

ARTICULOL

¿QUÉ QUEDA DESPUÉS DE JUGAR?

Ps. Ana Mosca Sobrero
Maestra- Instituto Normal de Montevideo
Especialización en Niños con Alteraciones
en su Desarrollo- Instituto Magisterial Superior
Licenciada en Psicología- UDELAR.
Psicoterapeuta Habilitante y Supervisora - AUDEPP.
Ex Coordinadora del Área de Niños. AUDEPP.
Diplomatura en DD HH- Especialización en Educación- IIDH.
Especialización en Psicopedagogía Dinámica-EPSIBA-Buenos Aires
anamosca@yahoo.com

Para citar este artículo / Para citar este artigo / To reference this article

Mosca Sobrero A. (2018) ¿QUÉ QUEDA DESPUÉS DE JUGAR?
Intercambio Psicoanalítico 7 (2), DOI: doi.org/10.60139/InterPsic/14.2.1/
Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC By 4.0)

¿QUÉ QUEDA DESPUÉS DE JUGAR?

Ps. Ana Mosca Sobrero¹

1 Maestra- Instituto Normal de
Montevideo

Especialización en Niños con
Alteraciones en su Desarrollo-

Instituto Magisterial Superior

Licenciada en Psicología- UDELAR.

Psicoterapeuta Habilitante y

Supervisora - AUDEPP.

Ex Coordinadora del Área de Niños.

AUDEPP.

Diplomatura en DD HH-

Especialización en Educación- IIDH.

Especialización en Psicopedagogía

Dinámica-EPSIBA-Buenos Aires

Email: anamosca@yahoo.com

Montevideo - Uruguay

Resumen

La clínica contemporánea nos enfrenta a situaciones en las cuales parecerían estar ausentes los procesos elaborativos, la capacidad de modular y diferir los impulsos, la posibilidad anticipatoria, la representación empática de las resonancias en el otro. El acto surge como escenificación descarnada, con el riesgo de convocar al acto como respuesta.

En nuestra experiencia clínica reiteradamente constatamos que una intervención solo verbal no es recibida ni integrada por el niño, puede incluso llegar a ser intrusiva e interrumpir el juego. Habilitando una presencia más activa, "Intervención jugada", se intenta transmitir comprensión de su conflictiva.

El juego vía de creación que ante todo construye un sujeto activo que no se somete a las limitaciones de una realidad.

La importancia del jugando para la construcción subjetiva es tal que no deberíamos decir "el juego del niño" sino "el niño del juego". La experiencia lúdica genera, enriquece, el tejido psíquico, la experiencia de mismidad

En el "juego del apronte", el disfrute se detiene en lo que al observador ajeno le parecería el prólogo. El jugar al apronte permitiría manipular la realidad, detener tiempos y espacios mover lo inmanipulable.

¿Qué queda después del jugar?

¿Podríamos pensar los aportes del jugar a la construcción subjetiva y a la disponibilidad vincular?

Palabras clave: acto, intervención jugada, juego del apronte.

Fundamentación

¿Por qué hoy nos convoca este tema?

La clínica contemporánea nos enfrenta al lugar del acto.

Se reiteran situaciones que nos dejan perplejos. Situaciones en las cuales parecerían estar ausentes los procesos elaborativos, la capacidad de modular y diferir los impulsos, la posibilidad anticipatoria, la representación empática de las resonancias en el otro. Algunas características de la ética contemporánea parecerían detonar: lo vertiginoso, lo evanescente, lo minimizado. El déficit en la capacidad elaborativa y en la disponibilidad simbólica parece ser un común denominador.

El acto surge entonces como una escenificación descarnada que nos conmueve y que tiene el riesgo de convocar al acto como respuesta.

Es una responsabilidad para todos proponer estrategias de intervención amparando la salud mental comunitaria. Pienso que, como ha sido algo repetido en la historia de la humanidad, el convocar a personas con largos años de trabajo puede ser un intento de generar estrategias de contención y prevención.

