

MÁS INGENIOSO QUE INGENUO



**Universidad
Nacional
Villa María**

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

Más ingenioso que ingenuo

un estudio sobre el juego y su importancia en la clínica
psicopedagógica

Año
2014

Autora
Amblard de Elía, Susana Elena

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

Amblard de Elía, S. E. (2014). *Más ingenioso que ingenuo: un estudio sobre el juego y su importancia en la clínica psicopedagógica*. Eduvim.

http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmsspage&pageid=9&id_notice=45311



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

Más ingenioso que ingenuo : un estudio sobre juego en la infancia / Susana Amblard de Elia

[et.al.] ; adaptado por Susana Amblard de Elia. - 1a ed. - Villa María : Eduvim, 2014.

58 p. ; 21x14,8 cm.

ISBN 978-987-699-104-9

1. Psicopedagogía. I. Amblard de Elia, Susana II. Amblard de Elia, Susana, adapt.

CDD 370.15

Editor: Jesica Mariotta

Diseño de tapa y maquetación: María Laura Bertuzzi



La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones publicadas por **EDUVIM** incumbe exclusivamente a los autores firmantes y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista ni del Director Editorial, ni del Consejo Editor u otra autoridad de la UNVM.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo y expreso del Editor.

Libro Universitario Argentino

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

© 2014, Eduvim

MÁS INGENIOSO QUE INGENUO

Un estudio sobre el juego y su importancia en la clínica psicopedagógica

Cuadernillo de cátedra

Susana Amblard de Elía

Colaboraron:

Fernanda Talei

Andrea Bellón

Marisa Micol

Lucrecia Martínez

Índice

PRESENTACIÓN: EL CUARTITO DEL FONDO	11
INTRODUCCIÓN	13
EL JUEGO EN EL NIÑO	17
EL JUEGO EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA	23
LA HORA DE JUEGO PSICOPEDAGÓGICA	35
INVESTIGANDO SOBRE EL JUEGO EN LA INFANCIA	45
COMENTARIOS FINALES	51
CONSIDERACIONES FINALES	53
BIBLIOGRAFÍA	55

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de Villa María por propiciar espacios de investigación.

A nuestros pacientes con abordaje psicopedagógico y psicológico, por brindarnos sus juegos.

A nuestros colegas.

A los profesionales de la psicopedagogía que trabajan con niños y les interesa la incidencia del juego en el pensamiento y en el aprendizaje.

A nuestras familias.

A nuestros editores.

Presentación

EL CUARTITO DEL FONDO¹

Anita llega muy cansada a la sesión. Hace mucho calor y falta poco para terminar las clases. Todavía toman evaluaciones, al tiempo que hay que ensayar para la fiesta de fin de año. Después de la escuela sigue inglés, más pruebas y ensayos para la obrita. Anita se consuela pensando en las vacaciones y que, tal vez, según le dijeron, quinto grado será más fácil. Y no es que no le guste el colegio, pero a ella le gusta más jugar.

Con sus diez años recién cumplidos, por momentos se la ve casi como una verdadera señorita. Su lenguaje, su lógica, su autonomía hacen que nadie entienda por qué se encierra con tanta vehemencia en sus juegos. Además de sus padres, sólo su hermano Joaquín vive en su casa, tiene quince años y va al secundario. Darío y Francisco ya están en la Universidad de Córdoba. No recuerda haber compartido juegos con ellos, “son varones y muy grandes”, dice.

La espera de la finalización de actividades se le hace más pesada que la mochila que trae cargada con carpetas y cuadernillos. Sólo piensa en no tener límites de tiempo para jugar en el cuartito del fondo. Allí nadie la mira, nadie la manda, nadie se burla. Allí es la señora Anita.

Cuando sus papás consultaron por ella, dijeron que les preocupaba “su madurez”, su exceso de responsabilidad para afrontar las dificultades y exigencias cotidianas. “Siempre se la ve seria, casi triste. Demasiado obediente y colaboradora para mi gusto”, dijo la madre, “aunque nosotros creemos no ser tan exigentes”. Claro que al ser la cuarta y con tanta diferencia de edad con los varones, comentaron, no tuvieron la misma disposición para acompañarla en sus juegos y aprendizajes, “se hizo” sola, creció sin darnos cuenta. Los varones nos dieron trabajo, nos llevaron mucho tiempo. Hasta hoy, a Joaquín no se le puede perder pisada, es tremendo. Y con Anita ... la pobre, fue un juguete de ellos, la usaban de comodín y cuando ella los solicitaba la ignoraban, usted vio cómo son los adolescentes.

¿Qué hay en el cuartito del fondo que te gusta tanto Anita?, ¿desde cuándo tenés un “cuartito del fondo”? Pregunté ayudándola a despojarse de la mochila y acercándole un vaso de agua fresca. “Yo le pedí a mamá que me dejara usar una piecita que está pasando un patio, separada de la casa, en donde guardaban trastos viejos, contestó. Yo sola la limpié, arrumbé los trastos, los tapé con una cortina y trasladé

¹ Esta viñeta clínica corresponde a una paciente cuyo nombre y datos familiares han sido modificados para preservar la identidad de la niña. De igual modo agradecemos a sus papás el permiso para esta publicación.

mis cosas. Ahora, casi casi puedo decirte que vivo ahí, como y duermo en la casa pero el resto del tiempo estoy ahí”.

¿Cuándo ocurrió eso?, “No sé, pero ya empezaba a hacer calor, me parece que fue en octubre cuando cumplí los diez, porque mamá preguntó qué quería de regalo y yo le dije que el cuartito del fondo”.

“Es raro”, siguió contando, “a mí me gusta jugar con amigas, pero hay veces que necesito estar sola”, dijo mientras dibujaba una pintoresca casita en la cima de una montaña. “Ahí pienso, invento... juego a ser mamá, maestra, vendedora y oficinista, todo lo que me gustaría ser cuando sea grande. Un día mamá me preguntó si no me parecía que yo ya era grande para jugar a todo eso, yo me le quedé mirando y le dije: pero mamá, si los nenes chiquitos no pueden jugar a esto, *a mi edad una tiene que ensayar para ser grande, es un juego muy serio... me tengo que preparar*”.

Introducción

Así como no podemos pensar la infancia divorciada de la actividad lúdica, no podemos hablar de ella sin pensar en el espacio como imprescindible para que el jugar sea posible.

Anita piensa primero en su espacio (cuartito del fondo), luego a qué va a jugar. El espacio está felizmente imaginado por la representación de un tiempo y lugar en el que valora no ser mirada, poder pensar y fantasear, hacerse cargo de ella misma mientras juega su rol. Mientras lo hace, se construye a sí misma y construye un proyecto. Ya decía Winnicott¹, que representar lo ausente es el comienzo de la representación del sí mismo, de la discriminación Yo/no yo.

Nos motiva la escritura de este libro, la presunción de que este espacio habilitado para que el Yo se constituya está un tanto devaluado en estos tiempos. Inmediatamente el lector pensará en la soledad del niño actual, recordará la película *Mi pobre angelito*², los padres que trabajan desde su primera infancia etc.

Pero no es ésta la soledad a la que nos referimos, cuyos efectos (producto del descuido y desatención), no serán motivo de análisis de estas páginas. Nos referimos a la soledad necesaria para el surgimiento de la producción simbólica, facilitadora de la representación de lo ausente, artífice de fantasías y creatividad, posibilitadora de la creación del mundo interno, de la intimidad que sólo se descubre cuando desaparece la mirada obturadora del Otro.

Esta soledad estructurante y necesaria en la construcción del Yo, sólo se tolera y (por qué no) disfruta, sabiéndose muy cuidado. La confianza inicial del bebé, de que la madre cuando se ausenta va a volver, es lo que permite que la actividad lúdica surja.

Dice Luis Fara:

Vivimos en sociedades en las que, paradójicamente en relación con lo que postula la Convención Internacional de los Derechos del Niño (...), los

¹ WINNICOTT, D., *Realidad y juego*, quinta reimpresión, Barcelona, Gedisa, 1988, Pág. 47.

² Película estadounidense de 1990, dirigida por Chris Columbus y protagonizada por Macaulay Culkin, que cuenta la historia de un niño que es olvidado en su casa mientras los padres viajan y tiene que sortear múltiples peripecias que hubieran sido difíciles para cualquier adulto, más para con sus ocho años.

niños tienen cada vez menos lugar y también menos incentivos de crecer en su capacidad de jugar, de crear, de desplegar sus potencialidades. Los lugares materiales que la mayoría de las ciudades prevén para los niños son escasos, la calle es un lugar cada vez más peligroso, los niños son constreñidos cada vez más al ámbito privado y, en muchos casos, están destinados a la soledad en compañía del televisor o la computadora.

Podemos agregar que no sólo el afuera es inhóspito para el juego, sino que, puertas adentro, hoy por hoy, con frecuencia hilos invisibles tejen una red que los cercena.

Para que la imaginación y la creatividad fluyan, para erigirse en personajes imaginarios, el niño necesita cómplices. Una madre que propicie un “cuartito del fondo”, un rincón que se pueda desordenar, un tiempo cronológico que no coarte la narrativa, juguetes u objetos plausibles de ser reinventados y cierta privacidad. Con frecuencia nos encontramos con que, estos requisitos necesarios para poder jugar, no se dan o son insuficientes.

En nuestra ciudad, que dista aún de ser una gran urbe, los edificios de departamentos comenzaron a imponerse por sobre las viejas casas con patio y grandes habitaciones que caracterizaron nuestra región hasta hace poco. Las agendas saturadas de actividades extraescolares, restringen el tiempo libre y reemplazan en muchos casos, las niñeras que otrora se hacían cargo de los chicos cuando los padres trabajaban. Los juguetes (de los que nos ocuparemos particularmente más adelante), que ofrece el mercado a través de la publicidad, en su mayoría deja estrecho margen para que la ficción surja, y sin ficción, el juego no es juego.

Como decía Anita, jugar es ensayar a ser grande, investirse de tantos personajes y roles como existen en el mundo adulto. Con lo cual, para imaginarse grande, primero tiene que estar habilitado el lugar de niño.

Tener a los cinco o seis años un celular de verdad (aunque esté disfrazado de colores brillantes y sólo conexión con un número limitado de contactos), no permite jugar a hacer “como si” mantuviera una conversación con alguien imaginado, el “como sí”, desaparece y la producción simbólica que deriva de la posibilidad de re-inventar ese objeto dándole cientos de antojadizos alcances, se empobrece.

Observamos que hoy los chicos son presos de un círculo difícil de romper. Al estar restringidas las condiciones para que el juego dramático y creativo surja, la opción del televisor y la computadora parece ser la más elegida. Y no es que no sean válidas. Sin embargo no lo son y significan un riesgo de empobrecimiento personal cuando sustituyen, reemplazan y/u ocultan, la capacidad de estar a solas (sin presencia de adultos), la plasticidad subjetiva para asumir roles diversos y la de encontrar placer en construir, a través del juego, un mundo imaginario. Por ello creímos necesario resaltar la importancia del juego y quitarle al mismo, toda connotación de ingenuidad.

A través de estas páginas intentaremos mostrar, cómo un niño que juega es un niño que nos cuenta cosas, que se pone activo, que vence la inercia, que enriquece el pensamiento y la fantasía. Sin embargo, para entenderlo, esta actividad necesita de intérpretes, de adultos atentos, de buenos escuchas, para que el mensaje lúdico tenga algún sentido.

Es nuestro propósito vincular ambos actores, en los múltiples escenarios en los que el juego se despliega.

1. El juego en el niño

POR QUÉ JUEGA EL NIÑO

Si afirmamos que el juego en la infancia (y desde los primerísimos tiempos de vida) no es banal y por tanto deja huellas, es porque su incidencia en la construcción de la identidad, en el desarrollo de la producción simbólica y en la resolución y alivio de sentimientos displacenteros, es directa y estructurante.

En 1920³, en su artículo *Más allá del principio de placer*, Freud observa a su nieto de 18 meses jugar con un carretel que hace aparecer y desaparecer de su vista, a partir de lo cual saca sus inferencias.

Desde los 6/8 meses y progresivamente aproximadamente hasta los 2 años, el bebé descubre la condicionalidad de la presencia materna. Momento fundante del comienzo de la representación Yo-otro, de la separación-individuación, de las categorías de espacio adentro-afuera, mío-tuyo, está- no está, etc. y angustioso⁴ por cierto, porque lo que experimenta el bebé, es que no tiene dominio sobre la madre. Ella es autónoma, puede irse, no es parte de su cuerpo. En esos momentos iniciales de la vida no existen aún las representaciones mentales que le permitan al niño recordar e imaginar, incluso fantasear dónde está la madre aunque no la vea.

Ante esta falta de recursos, dice Freud, el niño juega. Comienza el juego simbólico cuando el carretel desaparece pero el niño espera que vuelva a aparecer. Lo que no está, lo que no ve, puede estar en otro lado y volver. Repitiendo una y otra vez el juego se calma, aprende a disfrutar de la fantasía cuando la realidad es frustrante, tiene dominio en la ficción de lo que no puede dominar en la realidad (la madre) y descubre otro modo de acceder al placer.

