necesidad o incomodidad. Ya distingue entre los sonidos: pa, ma, ba, ga. Sus vocalizaciones ya pueden mostrar alegría, sus expresiones de placer las manifiesta mediante consonantes guturales (ga-ga, gu-gu, ja-ja), mientras que su displacer lo expresa mediante consonantes nasalizadas como "nga". En esta edad el bebé sabe distinguir las entonaciones afectivas, reaccionando con alegría, sorpresa o temor ante el tono de voz, especialmente de sus padres. A los tres meses aparece el balbuceo, que consiste en la emisión de sonidos mediante el redoblamiento de sílabas

como "ma...ma", "ta...ta" y otras. El interés del niño por las personas, así como su comunicación, que estaba limitada únicamente a lo afectivo, comienza a ampliarse hacia los objetos. Paralelamente, el niño va tomando conciencia de que sus fonaciones, gorgojeos, manoteos y ruidos guturales diversos, producen efectos a su alrededor y aprende a comunicar algo a alguien. De esa forma el niño va aumentando sus vocalizaciones, las mismas que son cercanas ya a la palabra y, como tal, van cargadas de intención comunicativa.

- c) De cinco a seis meses. El balbuceo progresa hacia la imitación de sonidos, que comienza en forma de autoimitación y posteriormente repite sonidos que el adulto u otro niño produce. Las primeras emisiones vocálicas son realizaciones fonéticas que aparecen en el siguiente orden: a, e, o, i, u. Los sonidos de las consonantes aparecen posteriormente en este orden: labiales (p, m, b), dentales (d, t), velopalatales (g, j).

- d) De los siete a los ocho. En estos meses los intercambios vocales que se dan entre madre e hijo tienen un carácter de protoconversación. Esto sucede cuando, por ejemplo, madre e hijo intercambian objetos pronunciando sus nombres mientras se miran a la cara y miran al objeto en cuestión, de esta forma el niño enriquece su aptitud lingüística y comunicativa.

- e) De los nueve a los diez. En esta edad la incorporación de los músculos accesorios del habla y de la masticación aumenta la destreza de la lengua y de los labios, favoreciendo la vocalización articulada. El niño muestra especial interés por imitar gestos y sonidos y por comunicarse, lo cual le induce a aprender rápidamente el lenguaje. Esto hace que se entregue a repeticiones espontáneas que suelen ser reforzadas por los padres, quienes también imitan y repiten varias veces con él. Para esta edad ya emite de tres a cinco palabras.
- f) De los once a los doce. A esta edad el niño emplea palabras idénticas a las del adulto pero no les otorga el mismo significado, esto lo va consiguiendo sólo paulatinamente. En esta etapa ya articula palabras de dos sílabas directas (mamá, papá) y poco a poco sustituye el lenguaje gestual por el verbal.

Etapa lingüística

- a) De los doce a los catorce meses de edad. El niño comienza a producir secuencias de sonidos bastante próximas a las palabras, éstas van precedidas de producciones fónicas estables que contienen elementos de significación, constituyendo estas emisiones un anticipo de la capacidad del niño para utilizar un significante que comunique un significado. Entre los 13 y 14 meses de edad, el niño comienza la etapa holofrástica

(palabra-frase), en la que emite frases de una sola palabra o elementos con varios significados. En esta edad, el niño ya sabe utilizar el nombre de las personas de la familia y otros cercanos a él. También se observa que la señalización que apareció a los 10 meses de edad ya va acompañada de la palabra que se refiere al objeto. El niño dice palabras que designan bien al objeto de la acción, la acción misma o la persona que ha de realizarla, aunque todo esto lo hace apoyándose todavía en los gestos. El niño comienza a comprender también los calificativos que emplea el adulto, igualmente comprende la negación y la oposición del adulto, e incluso la interrogación como actitud. En esta edad, paulatinamente los significados que atribuye a las palabras se van aproximando a los significados atribuidos por el adulto.

- b) De los quince a los dieciocho. Es la etapa en la que surge el habla verdadera, el niño utiliza palabras para producir acontecimientos o llamar la atención de los demás. Su vocabulario se compone de 5 a 20 palabras, suele observarse el empleo de algunas frases con dos palabras, principalmente de objetos o acciones, así como también el empleo de calificativos.

- c) De los dieciocho a los veinticuatro. El niño combina 2 ó 3 palabras en una frase, dando inicio al habla sintáctica, es decir, comienza a articular

palabras en frases y oraciones simples. En sus expresiones utiliza sustantivos, verbos, calificativos y adverbios. Hacia los dos años el niño cuenta con un vocabulario compuesto por 300 palabras. Comienza la utilización de los pronombres personales "yo" y "tú", así como los posesivos "mi" y "mío"; sus frases ahora expresan intención y acción (hace lo que dice y dice lo que hace). En esta edad surge la función simbólica en el niño, lo que le da la capacidad de representar mentalmente las cosas y evocarlas sin necesidad de que éstas estén presentes. Comienza a referirse cada vez con mayor frecuencia a situaciones más abstractas.

- d) De los dos a los tres años. A los tres años cuenta con un promedio de 896 palabras y a los tres años y medio aumenta a 1222. En sus expresiones verbales ya emplea los verbos "haber" y "ser", así como artículos determinados. Comienza a utilizar preposiciones y su lenguaje es ya comprensible incluso por personas ajenas a la familia.

- e) De los cuatro a los cinco años. El niño empieza a utilizar los pronombres en el siguiente orden: yo, tú, él, ella, nosotros(as), ustedes. A los cuatro años cuenta con un léxico de 1500 palabras, y a los cinco, 2300 palabras aproximadamente. Se encuentra ahora capacitado para responder a preguntas de comprensión referentes al comportamiento

social aprendido, dado que su lenguaje ya se extiende más allá de lo inmediato.

- f) De los seis a los siete años. El niño ya se encuentra en una edad escolar en la que manifiesta una madurez neuropsicológica para el aprendizaje y un lenguaje cada vez más abstracto. Percibe distintas unidades lingüísticas dentro de una lectura o discurso. El niño es ahora capaz de tomar en cuenta los comentarios y críticas de los demás con respecto a su persona.

En cada una de las etapas descritas, es destacable la importancia que el autor otorga a la participación de los adultos en su interacción con el niño para que desarrolle su lenguaje.

2.2 EL CONCEPTO DE DESARROLLO EN PSICOANÁLISIS

La Psicología del Yo presenta al psicoanálisis como una forma de psicología evolutiva, o psicología del desarrollo, subrayando la evolución en el tiempo de la sexualidad del niño. Según esta interpretación, Freud muestra de qué modo progresa el niño a través de las fases pregenitales (oral y anal) hasta la madurez de la etapa genital.

La teoría de las relaciones objetales propone el concepto de un estadio final del desarrollo psicosexual en el cual el sujeto llega a una relación madura con el objeto, descrita como relación genital.

En cambio, Lacan rechaza estas ideas. Su postura es que ese estado de completud y madurez finales no es posible, porque el sujeto está irremediablemente escindido, y la metonimia del deseo es indetenible (Evans, 1997).

Mahler (1977) propone un modelo del desarrollo emocional del infante que no coincide con el nacimiento biológico de éste. Propone fases que de manera normal se esperaría encontrar en el desarrollo de un niño, y que al presentarse accidentes en ellas, adviene alguna patología.

Plantea fases como: autística, simbiótica y la de separación-individuación. Esta última estaría conformada por cuatro subfases o momentos: diferenciación y desarrollo de la imagen corporal, ejercitación locomotriz, acercamiento y consolidación de la individuación y los comienzos de la constancia objetal emocional.

Para Mahler (1977), el desarrollo está relacionado con la temporalidad, ya que habla de que el proceso del nacimiento psicológico es lento y poco a poco va sucediendo en el transcurso del tiempo.

Ana Freud (1993) propone su concepto de las líneas del desarrollo al hablar de lo que es normalmente esperable en los niños, o bien, de lo que no lo es y resulta patológico.

Una de las líneas es la que va desde la dependencia hasta la autosuficiencia emocional y las relaciones objetales adultas. Entre las líneas que conducen hacia la independencia corporal destaca: desde la lactancia a la alimentación racional, de la incontinencia al control de esfínteres, de la irresponsabilidad hacia la responsabilidad en el cuidado corporal (Freud, 1993).

“En el nivel psicológico hay una tendencia innata al desarrollo que corresponde al crecimiento del cuerpo y al desarrollo gradual de las funciones. Así como el bebé suele sentarse cuando tiene unos 5 ó 6 meses, y camina cuando cumple aproximadamente un año, y quizás por esa época ya dice dos o tres palabras, del mismo modo hay un proceso evolutivo en el desarrollo emocional” (Winnicott, 1958).

En el planteamiento winnicottiano, para que ocurra este “crecimiento natural” se requiere de condiciones ambientales “bastante buenas” en las que la madre proporciona a su hijo la sensación de seguridad, es decir, de sentirse firmemente sostenido.

Winnicott (1945), partiendo de la idea de una no integración primaria, propone que son tres los primeros procesos del desarrollo que suceden durante los primeros cinco o seis meses de vida: la integración, la personalización y la comprensión, es decir, la apreciación del tiempo y del espacio y de las demás propiedades de la realidad.

Así, el concepto de desarrollo para Winnicott (1945), está asociado al de integración, que es un proceso que para este autor comienza desde el principio de la vida. Argumenta que la tendencia a integrarse se ve asistida

por dos series de experiencias: la técnica de los cuidados infantiles, a través de los cuales el niño es protegido del frío, bañado, acunado, nombrado y, por otra parte, de las experiencias instintivas que tienden a reunir la personalidad en un todo partiendo desde dentro.

Por su parte, Klein (1988), a partir de la labor que realiza con infantes, postula que desde el inicio de la vida se encuentra operando un yo rudimentario que se va desarrollando a partir de una de sus primeras actividades, que es la defensa contra la angustia y la utilización de los procesos de introyección y proyección.

Estos fenómenos se presentan a lo largo de lo que Klein denomina posiciones: la esquizoparanoide y la depresiva. La primera se vivencia alrededor de los primeros tres meses de vida, mientras que la segunda ocurre entre los cuatro y seis meses. Cada una de ellas se caracteriza por el tipo de ansiedad predominante y por las defensas que emplea para hacerle frente, así como por la forma en la que el bebé se relaciona con sus objetos.

El desarrollo del yo está relacionado con la forma en que éste lidie con la ansiedad. La ansiedad estimula el desarrollo del yo si el niño, en su intento de dominarla, hace que vengan en su ayuda sus relaciones con los objetos y

con la realidad. En cambio, la presión de la ansiedad puede ser de tal fuerza como para detener completamente el desarrollo del yo, o por lo menos retardarlo.

Para Jerusalinsky (2005), lo que se desarrolla son las funciones y no el sujeto, por lo que le parece inapropiado hablar de "desarrollo del sujeto", argumentando que lo que se desarrolla es la capacidad del niño de apropiarse del uso de representantes específicos que se van organizando como sistemas, tales como: lo motor, lo perceptivo, lo fonatorio, los hábitos, la adaptación.

Desde su punto de vista, el desarrollo del bebé humano no se opera por un simple automatismo biológico, sino que lo que marca el ritmo del desarrollo es el deseo del Otro que opera sobre el niño a través de su discurso, siendo la madre, el Otro primordial.

2.2.1 EL LENGUAJE EN PSICOANÁLISIS

Desde los primeros escritos psicoanalíticos, la participación de las palabras ha sido destacada por el creador de esta disciplina. Esto lo observamos en su artículo de 1890, en donde al describir lo que es el "tratamiento psíquico", se expresa de la siguiente forma: "las palabras son en efecto, el instrumento esencial del tratamiento anímico" (Freud, 1890).

Vinocur de Fischbein (1999), registra que Freud, a lo largo de su producción teórica, va desplegando su conceptualización de las representaciones y la articulación de éstas con la palabra. Así, menciona artículos como: Sobre la Afasia (1881), Proyecto de psicología (1895), Carta 52 a Fliess (1896), Formulaciones sobre los dos principios del acontecer psíquico (1911), Trabajos sobre metapsicología (1915), Más allá del principio de placer (1920), El Yo y el Ello (1923).

Esta autora destaca que en La interpretación de los sueños, Freud (1900) presenta a la palabra como un puente entre pensamientos inconscientes y conscientes. Mientras que en Psicopatología de la vida cotidiana (1901) y en El chiste y su relación con lo inconsciente (1905), Freud incluye el estudio de mecanismos psíquicos y su relación con la represión

sobre el habla (Vinocur de Fischbein, 1999). El interés de Freud (1910) con respecto al lenguaje se observa también en obras como *Sobre el sentido antitético de las palabras primitivas*.

La forma de conceptualizar el lenguaje en el psicoanálisis tiene repercusiones en el ejercicio de esta disciplina en la clínica. Así, para Bleichmar (1984) los trastornos del lenguaje son trastornos en la constitución del sujeto psíquico.

Esta psicoanalista atiende a un niño de cinco años, Alberto, el cual acude por dificultades de aprendizaje. Aprecia en él un déficit en su constitución como sujeto que se expresa en la forma de hablar del niño, pero advierte que no se trata de un problema de lenguaje, sino de la dificultad con la que se relaciona con los otros, partiendo de la incipiente constitución de su propio yo.

En el caso que Bleichmar (1984) aborda, menciona que se trata de una falla "de la discriminación posibilitadora de la tópica del yo que inaugura la diferenciación entre dos sistemas instaurados por la represión y, por ende, el funcionamiento del proceso secundario".

Cuando Bleichmar (1984) pregunta a Alberto sobre lo que está haciendo y éste responde en infinitivo: "pintar", menciona que el verbo no puede ser conjugado en primera persona debido a la ausencia de sujeto, por lo que no puede haber un discurso propio en el cual el niño se instituya como sujeto.

Señala la importancia de cómo la madre se dirige a su hijo al hablarle y al hablar con él y que con esto le brindaría la oportunidad de colocarlo en una posición singular, así como ubicarlo en tiempo y lugar específicos.

Ante la respuesta en infinitivo de este niño, la autora argumenta que si la madre contestara por él: "pinto", esto sería como atravesar al niño con el discurso de ella, siendo la madre y no el niño el sujeto que enuncia.

En cambio, si la madre dijera a su hijo: "¿Vamos a pintar?", esto constituiría "una propuesta que abrocha al posible sujeto en una dupla que lo diluye" (idem, 1984).

"Si esta madre pudiera decir "¿estás pintando?", lo situaría en una acción propia definida por una posición singular que lo ubicaría en tiempo y espacio: "(Tú) (ahora) estás pintando". Que podríamos reformular como: "Tú

(*no yo*), *ahora* (que implica un antes y un después, una historización), ¿estás pintando?" (que marca la pregunta que reconoce al otro como extraño y realizando una acción que desconocemos)" (idem, 1984).

Bleichmar (1984) habla de que, desde la lingüística, el yo es un lugar vacío que es "llenado" cuando un locutor lo asume en alguna instancia de su discurso. En cambio, desde la posición del sujeto, el yo "implica una referencia subjetiva, correspondiente a la singularidad del sujeto que enuncia".

Para que el discurso se constituya como enunciado "es necesario que el vacío del pronombre sea ocupado por el sujeto imaginariamente investido de atributos (es decir constituido en su existencia y en su atribución)" (idem, 1984).

Plantea que desde el psicoanálisis "sólo dice yo quien se siente yo", quien puede enunciar un discurso del cual se sienta amo, habiendo sido objeto de la represión. Habiendo un yo, será posible que ese yo pueda hablar de *ello*, es decir, hablar de otra cosa que no sea yo.

"Si el yo se ha instaurado en el sujeto psíquico, sólo puede decir yo quien teme ser otra cosa que yo (función denegatoria del enunciado y producto de la contracarga del preconciente)" (ídem, 1984).

El niño que se refiere a sí mismo en tercera persona lo hace "denominándose a sí mismo como es denominado, no por el otro, sino por los otros cuando lo incluyen como objeto de intercambio en la comunicación discursiva, excluyéndolo como sujeto al cual se dirige la palabra" (ídem, 1984).

De este modo "queda anulado en su ser por el pronombre, en los orígenes del intercambio entre los padres. Luego, cuando la triangulación se produzca y sea capaz de estructurar una ausencia, entender que alguien habla a alguien de algo o alguien ausente, podrá asumir un yo que se dirija a un *tú*, siendo capaz de colocarse él mismo como sujeto en el intercambio discursivo" (ídem, 1984).

Para Bleichmar (1984), el primer tiempo de la constitución subjetiva, es decir, del aparato psíquico, es del orden de los efectos del sujetamiento infantil a la seducción originaria que la madre ejerce y que se inscribe en el aparato incipiente como huella, representante pulsional que sólo tendrá

determinado un lugar cuando los sistemas psíquicos obtengan su diferenciación.

Según Braunstein (1982) "es a través de la palabra, del discurso, que el hombre se hace sujeto y se hace niño u hombre o mujer". Siguiendo el pensamiento lacaniano, supone que no puede haber sujeto fuera del lenguaje y que decir "ser hablante" es un pleonasma, ya que el ente, al hablar, constituye su ser. "Alguien habla, por eso es alguien" (ídem, 1982).

Menciona que el sujeto está incluido en el lenguaje desde antes de hablar y para siempre, pues el mundo simbólico del lenguaje le preexiste, además de que lo configura y coacciona como sujeto. "El ser es un ser de lenguaje" (ídem, 1982).

Según el punto de vista de este psicoanalista, el lenguaje "es condición de existencia del inconsciente", se trata de la subjetividad de "un ser lanzado a hablar y separado para siempre del objeto de su deseo" (ídem, 1982).