Se requieren estrategias que amparen y potencian los procesos de humanización. Silvia Bleichmar en su texto *Dolor país*, nos recuerda que hemos de “recuperar la condición de humanidad en riesgo” (Bleichmar, 2002, p. 43). Destaca que hemos de procurar resimbolizar la realidad. Se viene produciendo una experiencia de acostumbamiento al horror... cierta fatiga de la compasión. Estos detonantes cotidianos de la violencia social producen “efectos devastadores sobre la subjetividad” (Bleichmar, 2016, p. 123). Es un imperativo para todos quienes trabajamos en las ciencias sociales generar propuestas para poder pensar “más allá de las circunstancias inmediatas” (Bleichmar, 2016, p. 133). Cuando las noticias de la realidad son tan contundentes en lo cualitativo y en lo cuantitativo existe el riesgo de que se produzca una experiencia de des-subjetivación, con cierto efecto de dejarnos sumidos en la desesperanza.

Seguramente, este contexto tenga que ver con que se me haya convocado a este encuentro con ustedes y probablemente tal vez, a cada uno de ustedes, integrando este público los pueda haber motivado.

Hoy vamos a hablar de los niños, de nuestros niños.

En el año 1996 Juan Carlos Volnovich, en una comunicación personal, expresó: los fenómenos de fragmentación social en la mayoría de los países latinoamericanos son de tal entidad que no vamos a poder hablar de “los niños” sin preguntarnos cuáles niños; están los niños cuidados y los niños de los que hay que cuidarse porque crecer en desamparo es crecer en dolor y esto produce efectos.

Me pareció una buena idea resumir algo de mi trayectoria profesional, entre los años 1995 y 2000 integré un equipo de investigación en Facultad de Psicología, participé de un proyecto como investigadora asociada en el Servicio de Atención Psicológica de Niños y Adolescentes que se instaló en las Escuelas N° 47 y 108 y en el Jardín de Infantes N°238 en respuesta de la solicitud del Consejo Vecinal Zonal N°16, a fin de crear un centro de atención psicológica, con prioridad en la promoción de salud.

Año a año recibíamos pasantes de Facultad de Psicología, en el último año de su carrera realizando intervenciones breves.

Nos propusimos también, visibilizar los efectos del crecer con necesidades básicas insatisfechas en un trabajo longitudinal.

Integré también en AUDEPP el Grupo de Investigación en Psicoterapia de Niños, que se inició en la década del 80. Posteriormente pasó a llamarse Área de Niños. En ese espacio hemos compartido nuestra experiencia clínica, sus interrogantes, sus enigmas. Reiteradamente constatamos que una intervención solo verbal no es recibida ni integrada por el niño, puede llegar a ser intrusiva e interrumpir el juego.

Nos fuimos habilitando a una presencia más activa, con un modo de transmitir al paciente el esfuerzo por la comprensión de su conflicto en su mismo lenguaje, a esto le llamamos “intervención jugada”.

Siempre nos preocupó la situación del niño que no juega.

Obviamente fuimos buscando diferentes referentes teóricos. Recientemente, Delfina Miller en su libro *Las huellas del afecto* (2013) habla de los niños que evidencian desregulación afectiva, esto nos significó un importante

aporte para comprender los psicodinamismos subyacentes a la conducta del niño que no sabe o no puede jugar. En ese texto caracteriza, la desregulación a la luz del juego de los niños. “El juego resultaba repetitivo e impermeable, con una narrativa casi inexistente [...] dominaba la agresividad que no parecía frenarse por valores ni por empatía [...] juego del que no disfrutaban y no lograban encontrar soluciones adecuadas a los dilemas planteados [...] donde la mentalización se vuelve precaria ya que la forma de buscar regulación será a través de los actos” (Miller, 2013, p. 19).