Los niños aburridos y demandantes de los que nos hablan los padres y maestros, suelen tener dificultades para prescindir de un adulto que esté a su disposición y lo divierta; y en clase, tienen problemas para responder a consignas y tareas grupales, requieren de individualización.

Si este momento de la vida es tiempo de *desilusión*, en términos de Winnicott, (el posterior a los 8 meses), en el sentido de despertar a una realidad que no puede dominar, que lo excede, es la pasividad ante aquella la que lo desespera. Paulatinamente, conforme avanza en la lectura integral de la realidad, habrá de

³ FREUD, S., *Más allá del principio de placer*, Buenos Aires, Obras Completas, Vol. XVIII, Amorrortu, 1979, Pág. 16.

⁴ Obsérvese cómo comienzan a extrañar y llorar los bebés a partir de los 6/8 meses, particularmente de noche y cuando están con personas que no les son familiares.

experimentar dolorosa pero necesariamente, el descubrimiento de su dependencia de un adulto que es independiente de él, lo cual le genera una tensión que va creciendo en tanto se le hace evidente que ese adulto que lo asiste, que le quita o le da, puede o no responder a su llamado. Es allí donde mediante el juego, repara lo imposible. Mientras juega existe un espacio donde la realidad se cuece a su manera, con lo que demuestra, que de pasivo no tiene nada.

Antes de que la actividad lúdica pueda ser advertida como tal (carretel, peluche, móviles), la pasividad del bebé ya había sido quebrantada por la madre. Dice Bleichmar⁵:

En ese primer tiempo (...) el niño es objeto de seducción materna ya que cuando va activamente en búsqueda de la satisfacción de la necesidad, se encuentra con la intromisión de la sexualidad del semejante. En el segundo tiempo, el de la constitución de la pulsión, lo externo sexual materno se inscribe en tanto interno-externo excitante, y la pulsión es activa frente a un sujeto que es objeto pasivo de un primer núcleo sexual excitante.

Insistimos en el carácter activo del funcionamiento de lo psíquico y particularmente en su relación con el objeto, porque según lo que nos dice Bleichmar la pulsión se constituye a partir del momento de placer en el que se subvierte la necesidad nutricia por el contacto con el pecho, quedando por siempre la pulsión, destinada a la búsqueda de una meta de placer. Aún, en la realidad más adversa, la pulsión buscará el placer. Placer, en términos de subjetividad humana significa tanto aliviar una tensión corporal o emocional, permitirse mediante la fantasía construir una realidad “hecha a medida” poniendo distancia con la hostil o amenazante, actualizar en el presente vía ensoñación o juego un proyecto a futuro, etc.

Los aspectos más importantes de la constitución subjetiva y la producción simbólica de un niño aparecen en el jugar. Argumenta Rodulfo:

Los conceptos más abstractos o genéricos (como el deseo y tantos otros) que podamos invocar, bienvenidos sean, pero ¿dónde voy a verlos funcionar si es que funcionan, dónde comprobaré su pertinencia si no en esta práctica por excelencia? En particular, cada vez que puedo evaluar el estado de desarrollo simbólico de un chico, no hay ningún índice que lo brinde más claramente que el estado de sus posibilidades en cuanto al jugar.⁶

⁵ BLEICHMAR, S., *En los orígenes del sujeto psíquico, del mito a la historia*, Amorrortu editores, segunda reimpresión 1999, Buenos Aires, Pág. 71.

⁶ RODULFO, R., *El niño y el significativo (Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana)*, Paidós, cuarta reimpresión 1996, Buenos Aires, Pág. 120/121

Desde los inicios de la vida, cada momento constitutivo del desarrollo evidencia un modo particular de juego, (en tanto el entorno lo facilite), que da muestras de este proceso. Su ausencia indica una perturbación seria tanto orgánica como psicológica.

Rodulfo valora la condición de espontaneidad que caracteriza al juego infantil. Ya desde el primer año de vida se advierte una respuesta *imprevisible*⁷ al estímulo. La madre ofrece su cuerpo, y el modo con el que el bebé se apropie del mismo, lo explore, lo pretenda agujerear, palpar, pegar etc., será absolutamente novedoso y singular.

Cuando en las anamnesis que tomamos en la consulta clínica indagamos sobre el primer año de vida, las madres describen el juego con el cuerpo atribuyéndole direccionalidad voluntaria: "...cuando tenía cuatro meses, le gustaba tocarme la oreja para dormirse, si no le dejaba meter los deditos en mi nariz, oreja u ojos se enojaba..."

Tiempo mítico en el que no hay sujeto, no hay Yo ni Tú. Sin embargo la impronta personal ya se deja ver.

La importancia de lo *imprevisible* según lo explica el autor, es que nos advierte a los adultos, que no debemos olvidar que de todas las ofertas de identificación que le demos a un niño, escogerá y rechazará según le atraigan, a sus fines de convertirse (más allá de la adolescencia) en alguien único y singular.

UN JUEGO PREFERIDO EN CADA MOMENTO DE LA VIDA

En tanto no es propósito de estas páginas explicar el recorrido de la libido, o dicho en términos de psicología clásica etapas evolutivas, no nos detendremos en analizar por qué, según cada una de ellas, el niño juega a lo que juega.

No obstante, haremos un rápido recorrido por los juegos más comunes según el momento constitutivo de la subjetividad.

En el primer año de vida construirá representaciones mentales respecto de la delimitación de un cuerpo propio, su superficie diría Rodulfo, al tiempo que deja fuera el cuerpo de la madre, proceso fundamental para la representación de sí mismo y reconocimiento de lo que no le pertenece, lo extraño, lo *no/yo*, recordando que la identidad se va definiendo por lo que uno no es.

Para ello el bebé juega con el cuerpo de la madre, lo penetra con su dedo, tira el pelo, pellizca las mejillas y la oreja, se toca él, recoge basuritas y se las lleva a la boca, le encanta "enchastrarse".

⁷ Ibídem, Pág. 124.

A los 6/8 meses jugará al juego del carretel, a hacer aparecer y desaparecer, a taparse los ojos y descubrir que lo que no se ve sigue estando: *no tá... hay taaa*. Representación presencia-ausencia indispensable para el desarrollo de la capacidad de estar a solas, de la confianza básica, de poder esperar y del enriquecimiento de la producción simbólica.

Este juego se hará más complejo cuando pueda desplazarse sin ayuda y se esconda debajo de la cama, detrás de una puerta o cortina mientras se divierte suponiendo el susto de su madre al no encontrarlo y a través del cual hace activa la pasividad angustiosa que vivió al descubrir que su madre podía desaparecer independientemente del control que él ejerciera sobre ella.

El aprendizaje del control de esfínteres que acontece alrededor de los 2 años encuentra al niño en pleno dominio de su motricidad, representación completa de su cuerpo e incipiente comunicación a través del lenguaje. Oponerse mediante el NO o el MIO, marca bases sólidas para la definición del Yo en tanto lo que no es. En consecuencia ya no es pasivo ante la voluntad del adulto. Sus heces pueden ser expulsadas o retenidas a voluntad. El placer anal, nueva zona invadida de su cuerpo, y la falta de desarrollo aún del sentimiento de asco, lo lleva a disfrutar de jugar con sus heces, ensuciarse, mostrarse desnudo y tiranizar al adulto con su nuevo poder omnipotente: puede desobedecer, escaparse, romper, esconder objetos. Pero el acceso a la cultura por vías de la educación, lo obliga a reprimir este placer autoerótico y antisocial y por lo tanto buscar sustitutos. El juego consistirá entonces en buscar objetos aceptados que permitan sublimar: tierra, arena, masa, plastilina, acuarelas, trasvasar de un recipiente a otro, jugar a las escondidas, entre otros.

El control de esfínteres, por otra parte, deja al descubierto la zona genital. El niño la descubre, la toca, la mira y advierte en su novedosa experiencia que al hacerlo siente placer. Esta zona de su cuerpo se convierte entonces en centro de interés. Se consolida aún más la representación de un cuerpo integrado, por lo tanto su Yo también se enriquece con nuevos registros identitarios como los de las diferencias de sexo: masculino/femenino. Silvia Bleichmar⁸ nos dirá que los atributos de género, es decir, aquello que una cultura designa para diferenciar lo masculino de lo femenino, es anterior al descubrimiento de la diferencia de sexos. Apenas la ecografía de la embarazada permite conocer el sexo, se piensa un nombre, color de la ropa, juguetes, de acuerdo a ello. Sin embargo, el hallazgo anatómico de los sexos, exige un esfuerzo psíquico en el que se juegan las correspondencias entre el género atribuido de origen y el biológico. Como ejemplo la autora dice que un niño varón que a los tres años insista en vestirse de mujer, no es que no sepa a qué sexo biológico pertenece.

⁸ BLEICHMAR, S., *Clínica Psicoanalítica y neogénesis*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1999, Pág. 139.

Es aquí donde el juego con roles y objetos que la cultura asigna a cada género, se vuelve evidente para reafirmarlo. Cuando no es así, algo de lo identitario está en problemas. Muñecas o camiones, disfraces de superhéroe o princesa, indios, bomberos o jugar a la mamá, papá, hija/ o maestra/o, marcarán más una necesidad de reafirmar el rol de género que desarrollarán en la vida adulta consolidando la representación del sí mismo actual, que un mero pasatiempo banal.

Un avance importante en la apropiación del conocimiento de la bipartición de los sexos en la especie humana, es el ingreso en la etapa edípica. El descubrimiento de la sexualidad adulta inaugura un proceso fundamental en la organización psíquica infantil. El territorio vedado para el niño de la sexualidad de la pareja, lo excluye de la misma facilitando los procesos de: aceptación de la prohibición del incesto y la curiosidad sexual que despierta lo secreto en la sexualidad adulta, que, como decíamos antes debe estar vedada para el niño. El descubrimiento de que el intercambio amoroso de los adultos es privativo de ellos, le despierta enigmas a partir de lo cual se pregunta cómo nacen los niños, cómo se gestan y qué lugar ocupan en este triángulo. La exclusión despierta el deseo de que uno de los miembros de la pareja le proporcione el placer de la que es beneficiario el otro miembro, padre o madre. El acatamiento de la prohibición, desplaza la libido hacia otros objetos permitidos culturalmente, encontrándolos particularmente en lo social y ofertas lúdicas y pedagógicas que ofrece el Jardín de Infantes. Nuevamente el juego es el móvil que permite tramitar este proceso doloroso pero necesario y estructurante. Hay que esperar a ser grandes para tener el lugar de los adultos y gozar de la sexualidad de estos aunque con vínculos que se encuentren fuera del ámbito familiar y que no se sostengan en la consanguineidad.

Los “noviazgos” del jardín, el jugar a “casarse”, a la casita, al papá y la mamá, al doctor, etc., son juegos sexuales encubiertos que desplazan el deseo incestuoso hacia nuevos objetos sexuales permitidos.

Pero conjuntamente con estos juegos, aparecen también las sublimaciones propias de la edad que permiten progresivamente ir perdiendo interés en lo sexual y encontrar atractivo en los cuentos, los cantos, los dibujos, el baile, los gráficos y la representación de otros roles adultos como jugar a vender y comprar, al supermercado, a la maestra.

Estos ejes temáticos en los juegos garantizan por lo general, autonomía personal, organización del pensamiento y desarrollo de la producción simbólica, o sea, excelentes condiciones para enfrentar la escolaridad primaria.

Es condición de la aparición del deseo por el conocimiento, la represión de los deseos incestuosos. Si la prohibición instalada por el adulto logró despertar el enigma, la meta pulsional será desplazada hacia el placer por el conocimiento

(pulsión epistemofílica) y por un nuevo modo de vinculación con los pares en lo social. A este desplazamiento Freud lo llamó mecanismo de sublimación:

Freud⁹, a lo largo de toda su obra, define la sublimación, como aquellas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad, pero que hallarían su energía en la fuerza de la pulsión sexual. Freud describió como actividades de sublimación, principalmente la actividad artística y la investigación intelectual.

Se dice que la pulsión se sublima, en la medida que es derivada hacia un nuevo fin, no sexual, y apunta hacia objetos socialmente valorados.

En este sentido, el juego es sublimación¹⁰. La escolaridad primaria facilita el juego entre pares, juegos reglados y organizados, placer por la escritura y la lectura, juegos de mesa y deportivos que enriquecen la autoestima, independencia y el desarrollo del pensamiento, la inteligencia y la creatividad. Se infiere entonces que esta modalidad del jugar da cuenta de una impulsividad controlada, con la consecuente posibilidad de deponer la actividad motora de descarga en favor de aquellas lúdicas que implican creatividad y organización.

Esta ligera reseña de los distintos juegos según momentos evolutivos, fundamenta la acción del jugar, como inherente e imprescindible en la constitución subjetiva, en su enriquecimiento y en el valor inexorable para el desarrollo cognitivo, intelectual y creativo.