Así, mediante la simbolización, la palabra se constituye como representante del objeto perdido. "El pronunciar la primera palabra significa

para el niño la reparación del objeto amado y odiado, que reconstruye dentro y lanza al mundo exterior. Secundariamente, experimenta que la palabra lo pone en contacto con el mundo y que es un medio de comunicación. De esta manera, la marcha y el lenguaje tienen el mismo significado que el nacimiento: separarse para recuperar de otra forma el contacto con el objeto perdido" (Aberastury, citada por Blinder et al, 2004).

2.2.2 IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN MATERNA EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

La madre es ese primer otro con el cual un ser se comunica a partir de la emisión de sonidos que acompañan los encuentros que con ella tiene. Algunos de esos sonidos son eco de los sonidos que escucha de su madre, otros la hacen aparecer cuando los emite, y otros más producen tal placer en la madre que ésta se las ingenia para que el bebé los repita, convirtiéndose esto en un juego que propicia la adquisición de la lengua llamada materna (Dolto, 1981).

La presencia y ausencia de la madre motiva el deseo de simbolizar. El bebé requiere la presencia de aquella que le prodiga cuidados y afectos, pero es en su ausencia cuando cuenta con la oportunidad de constituir un representante de ella, que puede estar configurado por vocalizaciones o sonidos que anteriormente le ha escuchado y que al emitirlos la representan, la hacen presente mientras se encuentra ausente.

Así mismo, los objetos también pueden ser elementos de lenguaje cuando éstos son manipulados y nombrados por la madre y permanecen después de que ella se aleja, ya que éstos le recuerdan su presencia, pues

tales objetos son "intermediarios de su relación con su madre cuando está ausente" (idem, 1981).

Por otra parte, "una asistencia continua de la madre dificultan la simbolización de su presencia" (idem, 1981). La separación, cuando no implica rechazo ni abandono, introduce al niño a la vida social.

Dolto (1981) destaca la importancia de la madre como civilizadora, con un papel vivificador e irremplazable en el "despertar al mundo de la comunicación" del bebé, ya que este despertar se encuentra "unido a las formas, palabras y climas emocionales de la comunicación con aquel primer otro que mediatiza toda vida relacional".

Por otro lado, destaca que padres e hijos pueden estar viviendo en un desierto de incomunicación cuando los padres sólo atienden las "necesidades-reinas" de sus hijos (defecación, sueño, temperatura, sed) sin prestar oídos a las palabras y frases que ellos expresan y en cambio ante ellas permanecen mudos, mientras los hijos desarrollan fantasías alrededor de las palabras que escuchan de sus padres pero que no les son explicadas por éstos.

Dolto (1981) señala como esenciales el deseo de un bebé de comunicarse con el prójimo mediante la mirada y la audición.

“En el caso en que hay hambre extrema, no en el plano nutritivo, sino en el plano de la relación psíquica con la madre, vemos a niños entrar en el autismo, sin que estén privados en absoluto en cuanto a sus necesidades. Se trata de niños desritmados en cuanto al deseo de relación de lenguaje con el adulto” (ídem, 1981).

Y continúa: “Después de un periodo intenso de deseo, y como el mundo exterior no trae respuesta alguna, renuncian y no tienen más que intercambios fantaseados con sus propias sensaciones viscerales, mostrándose entonces indiferentes a lo que les rodea que, sin embargo, mantiene sus necesidades (ídem, 1981).

Comunicar es un acto que se encuentra mediado por el deseo: “el deseo de comunicar” (ídem, 1981). Según esta autora, la existencia del deseo puede ser distinguido por el niño desde sus primeras horas de vida, incluso antes de mamar por primera vez. También puede distinguir la existencia de la inscripción del lenguaje como hecho de relación interhumana que satisface el deseo.

El deseo de comunicar con el otro es el origen, la fuente de la simbolización (ídem, 1981).

Dolto (1981) habla de una potencialidad de lenguaje. "Desde el nacimiento, pues, algo espontáneo procedente del recién nacido puede entrar en la comunicación de lenguaje".

"El deseo es el llamado a la comunicación interhumana. La organización de una respuesta adecuada al llamado que une a dos seres vivientes es lenguaje, dicha organización se debe a la función simbólica al mismo tiempo que a la memoria" (ídem, 1981).

Cuando los adultos tutelares dirigen sus palabras al niño lo reconocen como un "ser de lenguaje" y sus voces irán humanizando el mundo que rodea a tal niño (ídem, 1981).

Para Dolto (1981), el lactante aun no es un sujeto, sino un presujeto que requiere de los intercambios simbólicos con el mundo interhumano para que pueda estructurarse el lenguaje. "La comunicación interhumana es lo que lo humaniza".

“Los niños tratados con amor y lenguaje almacenan en su memoria las percepciones de los elementos auditivos y visuales con personas que desean, a su vez, manifestarse a ellos en el lenguaje y comunicar con ellos” (ídem, 1981).

“El bebé que creció junto a una madre que supo llenar de lenguaje los momentos que separan los cuidados corporales, se las ingenia en su cuna, cuando está despierto sin tener hambre, para recobrar su vínculo vocal con ella. Trata de dar a sus propios oídos la ilusión de las palabras escuchadas o moduladas: ejercicios de lengua, de boca, de cavidad, de dominio del lenguaje” (ídem, 1981).

“La estructura del lenguaje como comunicación depende, pues, del entorno humano y del deseo de otro con respecto al niño y como respuesta al deseo del niño”. La adquisición del lenguaje se hace a expensas de las pulsiones y de su meta de placer (ídem, 1981).

“Los procesos de desplazamiento, de contemporización, de descubrimientos constantes, sostenidos y guiados por el adulto tutelar con quien el niño desea permanecer en armonía, son los procesos de educación y de formación del lenguaje” (ídem, 1981).

Según Dolto (1981), el deseo y el lenguaje se encuentran asociados, y para que éste se constituya ha de haber un encuentro de deseos: el de la madre y el del hijo por comunicarse. Que a la llamada del hijo haya una respuesta de la madre. Respuesta que al atender las necesidades básicas del niño lo haga mediando palabras, pues esto permitiría al niño diferenciar entre la necesidad y el deseo.

Estas llamadas son al principio "una manifestación espontánea, de una comunicación deseada por el niño o de una petición ligada a la necesidad significada por su cuerpo. Y el niño podrá asociar - o no - las reacciones que seguirán en el adulto a esas manifestaciones espontáneas con lo que percibe de las palabras procedentes del exterior. Esto es lo que constituirá en el niño el origen del lenguaje en el decir, o del lenguaje en el gesto..." (ídem, 1981).

"La posibilidad o la imposibilidad de adquisiciones psicomotrices o de lenguaje, a medida del desarrollo del bebé, varían según cada diada característica madre-hijo" (ídem, 1981).

Dolto (1981) expresa que la "*triangulación inicial* entre el niño, su madre, y el otro preferido de su madre" van creando un clima emocional de

seguridad para el niño que en caso de faltar, "vuelve al niño incapaz de intercambios de lenguaje, aun cuando posee las potencialidades para ello".

Un retraso en el desarrollo puede estar provocado por un aislamiento que procura evitar ruidos, ya que para el desarrollo simbólico del niño, Dolto (1981) destaca lo favorecedor que resulta la convivencia con otras personas.

"Todos los ruidos del ambiente durante el día no hacen sino ayudarlo a desarrollarse y a humanizarse de manera inteligente, o sea de manera inconscientemente de lenguaje" (ídem, 1981).

Resulta también muy favorecedor para la constitución del lenguaje, el hecho de que la madre comente las observaciones y percepciones que el niño va teniendo durante los paseos y exploraciones que realiza.

El hecho de que un niño sea tratado como un interlocutor válido por seres que lo llaman a la comunicación, contribuye a la organización de su lenguaje.

En la lectura que hace Braunstein (1982) del apartado 11 del Proyecto de Psicología de Freud (1895), aprecia que el recién nacido se encuentra en un estado de total desamparo, a merced de la necesidad, pero que dentro de las manifestaciones de su generalizada conmoción, hay una que alcanza un estatuto privilegiado: el grito.

“Un individuo experimentado advierte el estado del niño” (Freud, 1895). Este individuo es quien brinda un “*auxilio ajeno*” al infante y quien ejecuta “acciones específicas” para “cancelar un estímulo”.

Es la madre quien responde a ese primer grito no intencional del niño interpretándolo como demanda de alimento y aportando el objeto específico, la leche (ídem, 1982).

Braunstein (1982) aclara que “madre” es el término con el que designa al adulto encargado de atender las necesidades del bebé, independientemente del sexo y del parentesco biológico”.

El grito del infante aparecerá cada vez que aparezca la necesidad, pero cada vez será más intencional y más cargado de significación: “es demanda de la reaparición del otro como soporte de la satisfacción anhelada.

El grito ha devenido significante de una demanda todavía inarticulada como palabra" (idem, 1982). La condición de este proceso es que haya otro capaz de interpretar el grito como demanda y dispuesto a responder a ella.

Para Freud (1895) "la inervación lingüística es originariamente una vía de descarga". Así, el grito llamará la atención del "individuo auxiliador" sobre el estado de necesidad del niño. El grito servirá para el *entendimiento* (comunicación). "De aquí a inventar el lenguaje no hay mucha distancia".

2.2.3 PARTICIPACIÓN DEL JUEGO Y EL DIBUJO EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Dolto (1981) observa que la presencia–ausencia desempeña un papel determinante en el origen del lenguaje. Así, destaca que Sigmund Freud (1920) escribió que el lenguaje se origina en el juego del Fort! Da!, en el que un niño juega con un carrito al que hace aparecer y desaparecer de su campo visual.

Se trata de un niño de año y medio cuya madre se ausentaba durante algunas horas y que al lanzar un carrito atado de un hilo expresaba “o-o-o-o” (fort: se fue) y al hacerlo reaparecer decía “Da” (acá está) (Freud, 1920).

Para Braunstein (1982), este emblemático juego ilustra el momento de la inclusión del sujeto en la lengua materna. “Juega entonces con los fonemas para elaborar la separación de la madre” (ídem, 1982).

Freud (1920) encuentra en el juego infantil una de las más tempranas manifestaciones del modo de trabajo del aparato anímico. Particularmente en el juego del carrito, interpreta que éste “se entrama con el gran logro cultural

del niño: su renuncia a la satisfacción pulsional de admitir sin protestas la partida de la madre" (ídem, 1920).

"¿Qué es lo que permite que el juego comience?", se pregunta Weskamp (1997). Y menciona que el niño tiene que descubrir que hay algo más allá de él que es amado por la madre y que la hace estar ausente para él. Que hay algo que ella desea y que no es él, e incluso ocasiona que se le ausente.

En los tiempos iniciales del jugar, lo que se juega es la presencia-ausencia. La ausencia del objeto materno abre la posibilidad de que se suscite un llamado. Así, el juego "se inicia desde el desencuentro introducido por el lenguaje". Existen "casos en los que la palabra no alcanza al niño, casos en los que no hay juego porque el objeto no falta" (ídem, 1997).

De esta forma, los distintos tiempos de la pérdida del objeto marcan los distintos tiempos del juego, "dado que el objeto real deberá ser simbolizado para recién ser imaginado y recuperado en la escena del mundo" (ídem, 1997).

"Si el niño está en posición de objeto, no juega", articula Weskamp (1997). Si este es el caso, no se puede esperar a que el juego se produzca, sino que otro habrá de iniciarlo, correspondiéndole a éste "prestar las primeras letras".

Weskamp (1997) relata parte de un trabajo realizado con Mariano, un niño de 5 años que presenta un problema de lenguaje. A decir de la autora, por parte de los padres "no hay un reconocimiento subjetivo de este niño".

Esta analista observa que Mariano "despliega una intensa actividad no pudiendo hacer juego con nada", y que "no puede relacionarse a través de la palabra", ya que se dificulta entender el sentido de sus cortas frases dada su mala articulación.

De igual forma, en el dibujo que este niño realiza, "no hay inhibición alguna en las rayas que llegan a romper la hoja, que no se discontinúan, que no hacen marca. Es la pulsión en bruto que descarga en el papel sin corte alguno" (ídem, 1997).

Esta analista observa una falta de propuesta tanto en el hablar, como en el juego y en el dibujo. Ante esto, argumenta: "propongo ante su falta de

propuesta". "Apuesto a que se apropie de lo que propongo". Introduce también lo que ella llama una privación, que se trata de un "no", de un "no todo": "con todo no se puede jugar", le dice al niño.

Weskamp (1997) apuesta a "inscribir marcas", a intervenir para introducir el juego en los tiempos de constitución del sujeto.

Por su parte, Dolto (1981) opina que es posible establecer una conversación con un niño que aún no habla. Esto lo dice a partir de su experiencia con un niño de nueve meses al que describe como poco comunicativo y con el cual establece un juego acompañado de lo que ella llama una conversación.

El juego está formado por varios momentos, uno de ellos consiste en hacer aparecer y desaparecer para la vista del niño un sombrero que la analista portaba, mientras ella le decía "¡sombrero!" o "¡no hay sombrero!" según se lo mostrara o no.

Posteriormente realizó una variación al juego, pues ahora al mostrárselo decía: "¡no hay sombrero!" y "¡sombrero!" cuando se lo presentaba. Notó que cuando la acción coincidía con las palabras, el niño se

mostraba contento y serio según apareciera o no el sombrero. Pero cuando decía lo contrario de lo que hacía, el niño se carcajeaba vigorosamente.

Con esto, Dolto (1981) destaca que “un niño que no habla todavía, no sólo es capaz de juego motor y verbal en acuerdo con otro ser humano, sino que ya capta la contradicción entre el decir y la experiencia de la realidad sensorial”. Observa en esto el origen del juego de palabras, el origen del humor.

Así, el juego puede ser una forma de hacer presente algo que se encuentra ausente pero que en algún momento estuvo y cuya presencia dejó alguna huella en el niño.

Otra forma de representar lo ausente puede ser el dibujo, otra forma de decir, sea que haya o no lenguaje verbal.

El hecho de que la imagen, tanto la externa como la propia, sea fugitiva, angustia al niño, quien alrededor de los dos o tres años descubre cómo recrearla y retenerla mediante dibujos, y de este modo disminuye la angustia. Poco antes del tercer año de vida, el dibujo se convierte en uno de los más frecuentes medios de expresión del niño (Aberastury, 1991).

"Reproducir su propio cuerpo, el de los padres, para luego dibujar animales y objetos inanimados, es la cronología del dibujo en todo desarrollo normal. La casa es el primer objeto inanimado que aparece en los dibujos por ser un símbolo del esquema corporal" (ídem, 1991).

Tanto la palabra, como el juego y el dibujo, son representaciones de ausencias. Y es Flesler (2007) quien nos señala que la representación muestra la eficacia de una pérdida, producto de una represión.

La representabilidad se logra cuando lo real del objeto está enlazado a lo simbólico de la palabra, expresándose en el dibujo la cobertura imaginaria. Su trazado conlleva una operación de velamiento.

El dibujo da cuenta de la constitución del sujeto de la estructura. Así, con esas primeras marcas y garabatos que son los trazos iniciales, se inauguran las primeras distancias de ese lugar de objeto que el sujeto debe abandonar. El trazo busca un rasgo distintivo para el sujeto, diseñando el sitio para su "ex-sistencia" (ídem, 2007).

De acuerdo al punto de vista de Blinder et al (2004), el dibujar sigue un determinado proceso evolutivo que pasa por unos períodos concretos.

Para ellos todo niño empieza a dibujar a partir de reproducir una huella, por ejemplo, sus pasos en la arena. El dibujar se transforma desde ese momento en una producción propia. Señalan que esto aparece a partir de la etapa anal, cuando las producciones propias adquieren tanto interés.

Blinder et al (2004) citan a Widlöcher (1997), para quien las principales características del estilo del dibujo del niño provienen de la intención que éste tiene de contar y describir la realidad que conoce. El autor citado ha realizado un estudio evolutivo del dibujo y propone las siguientes fases:

1. Inicio de la expresión gráfica:

-Protodibujo: impresión de la trayectoria del gesto sobre una superficie capaz de registrarla.

-Origen del dibujo: cuando el trazo se vuelve motivo u objetivo del gesto, lo que supone el encuentro fortuito del gesto y la superficie, conciencia de la relación causa-efecto entre gesto e impresión y el deseo de reproducir la impresión.

2. El garabato: es ya una representación para el niño, quien a propósito de su garabato puede decir que en él ha escrito su nombre o dibujado a su papá, mientras que para un adulto este trazo no parezca claro.

3. Inicio de la intención representativa: es la fase en la que van apareciendo formas diferenciadas desde el garabato. El niño comienza a ponerle nombre a sus producciones en tanto que encuentra cierta analogía entre la forma producida y el objeto evocado.

Es el momento donde aparece la primera representación del cuerpo, que también va siguiendo una evolución peculiar. Primero aparece un círculo, con dos líneas verticales que figuran las piernas, en el interior de ese círculo se pueden ver puntos o pequeños círculos que representan los ojos, la nariz y la boca. Luego otras líneas verticales serán los brazos. Y poco a poco el niño agrega más detalles: manos, pies, orejas y cabello. Después aparece el alargamiento de las piernas, a partir de ahí, aparece un espacio que será el tronco, al cual se le van agregando detalles.

4. Fase del realismo infantil: se trata ya de producciones mucho más figurativas. El dibujo en esta fase tiene un sentido sintético y equivale a un relato.