La misma autora, en un trabajo perteneciente a la Revista Uruguay de Psicoanálisis número 25, titulado “Incidencia de la regulación afectiva en el desarrollo y en la conformación de la personalidad”, afirma: “si nos remitimos a la experiencia clínica, podemos decir que los niños con una afectividad descontrolada, que suelen volcarse en acciones, o más bien, en actuaciones, que reaccionan con una violencia que sentimos inmotivada, nos resultan muchas veces difíciles de comprender y suelen generarnos una mezcla de asombro, desconcierto y rechazo [...] caemos en el agujero que ellos mismos están, no sabemos qué hacer y muchas veces... también nosotros actuamos” (Miller, 2018, p. 89).

Todo esto pareciera ser parte de una estructura deficitaria que subyace y condiciona. El comportamiento se transforma simplemente en una descarga. “La regulación de los afectos implica tanto un componente intrapsíquico como un componente intersubjetivo”. Afirma además que la regulación afectiva es la que genera los mecanismos que van a dar cuenta de la organización del self.

¿Qué entendemos por juego-jugar-jugando?

Ricardo Rodulfo en su libro *El niño y el significante*, despliega lo que ha llamado tesis sobre el jugar. Allí discrimina “jugar” y “juego”, dice que el juego es el producto de la actividad de jugar centrándose por tanto en el verbo jugar.¹ Afirma que jugar es una actividad significativa “para evaluar el estado del desarrollo de la simbolización del niño” (Rodulfo, 2008, p. 120). El jugando y el jugar operan en forma dialéctica.

Afirma que el jugar es una actividad significativa para evaluar el estado del desarrollo de la simbolización del niño y también que el jugar es una práctica significativa que va produciendo un hilo conductor para entender la constitución subjetiva del mismo.

Él reitera en sus textos la importancia del desarrollo de la función ficcional.

Sostiene que, con frecuencia, la intervención del adulto tiene que ver con introducir el jugar en una escena que carecía de juego.

Quien interviene ha de sostener el carácter lúdico de la escena, ayudando al niño a crear la ilusión de que crea.

1 Verbo en infinitivo, práctica significativa que ofrece un hilo conductor para entender la constitución subjetiva de un niño.

Se generaría entonces una zona de juego que, al decir de Winnicott, se encuentra dentro-fuera del individuo, pero no es mundo exterior ni realidad psíquica interna.

Winnicott se ha ocupado del tema en *Realidad y juego* (1972):

La labor del terapeuta se orienta a llevar al paciente de un estado en que no puede jugar a uno en el que le es posible hacerlo [...] jugar es hacer, verbo sustantivado [...], tiene un lugar y un tiempo propio [...], la capacidad de jugar corresponde a la salud [...], es muy estimulante [...], es una experiencia siempre creadora (p. 61).

Afirma el autor: "cuando se carece de capacidad para jugar la interpretación es inútil" (p. 76). El otro siempre está incluido, aunque no precisa estar presente.

Siempre será un desafío ganarse el lugar de un interlocutor confiable al que el niño accede incluir en su vida lúdica.

El juego es una vía de creación que ante todo se construye un sujeto activo que no se somete a las limitaciones de una realidad.

La importancia del jugando para la construcción subjetiva es de tal magnitud que no deberíamos decir "el juego del niño" sino "el niño del juego". Queremos decir que la experiencia lúdica genera, enriquece, el tejido psíquico, la experiencia de mismidad.

El juego estimula y desarrolla la capacidad de fantasear.

La realidad externa frecuentemente se siente contundente; en un proceso lúdico se despliega una posibilidad creadora irreverente frente a lo inevitable.

La capacidad de jugar cabalga entre el sometimiento y la rebeldía.

Todo ser humano posee una potencialidad lúdica, que podrá desenvolverse en las situaciones más saludables o bloquearse y aun inhibirse.