⁹ LAPLANCHE J., PONTALIS J., *Diccionario de Psicoanálisis*, primera edición, Barcelona, Editorial Labor, s.a., edición universitaria, 1971, Pág. 436.

¹⁰ URRIBARRI, R., "La castración y sus vicisitudes, el goce y la ley", Ponencia en la XIV Jornadas: "Juego, Palabra y Sublimación", organizadas por el Departamento de Niños y Adolescentes de la APA, Buenos Aires, 1996.

2. El juego en la clínica Psicopedagógica

ENTRE EL DESEO Y LA INTELIGENCIA: EL JUEGO

Lo que nos dice Piaget

Desde que el niño nace podemos ser testigos de acciones que él mismo procura repetir en el afán de volver a vivenciar la primera experiencia placentera que se inscribió sobre el incipiente psiquismo, al succionar el pecho de su madre. De esta manera queda inaugurada la vida pulsional, y entendemos dichas conductas desde lo subjetivo, como la búsqueda libidinal hacia una meta de placer, como el motor inexorable de la vida psíquica.

Por su parte, Piaget nos habla desde los primeros tiempos del bebé, de “reacciones circulares”; entendidas como conductas repetidas que primeramente fueron de su agrado. Hasta los ocho meses, sólo pueden estar centradas en el propio cuerpo, pero una vez alcanzada la noción de la permanencia de los objetos, y por ende la inauguración de la separación yo-no yo, adentro- afuera, dichas acciones comenzarán a dirigirse hacia un objeto. Esto tendrá lugar porque estos objetos comenzarán a concebirse como separados del bebé, plausibles de imitar o más adelante, de ser asimilados a sus propios esquemas. Desde la teoría piagetiana tenemos conocimiento que la imitación, fundada en los primeros meses de vida, pre verbal por cierto, llega pues mucho antes que el juego simbólico, y si bien depende de la inteligencia, no se confunde con ella. En efecto, la inteligencia tiende a un equilibrio permanente entre la asimilación y la acomodación. Piaget nos explica:

En la medida que los objetos exteriores modifican los esquemas de acción de un sujeto sin que éste utilice directamente estos objetos, o dicho de otra manera, en la medida en que la acomodación esté primero que la asimilación, la actividad se emprende en la dirección de la imitación: ésta constituirá así el simple prolongamiento de los movimientos de acomodación. (...) Inversamente, cuando la asimilación está primero que la acomodación, la actividad del sujeto se orienta por medio de ésta en el sentido del juego, que viene a constituir como un eco de la imitación.¹

¹ PIAGET, J., *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2011, Págs. 17-18.

Concluimos entonces, que el juego es esencialmente asimilación, o asimilación que prima sobre la acomodación; en sentido contrario al pensamiento objetivo que procura amoldarse a las exigencias de la realidad exterior, el juego propiamente dicho que surge con la interiorización de los esquemas sensorio motores, consiste en la asimilación de las cosas al yo. En efecto, durante el juego, la realidad es adaptada a las exigencias de ese yo.

Así mismo la teoría nos confirma, que el juego al llegar a su expresión simbólica se convierte en un peldaño superior para el desarrollo, que da apertura junto a otras funciones, como el lenguaje, el dibujo, la imagen mental, a una nueva estructura cognoscitiva, ampliando decisivamente las posibilidades de representación de la realidad, y por ende de comprensión del mundo.

Respecto a la imitación, ésta pasa a ser diferida, apareciendo una diferencia sustancial, ya que se produce en ausencia del “modelo” que le ofrecía la realidad.

En este momento el niño está capacitado para guardar la imitación dentro de sí y exteriorizarla o comunicarla cuando decida más tarde. Esto se debe a tres factores fundamentales: posee un rico bagaje de imágenes mentales, comienza a disponer de otros lenguajes como el oral y, sobre todo, hace su aparición el “como si”, que actúa como desencadenante que posibilita pasar de lo real a lo proyectado y, por lo tanto, ejecutar ficticiamente acciones similares a las reales que ha registrado o imaginado.²

A este conjunto de capacidades y actitudes, los autores Ruiz de Velasco y Abad Molina lo denominan *juego simbólico*.

Es posible aseverar que el juego de ejercicio y el juego simbólico son sin duda eslabones fundantes de las estructuras cognoscitivas, por lo tanto se van construyendo sobre manifestaciones lúdicas tempranas que el infante repite por mera gratificación primero y por fines específicos después.

Si hacemos particular mención al *juego simbólico*, debemos hacer referencia al pensamiento representativo, recordando que su particularidad es la posibilidad de diferenciación entre “significante” y “significado”. Mientras que en el estadio sensorio-motor ya intervienen “significantes”, los llamados “indicios”, que permiten al sujeto reconocer los objetos y establecer relaciones de causa, no obstante es preciso aclarar que el indicio no es sino un aspecto del objeto o de la situación y no constituye, pues, un “significante” diferenciado del significado³.

² ABAD MOLINA J. Y RUIZ DE VELASCO GALVEZ Á., *El Juego simbólico*, Barcelona, Editorial Graó, 2011, Pág.20.

³ PIAGET, J. *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2011, Pág. 222.

Por su parte, el *símbolo* tiene como característica no ser completamente arbitrario, es un significante “motivado”, es decir que da cuenta de una semejanza con su significado, y es construido por el sujeto. El signo en cambio, es un significante “arbitrario”, ligado a su significado por una convención social y no por un lazo de semejanza, tal es el caso de la palabra o signo verbal y el signo matemático; en ninguno de estos dos casos es posible que el pensamiento individual sienta directamente una conexión entre la imagen empleada y el objeto al que se refiere. Es así que Piaget afirma que “el símbolo servirá menos a la expresión de los sentimientos impersonales del “lenguaje intelectual”, que a la de sentimientos y experiencias vividos y concretos, o sea, al lenguaje afectivo”⁴.

El valor del símbolo, entonces, no sólo reside en que es producto de una elaboración propia, que es por tanto original, sino además que permite reflejar el mundo interno del niño, es decir, su afectividad. Al decir de Lévi-Strauss, en la elaboración del símbolo se establecería una relación de correspondencia entre lo interno (inconsciente) y lo externo (experiencia) que haría que la capacidad de expresarse a través de símbolos fuera más allá de la mera semejanza entre objetos y representaciones o imágenes de los mismos⁵.

Así, al igual que en el juego pre simbólico, donde por ejemplo el pequeño puede atraer a su madre hacia sí, y al mismo tiempo alejarla (juego del carretel), para elaborar el sufrimiento que esta separación le produce; también el despliegue del juego simbólico, remite a la tramitación de conflictos por parte del niño, de sus miedos y de sus deseos.

Hallamos pues, que el *juego* es una herramienta que aporta datos sumamente reveladores durante el diagnóstico psicopedagógico, y además se torna de genuino valor terapéutico. ¿Qué nos está queriendo expresar el niño en ese acto que una y otra vez se repite, y que de manera disfrazada vuelve a escena insistentemente? (...) “La repetición es lo que hace que un niño vuelva siempre al mismo lugar para salir diferente”⁶.

¿Cuánta interioridad expresada a partir de ese lazo transferencial entre paciente y psicopedagogo, producido en el “jugar”, dentro del espacio de la clínica?

“El sujeto repite para volver a los mismo de otra manera”. Hacer activamente lo que se sufrió pasivamente es lo que da ocasión a la elaboración de múltiples situaciones conflictivas. Concluimos, entonces, en que el juego es el primer ins-

⁴ Ibídem, Pág. 233.

⁵ LEVI STRAUSS, C., “Introducción a la obra de Marcel Mauss”, en Mauss, M., *Sociología y antropología*, Tecnos, Madrid, 1979.

⁶ BARALDI, C., *Jugar es cosa seria. Estimulación temprana antes de que sea tarde*, Santa Fe, 2005.

trumento con que el niño cuenta para metabolizar problemáticas y tramitar su agresión en otros casos.

Respecto a lo anterior Piaget nos dice: “desde el punto de vista del significado, el juego permite al sujeto revivir sus experiencias vividas y tiende a la satisfacción del yo más que a la sumisión de éste a lo real. Desde el punto de vista del significante el simbolismo ofrece al niño el lenguaje personal vivaz y dinámico, indispensable para expresar sus subjetividad intraducible por el solo lenguaje colectivo”⁷.

Como ya lo aseveramos anteriormente, el juego se convierte sin lugar a dudas, en soporte de la construcción del psiquismo, dando lugar a todas las conquistas subjetivas que van posibilitando dicha construcción.

VIÑETA DE UN CASO CLÍNICO PSICOPEDAGÓGICO

Pablo tiene 10 años, cursa quinto grado de una escuela rural, viaja todos los días varios kilómetros con su maestra y otros compañeros para compartir la jornada escolar.

Su mamá relata que la etapa del jardín le resultó poco significativa. Debe repetir el cursado de su primer grado, y diferentes profesionales comienzan a evaluar a Pablo con diagnósticos cerrados, variados, que van a hablar de “trastornos del lenguaje”, “déficit atencional con hiperactividad”, “déficit intelectual”. Dichos diagnósticos hablan de él como sujeto de síntomas.

Sobre su juego, sus padres cuentan que de chiquito no jugaba con juguetes como autitos, camioncitos, ahora de grande sí, los guarda siempre, es muy cuidadoso, los quiere tener todos en su lugar. Por otro lado, sus vivencias desde pequeño siempre transcurrieron en el ámbito rural.

En el consultorio se muestra atento a todo lo que acontece; pregunta incesantemente y quiere saber del Psicopedagogo y de cuanto objeto observa a su alrededor. A la hora de jugar, ante la consigna y la presentación de los materiales, ya no pregunta ni se muestra inquieto, al contrario, sólo toma algunos autos y se dispone a acomodarlos.

⁷ PIAGET, J., *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2011, Pág. 27.

Hora de juego psicopedagógica (parte I)

Caso Pablo: 10 años.

Protocolo: (Psp.: Psicopedagoga y P: Pablo)

Se le presenta al niño una caja grande con juguetes diversos (varios de granja) y elementos como palitos de helado, maderas de muchos colores y formas, hilos, lana, masa, cajas de cartón, sorbetes, papeles de colores, tijera, cinta de papel, fibrones, lápices, hojas, tubos de cartón, ladrillos, etc.

Se le muestra al niño todo el material, incitándolo a la utilización libre de todo lo que está en la caja, y expresándole que puede jugar a lo que desee. Pablo, arrodillado en la alfombra, observa sorprendido, mostrándose complacido y muy expectante, pero sin una concreta iniciativa.

Mira todo en general, y sin tanteos previos, toma dos tractores y varios autos pequeños (tipo hotwheels), acerca una repisa de madera liviana que se encuentra contra una de las paredes (no colgada) y la transforma en una especie de garaje, diciendo: “Yo soy el guardador de autos”.

Psp.: – ¿Ah sí?, ¿y cómo sería eso?

P: – Y, que tengo que guardar todos los autos, acomodarlos –mientras los ubica en doble fila, insistiendo en alinear cuidadosamente cada uno. –Este es mi galpón, pongo las máquinas, acá pongo los bomberos (separándolos unos de otro), acá guardo los autos, acá las máquinas –se le sale un vehículo de lugar y lo vuelve a ubicar. Le queda fuera de la fila un tractor, y toma unos ladrillos (con rueditas y enganche) y lo acopla a dicho tractor, ubicando todo junto al resto.

Psp.: –Y, a ver... ¿qué va a pasar ahora?

P: –Voy a hacer una casilla (y toma algunos rasti y los apila).

Psp.: – ¿Cómo sería una casilla?

P: –Para dormir de noche en el campo.

Psp.: –Entiendo.

Vuelve a acomodar la fila de autos una y otra vez, en silencio, recostado en el piso y procurando no alterar la posición de cada vehículo y sin nuevas propuestas para construir una historia.

Psp.: –Entonces Pablo, vos vivías en el campo.

P: –Sí

Psp.: – ¿No vas a usar otras cosas de la caja?

P: –No, porque tengo que guardar bien todo por si viene tormenta –vuelve sobre los autos colocados en la parte inferior de la repisa.

Psp.: – ¿Querés que yo era tu amiga, vivía cerca de tu casa y te invitaba a comer, querés?

P: - Bueno.

Psp.: – Te llamaba al celular.

P: – Pero no tengo.

Psp.: –Lo podés fabricar con algo de esto –indico los elementos de la caja.

P: –No sé.

Psp.: –Pensá.

P: –No sé.

Psp.: –Mirá, ¿Y con este cartón? –muestro un trozo alargado.

P: –Ah, sí –lo toma en sus manos sin saber qué hacer.

Psp.: – ¿Querés que con plastilina le hagamos las teclas como las de un celular?

Psp.: –Bueno.

Psp.: Comienzo y él imita mi proceder, colaborando. – ¡Quedó re lindo!

(Rápidamente preparamos uno para cada uno).

P: – Sí.

Psp.: Te llamo.

P.: –Bueno.

Psp.: – ¿Vos cómo te llamabas?

P: – Pablo

Psp.: - ¡Hola Pablo, te invito a comer!