5. Abandono del realismo infantil: acostumbra a darse alrededor de los once años. Se inicia a partir del predominio de la perspectiva.

Para Blinder et al (2004) "el niño habla cuando puede, pero también lo hace con sus juegos, sus dibujos y su cuerpo", de tal forma que hablar, jugar, graficar y modelar son manifestaciones simbólicas.

"Si el dibujo es una representación", nos dice Flesler (1994), "representa la representación que no hay, mostrando con lo que vela la eficacia de una pérdida". Incluso los garabatos son ya una marca que inaugura una primera distancia del objeto, lograr la gestalt de un dibujo requiere de pérdidas sucesivas y reiteradas.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA Y DISEÑO

3.1 MÉTODO Y DISEÑO

Se llevó a cabo una Investigación cualitativa a través del estudio intrínseco de casos (Stake, 1999).

Este método conserva las características definitorias de una investigación cualitativa al ser holística, pues está orientada al caso, entendido éste como un sistema acotado y es no comparativo, buscando así comprender su objeto, más que comprender en qué se diferencia de otros (idem, 1999).

Al realizarse una investigación cualitativa, la unicidad de los casos y de los contextos individuales es importante para la comprensión de los mismos, pues lo que se busca es una descripción en profundidad de cómo acontecen sucesos en un determinado lugar y en un determinado momento (idem, 1999).

La investigación cualitativa intenta establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, transmitiéndole aquello que la experiencia misma transmite (ídem, 1999).

En el estudio intrínseco de casos el interés se centra más que en generalizaciones, en el caso concreto. La particularización es un objetivo importante, llegar a entender la particularidad del caso (ídem, 1999).

El estudio de casos es el estudio de la unicidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (ídem, 1999).

El Psicoanálisis es un ejemplo de cómo una disciplina puede desarrollar sus ideas y su práctica a través del análisis de un caso. Es también capaz de producir nuevos conceptos que confronten a los ya adquiridos, y ese es el objetivo de la investigación y su valor heurístico (Gallo, 2000).

La finalidad de un análisis no es solamente terapéutica, implica también una dimensión de investigación/búsqueda y se ocupa de la

articulación de la verdad y el saber que se produce en tal análisis (Porge, 2009).

En tales términos se expresa el creador del Psicoanálisis cuando argumenta que éste es un método para la investigación de procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías, es también un método terapéutico de perturbaciones neuróticas basado en tal investigación y una serie de conocimientos psicológicos producidos mediante dichas indagaciones (Freud, 1922).

3.1.2 INSTRUMENTOS

- Entrevista a profundidad

Constituye un elemento que posibilita la expresión de una serie de ideas, sentimientos y valoraciones que tiene cada sujeto que vive una situación particular (Díaz, 1991).

- Observación participante

Consiste en la observación del contexto desde la participación no encubierta del propio investigador. Suele alargarse en el tiempo y no se ejecuta desde la realización de matices o códigos estructurados previamente, sino más bien desde la inmersión en el contexto. Este instrumento proporciona descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también da cuenta de la vivencia y la experiencia de la propia persona que observa (Íñiguez, 2004).

- Juego

Técnica de investigación psicoanalítica empleada con niños, a través de la cual se exploran fantasías, ansiedades, deseos, sentimientos y experiencias (Klein, 1955).

- Dibujo

Instrumento que representa un medio de expresión para los niños y que es empleado en la investigación psicoanalítica (Aberastury, 1991).

3.1.3 MUESTRA

Un sujeto niño que a la edad de 2 años tres meses no emite palabras.

3.1.4 PROCEDIMIENTO

Se realizaron entrevistas a profundidad con la madre del niño, mientras que con el menor se llevó a cabo un trabajo que implicó el implemento de la observación participante durante las sesiones, en las cuales se interactuó mediante el instrumento del juego. Para ello se disponía de juguetes variados como cochecitos, animalitos, rompecabezas, cubos. También se disponía de lápices, crayones, hojas, pizarrón, gises y materiales que permitían la expresión del niño mediante el dibujo.

El trabajo con el niño, a quien llamaremos Humberto, se llevó a cabo de Diciembre 7 de 2002 a Abril 15 de 2008. Durante los primeros 17 meses asistió 3 frecuencias semanales, posteriormente fueron sólo dos, y los últimos 18 meses asistía una frecuencia semanal. Las sesiones tenían una duración de 45 minutos.

Humberto fue atendido en una institución privada llamada Psicopedagogía y Lenguaje Infantil, a la cual asistió por primera vez contando con 2 años 3 meses de edad. El motivo por el cual decidieron llevarlo sus padres fue porque no emitía palabras.

Las sesiones fueron llevadas a cabo en uno de los consultorios de la institución, al cual Humberto ingresaba conmigo, mientras su mamá aguardaba en la sala de espera en compañía de otros padres de familia quienes también llevaban a sus hijos a ser atendidos por otras psicólogas del Centro.

Dentro del consultorio alfombrado, de 2 x 3 m aproximadamente, disponíamos de un escritorio con cajones, dos sillas, un pizarrón, un estante en el que había libros y juguetes. Nos desplazábamos jugando sentados en el piso o en las sillas y haciendo uso del escritorio.

Cada frecuencia discurría de acuerdo a la disposición para jugar e interactuar de Humberto, ya que las sesiones no contaban con un formato estructurado preestablecido.

Debido a las características propias del Centro, Humberto tenía eventualmente la ocasión de socializar con personal del mismo, como con la Directora, la Coordinadora, la Secretaria, otras Psicólogas, padres de familia y con otros niños que también eran atendidos en el lugar.

Estas oportunidades de interacción se presentaban antes y después de su sesión, aunque ocasionalmente también durante la misma, pues había un juguetero común para los 10 consultorios.

Regularmente, cada sesión trabajábamos sólo Humberto y yo dentro del consultorio, recibiendo en forma esporádica la presencia de la Coordinadora, como parte de sus funciones dentro de la institución.

CAPÍTULO 4

4.1 PRESENTACIÓN DEL CASO

Humberto es un niño primogénito de 2 años 3 meses de compleción pequeña que es llevado por sus padres a consulta porque no habla. La madre lo describe como un niño tranquilo. Aun no se ha iniciado el control de esfínteres y la habilidad motora que muestra es menor a la que corresponde a su edad. Por el momento no cuenta con escolaridad.

Su padre labora en una empresa y su madre se dedica al hogar, ambos cuentan con carrera universitaria. Han consultado con el pediatra acerca de que el niño aun no hable y él les ha recomendado que lo lleven a un centro de atención de lenguaje.

La madre de Humberto se encuentra preocupada de que el niño pueda ser autista, le angustia qué va a ser de él cuando sea grande y si podrá ir a la Universidad.

Humberto tiene un hermano menor que nació cuando aquél tenía 3 años 8 meses. Durante su segundo embarazo, la madre del niño expresa su angustia acerca de que el hijo que espera también presente los problemas que Humberto.

4.2 RESULTADOS DE LOS OBJETIVOS PLANTEADOS

De acuerdo a los objetivos planteados, los resultados obtenidos en el caso abordado son los siguientes:

4.2.1 ACERCA DEL PROCESO QUE SE LLEVÓ A CABO PARA ADQUIRIR EL LENGUAJE

El 7 de Diciembre de 2002 Humberto no presenta vocabulario, ni siquiera jerga. Se muestra angustiado y sin disposición para participar en las sesiones.

En Enero de 2003, luego de un corte vacacional, se muestra con apertura para aceptar material lúdico y dispuesto a pasar al consultorio.

Imita el movimiento de apertura de mi boca cuando digo: "aaaaarriba".

Se logra establecer un contacto significativo con Humberto al decir su nombre simulando que quien lo hace es una imagen de un borrego.

Reconoce un objeto cuando se lo nombro: un hilo que sale de la alfombra.

Al tiempo que realiza una inclinación con su cabeza, lleva a su boca tarjetas que contienen imágenes y el nombre escrito de cada una de ellas. Comienzo a nombrar aquella tarjeta que él toma. Luego de no haber mencionado una, me mira expectante a que lo haga.

En Marzo de 2003 solicita, señalando con su dedo alguna imagen y mirándome, que diga el nombre de tal figura.

En ese mismo mes emite sus primeros balbuceos en el consultorio.

En Junio 14 de 2003 intenta imitar la onomatopeya del perro. Y el 18 de ese mes, pronuncia su primera palabra en el consultorio. No vuelve a emitir palabras ni balbuceos sino hasta Julio 9 de 2003, cuando nuevamente emite jerga.

Posteriormente, en Agosto 30 de 2003, dijo "piña" e intentó imitar el sonido del tren y la onomatopeya del caballo. En Septiembre 3 dice dos palabras más, otra el 10 de ese mismo mes, otra onomatopeya el 20 y una palabra más en Octubre 8 de 2003. Para Diciembre de 2003 su vocabulario es bastante amplio. El 26 de abril de 2004 expresa: "no quiero".

Aunque Humberto emplea el pronombre "yo", es común que hable en tercera persona. No expresa ideas en forma espontánea, no formula preguntas y su acento al hablar suena al empleado en los doblajes de caricaturas.

En 2006 juega con el lenguaje y formula preguntas. En Octubre de 2007 se registran diálogos con el niño. En sus conversaciones incluye ocasionalmente el idioma inglés.

En Noviembre ya se refiere a sí mismo en primera persona y emplea convencionalmente el resto de las personas gramaticales.

4.2.2 ACERCA DE LA FUNCIÓN DE LA MADRE EN EL PROCESO DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

La mamá de Humberto expresa que ella "no estaba preparada para ser madre" y que su interacción con él es a través de asistir sus necesidades vitales, mas no mediante contactos lúdicos. Se la pasan los dos solos la mayor parte de los días. Muestra sorpresa cuando su hijo es aceptado en una de las sesiones al haber defecado en el pañal, pues podría "apestar el consultorio".

A la par que lleva al niño a sus sesiones, la madre comienza a jugar con él, así como a hablarle, nombrarle las cosas y situaciones que hay a su alrededor.

La madre se hace presente para el niño desde otro lugar al tiempo que entre ellos hay oportunidad para una separación mediante las sesiones. La ausencia de la madre en estas condiciones permite que se instaure una falta, la cual pueda ser simbolizada.

Es la participación materna la que le permitió a Humberto hablar en primera persona a través de crear un lugar para él como ser hablante y como sujeto psíquico.

4.2.3 ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN DEL JUEGO Y EL DIBUJO EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Al inicio del trabajo con Humberto, lo que él realiza con los juguetes que le son facilitados no es propiamente jugar, sino manipulaciones estereotipadas.

No se presentaba un juego simbólico pues no se había aun registrado una ausencia que simbolizar, ya fuera mediante el juego, palabras y/o dibujos.

El primer juego observado fue motor: consistía en entrar y salir del área en donde se encontraba el consultorio para regresar a la sala de espera en donde se encontraba su madre.

Durante el transcurso de las sesiones, Humberto fue tomando predilección por ciertos juguetes, al elegir éstos descartando al resto, expresaba una relación particular con ellos, así como el hecho de que habían sido catectizados por él, pudiendo ya considerárselos como representantes simbólicos de alguna ausencia registrada.

Posteriormente permitió que alguien más participara en su juego, aunque cabe aclarar que, para que Humberto jugara, primero fue necesario que hubiera alguien interesado en jugar con él y en que él jugara.

Desde el inicio de las sesiones, Humberto disponía de juguetes, pero también de material con el cual dibujar. Este último no llamó su atención inmediatamente, pero fue claro cuando empezó a interesarse por él.

Comenzó por garabatear cuanto papel estaba a su alcance en el consultorio, luego a hacerlo en espacios delimitados. Sus trazos cada vez fueron más precisos, al grado de sugerir que eran algo más que eso y que se trataba ya de un dibujo, claramente una representación.

Así, Humberto representaba simbólicamente y se expresaba a través de su juego y sus trazos cuando aun no lo hacía verbalmente.

El primer dibujo que resultó más identificable fue el de una carita feliz, mismo que reproducía una y otra vez. Su actividad gráfica fue haciéndose muy nutrida, así que representaba frutas, coches, casas, figuras geométricas, soles, animales, instrumentos musicales, etc.

En Junio 9 de 2003 realiza un dibujo compuesto por más de un elemento, del cual no emite alguna expresión verbal, pero que sin embargo dice algo a través de esa representación.

Es en Agosto 30 de 2003 cuando sus dibujos comienzan a ser acompañados por palabras, es decir, habla de lo que dibuja; se trata de una doble representación. Esta dupla se expresa también en su juego, pues comienza a jugar con las palabras y a hacer bromas.

Así pues, en sus juegos también hay representantes, su juego mismo lo es. Humberto ha incursionado en lo simbólico mediante sus juegos, dibujos y palabras.

4.3 DESARROLLO DEL PROCESO DE LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Durante las primeras sesiones de trabajo, Humberto presentaba un llanto constante a partir de que se tenía que separar de su mamá en la sala de espera para pasar al consultorio. Se podía observar al niño muy angustiado, su llanto daba la impresión de desconsuelo y desolación, de que estaba totalmente invadido por la angustia y desbordado en un llanto de total desesperanza y abandono.

No se trataba de un berrinche dirigido a la madre, no llegaba a berrinche, se trataba de una angustia que lo desbordaba en la que resultaba difícil que escuchara o aceptara los intentos de consuelo, daba la impresión de que ni siquiera los notaba, pues para nada llamaban su atención.

La angustia lo sobrepasaba, y la expresaba llorando, gritando y golpeándose desesperadamente en la cabeza y cara con sus dos manos abiertas.

Era importante que la angustia no lo consumiera, pues en ese estado era evidentemente imposible que pudiera escuchar, atender o entrar en

contacto con algo que diera la posibilidad de realizar cualquier tipo de intervención.

La intervención que en ese momento se requería, desde mi punto de vista, era que la angustia no lo tomara y comprometiera su ser a ese grado de involución que no dejaba espacio para cualquier otra cosa que fuera externa a él.

Después de muchos intentos que resultaban fallidos para realizar tal intervención, por fin se dio con una que logró amainar ese crítico estado: cargarlo, abrazarlo, decirle palabras de consuelo, hablarle en un tono suave y consolador que le expresaba mi intención de que se tranquilizara. Yo me encontraba preocupada por él y verlo en ese estado de desconsuelo me dolía.

Y así fueron las primeras sesiones, en las que intentaba hacer contacto con él, pero principalmente que él hiciera contacto conmigo o con algo que yo le presentara: juguetes, palabras, sonidos, dibujos, láminas ilustradas. Que algo llamara su atención, que algo externo a él lo interesara como para acercársele, conocerlo, manipularlo, desearlo.

Empezamos a trabajar tres frecuencias por semana. A la novena sesión, regresando de un corte vacacional decembrino, Humberto mostró un cambio en su estado de ánimo, algo que anteriormente no se había visto: estaba sonriente y dispuesto a aceptar material de juego.

En sus actividades era notorio que no me incluía, daba la impresión de que le daba lo mismo si estaba presente o no y de que, por lo tanto, la presencia bien podría haber sido la mía o la de cualquiera en mi lugar. No atendía cuando se le llamaba por su nombre, me llegué a preguntar si su audición era adecuada, pues también era infructuoso cuando trataba de llamar su atención mostrándole algún juguete, incluso si éste producía sonidos; era como si no escuchara. A veces tenía que atravesar el objeto en el campo de su mirada para conseguir que lo viera, y aun así lo esquivaba retirándolo con su mano. Su disposición a jugar consistía en centrarse a manipular unos cubos de madera, que se convirtieron en su material favorito.

Con los cubos, su proceder consistía en mirarlos detenidamente desde diferentes perspectivas y moverlos de un lugar a otro. Mi intervención consistía en integrarme a su actividad: jugar con él a lo que él estuviera haciendo, pero siempre nombrando, poniendo en palabras tanto lo que él como yo hacíamos, hablando acerca del juego, del juguete, de las imágenes que había en los cubos, así como también produciendo el sonido de las

letras del alfabeto que estaban también impresas en una de las caras de los cubos.

También proponía otras formas de jugar con los objetos que él estaba usando, como hacer un trenecito, torres; es decir, invitarlo a explorar otras maneras de jugar, pero principalmente buscando que me tomara en cuenta; que algún otro, en este caso yo, contara para él. Era como decirle: "¡Hey, aquí hay alguien! ¿Hay alguien ahí?" El hecho de que los cubos hayan llegado a ser su material predilecto podría hacer suponer que ya había lugar para un objeto en particular que se diferenciaba del resto, que no se trataba de cualquier objeto, sino de uno en particular.

Por otra parte, esta predilección por los cubos era llamativa, pues se había convertido en una especie de rutina: entrar al consultorio, dirigirse a los cubos, sacarlos de su caja, mirarlos absortamente, reaccionando con molestia si yo agarraba uno o lo movía del lugar en el que él lo había colocado.

Así que mientras Humberto seguía con su repetitivo "juego", yo trataba de incluir otros juguetes y otros juegos en los que también yo fuera incluida.

Buscaba, pues, que para Humberto hubiera lugar para otro sujeto, pero me preguntaba si él mismo era un sujeto.

Los juguetes que Humberto prefería elegir de entre los disponibles eran los rompecabezas de madera de piezas grandes apropiados a su edad. Los armaba y desarmaba una y otra vez. Yo aprovechaba cualquier cosa que llamara su atención y le interesara para nombrarla, hablarle de ella y emplearla para jugar aunque fuera de un modo diferente a su uso original, es decir, si él estaba jugando con un rompecabezas que tenía la imagen de un perro, yo agarraba la pieza y en vez de ponerla en el lugar que le correspondía (cosa que él perfecta y repetitivamente hacía), la movía como si el perro caminara, corriera, ladrara, se subiera a su pierna o a su cabeza ladrando, etc.