La capacidad de jugar genera:

una experiencia de dominio,

vuelve tolerables situaciones, posibilita la vivencia de poder

El juego tiene un gran potencial dinámico sobre:

Lo intrapsíquico,

En relación con lo cognitivo:

favorece los procesos representacionales

despliega la capacidad narrativa

produce disponibilidad atencional

desarrolla la capacidad simbólica

En relación con lo emocional:

provee oportunidades de construir capacidad de descentración

despliega posibilidades transferenciales

potencia la capacidad de fantasear, genera la alegría de sentirse con el don de poder transformar

el juego posibilita trascender experiencias otorgando la posibilidad de pensarla y sentirlas manipulables

el jugar estimula la experiencia de los fenómenos transicionales.

Lo interpersonal:

el jugar convoca e incluye al otro
enriquece la disponibilidad identificatoria
estimula la comprensión empática

Lo transpersonal:

la actividad lúdica también es una preparación para la socialización ya que la experiencia lúdica ofrece el guiño mágico de investir diversos roles y personajes

Al jugar se aprende y se a-prende una realidad generando la experiencia de apropiación y posibilidad de control.

El lugar del juego en la consulta con niños

Posibilidades de la caja de juego

Indudablemente, la capacidad de jugar tiene un lugar muy significativo en la consulta con niños.

Dicha capacidad tiene vida como todas las propiedades intrapsíquicas. Sin dudas, el promover el despliegue de la capacidad lúdica tiene un componente artístico que pone en juego la disponibilidad del adulto. La capacidad de jugar y sus transformaciones operaría como indicador diagnóstico y como evidencia de transformaciones subjetivas que se van operando en el curso de una intervención.

En un trabajo perteneciente al Laboratorio de Niños de APU, titulado "De cajas y juguetes: nuestros instrumentos del análisis infantil", se plantean algunas preguntas que conservan actualidad:

¿Cuáles son las razones que, hoy por hoy, constituyen el sustento teórico de la presencia de la caja clásica en nuestros consultorios?

¿La caja se conserva como testimonio de nuestra adhesión a los preceptos del psicoanálisis de niños? (Barreiro et al., 1999, p. 23).

Fue Klein quien inauguró el uso del juego como "vía regia" para el acceso al trabajo analítico con el niño. El juego se convierte con ella en el medio privilegiado de comunicación para acceder a la comprensión de la fantasía inconsciente y del mundo interno del niño.

Coherentemente con su teoría, la caja representa el mundo interno, el cuerpo de la madre y el propio.

Winnicott, por su parte, no usaba una caja de juegos para cada niño, lo que pensamos podría explicarse porque para él la fantasía se da en un espacio potencial; lo que importa es la capacidad del niño para usar los juguetes y la disponibilidad a jugar del analista.

Cada uno de los juguetes ofrecidos, con su materialidad, es un llamador para el despliegue de la función de mediación.

El juguete, como objeto mediador, tiene dos funciones:

la función denotativa, más objetiva y

la función connotativa

Que refiere a la capacidad del objeto para metaforizar. "El objeto mediador tiene una función facilitadora de acceso a la transicionalidad" (Vachet, 2014, p. 236).

Los procesos de mediación preceden y preparan.

El objeto mediador invita a que lo imaginario tome forma, movilizándolo el espacio del preconscious.

El juguete convoca a una puesta en escena en la cual el niño es a la vez el que monta la escena y el actor.

El juguete va a importar en su materialidad, pero lo más importante es la utilización que se hace de él.

Anne Brun, en su libro *Mediaciones terapéuticas y psicosis infantil* (2007), sostiene que el objeto mediador habilita y favorece la actividad simbólica al encarnarse en la materialidad.

En nuestro medio, Myrta Casas de Pereda se ha ocupado del tema del desarrollo de la capacidad simbólica en el niño. En su obra "En el camino de la simbolización" (1999) destaca que la importancia del jugar reside en la posibilidad de habilitar el trayecto del figurar al representar.

Sostiene que la simbolización es testimonio de un objeto perdido. La posibilidad de que algo no esté se constituye como un organizador psíquico. La ausencia habilita la sustitución (ejemplo del carretel).