P. – No puedo todavía, porque tengo que guardar bien todos los autos y tractores, no terminé todavía de guardar todo– y sigue acomodando al igual que lo vino habiendo desde un comienzo.

Hora de juego psicopedagógica (parte II), realizada tiempo después.

Protocolo

Psp.: – ¿A qué querés jugar Pablo?

P: –No sé.

Psp.: – Al supermercado, ¿te gustaría?

P: – Al hiper...vos vendes en el hiper y yo vendo autos.

Psp.: – ¡Perfecto!

P: – Quién quiere comprar autos, ¡vendo autos, vendo autos! –dispone todos los autitos de colección, exhibiéndolos para “ser vendidos”.

P: – Esta es la chata de la policía – Aclara, y ubica esa chata junto a los otros autos.

P: –Voy yendo al hiper... hiper, hiper –entona entusiasmado.

P: – ¿Dónde queda el hiper? ¡Te llamo por teléfono! –Reproduce el sonido del celular, tomando una maderita rectangular con la cual lo representa – y finalmente me pregunta ¿dónde queda el hiper?

Psp.: –Explico y luego pregunto – ¿en qué vas a venir?

P: – En el tractor, porque tengo que llevar en la pala mi auto que está roto. ¿Habrá un taller?

Una vez “en el hiper” la escena se traslada al otro extremo de la alfombra donde se desarrolla el juego. Los elementos se encuentran exhibidos, presentados como mercadería de un local comercial.

Pablo dice a la vendedora:

P: –Necesito champú, mayonesa, leche, yerba mate –En este caso lee del envase.

P: –Desodorante, ¡no, porque es de mujer!– expresa al advertir la particularidad del envase.

P: –Crema en vasito, gaseosa.

Psp.: – ¿Todo eso necesitas?

P: –Sí, y más –continúa –arroz, café, mayonesa, yogurt y una botella de shampoo –mencionando muchos de los productos que están a la vista.

Psp.: – ¿Tenés el dinero para pagar?

P: –Sí, mostrándome dos billetes de \$50, uno de \$100, y otros dos de \$10 y \$5.

Psp.: –Ahora le voy a cobrar –cargo todos los productos solicitados por Pablo en una bolsa, informándole el total de la cuenta que debe abonar.

Psp.: –Son \$75.

Me muestra un billete de \$10, otro de \$5 y finalmente dice:

P: –Con \$100 pago, me tenés que dar el vuelto. ¿Cuánto? ¿Veinte?... veinticinco.

Psp.: – ¿Vos qué vendías? ¿Autos, chatas, camiones de bomberos?

Psp.: – ¿Cuánto me sale una chata nueva, doble cabina?

P: – ¿Doscientos o doscientos mil? –Finalmente dice –doscientos mil.

Psp.: –Bueno, veo si puedo juntar el dinero. ¿La puedo probar a la chata?

P: –Si me pagás, sí.

P: Ahora tenías la plata, y la venías a comprar, (agrega).

Psp.: – ¡Muy bien! ... –y me “entrega la chata”, cerrando el juego.

De “guardador de autos” a “vendedor de autos”

¿Ser “guardador de autos” implica asumir un rol, hacer “como sí”, o es la descripción de lo que Pablo puede hacer?

Piaget afirma que la conciencia del “como sí” implica la conciencia de una meta, como también la alegría de ser causa de la acción lograda. En efecto, lejos de ser una actividad sin meta, el juego se concibe como actividad en persecución de fines particulares. En este sentido, el juego simbólico y dramático, se caracteriza por la adopción de roles en función de un objetivo que debe ser anticipado por el niño, meta u objetivo que desarrollará luego siguiendo secuencias ordenadas en categorías de espacio y de tiempo.

Inferimos que Pablo, en un primer momento, tiene una meta, la de ser acomodador, “guardador” de autos, por lo cual es factible afirmar que está jugando al “como sí”.

No obstante sostenemos, que si bien hay una meta presente, existe precariedad en el despliegue lúdico del niño, reflejado en los impedimentos para anticipar nuevas secuencias que pongan en juego la invención, imaginación y creatividad; aspectos precisos de abordar en el trabajo psicopedagógico. Es así que estas acciones de anticipar, ordenar y organizar según categorías de tiempo y espacio, son las acciones que en todo proceso de aprender se ponen en juego.

En la hora de juego que presentamos en segundo lugar, observamos que Pablo ya no sólo acomoda y guarda autos, sino que puede trazarse una meta que tiene

relación con lo real. Ahora es “vendedor de autos”; se transforma en causa de su acción, y eso sin duda lo alegra y entusiasma. En este momento le es viable utilizar objetos que puede asimilar

a sus esquemas, por ejemplo cuando toma la maderita rectangular y evoca la acción de hablar por teléfono.

El juego se hace presente y la función simbólica se pone en juego. Pablo esta vez propone, eligiendo sin dudar, los significantes que le sirven para otorgar significado a lo evocado.

Por otra parte, advertimos, que inicia la escena haciendo una introducción (momento de exploración o inventario) en la cual lo que primero observamos es que existe discriminación sujeto-objeto, puede dar sentido a los objetos que elige para jugar; no obstante no se detiene a seleccionar, organizar, planificar para anticiparse a una trama de juego posible.

Durante el *desarrollo del juego*, se observa que logra organizar, como también desplegar funciones de simbolización, que especialmente en la segunda parte de la hora de juego, reflejan mayor riqueza y complejidad de la fantasía y la imaginación.

Finalmente propone un *desenlace*, pudiendo hacer un cierre y tolerando concluir su juego.

El progreso observado en la segunda sesión registrada, se fundamenta además en la posibilidad de incluir al otro en la trama de la historia, en este caso el psicopedagogo, indicando que habilita al profesional, y se estima de aquí en más, tomará lo que éste pueda brindarle.

Concluimos afirmando que también nuevos recursos cognitivos aparecen reflejando nuevas posibilidades en su narrativa y en la estructuración de su lenguaje.

Lo constatado en estas viñetas clínicas y los fundamentos teóricos que sustentan su análisis, reafirman que los procesos que dan lugar al juego, nos aportan importantes datos acerca de la modalidad cognitiva puesta en marcha en todo acto de aprender. Así también nos ilumina en la comprensión de las posibles inhibiciones en la producción simbólica, producción que podemos analizar tanto desde los aspectos dinámicos-afectivos, como desde los aspectos estructurales-cognitivos.

¿Cómo entonces no considerar el juego como un recurso irremplazable en nuestra práctica psicopedagógica? Se torna impensado ponerlo en segundo plano tanto en la instancia diagnóstica como en las intervenciones, pues sin duda, se constituye en unas de las herramientas más potentes y más valiosas para conocer al niño y sus aspectos sufrientes visualizados en la dificultad de aprender.

ENTRE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y EL JUEGO

Como Psicopedagogos clínicos nos encontramos con niños que padecen sufrimiento, manifestando dificultades en los aprendizajes.

En las entrevistas de motivo de consulta aparecen discursos que manifiestan diversas conductas de los niños, también visibles en las aulas: “no presta atención”, “se mueve todo el tiempo”, “no puede estar sentado”, “no termina de copiar”, “le cuesta, es lento”... con esta carta de presentación empezamos a elaborar el diagnóstico psicopedagógico con el objetivo de conocer a ese sujeto, valiéndonos de los recursos técnicos de los que disponemos, entre otros, por medio del *juego*. Porque es importante señalar acá que el juego también es una técnica.

Cristina Beiga dice “se considera al juego no como una mera acción, sino como aquella acción que produce una transformación en quien la realiza, posibilita el ser jugantes. Más que una tarea o herramienta para divertirse, el jugar opera como una función de estructuración del sujeto”⁸.

Además podemos agregar que el niño nunca juega solo, siempre está jugando junto a otros, por más que en distintos momentos opte por ser pasivo o por no realizar ninguna intervención desde la palabra. Cuando el niño juega o inventa situaciones con objetos o personajes imaginarios, lo hace apoyado en los objetos visibles y tangibles del mundo externo; a su vez que crea su propio mundo, ligado a su mundo interior y diferente a su realidad exterior.

Winnicott, en su libro *Realidad y Juego*, sostiene lo siguiente: “*Lo universal y lo natural es el juego y corresponde a la salud, facilita al crecimiento*”⁹. Para Winnicott, el juego se desarrolla en un espacio potencial entre la madre y el niño, un espacio transicional. No es el juego la herramienta terapéutica en el tratamiento psicopedagógico con niños, sino el estar jugando con él lo que dará a ese espacio sus condiciones de transicionalidad. Lo significativo del estar jugando con el niño se puede dar en un lenguaje lúdico o en un diálogo cotidiano. Lo importante es vivenciar lo transicional de ese espacio que nosotros creamos en el consultorio y que debe ser adecuado a las condiciones, posibilidades y necesidades específicas de cada uno de los niños con quienes estemos trabajando.

El juego del niño construye una ficción, un trabajo de elaboración de esa realidad que no le resulta placentera, que le resulta incomprensible, mediada por el deseo, el deseo de resolver las cosas como los adultos pueden. De este modo el juego, particularmente en niños de edad escolar, de quienes se espera ciertos logros no sólo madurativos y del desarrollo del pensamiento, sino una predisposición e in-

⁸ BEIGA, C., “Lenguaje y Juego”, en Rozental, A., (Comp.), *El juego, historia de chicos, función y eficacia del juego en la cura*, Buenos Aires, Noveduc, 2005, Pág.91.

⁹ WINNICOTT, D., *Realidad y Juego*, Barcelona, Gedisa editorial, 1988, Pág. 65.

terés por lo que está más allá de los vínculos familiares, por ejemplo la escuela, implica un rodeo necesario en la satisfacción de los deseos edípicos, es decir, se crea un enigma en los niños que es condición necesaria para que el objeto escolar sea investido, haya atracción por el aprendizaje, se motorice la pulsión epistemo-fílica, y el Yo busque nuevas maneras de canalizar los impulsos a través de mecanismos sublimatorios que pueden ser los juegos, la escritura, las relaciones intersubjetivas. Favoreciendo la producción simbólica y la inserción social.

Beatriz Janin plantea:

El juego supone la realización deformada del deseo, la sustitución en una cadena de representaciones, los destinos pulsionales tempranos (entre ellos, privilegiadamente, la transformación pasivo activo), la construcción de un producto nuevo en base a una historia, el apoyo en objetos tangibles del mundo (a los que se les otorga un sentido particular) y la posibilidad de ligar lo que irrumpió sin palabras (sin mediatizaciones)¹⁰.

La función del juego en la clínica psicopedagógica no sólo permite entonces la organización del pensamiento y la apertura a nuevos recursos cognitivos, sino que le es inherente un fin sublimatorio, garantizando así la eficacia simbólica.

Pablo, el niño de la viñeta clínica que relatamos anteriormente, elige el juego de personajes, hace “como si” fuera un vendedor de autos, arma un escenario y crea una ficción. Los juguetes que él escoge adquieren la significación en relación a su historia de vida: son autos, camiones y tractores, los cuales al comienzo de las horas de juego psicopedagógica sólo podía acomodar, dando cuenta de una meta próxima primaria, sin posibilidad de enriquecerse con nuevos objetos de la realidad. La intervención de la psicopedagoga consistió en ayudarlo a pasar de un juego regido por los mecanismos de defensa contra lo amenazante, a otro juego de construcción de posibilidades, ya sean de abrirse al mundo en general, como también al aprendizaje escolar en particular.

En la educación como en la clínica con niños, el lenguaje lúdico es una vía regia de acceso; es necesario señalar que el juego es una actividad fundante en la infancia, necesario para acceder al pensamiento simbólico, no implicando que el juego se desarrolle espontáneamente en todo niño, por el solo hecho de transitar la niñez.

El juego propiamente dicho, con meta, dará pasaje a la transcripción simbólica, es decir habrá momentos lúdicos, de despliegue creativo, que inauguren la posibilidad de desplegar recursos, interrelacionarlo, elaborar hipótesis, ponerlo a prueba, para finalmente ligar sentido, accediendo así al pensamiento simbólico.

¹⁰ JANIN, B., *Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños*, Buenos Aires, Noveduc, 2013, Pág. 132.

Un niño que juega tendrá recursos flexibles y permeables para aprender con plasticidad y creatividad, construirá herramientas transferibles a nuevas situaciones de aprendizaje con las que se encontrará en los ámbitos más diversos, no porque se le vaya a proponer en los ámbitos escolares todo nuevo acercamiento por medio de juegos ni de actividades ludiformes, sino porque habrá habilitado canales de pensamiento posibles para ser transferidos a cada nueva situación. Cuando nos encontramos con pacientes que no pueden armar un juego, sino que realizan una descripción de la realidad, la intervención del psicopedagogo implica trabajar esa pobreza lúdica para enriquecer su producción simbólica.