El que la pieza del rompecabezas lo tocara, efectivamente llamó su atención, pero también la mía, pues era asombrosa su reacción cuando algún juguete, y como parte del juego, entraba en contacto con su espalda, su estómago, su cara. Pasaba, por ejemplo, un cochecito sobre sus piernas como si éstas fueran una carretera y esto lo hacía sonreír, creo que le hacía cosquillas y parecía serle agradable. No sólo le llamó la atención el cochecito, sino también la sensación corporal. Me daba la impresión de que Humberto no estaba muy acostumbrado al contacto físico lúdico.

Con estos juegos intentaba que Humberto me incluyera en sus actividades, jugara conmigo y me permitiera jugar con él, quería hacerme presente para él, y no sólo yo, sino al mismo tiempo estarle presentando otros "otros", otras cosas, otros objetos a los cuales pudiera catectizar. Que conociera cómo se llamaban, qué hacían, que sonidos producían, es decir, que cada vez fuera enriqueciéndose el panorama de objetos diferenciables y nombrables. De tal modo que si yo le dijera: "dame la pelota", por ejemplo, lo pudiera hacer, dado que conocía qué y cuál era una pelota, situación que aun no se presentaba, pues aun no sabía lo que era una pelota y porque desconocía el significado de "dame". Se trataba de construir un espacio para establecer una demanda.

Y así fue el transcurrir de las sesiones: presentándole las cosas que cotidianamente vemos, nombrándoselas, hablándole de ellas, motivando a que interactuara con ellas. Y esto a través de imágenes, como ya he mencionado, de representaciones de objetos como: frutas de plástico, muebles de juguete, etc.

En una ocasión atrajo su atención un hilo suelto de la alfombra del consultorio, lo tocaba, lo movía en una forma tal que era como si sólo existieran en el mundo él y el hilo. Pues aproveché la ocasión y me introduje en ese mundo y le dije: "hilo, es un hilo Humberto. Mira tú tienes hilo en tu

ropa, míralo. Yo también tengo hilo en mi ropa, mira. Vamos a coser una camiseta para Humberto con hilo... ¡Ay! Se rompió el pantalón de Humberto, necesitamos hilo para coserlo..." y seguía creando una historia que girara alrededor de la palabra hilo, jugando a que cosía la prenda, buscando un hilo suelto en su ropa para mostrárselo. En fin.

Con los rompecabezas y con todo aquello que él estuviera manipulando ocurría una situación similar a la que pasaba con el hilo: sólo existían él y el objeto, todo lo demás parecía indiferente, como si no existiera. Y así cada vez que él se mantenía absorto con el hilo o con cualquier otra cosa, se la nombraba y hacía un juego con ello. Fue notorio cuando en una ocasión volvió al hilo pero luego se dirigió a mí sonriendo y como esperando que lo nombrara. Así lo hice. A partir de entonces supuse que eso ya era un hilo para él, aunque él aun no lo nombrara. Pero ahora cuando yo decía hilo, él se dirigía hacia donde éste se encontraba.

Durante las sesiones de los primeros 2 meses observé que Humberto se fue familiarizando con el lugar, pues se bajaba del regazo de su madre y antes de que iniciara su sesión dejaba la sala de espera, en donde ella lo aguardaba, y se metía al área de los consultorios. Cada vez se adentraba más, estas exploraciones las hacía a veces caminando y a veces corriendo. Se le veía de buen humor y muy emocionado en estos adentramientos, se

reía mientras entraba y regresaba corriendo emocionado a la sala de espera. Si se topaba a alguien que lo saludaba en los pasillos no lo miraba y parecía que no le hubiera escuchado.

El separarse del regazo de su madre ya no le angustiaba, ahora se alejaba de ella para explorar el sitio por sí mismo, aunque aun a los otros humanos no les otorgaba un lugar, los ignoraba.

El llanto al separarse de su mamá ya no se presentaba, por lo que ahora se hacía posible introducir más elementos que propiciaran su lenguaje. Así, en el transcurso de las sesiones trabajábamos, entre otras cosas, con unas tarjetas rectangulares en las que se encuentra escrita una palabra y la ilustración que le corresponde; se trata de figuras familiares.

Elaboré para Humberto una libreta que contenía imágenes de rostros humanos que fueron recortados de una revista y cuya expresión facial coincidía con la emisión de una vocal, de tal modo que al mostrarle la imagen yo misma la reproducía, al tiempo que emitía el sonido de la vocal. La libreta también contenía recortes de expresiones realizadas por personas, tales como: ¡ay!, ¡yo!, mío, ¡ba! (como expresión de que algo se fue o no está), hola, ¿bueno? (al contestar el teléfono), ten, etc.

Al mostrarle los recortes de las imágenes de animales mencionaba el nombre de cada uno de ellos, pero hacía énfasis en la onomatopeya, ante las cuales Humberto se observaba indiferente y cuando una le llamaba la atención era por poco tiempo y volvía otra vez a su rompecabezas.

En una ocasión noté que particularmente una onomatopeya llamó su atención, lo supe por la expresión de alegría en su rostro y por su mirada interesada, también porque cuando intentaba cambiar de lámina para mostrarle otra, me hacía volver a esa lámina que tanto le gustó. Se trataba de la ilustración de un borrego y lo que parece haberlo atraído fue que la onomatopeya la inserté en su nombre, de tal forma que yo decía: "Humbeeeeeerto", como si el borrego le estuviera hablando. Le causó tal emoción que esperaba con alegría cuando anticipaba que iba a "hablarle" el borrego. Era como si realmente creyera que el borrego le estuviera hablando, pues no era a mí a quien miraba al decir su nombre, sino a la imagen del animal.

Otra de las herramientas que utilicé para propiciar su lenguaje e introducirlo al universo de las palabras fue el empleo de casetes con sonidos producidos por humanos, medios de transporte, animales, instrumentos musicales, aparatos del hogar, etc. Al tiempo que se escuchaba el sonido le mostraba una ilustración de aquello que lo producía, o bien, una réplica. Por

ejemplo, cuando se escuchaba el sonido de un coche le mostraba un carrito de juguete y lo invitaba a jugar con él, mientras yo seguía emitiendo su sonido, luego volvía a poner la cinta para escuchar otro sonido. También escuchábamos canciones, yo cantaba, hacía la mímica que correspondía, lo tomaba de las manos para bailar y jugaba con él. Ambos estábamos contentos, nos divertíamos. Jugaba con él, sí. Más que observarlo jugar, se trataba de jugar con él, de que juntos jugáramos; más aun, daba la impresión de que se trataba de enseñarlo a jugar.

Yo probaba con cuanta cosa tuviera a mi disposición para hacer que se interesara en ella y podérsela presentar y hablarle de ella, pero también aprovechaba para hacer eso mismo con aquello con lo que espontáneamente él se interesara.

Tres meses después, en Marzo, comenzamos a usar, aunque de un modo distinto a su empleo original, un juego llamado Lince. Éste consta de un tablero con imágenes variadas, tarjetitas en las que en cada una de ellas se encuentra una de las figuras del tablero, así como también de unos pivotes que se insertan en un orificio que cada figura del tablero tiene. Yo le mostraba una tarjetita, la buscaba en el tablero y cuando la encontraba le ponía encima la tarjetita. Mientras eso hacía yo le hablaba y describía lo que estaba haciendo. Cuando él tomaba una tarjetita yo se la nombraba. Y así el

juego cada vez iba teniendo variaciones: a veces usábamos los pivotes, y le pedía que él lo colocara, él me daba una tarjeta para que yo la buscara, yo le preguntaba (aunque yo misma tenía que responder): “¿dónde está la casa? ¿Es ésta? No, éste es el pino. ¿Es ésta? No, éste es el calcetín. ¿Ésta es la casa? ¡Sí, ésta es la casa!”. Luego él podía encontrar las figuras de las tarjetitas en el tablero y ponerla encima de la figura que era igual.

Después observé que tenía sus tarjetas favoritas, entre ellas se encontraba la casa y el ancla. Ocurría algo singular con la del ancla: noté que le gustaba esa palabra. Cuando yo la pronunciaba alargaba el sonido inicial de la “a”, decía entonces: “aaaaaaancla”, enfatizando la abertura de la boca y asegurándome de que él lo notara. Repetida y gustosamente me pedía dijera “aaaaaaancla”, lo solicitaba señalándolo con su dedo. Aquí se trata ya de una demanda explícita.

No era la primera vez que enfatizaba para él el sonido de las vocales. Con la “a”, por ejemplo, lo había hecho empleando su libreta de expresiones al mostrarle la imagen de una muchacha abriendo la boca como diciendo “a”. También había otra en la que aparecía una mujer levantando un perrito, y cuando le mostraba esa imagen yo le decía: “aaaarriba”. Luego, estando ambos sentados, yo lo levantaba a él y expresaba eso mismo. Era notorio que le gustaba este juego. Al tiempo que yo lo levantaba y decía “aaaarriba”,

él sonreía mirando mi boca y abriendo ligeramente la suya, como tratando de imitar el movimiento articulatorio.

Mostraba una predilección por la palabra "ancla", pero posteriormente fue solicitando que le nombrara más figuras. Aun no tenía la seguridad de que él supiera el nombre de la imagen que me solicitaba, pero tenía la impresión de que algo recordaba, de que alguna idea tenía acerca de su nombre. Sin embargo, cuando yo decía intencionalmente el nombre incorrecto de la figura para provocar alguna reacción en él, ésta no se presentaba; era como si hubiera dicho el nombre correcto, entonces tenía que hacer yo la corrección que yo esperaba que él hiciera. Me daba la impresión de que aun no estaba del todo ligado el nombre del dibujo con la figura (como cuando uno aprende una lengua extranjera), y que esta insistencia era para reafirmar su incipiente conocimiento y lo gozoso resultaba de la coincidencia entre el posible recuerdo que él tendría del nombre de esa figura y la palabra con la que yo la nombraba.

Tal como ocurrió con los cubos, el Lince también llegó a ser su material favorito. Así sucedió con diferentes juguetes, pues llegaba al consultorio y de entre la variedad siempre elegía el mismo durante alguna temporada, difícilmente era desplazado por algún otro. Aunque yo le presentara alguno nuevo que también llamaba su atención, lo aceptaba pero

no con tal predilección y mucho menos desplazando al favorito. Luego era otro el juguete el que se posicionaba como el preferido.

La actividad con las tarjetas del Lince tiene un antecedente interesante. Yo le mostraba unas tarjetas rectangulares que tenían escrita una palabra y la ilustración que le correspondía. Después de mostrarle la tarjeta, la colocaba sobre la alfombra, pues ambos estábamos sentados en el piso. Inicialmente Humberto agarraba un montón de ellas y las lanzaba gustosamente hacia arriba como si fueran confeti.

Luego noté que en ocasiones miraba de una forma muy singular algunos objetos, incluyendo las tarjetas, pues las miraba muy detenidamente, nuevamente como si en ese momento sólo existieran él y esa tarjeta o ese objeto. La miraba desde diferentes perspectivas, la cambiaba de posición o él rotaba su cabeza para mirarla desde otro ángulo, era como si las estuviera "estudiando", como si quisiera memorizar cada una de sus líneas, sus colores, formas, como si quisiera aprenderla y aprehenderla; como si se estuviera preguntando: "¿cómo la hicieron? ¿cómo la dibujaron?".

Se fue familiarizando con las tarjetas al grado de elegir las de entre varios materiales. Luego las iba sacando de la caja que las contenía y las iba

acomodando de manera particular una a una en el piso, yo estaba ahí con él nombrando aquella que él cogía. Reaccionaba con molestia si yo cambiaba de lugar alguna tarjeta, él la volvía a colocar en el sitio donde inicialmente la había puesto.

Posteriormente comenzó a hacer algo que yo no entendía. Sacaba una a una las tarjetas, las iba colocando en el piso, algunas las descartaba dejándolas fuera del desplegado. A veces al sacar la siguiente tarjeta hacía un reacomodo de las ya colocadas para hacerle espacio a la nueva, y así, hasta que tenía una gran cantidad de tarjetas expuestas en el piso. Luego tomaba una tarjeta, hacía una ligera inclinación de su cabeza hacia adelante y abajo, al tiempo que llevaba una tarjeta al área de su rostro comprendida entre su boca y nariz. Quizá la haya dirigido a la boca, pero la tarjeta era lo suficientemente grande como para que abarcara también parte de la nariz. Me preguntaba qué significaba ese singular movimiento y la actividad en sí misma, por qué hacía eso, para qué. "¿Qué haces Humberto?", le preguntaba, sin obtener, obviamente, respuesta verbal. Él siguió haciéndolo varias sesiones.

Le comenté a su mamá esta actividad y ella me dijo que lo mismo hacía en su casa. Que cuando Humberto tomaba una de las tarjetas que estaba en el piso ella la nombraba y él la llevaba a su boca y luego la dejaba

en el lugar del que la había agarrado. ¿Acaso él las estaba "nombrando mentalmente" cuando dirigía la tarjeta a su boca? Entonces comencé a nombrar la imagen de cada tarjeta al momento que él la colocaba en su boca, era como si con ese movimiento él mismo lo estuviera haciendo en silencio. De este modo, yo nombraba la figura para él y por él (por causa suya y en lugar de él), para propiciar que luego Humberto, desde su propio lugar nombrara, hablara.

En esta actividad me quedó claro que me empezó a incluir en algo que él realizaba. Se trataba ya de algo que empezamos a hacer juntos. Fue notorio que en una ocasión en la que él había realizado el movimiento descrito y yo no nombré la figura, dirigió su mirada a mí como diciendo "sigues tú". Esa mirada fue singular, pues raramente hacía contacto visual conmigo o con alguien más, y lo mismo ocurría durante la ejecución de esta actividad. Así que de no entender qué estaba haciendo Humberto con esa serie de acciones, gracias a la explicación de su mamá y un poco azarosamente, comencé a suponer que él ya estaba "nombrando" de alguna manera aquellas imágenes, pero era algo en lo que solicitaba visualmente la participación verbal de otro, en ese momento, la mía.

Una vez que supuse de qué se trataba el juego, comencé a introducir variantes: intencionalmente me quedaba callada para provocar su mirada,

aunque tenía que ser cuidadosa con esto de no participar y particularmente con dejar de nombrarle las cosas, pues no podía arriesgar con mi ausencia de palabras, la recién adquirida presencia que para Humberto ahora tenía. (En este acto de nombrar ambos participábamos, se requería la participación de los dos). Pero con este juego de ausentarme provocaba no sólo su mirada, sino también subrayar para él que la presencia de otro cuenta; y no sólo la presencia, sino el deseo de ese otro de estar ahí y de participar voluntariamente.

Intenté afianzar mi presencia a base de constancia, cada vez que él tomaba una tarjeta, yo la nombraba. Él me escuchaba, eso suponía yo, pues si no decía una palabra, Humberto me miraba ¿esperando que se la mencionara? Eso parecía. Posteriormente, de manera ocasional provocaba su mirada demorando mi respuesta. Fui haciendo esto cada vez más frecuente, de tal modo que en adelante, Humberto levantaba una tarjeta del piso y al tiempo que la llevaba a la boca me miraba y esperaba a que la nombrara, luego la volvía a su posición, y continuaba con otra tarjeta. Posteriormente dejó de llevarla a su boca, sólo la levantaba y me miraba. ¿Qué miraba? ¿La boca de la que salía aquella palabra? ¿Al sujeto que la emitía? Reemplazó paulatinamente el llevar la tarjeta a su boca con mirarme. ¿Acaso es que ya no era su boca acercándose a la tarjeta, sino la de otro la que emitía la palabra? Ahora no sólo me escuchaba decir, también me

miraba emitiendo una palabra, y no cualquiera, sino aquella que se relacionaba con la tarjeta que él había elegido y que traía en su mano.

Cuando Humberto aun se llevaba las tarjetas a la zona de la boca, introduje una variación al juego diciéndole el nombre incorrecto de la tarjeta, con la intención de provocar una reacción en él. ¿Deseaba que me dijera: "no"? Tal vez. Pero eso no ocurría, así que yo misma tenía que hacer la corrección: "No, ésta no es una manzana, mírala, es un lápiz. Acá está la manzana".

Humberto parecía no haber escuchado mi error, ni mucho menos la corrección; en ese momento parecía que me creería cualquier nombre que yo le dijera para esa tarjeta, pues él continuaba agarrando una tarjeta tras otra y llevándosela a la boca, independientemente del nombre que yo dijera. No había objeción alguna si yo decía el nombre incorrecto, por lo que supuse que cualquier palabra que yo dijera en relación a la imagen de la tarjeta iba a ser aceptada por él. ¿Acaso no distinguía aun que aquello se llamaba lápiz y no manzana? Esta no objeción al nombre que yo le diera a la imagen de la tarjeta que él elegía continuó cuando dejó de llevárselas a la boca. Esto mismo se siguió presentando cuando ya hablaba, por ejemplo, si yo le preguntaba: "¿para qué es una paraguas Humberto?", al no obtener respuesta yo insistía: "¿para escribir?" "Sí", contestaba él. Yo tenía que

hacer la corrección del uso de ambos objetos y volverle a hacer la pregunta, que ahora él contestaba correctamente, pero más dando la idea de una respuesta memorizada que comprendida.

Había que seguir presentándole las cosas, primero su nombre, después su uso y todo lo demás que pudiera decirse de ellas.