La Revista Uruguaya de Psicoanálisis N°124 (2017) publica un texto titulado "La entrevista de juego", en el que Mercedes Freire de Garbarino hace en 1986 una revisión de un trabajo publicado en 1976. Sostiene que a lo largo de los años han existido variaciones en la técnica, pero no en los fundamentos.

También afirma, que LA ENTREVISTA DE JUEGO es lo más adecuado para investigar el psiquismo infantil. El material de la caja de juegos busca dinamizar el potencial simbolizante del niño, permite evaluar su desarrollo emocional, la organización de la personalidad, y entender el nivel dinámico de los conflictos.

El material de juego invita al despliegue de deseos, ansiedades, fantasías y defensas.

No debemos dejar de lado el papel que ha ido adquiriendo la tecnología y los juegos virtuales en los intereses y en la actividad lúdica infantil. Internet ha inaugurado la posibilidad de nuevos mediadores lúdicos que se hace presente en la consulta con niños de diversas formas.

En un reciente trabajo titulado "Las tecnologías y el psicoanálisis", elaborado por el Departamento de Niños y Adolescentes de la APA, se afirma categóricamente:

Los juegos con las pantallas y el manejo de los aparatos tecnológicos, se da muy tempranamente [...] El mundo virtual y de las pantallas ha venido para quedarse. Sería ingenuo suponer que el psicoanálisis puede permanecer ajeno a ellas. Las nuevas tecnologías no sólo permiten una conexión que elimina las distancias y las demoras, sino que también puede generar nuevas modalidades de relación. Es tarea de los psicoanalistas repensar lo saludable y lo perturbador de las nuevas tecnologías [...] La presencia de las pantallas en las sesiones triangula de una manera muy particular la relación paciente-analista [...] en algunos de los ejemplos que se proponen la pantalla ha servido para que el paciente pueda transmitir contenidos que le resultaba difícil o aún imposible de representar. En este sentido la tecnología ha brindado un soporte sumamente útil [...] paciente y analista encuentran una sustancia, una representación posible a algo que hasta ese momento era incomunicable (Sahovaler, 2017, p. 90).

Algunos puntos para incluir en esta temática podrían ser la profusión de imágenes de violencia que se han vuelto cotidianas.

“Desconocemos los efectos que la saturación de imágenes pueda causar en la edificación del psiquismo infantil, pero no podemos dejar de preguntarnos sobre el destino de tal bombardeo visual” (Sahovaler, 2017, p. 87). Otro punto de interrogación sería la lógica castigo-recompensa que opera premiando a quien actúa y penalizando a quien se toma tiempo para pensar.

Abordaje longitudinal

Juego y desarrollo emocional y cognitivo

El juego y sus características en las distintas edades

El desarrollo de la capacidad lúdica desde una perspectiva longitudinal ha sido abordado por numerosos autores. Indudablemente el desarrollo emocional y cognitivo están interrelacionados.

Podríamos preguntarnos ¿cuándo comienza el jugar?

Este es un rico tema para abrirlo al debate grupal; indudablemente, quienes se ocupan de darle génesis de la vida psíquica exploran la riqueza de las manifestaciones lúdicas cada vez más tempranamente.

En los primeros meses de vida ocurren conductas indudablemente interactivas entre el bebé y su entorno que podrían denominarse lúdicas:

el encuentro de miradas, el desviarla o seguir al otro con la misma el parpadear

las modalidades de succión

el aprendizaje de sincronías

la posibilidad anticipatoria de rutinas

Aberastury (1979) en un texto breve, ameno y sintético va pautando el desarrollo de la capacidad lúdica del niño. Ubica alrededor de los cuatro meses lo que denomina inicio de la actividad lúdica:

aprendizaje

imitación

reproducción

coordinación de sus movimientos (coordinación entre la mano y la vista)

búsqueda de experiencias a través del sacudir

chupar

morder

llevar a la boca

escondese

distintas modalidades de aparecer y desaparecer

juegos verbales

“En la segunda mitad del primer año ha descubierto que algo penetrante puede entrar en un hueco, juega incesantemente a ello” (Aberastury, 1979. p.):

Entre ocho y doce meses el niño es capaz de desplazarse en el espacio circundante, su campo de acción se amplía.