El psiquismo es siempre una estructura abierta (no es pensable un sujeto sin contexto) y la realidad (en especial la realidad psíquica de los otros significativos) es parte del aparato psíquico del niño. Se señala un proceso de constitución subjetiva que, partiendo de la alienación con el objeto, logra salir de la misma cuando el objeto es diferenciado del sujeto a través de su simbolización en un ámbito lúdico de elaboración de la ausencia. Es decir, lo que el juego hace presente es el placer de la simbolización, en tanto es un triunfo sobre la ausencia permitiendo la elaboración de la pérdida.

Los padres, los educadores, los psicopedagogos y los psicólogos, entre otros profesionales, necesitan conocer la importancia del juego para el niño en los distintos momentos de su desarrollo vital, dimensionar su valor constitutivo y elaborativo, así como conocer y comprender las modalidades en que es posible favorecer dichos procesos según se desarrollen la función materna y los cuidados infantiles en sentido amplio. Para el niño el juego es la vida misma. Representa la posibilidad de expresar con otros lenguajes lo que aún no puede expresar con claridad. Desde que nace se constituye en elemento vital y constitutivo, porque a través del juego conoce al mundo, construye estructura psíquica, canaliza sus deseos y necesidades, se interrelaciona con otros, explora su alrededor, y de esta forma encuentra caminos para resolver las dificultades que se le presentan.

Es prioritario el desarrollo e implementación de dispositivos de intervención, como la anamnesis, a partir de la cual el psicopedagogo toma en cuenta la incidencia de los cuidados maternos en los procesos de desarrollo infantil, con el objeto de conocer estos aspectos durante el diagnóstico, como también para promover en el tratamiento psicopedagógico la creatividad a través de la función lúdica; dado que en estas experiencias compartidas se consolidan las bases de la inteligencia, la afectividad y la moral.

3. La Hora de Juego Psicopedagógica

¿POR QUÉ LA HORA DE JUEGO PSICOPEDAGÓGICA?

Como argumentaba Anita, jugar *es algo muy serio*.

Uno de los padres de nuestros pacientitos nos decía asombrado: “Cuando le pregunto a M. qué hicieron hoy con la psicopedagoga me dice ¡jugamos!, y yo me digo ¿jugaron?”.

Como venimos sosteniendo desde hace tiempo, desde una clínica psicopedagógica de perspectiva psicoanalítica, con un encuadre y enunciado de trabajo en consonancia, le expresamos al niño la siguiente consigna “Acá, venís a jugar con los juguetes y a trabajar con los diferentes materiales para que yo entienda lo que te pasa en la escuela y te pueda ayudar a resolverlo”.

Es en este marco de connotaciones lúdicas, que partimos del supuesto teórico mencionado más arriba: ¿Por qué juega el niño? aseverando que “Los aspectos más importantes de la constitución subjetiva y la producción simbólica de un niño aparecen en el jugar”. (Ver Pág. 9).

Razones por las cuales, intentaremos a partir de la presentación de dos viñetas clínicas, aproximarnos a una fundamentación acerca de la utilidad de la hora de juego como una herramienta indispensable en la que el niño muestra su ingenio y que se visibiliza en el trabajo psicopedagógico.

MÁS VIÑETAS CLÍNICAS

“¡Diga la contraseña!”

Martín y Gastón¹ son dos niños que llegan a la consulta psicopedagógica derivados por la escuela, por presentar dificultades en el aprendizaje escolar. Ambos cursaban, en el momento de la consulta, tercer grado:

Martín, sin deseos de ir al colegio, sin compañeritos ni vecinos con quienes jugar, con la mirada y el cuerpo como perdidos, según el decir de la docente; con su particular dificultad de comprender los chistes, bromas y textos en general. Eso sí, con el deseo puesto, según sus propias palabras, en: “estar en mi casa, quiero ir

¹ Esta viñeta clínica corresponde a dos pacientes cuyos nombres y datos familiares han sido modificados para preservar la identidad de los niños. De igual modo agradecemos a sus papás el permiso para esta publicación.

a vender con mi papá; no tengo amigos, la escuela es lo mejor que te puede pasar, pero no me gusta”.

A partir de las tres sesiones de Hora de juego psicopedagógica, las pruebas diagnósticas administradas, tales como: entrevista motivo de consulta, anamnesis, DFH, Bender, Diagnóstico Operatorio de Piaget y WISC, y las reuniones de devolución sostenidas con ambos padres, se trabajó como hipótesis que el niño tenía una inhibición en el aprendizaje, lo cual podía advertirse desde su modalidad de juego. En este sentido, el encuadre de trabajo específico de la hora de juego psicopedagógica significó una regia oportunidad para crear un espacio y tiempo de intimidad y de despliegue lúdico. A tales efectos, se lo esperaba al niño con consignas muy bien pensadas y anticipadas para él. Por ejemplo, la intervención psicopedagógica específica consistió en instaurar una secuencia en las sesiones, en las que, a partir de un momento inicial, el paciente expresaba su enunciado, luego se desplegaba su juego preferido “el lobo feroz que comía niños”. Esto se repitió tanto durante el tiempo de diagnóstico como por un largo tiempo de tratamiento psicopedagógico.

Por entonces, las consignas ofrecidas que provocaban conflicto cognitivo, fueron enriqueciendo el relato de la trama del juego del niño, observándose aquel más complejo y con un nuevo desenlace. Por ejemplo, se le decía: “Y sí... ¿llamamos al cazador?, y sí... resulta que es bueno y quiere tener amigos, él nos puede ayudar...”. También, se lo ayudó a pensar, crear y elegir: qué personaje quería ser – si el bueno o malo –, dónde pasaba la historia, cuál era el problema a resolver, qué pasaría después sí..., etc. En este punto, conviene citar a Silvia Schlemenson y su equipo de la UBA (2009)², quienes aseveran a partir de su experiencia investigativa sobre “Estrategias para el desarrollo de la capacidad narrativa en niñas y niños pequeños” lo siguiente:

Los niños con fracturas e inhibiciones en el acceso al proceso de simbolización se caracterizaban por sufrir *restricciones en la producción discursiva constatadas a través de*: dificultades en la construcción de sujetos del enunciado discriminados y estables a lo largo del relato; problemas para la organización temporal, caracterizados por relatos predominantemente descriptivos, sin articulación de las acciones; formas enunciativas fallidas sin coherencia enunciativa.

En relación a la organización semántica se constató que: no presentaron un núcleo argumental definido; tuvieron dificultades en la presentación y resolución de conflictos; presentaron dificultades de caracterización de los personajes; aparecieron escasas complejizaciones; como también restricciones en la elaboración de desenlaces.

² SCHELEMENSON, S., *La Clínica en el Tratamiento Psicopedagógico*, Buenos Aires. Paidós, 2009, Capítulo 7, Págs. 150-151.

Es posible afirmar que las intervenciones realizadas a través del lenguaje, activaron aspectos de la subjetividad restrictivos, y de esta manera se vio enriquecida la capacidad de producción simbólica en el niño.

Siguiendo la línea de la autora³ se acuerda que:

El esfuerzo que el niño realiza por imaginar varios finales para una misma situación conflictiva es tal vez uno de los ejercicios que activan la creatividad necesaria para la satisfacción de la turbulencia de los nuevos requerimientos sociales.

Gastón, el otro niño, en cambio se mostraba como el “Gran Gastón” o el “Remolino Gastón” al que – según las palabras de su madre y de la docente – le da lo mismo todo, hacer o no las tareas, copia lo que quiere del pizarrón y no puede separar las palabras, mezcla todo.

En las sesiones diagnósticas, el niño se manifestaba realmente como un remolino, con la particularidad de que siempre quería jugar con los títeres, y estos comerse entre sí. Por ejemplo, el niño buscaba dos títeres, entre otros que había, elegía uno para él y me daba otro para mí, diciendo: “Te como, ammm...”. El juego era breve, simple y con final abrupto. Ante la pregunta del psicopedagogo de por qué lo quería comer, no había respuesta. El jugar a comer se fue repitiendo en varias sesiones con los títeres, con masa para modelar, dibujando con tiza en el pizarrón. En esta ocasión, mientras dibujaba un remolino con distintos colores expresó con sus propias palabras: “¡Uh! casi me como la tiza”. Además, se chocaba muebles y ante el pedido del profesional de alcanzar una maderita, las tiraba con fuerza y en cualquier dirección. Su cuaderno también parecía haber sido alcanzado por un remolino, con hojas sueltas y letras sin orden ni sentido.

Otro juego, que en un principio del tratamiento fue ofrecido por el profesional, y que luego el niño lo pedía por cuenta propia apenas ingresaba al consultorio, mientras tiraba su mochila en el piso consistía en jugar al “ahorcado” en el pizarrón. Ante la pregunta del psicopedagogo sobre la elección de un tema para jugar, el niño siempre elegía “animales”. Al juego lo iniciaba él, dibujando el mástil donde se produce el ahorcado, colocando una rayita por cada sílaba de la palabra por adivinar. El psicopedagogo advirtió que nunca podía adivinar la palabra pensada por el niño, pues éste no podía anticipar cuántas letras tiene la palabra y desde allí, la cantidad de rayitas. Así, también, era la forma particular que asumía su producción simbólica en lectura y escritura. Además, llamaba la atención el interés y preocupación del niño mucho antes de lograr el momento de ahorcamiento o final del juego. Según sus palabras: “¿Te ahorqué o no?”.

³ Ibídem, Op. Cit., Pág. 167.

Las intervenciones psicopedagógicas propuestas fueron por ejemplo: clasificar el tema animales en: salvajes y domésticos y pensar en sus características (acciones, adjetivos, lugar dónde vive), elegir uno con el que se identificara y explicar por qué. Ofrecer tres pistas o características al que se encuentra en rol de adivinar antes de “darse” que posibilitaran definir el objeto de conocimiento en juego.

Gastón vivía una incipiente separación conflictiva de la pareja de sus padres y tenía miedos nocturnos. Las preguntas de todos los días, aquellas que como un remolino pasaban y aturdían su cabeza, eran: “¿quién me viene a buscar hoy?, ¿con quién me quedo esta noche?, ¿qué harán los grandes?”.

Desde los datos que brinda la entrevista de anamnesis, y del despliegue lúdico de este niño, se podía inferir que faltaba la garantía de ser pensado y cuidado por los adultos para que él pudiera concentrarse en lo que pasaba en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, la intervención psicopedagógica se basó en la construcción de un encuadre de trabajo que le significara contar con referencias válidas y concretas respecto a roles y necesidades propias de un niño, entre otras, y despreocuparlo, al menos en ese contexto de trabajo, de cuestiones adultas.

Se puede señalar algo en común en ambas viñetas, y es que ambos niños disfrutaban de un juego en el inicio de la sesión y, muchas veces si el psicopedagogo se olvidaba, era recordado por los propios niños. Se caracterizaba por ser la construcción espontánea y cómplice de una consigna: “¡Diga la Contraseña! Pase...”. La respuesta, que abría la puerta para ir a jugar, tenía que ver con cierta información íntima y privada (Nº de DNI, decir qué día y hora es hoy) del trabajo de los niños y del psicopedagogo en sesión.

En una circunstancia, por ejemplo, al abrir la puerta del consultorio la madre con un semblante cansado, expresa: “hoy se portó mal en la escuela” y Gastón escondiéndose detrás de la misma, decía: “¡dale, decime diga la contraseña, no me lo dijiste!”. Lo cual confirmaba que él podía pensar, cuando las reglas de juego eran claras, confiables y estaba ante un adulto que ofrecía garantías de cuidado, siendo luego posibles las intervenciones psicopedagógicas específicas.

De las jugadas espontáneas al comienzo de la sesión, se fueron desplegando otros juegos protagonizados y dirigidos por los propios niños en sesión: como “jugar al lobo feroz que comía niños”, con disfraces y canciones rítmicas alusivas, hasta la creación de “una chocita para leer”, donde éstos argumentaban: “nadie nos ve, estamos protegidos, haciendo como si fuera de noche, jugando a las visitas, acá sí podemos trabajar”. Con el requerimiento, según los mismos, de que cada uno (terapeuta y paciente) tenían que construir su propia chocita. Luego, allí, seguíamos leyendo, dibujando, escribiendo y pensando con el objeto de enriquecer la curiosidad intelectual, la imaginación y la capacidad de estar a solas como requisito fundamental en la actividad del pensamiento.

En el caso particular de Martín, éste logró en el transcurso de su tratamiento psicopedagógico crear un juego simbólico dibujando historias en el pizarrón. Mientras dibujaba iba relatando: “acá está Batman y tiene que rescatar a ese pajarito, lo ves, arriba de la punta del árbol, y me falta el sol y las nubes, y lo rescata...”. En la sesión de despedida, se le preguntó si le gustaría llevarse algo de su propia caja o del consultorio, con la promesa de encontrarnos al año siguiente. Para nuestra sorpresa, elige llevarse “la colchita”; elemento de connotaciones afectivas primarias que, para este niño, constituía la garantía de ser esperado y recordado durante las vacaciones, en ese mismo ambiente confiable y seguro.

Por último, se considera que todo el trabajo psicopedagógico creó las condiciones o significó un puente hacia el aprendizaje autónomo de los niños.

GUILLERMINA⁴ ¿ESTÁ O NO ESTÁ?