Fue en la sesión de Marzo 10 de 2003 en la que por primera vez le escuché balbuceos a Humberto, pues lo que antes le había escuchado eran llantos y gritos. Lo que en esta sesión le escuché decir fue: "be", "ua", "mm", "ti", "o". En las sesiones que siguieron emitía una expresión que sonaba a una "m" prolongada mientras giraba sobre su propio eje ensimismado con la cara hacia arriba. Su expresión facial mientras esto hacía era de contento, de satisfacción. Daba, pues, vueltas y vueltas contento diciendo "mmmmmmm". "¿Estás contento Humberto?", le preguntaba. No respondía, por lo menos verbalmente, pero seguía haciéndolo. Ahora ya era con su propia boca y su voz con las que emitía sonidos.

He mencionado que durante las sesiones recurría a todo aquello que pudiera causar el interés de Humberto. Pues bien, entre eso también se encontraba el uso de libretas, pizarrón, gis, crayones, plumas, lápices.

Cuando me veía escribir, quería quitarme la pluma; entonces le proporcionaba una hoja en blanco de una libreta y una pluma para que garabateara. Le tomaba la mano para mostrarle cómo hacerlo, luego él solo lo hacía, (dibujos 1, 2 y 3).

Después usábamos crayones de diferentes colores, mismos que al plasmando sobre la hoja le iba nombrando: "rojo", "azul", etc. Noté que le gustó mucho el empleo de estos materiales, pues en sesiones posteriores él tenía la iniciativa de dirigirse al cajón y abrirlo para sacar la pluma, así como de agarrar cualquier libreta o libro para rayarlo. Por este motivo dispuse para Humberto una libreta y le dije que ésa iba a ser para él y le señalé el lugar en el que la iba a guardar en el consultorio. Poco a poco la fue ubicando como propia, o por lo menos como aquélla, de entre varias libretas que había, que él podía agarrar para hacer sus trazos.

Lo dejaba que garabateara espontáneamente, cosa que hacía con la mano izquierda (su papá también es zurdo), pero también empecé a rayar con él. Cada quien tenía su material, o a veces yo rayaba sobre su hoja; aunque más bien yo dibujaba, pues yo tenía la intención de seguirle mostrando y nombrando su alrededor, incluso mediante dibujos que yo le realizara. Hacía trazos sencillos que él pudiera también reproducir. Él seguía trazando a su gusto y voluntad.

Cuando yo realizaba trazos sobre la hoja de Humberto, *su* espacio, cuidaba que el acto fuera de "diálogo" entre nuestras marcas, más no de invasión.

Cuando usaba crayones le iba diciendo el nombre del color que estaba usando, luego yo cogía otro color para hacer un círculo, cuya circunferencia repasaba varias veces. Entonces se lo mostraba y pretendía quitarme el nuevo color que yo había agarrado. Creo que le pareció interesante la variedad de colores. Y continuó haciendo sus garabatos por hojas y hojas durante sesiones y sesiones. Mientras lo hacía, nuevamente yo trataba de introducirme en su ensimismamiento con preguntas: "¿Qué estás dibujando Humberto?" No había respuesta. También intervenía con propuestas: "Vamos a dibujar un sol" y yo lo dibujaba mientras él seguía garabateando. "Ahora vamos a dibujar un árbol", lo dibujaba y coloreaba pero él seguía en lo suyo, sus propios trazos.

En el transcurso de la sesiones pasó de garabatear a realizar trazos que formaban parte de un todo, eso no lo noté sino hasta que observé que hacía repetidamente el mismo dibujo. "¿Qué es Humberto?", pregunté sin obtener respuesta. Y no lo supe, pero me di cuenta de que no se trataba de un garabato, sino de un dibujo. Trataba de adivinar qué había dibujado

preguntándole: "¿Es una casa?" "¿Un cuadrado?" "¿Una carita feliz?" Sin respuesta.

El primer dibujo que pude identificar fue el de una carita feliz. Consistía en un par de líneas verticales paralelas, que representaban los ojos, y una línea horizontal debajo de ellas que representaba una boca sonriente. Cuando lo reconocí se lo hice saber (dibujo 4).

En la libreta de recortes de revista que he mencionado le elaboré para propiciar expresiones en él, estaba precisamente una carita feliz. Estaba formada por un círculo muy grande que abarcaba el centro de una hoja de tamaño profesional, el círculo estaba coloreado con plumón amarillo y en su interior estaban las líneas negras de los ojos y la curva hacia arriba de la sonrisa. Había notado que cuando le decía: "¡carita feliz!" enfatizando el tono de felicidad en mi voz y en mi expresión facial, sonreía y pedía que lo hiciera otra vez señalándome el dibujo. Era una ilustración por la que mostraba predilección y agrado.

Entonces me di cuenta que Humberto comenzó a dibujar aquellas imágenes que tantas veces había mirado y oído nombrar por mí. Dibujó

frutas, coches, figuras geométricas, soles, casas, animales, televisiones, instrumentos musicales, etc. (dibujos 5, 6, 7 y 8).

Dibujaba sin que yo se lo pidiera, pero también si se lo solicitaba: "Dibuja una casa, Humberto"; la dibujaba. También, si se lo pedía, reproducía un dibujo que yo había realizado primero para que él lo intentara después.

A veces dibujaba algo que no me parecía claro y le preguntaba qué era dándole opciones para que me contestara "sí" o "no es", pero no respondía, en cambio seguía dibujando. Eso sucedió con el dibujo de la naranja, por ejemplo, pues lo dibujaba varias veces y yo no sabía qué era, lo supe cuando después le solicité que dibujara una naranja y entonces realizó aquel dibujo que me había parecido desconocido. La producción de sus dibujos era muy nutrida.

En Junio 9 de 2003 Humberto realiza un dibujo que resulta visualmente claro y que contiene más de un elemento, entre los cuales parece existir una relación, pues no parece tratarse de dos dibujos, sino de un dibujo con dos elementos: una casa con puerta y ventanas y sobre ella, a su derecha, hay un sol con rayos. Quizá haya más elementos de los cuales

Humberto no expresó verbalmente que realizó en este dibujo y que yo no percibo. Parece un dibujo integrado (dibujo 9).

Humberto dibujaba pero seguía sin pronunciar palabras. En la sesión de Junio 14 de 2003 intentó imitar la onomatopeya del perro, emitiendo una aproximación. Esto me causó un gran contento. Sucedió cuando le estaba mostrando aquellas láminas de figuras de animales entre las que también estaba la del borrego "que decía su nombre". Así que cuando "ladré", él también intentó "ladrar". No sólo eran láminas de animales las que le había mostrado, también le proporcionaba unos animalitos de juguete que le gustaban mucho y con los cuales jugábamos, al tiempo que yo producía sus respectivos sonidos.

Cuando Humberto miraba tan atentamente alguno de los animalitos, yo agarraba otro, como el león, y comenzaba a moverlo como si éste caminara e iba diciendo lentamente: "camina, camina". Luego aceleraba la velocidad en mi hablar y en el movimiento del animalito y decía: "corre, corre, corre". También hacía que caminara por la pared hacia arriba y decía: "sube, sube, sube".

Humberto comenzó también a tomar un animalito y subirlo por la pared mientras me miraba solicitando nuevamente (como en el juego con las tarjetas) mi participación verbal, entonces yo decía: "sube, sube, sube". Era un juego que le gustaba repetir.

Fue en Junio 18 de 2003, seis meses después de estar trabajando juntos, cuando lo escuché decir una palabra, la primera: "agua". En una de las paredes del consultorio tenía pegado un cartel que contenía los meses del año y cada mes estaba ilustrado con imágenes alusivas a lo que sucedía en cada uno de ellos. Enero tenía un oso muy abrigado que construía un mono de nieve mientras nevaba, Febrero tenía muchos corazones, y así. Entre los elementos estaba el agua: en un charco, en el mar. Noté que este cartel le encantaba a Humberto. Al principio yo traté de llamar su atención hacia él para que lo mirara, al tiempo que le hablaba sobre lo que en él había. Luego sucedió algo parecido a lo de las tarjetas, pues después él señalaba con su dedo una figura, me miraba sonriendo y yo decía su nombre. Esto lo hacía con mucha frecuencia y lo solicitaba una y otra vez. Después era yo quien le pedía que me dijera dónde estaba el sol, o el regalo, o la lluvia, y él lo señalaba con su dedo.

Era claro que ya distinguía entre una figura y otra, pues además también las podía dibujar. Luego yo señalando el paraguas decía: "aquí está

la estrella" y lo que él hacía era apuntar con su índice donde sí estaba la figura que correspondía con lo que yo estaba diciendo. Luego yo decía que me había equivocado que ése era un paraguas no una estrella, que le estrella era ésta, señalando ahora sí la correcta.

Así, un día, Humberto estaba con la coordinadora del Centro mientras yo llegaba a su sesión y me reportó que había dicho "agua" cuando estaban viendo ese cartel de la pared. Entonces yo le pregunté, señalando el agua: "¿Qué es esto Humberto?" "Agua", respondió. ¡Qué alegría escucharlo decir una palabra! Era el 18 de Junio de 2003, después de 6 meses de estar trabajando juntos.

El hecho de que haya sido a otra persona diferente a mí a la que le haya dicho su primera palabra cobra relevancia, dado que Humberto reaccionaba muy molesto, gritando, llorando y empujando cuando alguien, como la coordinadora del Centro o la secretaria entraba o se asomaba al consultorio. La empujaba hacia afuera intentando cerrar la puerta a la fuerza. Humberto no toleraba que alguien que no fuera yo estuviera con él en el consultorio ni que alguien más entrara durante su sesión, ni siquiera que abrieran la puerta. Recordemos que al principio tampoco me aceptaba a mí con él dentro de ese lugar, pues implicaba que su mamá se quedaría en otro lugar esperándolo.

Por eso es notable que, aunque se trataba de alguien a quien él había visto con frecuencia, no era ni su mamá ni a mí a quien le decía cuál era el nombre de aquello que estaba señalando.

Pero un mes antes, Humberto ya había tenido que pasar por recibir a un nuevo miembro en su familia, situación que implicó una separación entre él y su mamá. Su hermano nació a mediados de mayo de 2003 y durante las sesiones en las que su mamá estuvo hospitalizada por ese motivo, Humberto era llevado al consultorio por su papá, cuando era ella quien regularmente se encargaba de eso. Esto permitió observar que el papá de Humberto marcaba más límites y disciplina para el niño, que su mamá, pues mientras ella lo dejaba entrar y salir de la sala de espera al área de consultorios antes de que comenzara su sesión, el señor le pedía que esperara en la sala sentado hasta que yo lo pasara e insistía en ello si Humberto intentaba hacer lo contrario, o de plano lo sentaba en sus piernas para impedirselo. También le solicitaba al niño que fuera él quien cargara su libreta (su mamá la cargaba por él), y al salir de la sesión le preguntaba como pidiéndole cuentas: "¿Cómo te portaste Humberto?"

Después de la sesión en que dijo "agua", no se presentó debido a que su recién nacido hermano tuvo que regresar al hospital y ser internado por motivos de salud. Regresó hasta Junio 30 de 2003 y se le notaba

malhumorado e indispuesto durante su sesión. Su hermano había regresado a su casa hacía unos cuantos días. Su infrecuente mal humor hacía pensar en que podría estar relacionado con el nacimiento de su hermano, con que su mamá no había estado con él con la constancia habitual, con un cambio en su rutina, con que en ausencia de su mamá la disciplina ejercida por su padre era menos laxa.

Aquella palabra pronunciada parecía haber sido un acto aislado, pues seguía siendo la única que hasta el momento había pronunciado. En la sesión de Julio 4 de 2003, su raro mal humor se volvió a mostrar cuando hizo un berrinche al final de la sesión, pues no le permití llevarse consigo un juguete que le gustaba mucho, era un carrito azul. Su mamá se lo llevó cargado y llorando.

Para la sesión de Julio 9 de 2003 su humor mejoró y volvió a mostrarse contento durante la sesión. Incluso lo escuché decir "pa", "pe", "pu". ¿Es que volvió a tener la presencia de su mamá de una forma más constante? Es curioso que luego de una mayor convivencia con su papá, en ausencia de su mamá, diga "pa" entre el balbuceo que le escucho. ¿Acaso lo estaba nombrando? En el balbuceo precedente, que ocurrió antes de decir "agua", la consonante que predominaba era la "mmmm".

“Agua” seguía siendo la única palabra que le había escuchado decir, sin embargo en Agosto 4 de 2003 es notable una mayor emisión de jerga y balbuceos mientras juega o dibuja. El 11 de Agosto de 2003; me comenta la mamá de Humberto que en casa emplea alrededor de 12 palabras. Otra noticia es que ha comenzado ya con el entrenamiento del control de esfínteres. Humberto cuenta ahora con 2 años 11 meses.

En Agosto 30 de 2003, ya lo escucho decir otra palabra: “piña”, lo hace luego de dibujarla. Además intenta imitar la onomatopeya del caballo y hacer el sonido del tren mientras le presto un trenecito de juguete. En septiembre 3 de 2003 le escucho decir “tambor” y “¡muy bien!” cuando logra hacer algo, como colocar la pieza correcta en un rompecabezas. El tono que emplea para decir “¡muy bien!” es el mismo que yo he estado usando todo este tiempo con él. Lo ha dicho como se lo he dicho yo anteriormente.

Poco a poco le voy escuchando decir más palabras y expresiones, como “¡ba!”, cuando no escucha el sonido de un teléfono de juguete sin pilas (septiembre 10 de 2003); “pío”, como onomatopeya del pollo (septiembre 20 de 2003); “espalda” (octubre 8 de 2003).

Humberto ha estado llorando durante 3 citas consecutivas al finalizar la sesión, pues no quiere irse, no quiere dejar de jugar, su mamá se lo lleva llorando. A la cuarta sesión el llanto comienza a disminuir.

En la sesión de diciembre 1 de 2003 tengo registrado: "comienza a hablar", pues es notorio que Humberto ha ampliado su vocabulario, ya no sólo nombra objetos, ahora habla.

En enero 21 de 2004 la mamá de Humberto me informa que lo aceptaron en un colegio particular, luego de haberle aplicado las evaluaciones de ingreso correspondientes. El colegio lo valora sin contar con antecedentes de que Humberto ha estado trabajando conmigo, tampoco hacen recomendaciones acerca de algún tipo de atención particular para él.

Elaboré para Humberto otra libreta con recortes de revista pero ahora le mostraban no sólo objetos o expresiones, sino acciones realizadas por humanos, esto para incentivar que siguiera pronunciando palabras y que éstas las uniera a otras de tal forma que le ayudaran a expresar ideas, sus ideas. Había, por ejemplo la imagen de cuatro hombres que se encontraban en diferentes planos en lo que parecía ser una oficina; tres de ellos parecían

estar conversando, mientras el otro estaba atrás sonriendo y como recién reincorporándose de su asiento.

A partir de láminas como ésta yo le formulaba preguntas a Humberto, como: ¿quiénes son?, ¿dónde están?, ¿qué están haciendo?, ¿cómo están vestidos?, ¿qué están diciendo?, ¿a dónde van a ir después?, etc. Quizá esto le fuera dando idea de cómo responder ante preguntas dirigidas hacia él, o contar con vocabulario suficiente que le permitiera expresar su propio decir, así como referencias de cómo hacer preguntas. En fin, trataba de brindarle estímulos para que se comunicara. Todo esto en el marco del vínculo que habíamos formado él y yo.

Ahora empleábamos otras tarjetas, como aquellas en las que se encuentra plasmada una imagen y en otra su opuesto; tarjetas que mostraban humanos realizando algún oficio o profesión y vestidos acorde con su que hacer; tarjetas que contenían viñetas individuales pero que al ordenarlas de izquierda a derecha podíamos construir una historieta; empleábamos las tarjetas para hablar de semejanzas y diferencias, y en sí, para hablar. Igualmente le mostraba cuentos ilustrados (esto desde antes de que pronunciara palabras) y le narraba la historia a partir de las ilustraciones.

También hicimos un juego con aquellas primeras tarjetas: consistía en que, sin mostrarle la tarjeta, yo le describía lo que ahí estaba plasmado para que él adivinara de qué se trataba. Por ejemplo le decía: "Es algo que usamos cuando llueve, lo abrimos para no mojarnos y lo cerramos cuando deja de llover, ¿qué es?" Fue un juego que le resultó difícil, parecía no figurarse lo que yo le estaba describiendo, pues no adivinaba, menos aun podía él describirlo para ser yo quien le dijera de qué se trataba. No resultaba divertido y sí agobiante, así que lo dejamos de jugar.

Los que sí le entretenían eran los rompecabezas. Tenía sus preferidos. Entre aquellos que llegaron a ser sus predilectos se encontraba uno de madera cuyas piezas eran cada una de las letras del abecedario, contaban con un pivote para levantarlas con facilidad, y al hacerlo, en el espacio que quedaba desocupado podía verse una figura cuyo nombre comenzaba con la letra que correspondía con la pieza.

Al igual que con los dibujos de las tarjetas, también le comencé a nombrar las letras, pronto aprendió el orden y el nombre de cada letra del abecedario. Humberto aun no hablaba. Con este rompecabezas noté que empezó a hacer variaciones en su juego, pues no sólo le ocupaba el quitar y poner las piezas en su lugar, también lo giraba, cuando esto hacía yo le

decía: "gira" y cantaba una canción que hablaba de girar y de dar vueltas. A él le complacía girarlo y escuchar la canción.