A los doce meses pone el aprendizaje de la marcha.

A los dieciocho meses inicia el “como sí”.

A los dos años comienzan los juegos que tienen que ver con el trasvasar, sustancias de un recipiente al otro”

¿Cuándo empieza la posibilidad de dibujar, cuándo nace el garabato?

¿Cuándo empieza el gusto por disfrazarse?

Entre los dos y tres años se da el pase del juego paralelo al juego interactivo.

A los cinco años comienzan la capacidad emocional y cognitiva de acceder al juego reglado (el deber ser/ del proceso primario al proceso secundario).

Desde otra perspectiva, Jean Piaget presenta una extensa obra (1961-1981) en la que se ocupa del desarrollo cognitivo y de la probable interrelación entre inteligencia y afectividad. Fundó la epistemología genética en tanto implica buscar una sucesión invariable entre estadios. Esquemáticamente podríamos hacer mención del estadio sensorial motor que atraviesa los dos primeros de vida. La construcción de la noción de objeto permanente constituye para Piaget la gran adquisición cognitiva del estadio sensoriomotor.

Luego, continúa el llamado estadio preoperatorio que dura aproximadamente cinco años, va desde los dos a los siete años. A este le sigue el estadio de las operaciones concretas que coincide básicamente con el periodo escolar comprendido entre los seis y los doce años.

Una operación mental para Piaget consiste en acciones interiorizadas que pueden ser reversibles por el pensamiento.

A partir de los once o doce años, se inicia el estadio de las operaciones formales. Las operaciones van ampliando su radio de acción, abarcando hipótesis y posibilidades.

Aprendiendo de la clínica

(Del dar vuelta la caja de forma ruidosa al juego del apronte)

¿Cuáles son las razones que, hoy por hoy, constituyen el sustento teórico de la presencia de la caja clásica en nuestros consultorios? ¿La caja se ha transformado en un elemento “tradicional”, inamovible, tranquilizador, testimonio de nuestra adhesión a los preceptos del psicoanálisis de niños?

Con el nombre de “juego del apronte” voy a referirme a un tipo de juego que he observado, en mi experiencia clínica, muy frecuentemente, tanto en niñas como en varones con edades que oscilan entre cinco y ocho años. Por ahora tenemos dos aspectos: la descripción del tipo de juego al que quiero referirme y la edad de los niños que lo constituyen. Corresponde a tiempos de LATENCIA.

Lo he visto tanto incluido en entrevistas con objetivo diagnóstico como en sesiones, dentro del marco de un proceso psicoanalítico individual.

Consiste en la situación de construcción de un escenario, con el anuncio de que se va a desarrollar una anunciada dramática que NUNCA LLEGA a COMENZAR porque hay un uso deliberado de la totalidad del tiempo con objetivo de “apronte”. El juego comprende la distribución de espacios, el cuidadoso armado de los subespacios con los objetos respectivos al uso que ha de dársele a cada uno.

Simultáneamente se alinean los personajes como en una línea de largada esperando la orden de entrar a escena. Esa orden nunca llega y, lo que es curioso, cuando se termina la hora y hay que guardar. La única insatisfacción que se observa en el campo es la mía. El niño guarda apaciblemente, sin muestras de contrariedad y suele ocurrir que diga al adulto que lo espera “hoy jugué mucho con Ana ...”

Con el tiempo me empecé a familiarizar con la situación y a anticiparla. Últimamente me interesa comprenderla, dar cuenta de los psicodinamismos que la generan y en especial del estado de ánimo con el que emergen de algo que a cualquier adulto nos haría decir “pero qué pena, no pudo jugar a nada”.