Guillermina es traída a consulta cuando concurría a sala de cinco, casi a punto de cumplir sus seis años. Según su maestra “Guille en general hace todo en clases, pero hay cosas, trabajos, que no puede o no quiere hacer...”. Su mamá y papá agregan que es muy inquieta y muy pegota, que tiene miedo a estar a solas y a dormir con la luz apagada y agregan “Cuando vuelve de la escuela todos los días juega a la maestra y grita mucho. Golpea con una maderita en un pizarrón que tiene y grita... También desde los dos años juega con rompecabezas y mira muchos dibujitos”.

El día que la terapeuta ve a la niña una caja con objetos y por primera vez, está en la sala de espera junto a su papá armando un rompecabezas de madera, una y otra vez. Al verla se aferra a su mano con fuerza, pero luego cuando se la invita a pasar donde la esperan juguetes pensados para ella, y se le propone trabajar con ellos, se desprende y toma la mano de la psicopedagoga.

Con Guillermina, como con cada niño con los que trabajamos, no puede producirse apertura si no es a través del juego. Luego, queda la puerta entornada.

Frente a su caja y a partir de la consigna de Hora de juego psicopedagógica, en la que se habla con la niña el motivo de consulta y la información sobre ella que sea relevante, Guillermina cuenta y se despliega desde su propio decir. Toma cuidadosamente las plastilinas y una hoja, sin investigar demasiado qué otras cosas hay allí dentro y dice “Voy a llamar a esta historia conejitos, así como estos...” (Señala un dibujo minúsculo del envoltorio de las plastilinas). Aunque luego hable de un pececito, un monstruo, de sustos, huidas y ahogos, mientras pega en

⁴ De igual modo que las anteriores, esta viñeta clínica corresponde a una paciente cuyo nombre y datos familiares han sido modificados para preservar la identidad de los niños. Agradecemos a sus papás el permiso para esta publicación.

la hoja blanca algunas formas que amasó con las plastilinas, lo que comenzaba a insinuar su necesidad de apegarse a lo real y visible para controlar lo que la asusta, particularmente su propia hostilidad. A la hora de escribir su nombre, comienza escribiendo Guille y luego, las letras restantes, desordenadas. Se lee algo así como GUILLEMANIR, y ella va diciendo “A me falta la de mamá ... la de ratón ... listo ahí está”.

A partir de allí, se repite sesión tras sesión y por un tiempo prolongado, su insistencia en evadir toda consigna de trabajo posible y un deseo que la domina por jugar a las escondidas, aunque expresa “Quiero jugar a las escondidas pero no me animo porque tengo miedo a los fantasmas”, entonces juguemos a la señorita, como ella dice. Una seño que se manifiesta amenazante ante sus alumnos los reta a los gritos y los pone en penitencia, les borra sus trabajos porque están mal, no los deja salir al patio. Guillermina guiona el juego (activamente): ella, la maestra; yo y unas muñecas, las alumnas, ubicándome en el rol con el que debía participar (un rol pasivo). Y así transcurren las sesiones: media hora, un intento de escondidas; media hora, jugando a la señorita; media hora, desdramatizando sus fantasmas.

ACERCA DE LA HORA DE JUEGO DIAGNÓSTICA EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA

A partir de aquí, intentaremos articular las viñetas clínicas arriba mencionadas con aquellos fundamentos teóricos con los que acordamos, y que nos permitieron una atenta observación y despliegue escénico del jugar en el sujeto que no aprende.

Entendemos por **Hora de Juego Psicopedagógica**, un instrumento diagnóstico que no se agota en una sesión, y que tiene como razón fundamental observar e indagar sobre lo que le pasa al sujeto (en singular) que no aprende, y lo hace a través del juego, la modalidad del jugar y el tipo de juego que realiza.

De allí, la importancia de una **consigna** clara y precisa que sirva de apertura y propicie el despliegue lúdico, ya que no se considera al jugar una producción descontextualizada e ingenua, sino un trabajo con los juguetes:

“Me dice tu señorita ... o, me contó tu mamá ... que vos en la escuela no podes atender, no te podes quedar quieto/a y no podes escribir bien tu nombre” (esto último para el caso de Guillermina en particular). “Como yo no te conozco, tengo todas estas cosas para vos, para que juegues a lo que quieras y así podré entender qué es lo que te pasa en la escuela que no podes aprender”.

Al respecto, citamos a Sara Paín⁵:

La tarea debe estar perfectamente encuadrada para que el niño pueda movilizarse en una situación insólita, la de jugar mientras un desconocido lo mira. Por ello le preguntamos en primer lugar si sabe para qué viene, y quiénes somos nosotros. (...) De todos modos, antes de dar la consigna es necesario llevar al niño a la situación actual en la cual él es un chico con un problema que consiste en no aprender, mientras que uno va a tratar de saber por qué le pasa eso y de ayudarlo.

Por su parte, sostiene Amblard de Elía⁶: "(...) Cuanto más veraz y honesta sea la presentación de la propuesta de trabajar juntos, más confiables serán los resultados."

Otro aspecto que es relevante mencionar tiene que ver con la propuesta en el tratamiento psicopedagógico del uso de una caja de trabajo en sesión: propia, íntima y privada para cada niño. Por ejemplo, en los casos anteriormente expuestos, los niños disfrutaron apropiándose, en sus sesiones, del uso de una caja de trabajo propia, en la cual, cada vez que terminaba la hora se cercioraban de que estuviera todo bien guardado y protegido, sobre todo, de la mirada y contacto de cualquier extraño, fortaleciendo la transferencia y reafirmando el secreto profesional.

A los efectos de una fundamentación, recuperamos los desarrollos teóricos de Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina⁷, quienes han investigado acerca de la oferta de metáfora de una caja, desde múltiples significaciones. Dicen así:

Quisiéramos ofrecer ahora la metáfora de la caja como objeto cotidiano u universal de juego simbólico. (...). Comparten el pensamiento de ser un objeto lúdico de poderosa evocación y fascinación que posee la dualidad del dentro-fuera o lugar y no-lugar para la experiencia del lleno y el vacío como evocación de lo corpóreo. Las cajas son cámara oscura o mínimos escenarios con una historia propia, pues preservan la memoria de lo que han contenido en algún momento y son contenedores de objetos valiosos, desde las cajas fuertes a las cajas frágiles que sirven para guardar el patrimonio infantil. Lugar que alberga nuestro principio y final, pues todo, es símbolo mientras seamos caja de resonancia donde nuestra vida vibra.

⁵ PAÍN, S., *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2002, Pág. 68.

⁶ AMBLARD DE ELIA, S., *Aquello de la crianza que no debe cambiar. Un libro para padres y docentes*. Villa María, Editorial Eduvim, 2013, Pág. 99.

⁷ ABAD MOLINA J. y RUIZ DE VELASCO GALVEZ, Á., *El Juego simbólico*, Barcelona, Editorial Graó, 2011, Pág. 23.

Por otra parte, Silvia Schelemenson y su equipo⁸, trabajan con el uso del cuaderno en el espacio terapéutico. En este estudio, hallamos homólogos fundamentos para el uso de la caja de trabajo anteriormente mencionada. Según la autora:

El cuaderno puede ser considerado entonces como un espacio transicional (Winnicott, 1979), imprescindible para la elaboración de estrategias cognitivas más complejas, habilitadas por la posibilidad de la espera. La postergación momentánea de la descarga, facilitada por la presencia de una hoja en blanco a modo de dique, permite ampliar las oportunidades sustitutivas de las restricciones simbólicas de cada paciente.

Se trata de una apuesta y una impronta para el trabajo en la clínica psicopedagógica, en la cual le habremos de anticipar a los padres que, si escuchan decir al niño “hoy jugamos con la psicopedagoga”, es porque sí jugamos y tenemos criterios científicos para ello, aspecto que también explicitaremos. Parafraseando a Beatriz Janín⁹, se puede pensar entonces que cualquier abordaje terapéutico en la infancia comienza cuando el niño juega al “como sí”, sigue viniendo al trabajo de sesión propuesto para él, y además, “confía” en el espacio tiempo y tarea propuesta.

Hasta aquí, podemos decir entonces que la hora de juego diagnóstica psicopedagógica, nos permite ligar significantes entre el discurso del motivo de consulta, la anamnesis y el despliegue lúdico del niño a partir de la consigna dada y así, comprender las dificultades de simbolización y representación, para poder arribar a un diagnóstico de los problemas de aprendizaje en la infancia. En este sentido, intentamos relacionar los procesos de constitución psíquica con los procesos constructivos del aprendizaje. En ello consiste el trabajo de “interpretar” del psicopedagogo.

En este sentido, podemos entender de Guillermina, el por qué juega a las escondidas cuando logra crear algo novedoso con lo que hay en la caja, los defectos cuando escribe su nombre y la compulsión a repetir un mismo juego, el de la Señorita. Sólo puede jugar a las escondidas quien ha construido la representación presencia-ausencia, seguida de la confianza básica de esperar a ser buscada y encontrada. Requisitos indispensables, éstos, que producen la tranquilidad necesaria para dormir sola y con la luz apagada. Porque además, la capacidad de estar a solas demuestra que el niño/a logra controlar las fantasías hostiles y amenazantes, tanto externas (paranoides) como surgidas de su propia agresión. Del mismo modo, la representación de sí misma para poder escribir-se, es decir, escribir el nombre propio de manera correcta.

⁸ Ibídem, Op. Cit., Pág. 58.

⁹ JANIN, B., *Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños*, Buenos Aires, Noveduc, 2013.

Mediante el juego se propicia el enriquecimiento de la producción simbólica mediante la cual el niño es capaz de hacer activo lo pasivo, de elaborar lo angustioso de las frustraciones propias de la infancia.

Cuando en el proceso diagnóstico psicopedagógico surge la compulsión a repetir el mismo juego, sin poder insertar nada novedoso, distinto, no hay creación y producción de sentido; no hay transformación sobre lo real, sino pura repetición de lo displacentero. Sin embargo, esta repetición en sí misma, es interesante para la observación del psicopedagogo, pues si dicha rutina se prolonga en el tiempo como le ocurría a Guillermina con el juego de la Señorita, anticipa dificultades en el aprendizaje al no poder incorporar nada nuevo ni transformar estructuras cognitivas, en tanto antepone la defensa de la repetición del juego controlador, la movilización de su angustia. Otras veces la repetición indica objetos poco catectizados o bajo nivel de libidinización.

Silvia Bleichmar, en una de sus últimas clases dictadas 25 de junio de 2007, relata una situación de juego de su nieta, en la que cita a otros autores. Nos dice:

La puesta afuera, en Bibring, o el mecanismo de desprendimiento de Lagache, serían formas de la creación; formas de la producción simbólica que, a partir del malestar psíquico, permiten un enriquecimiento. En última instancia, la defensa normal sería la posibilidad de establecer transformaciones, de apropiarse de nuevas representaciones, en movimientos por los cuales el sujeto no queda ya librado a la repetición.¹⁰

Por otra parte, el surgimiento de aquellas “contraseñas” puede explicar la complicidad necesaria que se crea (complicidad en el sentido de sellar un contrato con el niño en el que se le garantiza confiabilidad, asimetría y permiso otorgado por los padres para que aprenda en espacios exogámicos) entre el psicopedagogo y el niño, donde el jugar al lobo, a comerse, al ahorcado, a la chocita y a la Señorita sirve para desplegar fantasmas, no como una simple catarsis sino como manifestación del estado anímico y subjetivo en el que se encuentra a la hora de atender y aprender en la escuela.

Asimismo, no sólo observamos el juego de los sujetos y su modalidad de aprendizaje, sino que, también, intervenimos propiciando “conflictos cognitivos”. En este punto, acordamos con estudios sobre la inteligencia¹¹, los cuales aseveran que:

¹⁰ BLEICHMAR, S., “Sobre los mecanismos de desprendimiento. Juego infantil, producción de sentido y Gatita”, Artículo en el *Diario Página 12*, Buenos Aires, 27 de agosto de 2007.

¹¹ CIVAROLO M., AMBLARD DE ELIA S. Y CARTECHINI S., *Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia*, Villa María, Editorial Eduvim, 2010, Pág. 115.

(...) En el transcurso del desarrollo, y a partir de la interacción del sujeto y el objeto, el sujeto debe realizar constantes ajustes. Pero además, dicha interacción crea desequilibrios cuando las condiciones del objeto de conocimiento y las posibilidades intelectuales no están articuladas, produciendo perturbaciones. El sujeto, entonces, por tendencia equilibrante, busca restablecer el equilibrio. El conflicto cognitivo no es otra cosa que este desequilibrio, que puede ser superado por la acción del sujeto. (...) No implica crear o generar conflictos cognitivos, pero advertirlos puede generar una intensa actividad por parte del niño, que redundará en beneficio para aquel que se encuentra en situación de aprendizaje.