Había otro par de rompecabezas que comenzaron a interesarle después de éste, se trataba de un largo cocodrilo cuyas piezas consistían en los números del 1 al 20, el otro era una víbora también larga formada por las letras mayúsculas y minúsculas del abecedario. Ambos podía armarlos continuamente.

Con este trío de rompecabezas, para marzo 1 de 2004, Humberto conocía ya el nombre y sonido de las letras del abecedario y reconocía y ordenaba los números del 1 al 20. En diciembre 7 de 2004 comencé a escribirle su nombre con marcador amarillo, para que él con un lápiz trazara sobre él; en enero 11 de 2005 escribía su nombre por sí mismo al solicitárselo. A Humberto le fue sencillo aprender a leer y escribir, además de que se trataba de actividades que le gustaba realizar.

En su colegio fue recibiendo la instrucción académica correspondiente a su grado y edad y no presentó dificultades, aunque la materia que le resultaba menos sencilla era la relacionada con "Conocimiento del Medio", pues implicaba un razonamiento más abstracto, que requería más

comprensión de contenidos que respuestas memorizadas, así como un nivel de exigencia superior para expresar y comunicar lo relacionado con esta área, cuyos contenidos giran alrededor de eventos y convenciones sociales, acciones cívicas y comunicación.

Tengo registrado el 26 de abril de 2004 como el día que expresó: "no quiero", no es que antes no haya habido manifestaciones negativas, sino que en esta ocasión lo expresó verbal y claramente. Cuando llorando evidenciaba su indisposición a hacer algo, yo le decía: "Dime: no, Martha, no quiero", pero era algo que tenía que hacer yo por él e instarlo a que él lo dijera.

Fue singular la forma que encontró su mamá para ayudarle a emplear correctamente los pronombres y personas gramaticales. Ahora Humberto hablaba, sin embargo la estructuración gramatical de sus ideas expresadas no era la convencionalmente correcta.

Pues bien, cuando a Humberto le preguntaba, por ejemplo: "¿quién te trajo?", él contestaba: "tu mamá". O para pedirme algo, me decía: "quieres un rompecabezas". El único pronombre personal que utilizaba era "yo", como respuesta a preguntas que ameritaban tal contestación.

En su primera libreta de imágenes de expresiones había una en la que aparecía una muchacha sentada en un pupitre, mientras levantaba la mano y hacía una expresión facial como diciendo precisamente: "yo". Cuando se la mostraba, yo hacía lo mismo que se apreciaba en la figura y pronunciaba el pronombre.

Hacía preguntas dirigidas a Humberto como para que él me contestara diciendo: "yo". Por ejemplo: "¿Quién es Humberto?", y como él no contestaba, yo le tomaba la mano para levantársela al tiempo que yo, en su lugar, decía: "¡yo!" Y continuaba: "Ahora tú di Humberto: "yo"", al tiempo que le volvía a levantar la mano. Y otra vez le hacía esa u otra pregunta: "¿Quién quiere jugar?" Y nuevamente le levantaba la mano y lo motivaba a decir "yo", a veces diciéndolo sólo yo, en lugar de él, y a veces diciéndolo los dos al mismo tiempo. Esto era en aquellos momentos cuando Humberto aun no había dicho su primera palabra.

Humberto se refería a sí mismo y a sus cosas como si fuera su mamá o alguien más quien se lo estuviera informando a él. Así, cuando le preguntaba acerca de su libreta: "¿qué es esto Humberto?", él respondía: "tu libreta". Yo insistía: "¿de quién es la libreta, Humberto?", "tu libreta", volvía a decir. Entonces yo aclaraba para él, pidiéndole que dijera: "mía", pero igualmente tenía que responder yo por él para que así lo escuchara y

seguírsele preguntando con otros objetos de su pertenencia para que me contestara: "mía (o)".

Para este propósito también le mostraba la figura de un niño que abrazaba firmemente un oso de peluche, entonces le preguntaba a Humberto: "¿qué está diciendo el niño? Mío, el oso es mío". Luego, refiriéndome a mis propias cosas preguntaba, por ejemplo: "¿de quién es esta bolsa? Es mía", contestaba yo misma. El corregir el uso de los posesivos y mostrarle la forma como debía él decirlo no tenía un efecto permanente, pues aunque en ese momento Humberto lo corregía, sólo estaba repitiendo la forma que yo le decía era la correcta. Después volvía a referirse a sus pertenencias en segunda persona.

Me esforzaba en mostrarle que él es uno con respecto a otros que también son uno, y que cada quien puede tener sus propias cosas y que pueden distinguirse del resto, y que lo mismo pasa con las pertenencias de los demás. Era una manera de decirle que fuera él mismo quien marcara esa diferencia, que se diferenciara del resto, que a su vez también lo haría. No se trataba ya de solamente nombrar a las cosas, sino de entrar en contacto con esas cosas. Se trataba también de nombrarse a sí mismo, y de distinguirse de otros y de marcar una clara diferencia al referirse a sus propias cosas. Una manera de señalarle la particularidad de los seres.

Así que Humberto aun no hablaba en primera persona, sólo contestaba "yo" a ciertas preguntas. Al respecto su mamá comenzó a hacer algo llamativo que sí marcó un efecto en él, podría decir que "se prestó". Cuando ahora hablaba con Humberto lo hacía dirigiéndose a él como si ella misma fuera Humberto. Dejó de corregir el uso inapropiado de posesivos, pronombres, etc.; dejó de decirle cómo debería él decirlo (cómo se dice, cómo lo decimos todos, convencionalmente).

Ahora la señora hablaba a y con Humberto como si Humberto, a través de ella, hablara. Por ejemplo, ella le decía: "¿quiero un dulce?", pues era esperable que él emplearía las palabras que ella empleara. "Recoge mis carritos Humberto", le decía la señora para que él guardara sus carritos de él.

Anteriormente, Humberto hablaba en la forma en la que su mamá se dirigía a él: "tus juguetes, Humberto", entonces él decía acerca de sus juguetes: "tus juguetes". La mamá invirtió los lugares, ahora era ella quien hablaba como si ella fuera Humberto, como él debería expresarlo.

En una ocasión sucedió que poco antes de iniciar una de aquellas primeras sesiones, Humberto defecó en su pañal y su mamá no traía otro para cambiarlo. Cuando salí a la sala de espera para pasar a Humberto, la

señora lo traía cargado y me decía muy avergonzada y con un gesto de desagrado que el niño se había hecho del baño y que olía muy mal, así que se lo iba a llevar porque me iba a apestar el consultorio. Le dije que así podía recibirlo y trabajar con él, lo cargué ahora yo y pasamos a jugar. La señora se notó extrañada de que no lo hubiera rechazado.

Cuando la mamá de Humberto se encontraba en el séptimo mes de embarazo, aproximadamente, de manera espontánea empezó a hablarme de lo preocupada y triste que se sentía por la llegada de su hijo, pues le angustiaba que fuera a tener los mismos problemas que Humberto, pues además tenía un sobrino, hijo de una hermana y mayor que Humberto, que había sido diagnosticado como autista.

Decía que cuando ella era soltera vivía con sus papás sin mayores preocupaciones, pues ellos se encargaban de todo y ella no tenía mayores responsabilidades, puesto que, aunque trabajaba, ella no lo hacía por necesidad, era más bien una distracción. Posteriormente se casó y su esposo era quien ahora se encargaba de la manutención y administración del hogar.

Así que "cuando nació Humberto, yo no estaba preparada para ser mamá" (llora). "Nos la pasábamos todo el tiempo solos Humberto y yo en la casa y yo lo atendía, pues lo que era normal: darle de comer, bañarlo, limpiarlo, pero no estaba mucho con él, como era muy tranquilito, todo el tiempo se la pasaba dormido. Él se podía estar muy quietecito sin necesidad de que yo estuviera al pendiente de él. Yo nunca batallé porque no me dejara hacer mis cosas, que el que hacer o así, porque él siempre ha sido muy tranquilo. Si yo le pongo unos rompecabezas él se puede quedar ahí mucho tiempo sin inquietarse. La mayor parte del día nos la pasamos solos, porque ni muchacha tengo. Cuando mi esposo llega de trabajar pues igual, no está con él conviviendo mucho; sí lo saluda y lo carga, pero no de que se siente a jugar con él".

La mamá de Humberto estaba angustiada por el hecho de que él pudiera ser autista, así como su sobrino. Hasta el momento las recomendaciones de su pediatra habían sido que continuaran estimulando su lenguaje, que el niño iba a hablar conforme fuera madurando. Nunca había sido valorado por algún neuropediatra, pues aunque a ella le interesaba descartar un posible autismo, su esposo no estaba de acuerdo en que lo valoraran neurológicamente, pues no quería que lo empezaran a medicar.

La señora, sin que su marido se diera cuenta, lo llevó a evaluar y el diagnóstico que le dio el médico fue "disfasia del desarrollo mixta" (comprensiva y expresiva). No se recetaron medicamentos, pero la señora solicitó al pediatra de Humberto algún medicamento sugerido para él, y lo que comenzó a administrarle, sin que su esposo lo supiera, fue Pedi-Active, cuyo propósito era ayudarlo en su concentración. Cuando me preguntó si notaba yo más concentrado y menos irritable a Humberto, fue que me informó que le estaba dando este medicamento, que, a su decir, no se trataba de un medicamento, sino más bien de una especie de vitamina.

Al tiempo que trabajaba conmigo, Humberto estuvo asistiendo también a un gimnasio neuromotor. También comenzó a tomar clases de natación junto con su hermano, pero tuvo que suspenderlas en dos o tres temporadas, ya que enfermaba del oído o de la garganta. Posteriormente pudo llevarlas cada verano. Karate es el deporte que comenzó a practicar a partir de los 5 años. También llevó un método llamado Listening Program, dirigido a estimular el área de procesamiento auditivo central, y consistía en escuchar con audífonos especiales reproducciones musicales 5 días a la semana durante periodos definidos, que requirieron alrededor de 6 meses para su conclusión.

Cuando ya Humberto hablaba y contaba con cierto conocimiento del nombre, uso y otras características de las cosas, comenzó a hacerme bromas. Éstas consistían en decirme intencionalmente una respuesta equivocada a una pregunta que yo le formulaba; enseguida se reía muy divertido porque me había dicho a propósito algo que no era lo que él sabía que yo esperaba oír y porque era obvio que ambos sabíamos que él conocía la respuesta correcta. Ahora claramente se divertía jugando con las palabras, empleándolas para hacer bromas.

Así, por ejemplo, le decía: "encierra en un círculo al gallo", entonces él encerraba la gallina e inmediatamente me miraba riéndose divertido porque acababa de hacer algo que no era lo que se le había solicitado, sino que se había dirigido a lo contrario. "Estás jugando, ¿verdad Humberto? ¿Me estás haciendo una broma? Me estás haciendo un chiste, Humberto". Él seguía riéndose muy divertido, yo también me reía. Me parecía simpático que me bromeara de esa manera, pero también me parecía nueva esa forma de jugar de Humberto.

Humberto mostraba la particularidad de ser muy rutinario, por ejemplo, acerca del acomodo que Humberto hacía de las tarjetas en el piso, es destacable que no permitía variación alguna que no fuera hecha por él, era notorio que en sus juegos y cotidianos procedimientos le alteraba evidentemente

si alguna pieza no embonaba en el sitio en el que él quería colocarla, o si yo agarraba algún objeto que estuviera siendo utilizado por él. No se le podía mover, tocar ni mucho menos quitar algo que él tuviera en ese momento sin que gritara y llorara.

Parecía que Humberto se movía a base de rutinas y actividades que repetía una y otra vez, reaccionando muy alterado cuando se trastocaba el orden que él esperaba. Buscaba llorando y desesperado si una pieza había faltado para completar el rompecabezas que estaba armando. Le resultaba angustiante dejar inconclusa cualquier actividad. Mostraba una predilección por los rompecabezas, además era hábil para armarlos. Tendía a ordenar, acomodar, agrupar; pero si no lo conseguía lloraba desesperado buscando la forma de que aquello quedara como él esperaba.

Un acomodo que llamó mi atención fue el que hacía de las tarjetas cuando comenzó a agruparlas en campos semánticos: las tarjetas de frutas en un lado, en otro las de muebles, más allá las de personas, etc. Aun no emitía palabras pero reconocía semejanzas y diferencias entre las figuras.

Esto ocurrió en un momento posterior al mostrarse indiferente a la palabra que yo empleara para nombrar las tarjetas, pues ahora si yo le

preguntaba: "¿dónde está la mesa?", él la señalaba con su dedo. Ya era evidente que me escuchaba.

Cuando Humberto ya contaba con suficiente vocabulario, era peculiar que contestara a preguntas que se le dirigieran pero que, sin embargo, no expresara ideas en forma espontánea, como es observable en otros niños que llegan hablando de la película de estreno que ya han visto, o de sus recientes vacaciones. El tono de las respuestas de Humberto sonaba mecánico y muy parecido al que usan los personajes de las caricaturas dobladas al español. Algunas expresiones que utilizaba, como: "¡ya basta!", parecían ser las que le escuchaba decir a su mamá o en la televisión, aunque eran empleadas en el contexto apropiado.

También era singular que no elaborara preguntas. Aunque no tengo registrada la fecha en que comenzó a hacerlo, era notable la ausencia de éstas. Me daba la impresión de que Humberto había aprendido sólo cantidades de palabras, formas de acomodarlas en una oración, que había memorizado cantidades de respuestas consideradas correctas para emitir las cuando se le planteara la pregunta apropiada. Su comunicación parecía artificial, como robotizada, correctamente aprendida, funcional, pues le permitía expresar ideas entendibles, a pesar de fallas en la estructuración

gramatical de sus oraciones, pues artículos y preposiciones fueron incorporados mucho más tarde.

Quizá pueda decir que era funcional pero poco social, pues su comunicación no era cercana, no propiciaba el establecimiento de un vínculo y no generaba diálogo, sino una serie de preguntas y respuestas. En otras palabras, lo que Humberto no hacía era preguntar: "¿y tú?".

Fue llamativo que Humberto pareció no notar una evidente ampliación y remodelación de la sala de espera luego de un receso vacacional. Se lo resalté y continuó indiferente a ese cambio. Con respecto a mí, aun cuando ya me dirigía palabras y miradas, me escuchaba y respondía, era como si yo no estuviera. La diferencia la noté cuando en una sesión en la que tosí, me preguntó genuinamente: "¿tienes tos?" y "¿tienes sueño?", en otra en que bostecé. Fueron las primeras expresiones verbales que me mostraban que Humberto me consideraba presente y que al mismo tiempo mostraban un interés por mí, y podría pensar que se estaba interesando por mi bienestar.

Me dirigía una pregunta que bien podría haber sido una que su mamá le habría dirigido a él cuando tuvo tos. Era algo así como: "tú como yo (anteriormente) tienes tos". Tú como yo. Tú, como yo, también eres un yo,

pero que no soy yo, sino un yo otro, del cual puedo diferenciarme y al mismo tiempo percibir semejanzas entre nosotros. Nuevamente aquí destaca la participación de la función materna. Fue necesario que alguien mostrara interés por él, antes de que y para que él lo pudiera hacer por otro. Que él mismo fuera otro para alguien para así ser un yo que, a su vez, luego hiciera lugar para otro. Que él, Humberto, ocupara un lugar como sujeto para su mamá.

En lugar de preguntarle a Humberto lo que había hecho el fin de semana, comencé a contarle lo que había hecho yo, para así dar lugar a que luego él me dijera de su fin. Eso no sucedía, así que entonces yo se lo preguntaba, y seguía preguntándole según lo que me fuera narrando. Lo que espontáneamente sí fue expresando fueron comentarios acerca de dibujos y pinturas. Cuando por ejemplo notaba un dibujo infantil pegado en la pared del consultorio o una vez que vio un tríptico en donde aparecían cuadros de Frida Khalo e hizo la observación: "Oye, las personas sólo tenemos dos ojos", con respecto a un cuadro en el que había un sol con tres.

El 16 de Octubre de 2007 es notorio que Humberto y yo ya estamos dialogando, las palabras van y vienen, de él hacia mí y de mí hacia él. Le cuento que fui a la feria del libro y me pregunta: "¿y qué había?" Le digo que vi muchos libros y juguetes. Con esta última palabra se acuerda de un

juguete que vio en un súper, y de manera espontánea y visiblemente emocionado me cuenta que le gustó mucho, se trataba de una pista de una mansión embrujada. "Yo la quería mucho", dice. Seguimos platicando de eso y con todo e imprecisiones en la pronunciación y aun en la estructuración, me cuenta que se la pidió a su mamá pero que su papá dijo que se la comprarían dependiendo de sus próximas calificaciones (su expresión facial cambia y ahora expresa tristeza).

La manera en que Humberto se despide de mí esta sesión es diferente a las anteriores. Esta vez, espontánea, pero sobre todo, genuinamente me dice: "Hasta el martes, Martha. Que tengas buen día". A pesar del "que tengas buen día", no suena artificial, lo siento auténtico.

Para esta fecha, la forma en la que, en general, Humberto expresa lo que quiere decir no es del todo clara, pero se entiende el mensaje si uno va obviando el incorrecto uso de verbos, preposiciones y algunas omisiones. Puedo decir que ahora Humberto transmite el contenido que quiere comunicar, aunque la forma gramatical falle, aunque aun no pronuncie la doble r y aun con ese ligero acento de personaje de caricatura. Ahora Humberto habla. Humberto dice. Sus dibujos expresan también sus cambios (dibujo 10).