Sigamos a El Principito – “Lo esencial es invisible a los ojos” ...

Volvamos al juego, he de apuntar también que se visibilizan diferencias en el tipo de escena según el sexo.

Obviamente, las niñas suelen aprontar “casas” con sus espacios específicos para las distintas funciones: comedor, dormitorio, cocina, baño, jardín. Los varones tienen varios temas favoritos: el fuerte, el garaje, la estación de servicio.

La granja aparece como un tema compartido en la elección de niñas y varones.

Lo interesante es lo idéntico de la secuencia: de lo macro a lo micro. Primero la demarcación del perímetro externo, luego las paredes internas, recién después los objetos. Si terminan, suelen “borrar” y volver a redistribuir mientras los personajes sean familia, soldados, indios, animales o autos han de esperar pacientemente sin llegar a “estrenar” su hábitat. Al relatarlo me vuelve a invadir la extrañeza y el malestar que suele habitar en estas ocasiones. Es curioso, aun en niños muy inquietos, que la acción del armado parece lentificarse progresivamente, como si lo “paladearan” como si no fuera un rápido trámite inevitable sino un fin en sí mismo.

En el “juego del apronte” el disfrute, lo que parece ser la esencia, lo que se busca con el jugar, se detiene en lo que al observador ajeno le parecería el prólogo.

Consiste en una situación donde el fondo de vuelve figura: el armado de la escena, en su dimensión escenográfica, ocupa el centro del juego.

Se parte de discriminar el afuera del adentro, el primer esfuerzo tiene que ver con establecer un perímetro, luego van naciendo los subespacios, las subdivisiones.

En muchos casos el juego termina al completar el apronte. La dramática esencial parecería ligada a componer ese espacio donde todo debe verse “como corresponde”.

El otro ocupa un lugar importante, generalmente es convocado en función de espectador, presente en su mirada.

¿Tendría algo así como una función de ritual para mostrar-mostrarse el sometimiento del proceso primario por el proceso secundario? ¿Se representa la entronización del deber ser?

También resulta tentador imaginar porcentajes, ¿tendrían igual o diferente valor el proceso y el producto?

Cuando Freud se refiere a los dos principios del suceder psíquico (aludiendo al proceso primario y al secundario) afirma que es necesario el sometimiento pulsional para permitir el funcionamiento atencional que habilite al aprendizaje.

La experiencia de caos suele ser referida subjetivamente como un equivalente del combate pulsional.

El orden del “apronte” podría aludir a la “domesticación” necesaria para poder atender-aprender.

Respalda y garantiza el rol de escolar que es, culturalmente, el más valorado en la infancia.

Se construiría una escena que podría corresponder a un filme titulado “El asordamiento de la pulsión”.

Aquí deberíamos invertir el proceso-ir de la escena a las palabras... El otro además de mirar puede operar desde el lugar de traductor, ayudar a que el niño pueda verse en lo que HACE (Gonçalves da Cruz, 1998).

El psicodrama posibilita, en el despliegue de la escena, que los esquemas de acción puedan ser interpretadas como esquemas de significación; así el sujeto se constituye en su propio intérprete (Fernández, 2000).

Así, la práctica psicodramática nos va mostrando cómo algunos no pensables pueden ser “desencapsulados”.

El niño toma la legalidad, con eso acepta ser semejante a todos, pero a la vez se apropia de ella, instalando así la paradoja de ser a la vez, por la experiencia creativa, diferente a todos.

El jugar al apronte permitiría manipular la realidad, detener tiempos y espacios mover lo inmanipulable:

lo efímero del vivir

lo inasible del decurso temporal

la obligación de renunciar

El juego del apronte se repite en diferentes niños y en el jugar de cada uno de ellos porque abre la posibilidad de grávidos trabajos de elaboración.

objetivante:

* reconocer lo universal de su conflictiva

* reconocerse autor

* apropiarse de lo pensado

subjetivante-historizarse:

* trabajo de ligazón

* dotar de sentido vivencial a lo comprendido

En todos los casos, se mire como proceso o como pictograma, según conceptualización de Ricardo Rodulfo, ¿no sería bueno tomar la escena como una especie de tomografía computada o de resonancia magnética de los procesos de subjetivación que se están construyendo?