Por último, respecto a la viñeta acerca del aprendizaje del niño Martín, cabe aclarar que cobra importancia la escucha y aceptación desprejuiciada del psicopedagogo respecto de los múltiples modos que el niño tiene de responder a la consigna de juego, en caso donde el juego simbólico puede surgir y manifestarse también a través del dibujo. Según trabajos actuales de Ruiz de Velasco Gálvez y Abad Molina:

Esto pone de manifiesto la necesidad de que el adulto esté abierto tanto a la sorpresa como a las novedades que los niños nos muestran continuamente. (...) El juego espontáneo tiene que ser necesariamente escuchado, porque su valor radica en la originalidad y en que es la manifestación auténtica de lo que el niño piensa y siente.¹²

Lo cual llevó a los autores a considerar que “el juego simbólico se dibuja”.

Por último, también, a la hora de observar y realizar un análisis psicopedagógico del jugar, acordamos con estos autores que:

Existe una representación no sólo en el sentido que habitualmente le damos al acto de dibujar o construir, sino también en la idea de juego simbólico, de puesta en escena de una acción en la que el escenario es el papel, los personajes son los garabatos, los trazos, los símbolos, los iconos, las palabras, etc. Hay una descripción de un hecho, una escena, una historia, un argumento que se elabora al mismo tiempo que se dibuja, y es el niño el que construye sus significados, plantea, organiza, inventa un relato. Es autor y gestor de su propio proyecto.¹³

¹² ABAD MOLINA J. Y RUIZ DE VELASCO GALVEZ Á., *El Juego simbólico*, Barcelona, Editorial Graó, 2011, Pág.116.

¹³ *Ibídem*, Págs.117-118.

4. Investigando sobre el juego en la Infancia

NUEVAS MIRADAS SOBRE JUEGOS Y JUGUETES EN LA INFANCIA Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE

*El juego de los niños, el “como si” está destinado
a relatar, a novelar, a hacer escuchar cómo ellos
se narran, cómo cuentan ese cuento que es propia biografía.
Es el tiempo en el que un sujeto dispone de la
posibilidad de relatar y recrear su propia historia...*

Preocupados por los nuevos escenarios en los que se dibuja o desdibuja la infancia, el equipo de investigación de la UNVM, dirigido por la doctora Mercedes Civarolo y la licenciada Susana Amblard de Elia, llevó adelante un proyecto desde el año 2010 titulado: “Estudio de las connotaciones socioculturales, psicológicas y pedagógicas del concepto de infancia en la actualidad II”, que incluye a partir del año 2012-2013 el análisis del Juego hoy, respecto a niños de 3 a 8 años residentes en nuestra ciudad y región, como nueva variable a analizar.

Los resultados obtenidos evidencian un nuevo modo de subjetivación infantil, en el que los medios de comunicación y la tecnología inciden en las nuevas identidades y transforman al niño en “consumidor”. El tipo de juguetes ofrecidos por el mercado y los nuevos modos de estructuración de los vínculos primarios tienden a reducir el juego simbólico y dramático y a acrecentar el de ejecución, generando cambios en la forma de pensar y actuar de los niños. Es así, que se profundizó además, en la actividad lúdica y recreativa, para establecer connotaciones vinculadas al desarrollo de la inteligencia, creatividad, producción simbólica, afirmación de la identidad y afectividad infantil.

Entonces, nos preguntamos *¿Qué característica tienen el juego en niños de 3 a 8 años de edad, de clase media alta?, ¿Cuáles son las variables que condicionan y producen la cultura infantil?, ¿Cómo impacta la modalidad de juego actual en la subjetividad infantil y el aprendizaje?, ¿Qué características tienen los juguetes que ofrece el mercado?, ¿Cuál es el posicionamiento de los padres y vendedores de jugueterías frente a las propuestas del mercado respecto a los juguetes?*

A partir de tales preguntas, nos planteamos estas hipótesis:

1- La representación de los padres sobre la infancia actual difiere de la representación que tienen los educadores, lo que da cuenta de la ausencia de univocidad en la construcción socio cultural y de la existencia de una multiplicidad de infancias,

polisemia que complejiza los vínculos entre la familia y la escuela aumentando la oposición más que la cooperación en los procesos educativos.

2- La modalidad lúdica, los juguetes que ofrece el mercado, la nueva tecnología y los espacios públicos recreativos (salones de eventos para niños) en la actualidad, dan cuenta de aceptaciones pasivas a las ofertas de consumo infantil por parte de los adultos, en detrimento de aspectos lúdicos esenciales para el desarrollo integral del niño; generando además cambios en la forma de pensar y actuar de estos últimos.

Decidimos trabajar con la siguiente metodología: una actualización heurística histórico-sistemática sobre el juego y su efecto en la subjetividad infantil. El diseño de campo se basó en una muestra de carácter intencional. Para ello se realizaron encuestas a padres de centros urbanos y de sectores de clase media-alta sobre la modalidad de juego y preferencia de juguetes de los niños y encuestas en tres jugueterías de la zona –de carácter representativo – sobre los juguetes más vendidos en los últimos dos años.

Por último se llevó a cabo una sistematización, descripción y clasificación de los juguetes y de la tecnología que consumen los niños.

Partimos de los hallazgos de antecedentes de los últimos años, donde encontramos seis trabajos sobre la temática de interés, referentes al uso de videojuegos, la televisión como pasatiempo en el hogar y los juegos guionados por programas televisivos observados en recreos escolares.

3- El interés particular en estos nuevos “objetos culturales” como explica uno de los trabajos de Horacek, Graciela Alicia, “Aprender a leer el mundo del siglo XXI a través de los videojuegos”¹, responde a que es una nueva y accesible forma de acercamiento hacia la cultura infanto-juvenil en la actualidad. Asimismo, advierten la necesidad de intervenir, desde la educación, para destrabar estas modalidades que alienan al sujeto y obturan su capacidad de pensamiento. Profundizando, desde el marco teórico psicoanalítico y psicopedagógico, en la “fascinación que produce la pantalla”, postulan que los textos digitalizados de los videojuegos se caracterizan, precisamente, por la simultaneidad, la fragmentación, la condensación y el desplazamiento; estrategias que remiten a los procesos psicológicos primarios. Por otro lado, observan que esta situación de aprendizaje es también la que se propone desde el sistema educativo y afirman que es posible que el sujeto busque mostrar mediante “juegos inquietos” la compensación por la quietud de pensamiento a la que está sujetado. Y allí, puede ocurrir que sea señalado como “caso problema” al observarse conductas “desatentas” o “hiperkinéticas” en el

¹ HORACEK, G., “Aprender a leer el mundo del siglo XXI a través de los videojuegos”, Proyecto de Investigación, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Patagonia, Argentina, 2004. Dirección URL: <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>.

aula. A su vez, aseveran que estas conductas, tal como expresa Winnicott, muestran que “un niño desatento es un niño con déficit en el jugar”.

4- En otra investigación de Duek, Carolina, llamada “Escuela, Juego y Televisión: la sistematización de una intersección problemática”², se encontró que los consumos televisivos no sólo podían “guionar” los juegos sino que, también, podían desplazar a los juegos que llamamos “tradicionales”. La omnipresencia de la televisión en la vida de los niños lleva a que algunos de ellos no sólo no puedan diferenciar un programa o un canal de televisión de otro, sino que perciban que ver televisión es, efectivamente, un juego. Concluyen que el modo en que los entramados de consumo que presenta el mercado se articulan en programas televisivos, publicidades, películas, obras de teatro y una infinita cantidad de productos derivados de ellos (discos de música, útiles escolares, mochila, revistas, ropa, juegos, juguetes, entre tantos otros) y es así como se retroalimenta, permanentemente, el sistema de consumo en el que, salvo que advenga un importante cambio, crecerán niños funcionales a un régimen cuyo fin ya no es solamente el de reproducir infinitamente sus márgenes de ganancia sino que, también, está dispuesto a sacrificar lo que sea necesario por ello, inclusive a la infancia como categoría social y cultural.

5- En la misma línea, pero en otro estudio, “Infancias Contemporáneas. Apuntes para una reflexión sobre las instituciones, los medios de comunicación y el juego”³, de la misma autora, proponen leer las prácticas lúdicas –y sus transformaciones–, como síntomas de los escenarios culturales y sobre los cuales es y ha sido posible ser niño en el pasado reciente y en el presente.

6- Respecto al estudio del psicólogo Esteban Levin⁴ acerca de la fascinación de los niños por las pantallas, se encuentra que uno de los aspectos que debe alertarnos es la escasa y a veces nula posibilidad de fantasear de los chicos que son muy adeptos a estas prácticas en las pantallas. La fantasía es el reino del símbolo. Justamente esta imposibilidad de fantasear responde a la dificultad de simbolizar, de representar. Agregan que es preocupante también el escaso espesor y volumen del lenguaje. El lenguaje visual cobra la misma jerarquía que el lingüístico y más aún el primero se impone en perjuicio de la riqueza verbal, corporal, gestual y escrita del segundo. Los chicos imaginan, leen y escriben menos.

² Investigación desarrollada en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, en el año 2005 hasta el 2007.

³ DUEK, C., *Infancias Contemporáneas. Apuntes para una reflexión sobre las instituciones, los medios de comunicación y el juego*, Investigación financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la Argentina a través de una beca doctoral para la realización de la tesis entre los años 2005 y 2009.

⁴ LEVIN, E., “La imagen corporal sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia” en *Revista Internacional de Psicología y Educación*, Universidad Intercontinental de México, 2008.

7- En otro trabajo de Cervone, Nélida, “Infancia, nuevas tecnologías y Universidad”⁵, plantean que el problema no es si un chico usa celular o navega en Internet, sino dentro de qué ambiente cultural y afectivo se encuentra en sus años de formación, en sentido acotado: familiar, pero también en sentido amplio: en la relación imaginaria con sus coetáneos de todo el planeta, en las modas culturales, musicales, consumistas. Sostienen que esta pregunta es fundamental y requiere de la investigación, también de la investigación en psicología y sobre todo trabajando con pensadores de otras disciplinas. En la actualidad, concluyen, las prácticas relacionadas con la infancia cambian a una velocidad sin precedentes: “las generaciones actuales están atravesadas por más de un concepto de infancia”. Además, consideran el supuesto que plantea el papel de la enseñanza en la Universidad indisolublemente relacionada con la investigación: “La *universidad* al interrogarse sobre su crisis como institución de esta época, sobre la cultura y sociedad actual, puede interrogarse sobre la crisis de la infancia”.

8- Y en un último hallazgo⁶, los investigadores sugieren una nueva pregunta a la luz del análisis y resultados de los datos recolectados. La pregunta es ¿Cuándo juegan libremente estos niños? haciendo referencia a la modalidad lúdica de niños de clase social media-alta de Buenos Aires.

Por otro lado, también es importante considerar la temática del juego en niños sobre los postulados teóricos de S. Freud (1920), D. Winnicott (1971), J. Piaget (1966) y S. Bleichmar (1986) discutiendo cómo entienden el juego en la infancia.

En este sentido el juego constituye una forma genuina y privilegiada de expresión en los niños, que ha sido investigada desde múltiples enfoques y disciplinas. Desde el psicoanálisis ha sido objeto en diversos estudios, ya por su importancia en la vida anímica de los niños, como por su relevancia en la clínica. Tanto Freud en *Más allá del principio del placer*, como Winnicott en *Realidad y Juego*, entre otros, hablan de la función estructurante del juego respecto del desarrollo de la individuación, la capacidad para estar a solas, la sublimación y el enriquecimiento de la producción simbólica, la fantasía, el poder de anticipación y el incremento del pensamiento como recurso para no quedar librado a la inmediatez.

⁵ CERVONE, N., “Infancia, nuevas tecnologías y Universidad”, Proyecto de investigación en curso, en *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Psicología del Desarrollo*, Buenos Aires, Ediciones de la Facultad de Psicología, 22 al 25 de noviembre de 2011, Pág. 33-36.

⁶ SANTOS, G.; SARAGOSI, C.; PIZZO, M.; CLERICI, G.; KRAUTH, K., “Práctica social y construcción subjetiva de la infancia. Indagación de la recepción y apropiación de los niños de algunas producciones que los tienen como destinatarios”, Proyecto PROINPSI 2005/06, Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología, UBA, en *Anuario de Investigaciones/Volumen XIV/Año 2006*, Pág. 193-202. Dirección URL: www.scielo.org.ar

Conclusiones preliminares

En primer lugar, las jugueterías consideran lo infantil a partir de un criterio de venta diferenciado en edades, género y principales marcas comerciales. (“Tratamos de traer todo lo que está en la tele”).

Los vendedores de juguetes relatan que el interés de los niños está condicionado por las marcas comerciales que ofrecen las tandas publicitarias de la TV (“Lo que veo lo quiero ya”).

Inciden mucho en la elección y compra de juguetes por parte de los adultos, las marcas comerciales y el interés de los niños. A su vez, se consulta mucho al vendedor como palabra autorizada.

En segundo lugar, para las niñas de 3 a 5 años, los tres juguetes más vendidos son bebetes, accesorios para juegos de la casita y juegos didácticos (masas, bloques, títeres, libros de cuento, rompecabezas). Para varones de la misma edad aparecen los rodados (autitos de colección, camiones y tractores), juegos didácticos y de ingenio de nivel inicial (bloques, rompecabezas y libros de cuentos con sonidos y títeres sobresalientes).