La mamá de Humberto me comenta que a principios de noviembre de 2007, conducía a sus respectivas casas a sus hijos y a otros tres niños en el coche a la salida del colegio. Escuchó la conversación que iban teniendo y resalta la participación verbal de Humberto como "normal, igual que los otros niños, hablando con ellos muy bien". Ellos hablaban de un niño que en ese momento no se encontraba presente, Humberto dijo, dirigiéndose a una de las niñas que viajaban con él: "A Mario le dieron un reporte, ¿verdad Sonia?" "Sí", dijo ella. Y la conversación continuó.

Ahora Humberto pregunta por el significado de palabras que escucha y desconoce. En noviembre 13 de 2007 me pregunta:

- H: "¿Qué es curioso?"

- M: "Algo raro, chistoso".

- H: "Chistoso como un chiste".

- M: "¿Te sabes un chiste? Cuéntame un chiste".

- H: "Los payasos dicen chistes. Ja, ja, ja". (Hace movimientos graciosos y se deja caer al suelo).

En su colegio Humberto lleva clases de inglés. Ocasionalmente me decía el color de algún crayón en ese idioma. Me sorprendió el 19 de octubre

de 2007, cuando al estar guardando los crayones me di cuenta de que uno estaba en el piso, se lo hice saber y cuando lo encontró dijo: "What's this?". "It's a crayon", le contesté. Y seguimos conversando en inglés acerca del dibujo que esa sesión había realizado. Iba nombrando en inglés lo que sabía y cuando llegó al coyote que él mismo había dibujado, me pregunta: "¿What's this?". Le contesto. En inglés le vuelvo a preguntar qué está haciendo el monstruo, luego se lo digo en español; "walk", contesta. Y continuamos:

- M: "Ah! Is he walking with his friends?"

- H: "¿Por qué dijiste friend?"

- M: "Friend es su amigo"

- H: Ah.

A la siguiente sesión, cuando me dirigí hacia él diciéndole: "oye Humberto", él me contesta: "what's up?" Ahora Humberto está adquiriendo un segundo idioma en su colegio. La psicóloga del mismo, el 1° de noviembre de 2007, citó a sus papás, ante lo cual la mamá de Humberto se encontraba angustiada por la incertidumbre del asunto a tratar. El motivo era ponerse a su disposición, les señalaba que Humberto era "buen niño", que estaba obteniendo buenas calificaciones y que en cuanto a lenguaje, la única observación era la adquisición de la correcta pronunciación de la doble r;

pero que ella no veía en Humberto necesidades particulares que requirieran atención especial.

Cuando cursaba primer grado, su maestra expresaba su preocupación por Humberto, pues lo observaba muy aislado del resto del grupo, participativo en las clases pero poco sociable con sus compañeros. En esa temporada su mamá también se encontraba angustiada por el hecho de que otros niños pudieran aprovecharse de la "inocencia" de Humberto. En una ocasión llegó sin su lonchera a casa y la señora sospechaba que, por hacerle una travesura a Humberto, algunos niños se la hubieran escondido. No fue así, pues resultó que estaba detrás de unas gradas en donde era poco visible.

La convivencia con su hermano menor ha sido una oportunidad de socialización muy importante para Humberto, pues ha dado ocasión para que sus papás le enseñen a ponerle límites a otros, a defenderse, a decir que no lo molesten. En una ocasión su papá lo estaba regañando, según me contó la mamá de Humberto, y le dijo: "¿oyó cabrón?". Humberto le contestó muy serio: "papá, no me digas así".

Pareciera ser que el papá de Humberto ha estado presente como aquel que marca límites, disciplina, corrige, reprende e impone consecuencias a las acciones de Humberto, como cuando él le pide el juego de la mansión embrujada que tanto quería a su mamá, pero es su papá quien le dice que se la comprará sólo si saca buenas calificaciones.

A Humberto le ha gustado mucho jugar a Serpientes y Escaleras. Anteriormente lo habíamos jugado, pero no le había interesado y disfrutado tanto como ahora (noviembre de 2007). Cuando llevo la delantera lo hago notar con alegría, entonces me dice apurado: "¡Ay! Aquí hay más serpientes". Y me señala las que están cerca de la meta, haciéndome ver que aun no puedo cantar victoria, pues me queda trecho por recorrer, en el cual pudiera caer en una serpiente. Efectivamente caigo, yo lo lamento y entonces me dice serio, después de haberse reído mucho de mi "mala suerte": "no te preocupes, lo intentaremos y lo lograremos, es sólo un jugo. Nos divertimos".

Cuando a Humberto le toca subir por una escalera festeja brincando y levantando los brazos, pero no le cae bien si tiene que bajar por una serpiente, a veces dice: "qué mala suerte, estaremos mejor, lo lograremos". Cuando ya estaba yo por ganar caí hasta las primeras casillas y entonces Humberto se pone tremendamente feliz y carcajeándose.

Seguimos jugando y gano. Él no hace dramas, incluso parece que trata de controlarse, pero no puede evitar que sus ojos se pongan rojos y como que quiere llorar y entonces me reclama que por qué en lugar de haber iniciado ese juego desde el inicio no lo empezamos en donde nos habíamos quedado la sesión anterior. Le digo que acordamos hacerlo así antes de iniciarlo porque ninguno de los dos recordábamos la posición exacta en la que nos habíamos quedado, entonces él coloca su representante en el tablero en donde aproximadamente se habría quedado. Me intenta decir que no está de acuerdo en haberlo iniciado desde el número 1, que él prefería retomar aquel juego que no concluimos y en el cual él llevaba la delantera. Le propongo iniciar otro juego, él insiste en retomar aquel inconcluso pero luego accede a comenzar desde el principio.

Comenzamos un juego nuevo y cuando estaba yo otra vez por ganar, le pregunto que dónde quiere que yo caiga: "¿aquí o aquí?", y le señalo la meta y una serpiente. "Aquí", contesta riendo mientras señala una serpiente. "¿Y tú dónde quieres caer?" y le doy la opción de una serpiente y una escalera; no eligió ninguna de las dos, en cambio señaló la meta. Esta vez él gana; está muy contento.

Al salir del consultorio se despide muy contento y como agradecido: "hasta el martes, Martha". Sale de la sesión y emocionado le cuenta a su

mamá: "yo gané primero, Martha bajó en una serpiente y yo subí en las escaleras".

En esta misma sesión la mamá de Humberto me ha traído una libreta que le hicieron en el primer jardín de niños al que Humberto acudió, pues yo le había solicitado que me trajera las libretas que conservaba del niño para rescatar de ellas algunos de aquellos primerísimos dibujos de antes de que él hablara.

Humberto y yo estábamos viendo las fotografías durante la sesión y cuando miramos una en la que él aparecía llorando mientras una maestra lo cargaba para acercarlo a un hombre vestido de Santa Claus para que le tomaran la foto, le dije: "mira Humberto, aquí estás llorando". Él espetó: "ya, ya, ya. Es que yo no sabía que era Santa, me asusté, yo pensaba que era un fantasma, yo no sabía". Humberto ahora sabe.

Acerca de este juego, Serpientes y Escaleras, el cual se ubicó como su favorito, Humberto espontáneamente me ha dicho: "las escaleras son cosas que te hacen feliz y te hacen sentir orgulloso. Las serpientes son cosas muy mal".

Con este juego es posible observar que Humberto puede representarse a sí mismo mediante un objeto en el tablero del juego que ahora es su predilecto. Juego que a su vez representa objetos, acciones y consecuencias.

En una de las últimas sesiones a las que acudió Humberto, cogió un borrego de juguete y me dice: "Beeeee. Hola Martha. Eso es un chiste". Y ríe, reímos. Recordamos aquella imagen de un borrego a la que yo hacía "hablar", llamando a Humberto, "el borrego lo llamaba" diciendo su nombre: "Humbeeeerto", y eso lo divertía mucho, pero entonces él aun no hablaba.

La última sesión a la que Humberto asistió fue el 15 de Abril de 2008.

CAPÍTULO 5

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

5.1 DISCUSIONES

Al inicio del trabajo con Humberto, lo primero que destaca es ese apego con respecto a su madre que hace pensar en que no ha habido una separación, no ha habido una ausencia que lleve al niño a simbolizarla, ya sea mediante el juego o palabras.

"Una asistencia continua de la madre dificultan la simbolización de su presencia", señala Dolto (1981). Pues es en su ausencia cuando cuenta con la oportunidad de constituir un representante de ella.

Humberto no habla, pero tampoco juega. Y por lo visto en esas primeras sesiones, no había un sujeto quien llevara a cabo tales acciones. Si acaso, lo era en ciernes.

“Si la separación con la madre no se produce, la aparición del lenguaje compartido no se genera, porque éste no se hace necesario. La palabra es castración simbólica” (Blinder et al, 2004).

Hasta ese momento, la madre ha estado atendiendo las necesidades básicas del niño, pero deja ver un distanciamiento afectivo y escasa interacción lúdica y verbal con él, al igual que el padre en su interacción con Humberto. Madre e hijo pasan la mayor parte de los días solos.

Y este es el clima emocional en el que se lleva a cabo ese primer tiempo de la constitución subjetiva de la que nos habla Bleichmar (1984), y que tiene que ver con los efectos del sujetamiento infantil a la seducción originaria que la madre ejerce.

Desde esta línea teórica, los trastornos del lenguaje son trastornos en la constitución del sujeto psíquico.

Siguiendo a Dolto (1981), el lactante es un presujeto que requiere de los intercambios simbólicos con el mundo interhumano para que surja el lenguaje.

Nos dice que el deseo y el lenguaje se encuentran asociados, y que para que éste se constituya ha de haber un encuentro de deseos: el de la madre y el del hijo por comunicarse.

Esta teorización nos permite plantear que Humberto requería ser tratado como un interlocutor válido por otro ser que lo llamara a la comunicación, contribuyendo así a la organización de su lenguaje.

Según Jerusalinsky (2005), lo que marca el ritmo del desarrollo es el deseo del Otro, siendo la madre, el Otro primordial.

Así pues, en la adquisición del lenguaje se requiere que la presencia de la madre sea afectiva, cálida y que, de acuerdo con Dolto (1981), cree un clima emocional de seguridad a través de sus palabras. Pero que no se trate de una asistencia continua, sino que haya espacio para la ausencia, que a su vez dejará un espacio para simbolizar: para hablar, jugar, dibujar.

La palabra es ya una presencia hecha de ausencia (Lacan, 1953).

El primer cambio observado en Humberto se nota precisamente después de una ausencia que estuvo antecedida por una presencia que se buscó fuera lo bastante constante como para establecer un vínculo que permitiera el trabajo clínico.

Lo que ocurrió fue que regresando del primer corte vacacional se muestra con apertura para aceptar material que le es brindado desde el exterior de sí por otro ser humano; material que, además, le resulta atractivo.

Y de lo atractivo pasó a lo favorito. Humberto comenzó a discriminar de entre el material ofrecido y pasó a elegir de acuerdo a su predilección algún juguete. No solamente estaba mostrando que el exterior no le era indiferente; sino que activamente interactuaba a través de establecer diferencias que le permitían seleccionar y descartar guiado por sí mismo, por su preferencia.

Al respecto, en su aportación acerca de los objetos transicionales, Winnicott destaca el apego hacia algún juguete como una expresión de su primera posesión de "no-yo", así como la representación de la transición de un estado en que se encuentra fusionado a la madre a uno de relación con ella como algo exterior y separado.

Es función de la madre, siguiendo con los planteamientos teóricos de este autor, quien ha de "devolver a su hijo su persona" (1971). En este aspecto, es singular la participación que llevó a cabo la madre de Humberto para que él "se apropiara" de su propio ser y dejara de referirse a sí mismo en tercera persona, es decir, para que Humberto hablara por sí y desde sí mismo.

Humberto no hablaba en primera persona, sino en tercera. Hablaba como si su madre estuviera hablando a través de él. Se trataba del discurso de ella, pues no había un sujeto con discurso propio que asumiera una posición singular desde la cual expresara su deseo y pudiera decir, por ejemplo: "quiero un dulce", en vez de "quieres un dulce".

Es cuando la triangulación se produzca, nos dice Bleichmar (1984), y el niño sea capaz de estructurar una ausencia, qué podrá colocarse él mismo como sujeto en el intercambio discursivo.

Así, observamos que después del nacimiento del hermano de Humberto, y cuando su padre ha estado contando como una presencia significativa para él, la madre del niño hace un movimiento que le permite a Humberto dejar de hablar en tercera persona.

Justo cuando Humberto deja de ser "la primera persona" en la vida de la madre, la más importante, y dirige su mirada a otros, es cuando le posibilita que él vaya constituyendo su propio yo, como sujeto de lenguaje que se asume como tal y expresa su propio discurso.

Humberto hablaba desde el lugar de su madre, no tenía uno propio. El movimiento de ella consistió en dirigirse a ese lugar en el cual ambos se encontraban: el lugar de la con-fusión. Desde ahí, ella comienza a hacerle un lugar como hablante, hablando ella misma en primera persona, pero ahora no desde la suya, sino desde la persona de Humberto. Ocupa ella el lugar de Humberto, con lo cual le señala que allá (fuera de ella) hay un lugar como ser de lenguaje y que es para que él lo ocupe, que es suyo.

Comienza así a abrir un espacio para que Humberto saliera de esa con-fusión y se posicionara en un lugar fuera de ella desde el cual él pudiera apropiarse de su propio ser.

Primero salir de la con-fusión con respecto a su madre para que hubiera espacio para sí mismo, para la primera persona, para él. Que hubiera un lugar para el "yo" para que desde ahí luego se comunicara con

otros yo, que saliera de sí mismo e hiciera lugar para la "segunda persona".
Que se comunicara de sujeto a sujeto.

Humberto no formulaba preguntas, sólo contestaba cuando éstas le eran planteadas. Había para él un otro que preguntaba, demandaba, le demandaba, más no con el cual dialogara.

Es a través de la palabra que el hombre se hace sujeto, nos dice Braustein (1982). Pero esto no habría sucedido si Humberto hubiera permanecido aislado, pues es en la interacción con otro ser humano que lo ubica como "ser de lenguaje", tal como lo señala Dolto (1981), que humanizará el mundo que lo rodea.

Humberto mismo tuvo un lugar como Humberto cuando reconoció su nombre al ser nombrado por mí a través de aquella imagen del borrego que lo llamaba. Humberto contestó al llamado.

Así mismo, hubo un encuentro, en el sentido que señala Dolto (1981), entre el deseo de la madre de Humberto y el de él por comunicarse cuando ambos participan en ese juego con las tarjetas que él coloca en el piso y toma una a una mientras su mamá las va nombrando.

Humberto comienza a jugar. El acto del juego es posible que lo realice un sujeto, pues si está en posición de objeto, de acuerdo con la argumentación de Weskamp (1997), no juega.

La separación con respecto a la madre, la ausencia de ésta es lo que permite que el juego comience. El juego, pero también el dibujo y el lenguaje son formas de hacer presente algo que se encuentra ausente, pero que cuando estuvo dejó una huella en el niño.

Y a través del dibujo, como una manifestación simbólica, fue que Humberto nombró y dijo acerca de su mundo aun cuando todavía no hablaba. Desde sus trazos iniciales, coincidiendo con Flesler (2007), Humberto construía un espacio para "ex-sistir" como sujeto y abandonar su posición de objeto. Sus dibujos expresaron el momento en que se encontraba en su constitución como sujeto.

La adquisición del lenguaje para Humberto implicó que su madre se hiciera presente nombrándole el mundo que le rodeaba, que le hablara y se dirigiera a él como a un ser hablante; que se acercara lúdica y afectivamente a él para que lo marcara su presencia significativa y acogedora, para que así pudiera ser echada de menos por Humberto cuando se ausentara. Que le

hiciera falta, falta tal que Humberto simbolizara jugando, dibujando, hablando. Que Humberto experimentara que su madre se ausentaba porque había "algo" más allá de él, algo que a ella también le hacía falta y que no era Humberto pero que la hacía alejarse y ausentarse, sin tratarse de una ausencia que implicara rechazo ni abandono.

Es precisamente después de una ausencia importante de la madre de Humberto debida al nacimiento de su hermano, que aquél menciona su primera palabra en el consultorio: "agua", por cierto que la pronuncia también en mi ausencia, pues aun no arribo y se encuentra acompañado por otra trabajadora de la institución.

Es también luego de esta misma ausencia que Humberto incluye entre sus balbuceos uno que hace pensar en que está aludiendo a su papá, quien había tenido más cercanía con él debido a que la madre no se encontraba presente.

"Para que el niño logre el acceso a la palabra importa que su madre lo incite a ello refiriéndose a su compañero, único que, en su carácter de portador de ley de prohibición del incesto, ley del lenguaje, puede separar a la madre de su hijo" (Blinder et al, 2004).

Tres sesiones antes de este nuevo balbuceo, Humberto había experimentado también una limitación de mi parte al no permitirle llevarse un carrito de juguete que le gustaba mucho y que se encontraba en el consultorio. Dos meses después es Humberto quien expresa: "¡ba!" cuando nota alguna ausencia.

Esto contrasta con la no tolerancia a alguna falta y con la angustia que experimentaba cada vez que no concluía alguna actividad de las realizadas en las sesiones de los primeros meses.

Paulatinamente Humberto fue constituyéndose como sujeto. En cada una de sus sesiones se le brindó un espacio en el cual había alguien con él e interesado en él como sujeto psíquico. Así, a su vez, Humberto fue interesándose en el exterior, construyendo un lugar para sí mismo y haciendo espacio para otro.

5.2 CONCLUSIONES

Para que se lleve a cabo la adquisición del lenguaje en un niño se requiere que haya un ser humano que con él desempeñe una función materna, es decir, que establezca con él un vínculo emocional cálido y amoroso, que lo catectice libidinalmente y lo provea de los cuidados básicos de supervivencia.

Tales cuidados están del lado de la necesidad, pero también es preciso que vayan acompañados de la puesta en juego de la propia subjetividad y estructuración psíquica de la madre, de tal forma que el niño encuentre en esos cuidados, necesarios para vivir biológicamente, apuntalamiento para el registro de experiencias del lado de lo placentero, del lado de lo que, posterior y paulatinamente, lo lleve a crear representantes de tales gratas experiencias.

Representantes que lo incluirán en el mundo desde el cual la madre se requiere lo nombre, lo llame y lo convoque a participar: el mundo de las palabras, de los símbolos, de las representaciones.

Mas para que se pueda llevar a cabo el simbolizar, ha de haber un espacio para la falta, que algo falte, pues es una ausencia la que eventualmente precipitará que se cree un representante para lo echado de menos.

Y en esto también entra en juego la función materna, pues aunque se requiere una presencia de una madre tal, que permita el establecimiento de una relación objetal constante, también se requiere que no sea totalizante, es decir, que ella no esté toda para el niño ni que él lo sea todo para ella.

Esto se expresa cuando una madre le comunica a su hijo que tiene intereses ajenos a él, trátase de actividades u otros seres que la hacen alejarse, separarse y ausentarse de él.

Estas ausencias serán para el niño ocasiones en las que, echándola de menos, producirá elementos simbólicos que la representen cuando ella no esté: balbuceos, juegos, movimientos u objetos que la evoquen. Elementos que irán complejizándose cada vez más, dando lugar a palabras, dibujos, juegos más elaborados, que darán cuenta de su mundo interno.

ANEXO

Para el estudio de este caso se solicitó la autorización tanto de la directora del centro de Psicopedagogía y Lenguaje Infantil, al que el niño fue llevado para su atención, como a la madre de éste. También Humberto fue consultado para realizar el presente trabajo.

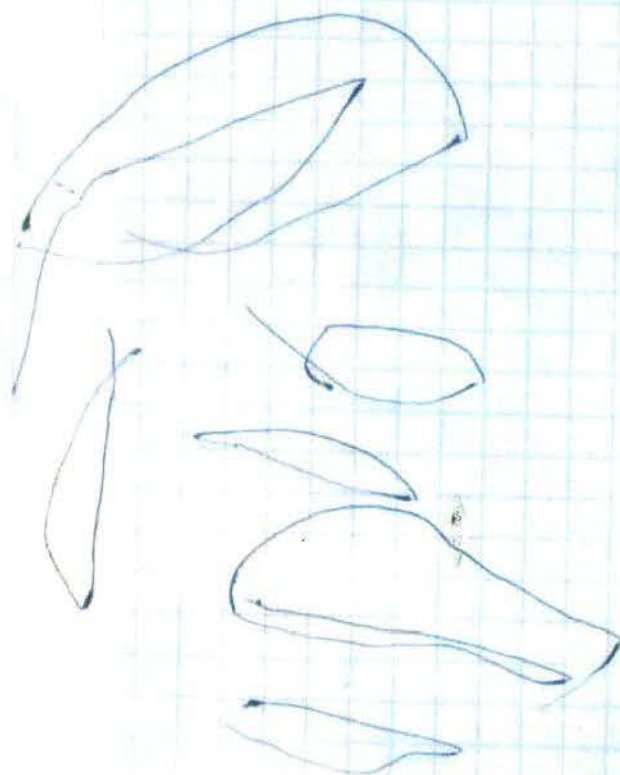
Tanto Humberto, como su madre y la directora del centro han accedido a que la elaboración de tesis sea llevada a cabo.

DIBUJOS

Dibujo 1.



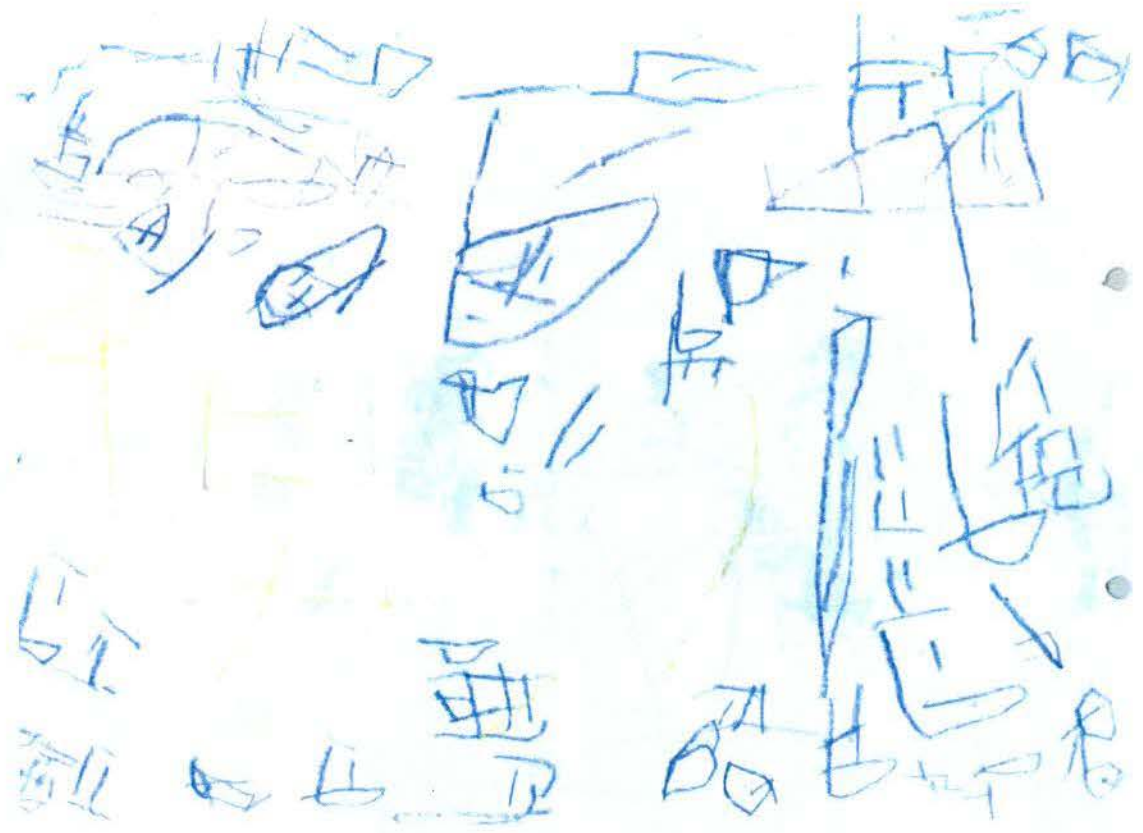
Dibujo 2.



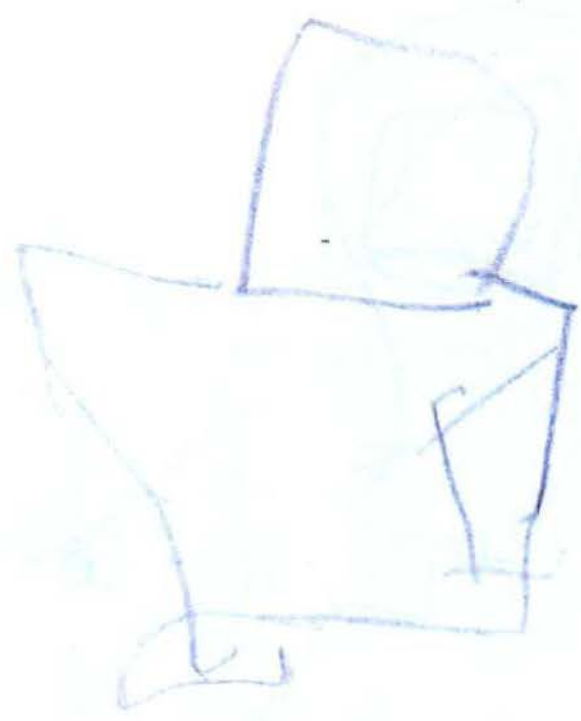
Dibujo 3.



Dibujo 4.



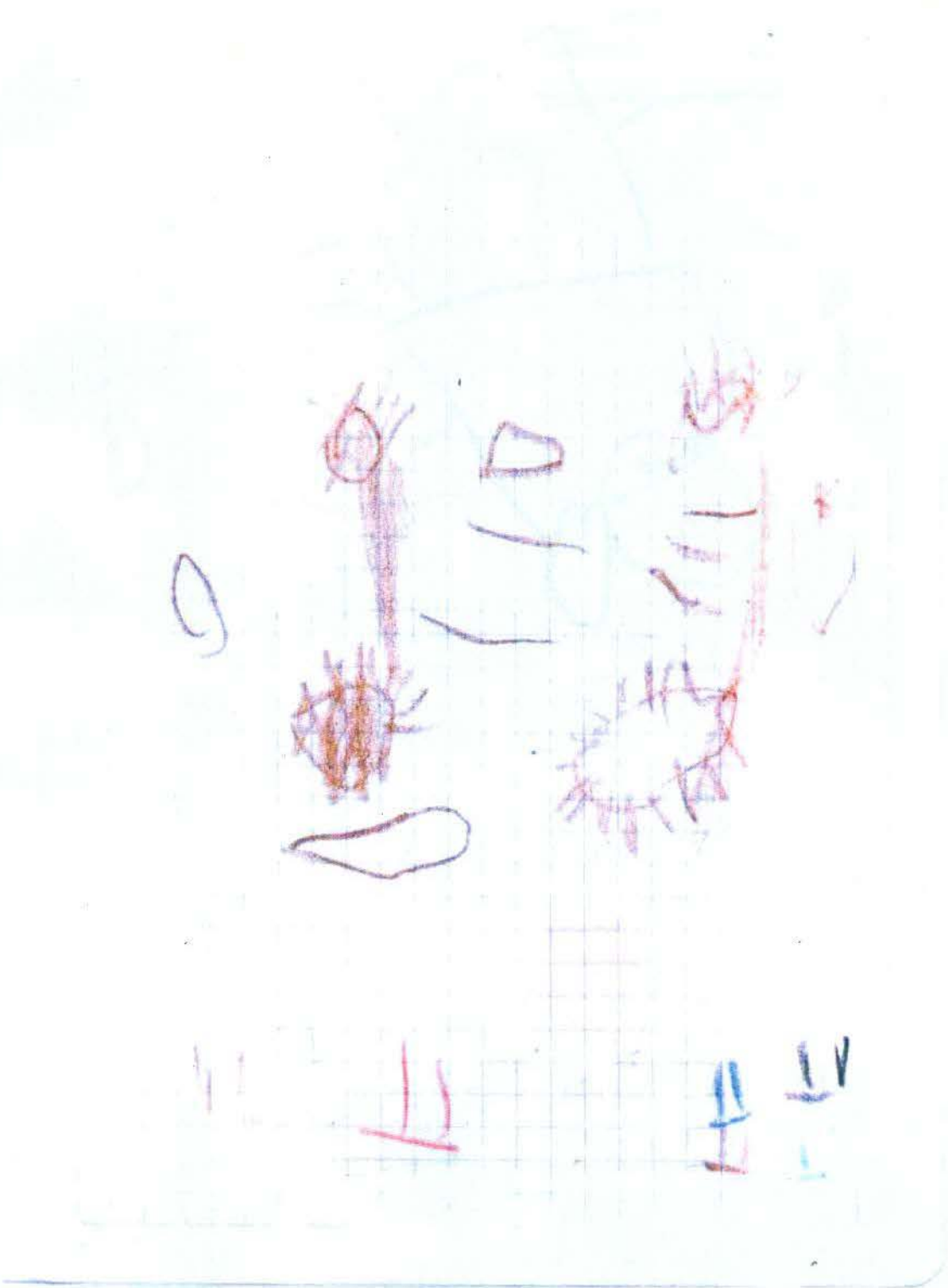
Dibujo 5.



Dibujo 6.



Dibujo 7.



Dibujo 8.



Dibujo 9.



Casa con sol.

9. II 03

Dibujo 10.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberastury, A. (1991). "Aportaciones al psicoanálisis de niños". México, Paidós.
- Aimard, P. (1981). "El lenguaje del niño". México, Fondo de Cultura Económica.
- Berko, J., Bernstein, N. (1999). "Psicolingüística". España, Mc Graw Hill.
- Bleichmar, S. (1984). "En los orígenes del sujeto psíquico". Buenos Aires, Amorrortu.
- Blinder, C., Knobel, J., Siquier, M. L. (2004). La interpretación del dibujo. "Clínica psicoanalítica con niños". España, Síntesis.
- Blinder, C., Knobel, J., Siquier, M. L. (2004). La interpretación del juego. "Clínica psicoanalítica con niños". España, Síntesis.
- Braunstein, N. A. y col. (1982). Lingüistería (Lacan, entre el lenguaje y la lingüística). "El lenguaje y el inconsciente freudiano". México, Siglo XXI.
- Castañeda, P. F. (1999). Desarrollo del lenguaje verbal en el niño. "El lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?" Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Castro, J. F. (1994). Tesis doctoral "Intervención en el retraso del lenguaje: Incidencia de los programas interactivos, la edad y la zona". España, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo509243>
- Díaz, A. (1991). "La entrevista a profundidad. Elemento clave en la producción de significaciones". México, www.psicosocial.geomundos.com.
- Dolto, F. (1981). "En el juego del deseo". México, Siglo XXI
- Evans, D. (1997). "Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano". Buenos Aires, Paidós.
- Flesler, A. (1994). "Leer un dibujo". <http://www.efba.org/efbaonline/flesler-05.htm>.

- Flesler, A. (2007). Los tiempos del dibujo. "El niño en análisis y el lugar de los padres". Buenos Aires, Paidós.
- Freud, A. (1993). La evaluación de la normalidad en la niñez. "Normalidad y patología en la niñez". Buenos Aires, Paidós.
- Freud, S. (1922). Dos artículos de enciclopedia: "Psicoanálisis" y "Teoría de la libido". "Obras completas". Argentina, Amorrortu.
- Freud, S. (1920). Más allá del principio de placer. "Obras completas". Argentina, Amorrortu.
- Freud, S. (1895). Proyecto de psicología. "Obras completas". Argentina, Amorrortu.
- Freud, S. (1910). Sobre el sentido antitético de las palabras primitivas. "Obras completas". Argentina, Amorrortu.
- Freud, S. (1890). Tratamiento psíquico (tratamiento del alma). "Obras completas". Argentina, Amorrortu.
- Gallo, J. (2000). "El psicoanálisis como un método de investigación de la subjetividad". Argentina, <http://www.psyconet.com/foros/investigacion/jairo.htm>.
- Íñiguez, L., et al. (2004). Observación participante. "Curso de investigación cualitativa: fundamentos, técnicas y métodos". España, http://antalya.uab.es/liniguez/Aula/ic_Observacion_participante.pdf
- Jerusalinsky, A., et al. (2005). "Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil". Buenos Aires, Nueva Visión.
- Klein, M. (1987). El significado de las situaciones tempranas de ansiedad en el desarrollo del yo. "El Psicoanálisis de niños". Obras Completas. España, Paidós.
- Klein, M. (1988). La influencia mutua en el desarrollo del yo y el ello (1952). "Obras Completas". España, Paidós.
- Klein, M. (1988). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado (1955). "Obras conpletas". España, Paidós.
- Lacan, J. (1953). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. "Escritos 1". México, Siglo XXI.

- López, B. M., Regal, C. N., Domínguez, P. M. (1999). "Longitud de la oración en el desarrollo del lenguaje infantil". *Revista cubana pediátrica* 2000; 72(1):27-31. <http://bvs.sld.cu/re>
- López, B. M., Regal, C. N., Pascual, M. M., González, D. A., Sánchez, D. J. (1999). "Desarrollo del lenguaje en el niño cubano menos de 18 meses". *Revista cubana pediátrica* 2000;72(1):32-9. <http://bvs.sld.cu/re>
- Mahler, M. (1977). "El nacimiento psicológico del infante humano". Buenos Aires, Marymar.
- Piaget, J. (1998). El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético. "Seis estudios de psicología". México, Ariel.
- Porge, E. (2009). ¿Qué es el pase? Prometheus Revista de Cultura. Año VI. No. 29. Argentina, www.pmdq.com.ar
- Quintana A., A. M. (2003). Tesis doctoral: "Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil". España, http://dialnet.unirioja.es/servlet/listatesis?tipo_búsqueda=AREAXINSTITUCION&clave_búsqueda=2020
- Rocchietti, S. (2004). www.con-versiones.com/nota_0161.htm
- Spitz, R. A. (1969). "El primer año de vida del niño". México, Fondo de Cultura Económica.
- Stake E., R. (1999). "Investigación con estudio de casos". España, Morata.
- Vinocur de Fischbein, S. (1999). "Formas de inscripción psíquica: el lugar del lenguaje y la expresión de los afectos en el campo analítico". *Revista de psicoanálisis Aperturas Psicoanalíticas*. Número 3. www.aperturas.org/3f-
- Weskamp, M. (1997). Tiempo del jugar. Fort-Da. *Revista de psicoanálisis con niños*. Número 5. Buenos Aires, Junio 2002. www.fort-da.org.
- Winnicott, D. (1945). "Desarrollo emocional primitivo". Biblioteca de www.tuanalista.com.
- Winnicott, D. (1958). "El primer año de vida. Criterios modernos sobre el desarrollo emocional". Biblioteca de www.tuanalista.com.
- Winnicott, D. (1971). "Realidad y juego". España, Gedisa.