Para niñas de 6 a 8 años, los tres juguetes más vendidos son muñecas articuladas y sus accesorios (bijouterie, pinturitas para el rostro, máquinas registradoras) de las líneas Barbies, Kitty, Princesas, entre otras; juegos de mesa de programas televisivos: Minuto para ganar, Salven el millón, Twister. Para los varones de la misma edad se mencionan: autos de radio control y pistas, muñecos articulados (playmobil, hot wheels y max Steel).

Por último, aún se venden mucho los juguetes tradicionales en la franja etaria de los 3 a 6 años, para niñas, los bebetes y para varones, las pelotas. No obstante, los padres relatan que no logran sostener una secuencia de juego y se aburren rápidamente.

Se venden mucho los disfraces de las líneas comerciales. Con lo cual, se infiere que los/as niños/as no lo usan para desarrollar un juego dramático, sino sólo como “adorno”.

Los padres le otorgan un valor funcional al juego en la infancia actual. Lo cual, coincide con la aparición comercial de franquicias con fines didácticos que estimulan el desarrollo madurativo y salones de eventos infantiles con entretenimiento pautado, propio de la vida adulta. (“cumpleaños Spa”, “cumpleaños de Modelos”, entre otros).

Comentarios Finales

Se deduce que la televisión ocupa un lugar y un tiempo muy privilegiado en el momento del jugar. La pantalla televisiva sigue imponiendo mandatos en la infancia, mostrando a través de las tandas publicitarias los juguetes necesarios y favoritos para divertirse; guionando además personajes, discursos y argumentos de juego. Así, los personajes de las princesas y los superhéroes, se convierten en modelos identificatorios infantiles, en detrimento del surgimiento de la imitación como base para la constitución subjetiva.

Los niños en su mayoría, durante el tiempo libre, prefieren permanecer en las pantallas, tomando una postura pasiva e identificándose con personajes de los programas televisivos.

Lewkowicz y Corea postulan: “Lo que no está en la tele no existe, si no estás en la imagen no existís”.¹ Además, afirman que los medios tienen un régimen totalizador, bajo el imperativo *hay que*, es imposible constituirse en sujeto social sin ser partícipe de la actualidad mediática.

Aparece resaltado en la mayoría de las encuestas que las propuestas publicitarias y los programas infantiles inciden en la elección de los juguetes, como también en el desarrollo de los juegos, marcando el perfil de cliente en el que el mercado ubica a los niños. La publicidad interviene, así, obturando la posibilidad creativa y la construcción de un relato, instruyendo al niño respecto de cómo jugar. O sea que el sentido, la significación del juego (eje principal de la función lúdica), se la da el anuncio televisivo.

Los padres al momento de comprar juguetes para sus hijos responden de manera genuina a los intereses de sus niños, pero estos intereses están digitados por lo que muestra la televisión en sus comerciales e impregnados por sus marcas: Barbie, Princesas, Ben 10, Hombre Araña, etc.; siendo al mismo tiempo para los vendedores los juguetes más vendidos en su jugueterías; la cara visible del mercado.

Es destacable evidenciar que si bien los juegos virtuales aparecen en su mayoría en el juego de los varones, los juegos tradicionales no han perdido vigencia para ambos géneros. No obstante, se observa que el juego simbólico y dramático –fun-

¹ COREA, C. Y LEWKOWICZ, I., *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, primera reimpresión, Buenos Aires, Lumen/Humanitas, 2005.

damental para la construcción de la identidad infantil y el aprendizaje –, se halla empobrecido o reemplazado por otras prácticas o pseudojuegos.

Confirmamos que si bien los padres consideran que el juego favorece el crecimiento, el aprendizaje y la imaginación, connotan un valor pedagogizante al mismo. En este sentido, no pueden comprender al jugar, como momento recreativo, libre (no reglado) y de despliegue de la curiosidad e imaginación, y continúan ofertando juguetes tecnológicos.

Así mismo, los adultos expresan un sentir nostálgico al referirse al juego más libre y creativo que practicaban en su infancia, en contrapartida al juego de los niños de hoy, más individual, sedentario e influido por juguetes tecnológicos. No obstante, mantienen una actitud complaciente ante lo que sus hijos demandan de las tandas publicitarias, denotándose la ausencia de una mirada crítica al respecto. Por otro lado, expresan que los niños de hoy tienen más destrezas y son más vivos en las cosas de grandes por el acceso a la tecnología.

Para finalizar consideramos relevante que los enunciados de la familia se ven reemplazados por los de los medios de comunicación y la publicidad, siendo estos últimos los que el niño recepta, viéndose así desdibujadas las figuras parentales como referentes en la constitución de lo identitario.

Consideraciones finales

Hemos dedicado estas páginas especialmente a los Psicopedagogos y estudiantes de Psicopedagogía, ya que en sus múltiples espacios de inserción laboral, particularmente aquellos que incluyen niños, requieren de su mirada atenta cuando hay alguien que juega.

Es incumbencia de su rol atender el funcionamiento de la lógica de lo pre-conciente, lo que implica que los procesos primarios y secundarios estén diferenciados para que el sujeto pueda acceder a la posibilidad organizada de conocimientos¹ y que, en este sentido, el juego va a dar cuenta de ello y de las particularidades subjetivas del niño en cuestión.

No obstante, indagar sobre problemas de aprendizaje sin tomar en cuenta las variables culturales que subjetivan a los chicos hoy, particularmente los pertenecientes a clases media y alta, que son los que tienen más acceso a lo que les ofrece el mercado en materia de juguetes y electrónica, podría poner en riesgo la validez del diagnóstico.

De nuestras investigaciones se desprende claramente de qué manera los contenidos televisivos, las tandas publicitarias infantiles y los juguetes ofrecidos por el mercado están diseñados para que los chicos no piensen, sólo ejecuten.

No hay espacio para el juego creativo. Los Psicopedagogos saben que la escuela, no es hoy, ni la única, ni la más valorada fuente de transmisión de saber. Por lo tanto, los pone en alerta ante la invasión de información y programas “educativos” para los más chiquitos. Tienen que resistir y descubrir la trampa. En un mundo capitalista no es inocente la propuesta de sobrecarga de agendas y promesas de futuros exitosos. Sin embargo, es sabido que información no es sinónimo de aprendizaje. Sólo lo que la imaginación agrega a lo que no está, el sentido delirante que puede alcanzar un territo vacío, sólo eso garantiza lo ingenioso, el desarrollo intelectual, entre otras cosas.

Es tan convincente la oferta del mercado infantil, que se precisa de estas páginas para no naturalizar la desaparición del ocio en las agendas infantiles. Lo hemos dicho muchas veces, pero nos sigue llamando la atención, la indiferencia con la

¹ BLEICHMAR, S., *Clínica psicoanalítica y neogénesis*, Amorrortu, Buenos Aires, 1999.

que los padres aceptan *clases* de inglés, cocina, introducción a la lecto-escritura etc. en guarderías maternas para niños que apenas caminan.

Dedicamos estas páginas a los Psicopedagogos, porque es muy probable que sean consultados por ellos cuando ingresen a la escuela primaria. Entonces nos preguntaremos, ¿inhibición intelectual o producción simbólica empobrecida por espacios de desarrollo obturados por excesos de información que el incipiente Yo, no alcanzó a significar?, ¿trastornos de aprendizajes o fallas en la construcción de un Yo, que piense acerca de sí mismo y sus objetos, condición indispensable para que el sujeto aprenda sobre el mundo?².

No puede haber interés por aprender sin que se haya jugado con objetos inacabados, que despierten enigmas, “que dejen mucho que desear”, que, fantasía mediante, sirvan para adecuar la realidad a ellos y no al revés, porque en cada juego caprichoso y azaroso, en tanto el niño sepa que lo es – en esa realidad que está desafiando – se va fortaleciendo un sujeto, a condición de incluirse en la cultura, de comprender sus códigos y comunicarse a través de la lengua. Antes y durante su constitución, el jugar deberá haber ocupado el protagónico lugar en el que la omnipotencia y el control del mundo son permitidos necesarios para luego negociar la adaptación.

También los Psicopedagogos tienen una injerencia directa en el quehacer de los padres, las escuelas y los docentes. Instalar la idea, en ambas instituciones, de que existen juegos estructurantes e imprescindibles para el desarrollo y el aprendizaje, y juegos que pueden ser pasatiempos alternativos, pero que en dosis elevadas obturan aquellos, parece ser una exigencia de la época que debe transmitirse y hacerse visible.

Entender que el juego no pautado, creativo, que permita el despliegue metafórico y se imponga como acción transicional entre el mundo interno y el externo, es aseverar que el jugar tiene de ingenioso lo que no tiene de ingenuo.

² Ibídem, Pág. 292.

Bibliografía

- ABAD MOLINA, J. y RUIZ DE VELASCO GÁLVEZ, Á., *El Juego simbólico*, Editorial Graó, Barcelona, 2011.
- AULAGNIER, P., *La violencia de la interpretación (del pictograma al enunciado)*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1988, primera reimpresión en Buenos Aires.
- AMBLARD DE ELÍA, S., *Aquello de la crianza que no debe cambiar*, Eduvim, Villa María, 2012.
- AMBLARD DE ELIA, S. y CARTECHINI, S., *De la Constitución Subjetiva al Aprendizaje Escolar*, Anábasis, Córdoba, 2008.
- BLEICHMAR, S., *Clínica psiconalítica y neogénesis*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 1999.
- _____, *En los orígenes del sujeto psíquico, (del mito a la historia)*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1986.
- _____, “Sobre los mecanismos de desprendimiento. Juego infantil, producción de sentido”, Artículo en el Diario *Página 12*, Buenos Aires, 27 de agosto de 2007.
- _____, *Inteligencia y Simbolización*, Paidós, Buenos Aires, 2009.
- CIVAROLO, M., AMBLARD, S y CARTECHINI, S., *Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia*, EDUVIM, Villa María, 2010.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I., *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, primera reimpresión, Buenos Aires, Lumen/Humanitas, 2005.
- FARA, L.: “Desde el borde del Psicoanálisis”, en ROZENTAL, A. (comp.): *El juego, historia de chicos, función y eficacia del juego en la cura*, Buenos Aires, Noveduc, 2005, pag.14
- FREUD, S., “Más allá del principio de placer”, en *Obras Completas*, vol. XVIII, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1979.
- JANIN, B., *Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños*. Buenos Aires, Noveduc, 2013.

- LAPLANCHE J., y PONTALIS J., *Diccionario de Psicoanálisis*, primera edición, editorial Labor s.a., edición universitaria, Barcelona, 1971.
- LEVIN, E., “La imagen corporal sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia” en *Revista Internacional de Psicología y Educación*, Universidad Intercontinental de México, 2008.
- PAÍN, S., *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 2002.
- PIAGET, J., *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 2011.
- RODULFO, R., *El niño y el significativo (Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana)*, Paidós, cuarta reimpresión, Buenos Aires, 1996.
- ROZENTAL, A. (comp), *El juego, historia de chicos, función y eficacia del juego en la cura*, Noveduc, Buenos Aires, 2005.
- SCHLEMONSON, S., *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*, Paidós, Buenos Aires, 2009.
- SCHLEMONSON, S.; PEREYRA, M. y otros, *El placer de criar, la riqueza de pensar*, Noveduc, Buenos Aires, 2005.
- URRIBARRI, R., “La castración y sus vicisitudes, el goce y la ley”, Ponencia en la XIV Jornadas: “*Juego, Palabra y Sublimación*”, organizadas por el Departamento de Niños y Adolescentes de la APA, Buenos Aires, 1996.
- WINNICOTT, D., *Realidad y juego*, Gedisa editores, Buenos Aires, 1988 quinta reimpresión.

Encontranos en



www.eduvim.com



[eduvim prensa](#)



[eduvim.blogspot.com](#)



[@eduvim](#)

Buscamos en

Librería Universitaria Centro

Chile 253 - Villa María (Cba.) CP 5900

☎ +54 (353) 4539145

Librería Universitaria Medioteca

Av. Sabatini 40 - Villa María (Cba.) CP 5900

☎ +54 (353) 4539118

Librería Universitaria Campus

Arturo Jauretche 1555 - Villa María (Cba.) CP 5900

[librecampus@gmail.com](#)

Librería Universitaria Córdoba

Félix Frías 60 - Córdoba Capital - CP 5004

[libreriauniversitaria.cba@gmail.com](#)

☎ +54 (351) 4265713

Librería Virtual

www.ulibros.com

Distribuidora Tramas

Piedras 575 - Planta Baja (CABA)

Contacto: Silvia Barrios - [silfebda@gmail.com](#)

☎ +54 9 (11) 53277306 / +54 (11) 43454774

Este libro se terminó de imprimir en los talleres gráficos de
Gráficas del sur, Córdoba, Argentina en el mes de julio de 2015.

Tirada: 100 ejemplares