Siempre será apasionante la labor de ligazón, funcionar como guionista empático volviendo verbalizable lo pictogramático.

El juego del apronte entonces podría ser trabajado a modo de escena ya que por la labor de semantización ofrece la oportunidad de que los esquemas de acción puedan ser interpretados como esquemas de significación.

Abordaje Transversal.

(Juego normal y juego patológico)

¿Qué caracterizaría a un juego que pudiéramos llamar normal?

El juego saludable va desplegando la capacidad creativa que es lo que Ricardo Rodulfo denomina función ficcional. Adquirir la capacidad del como si es una construcción profundamente subjetiva, no transferible. Implica una apropiación de los objetos para permitir el despliegue de:

- deseos

- ansiedades

- fantasías

- defensas

El juego saludable es, ante todo:

dinámico.

vital

animado

variable

pasible de un guion narrativo (desenlaces del juego)

móvil

incluye afectos variados (enojo, rabia, venganza, vergüenza, curiosidad, alegría, miedos, angustia, tristeza).

Es importante el prestar atención a algunos índices como la capacidad de tolerar derrumbes, roturas, expectativas frustradas.

Juego patológico

¿A qué podemos denominar juego patológico?

Corresponde a un diagnóstico presuntivo y preocupante cuando el niño evidencia una necesidad de mantener lo inamovible, lo idéntico, lo estricto, la evitación de la mirada, el rechazo radical frente al otro.

El Juego como agente de cambio psíquico.

¿Qué queda después del jugar?

¿Podríamos pensar los aportes del jugar a la construcción subjetiva y a la disponibilidad vincular?

Sería importante habilitar al grupo a aportar reflexiones sobre estas dos preguntas, generando un espacio de habilitación para preguntar y preguntarse.

¿El aburrimiento es una queja frecuente que hoy escuchamos en la consulta?

¿Qué denuncia quien dice aburrirse?

¿Es transmisible la capacidad de entretenerse?

Referencias bibliográficas

Aberastury, A. (1979). El niño y sus juegos. Buenos Aires: Paidós.

Barreiro, J., de Mello de Ganón, E., Errandonea, E., Gallinal, M., Ihlenfeld de Arim, S., López de Caiaffa, C., ...Ungo, M. (1999). De cajas y juguetes: Nuestros instrumentos del análisis infantil. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, 90, 21-34.

Bleichmar, S. (2002). Dolor país. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bleichmar, S. (2008). Violencia social - violencia escolar: De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.

Brun, A. (2007). Mediaciones terapéuticas y psicosis infantil. Barcelona: Herder.

Casas de Pereda, M. (1999). En el camino de la simbolización: Producción del sujeto psíquico. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, A. (2000). Psicopedagogía en Psicodrama. Buenos Aires:Edit Nueva Vision.

Freire de Garbarino, M. (2017). La entrevista de juego. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, 124, 137-173.

Gonzalez da Cruz, J. (1998). Montajes temporarios. Revista Epsiba, 8, 34-39.

Miller, D. (2013). Las huellas del afecto. Montevideo: Grupo Magro.

Miller, D. (2018). Incidencia de la regulación afectiva en el desarrollo y en la conformación de la personalidad. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, 125, 83-109.

Rodulfo, R. (1999). Dibujos fuera del papel: De la caricia a la lectoescritura en el niño. Buenos Aires: Paidós.

Rodulfo, R. (2008). El niño y el significante: Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana. Buenos Aires: Paidós.

Sahovaler, J. R., Korembli de Vinacur, N., Ekboir, F., Bianchi, F., Gómez, F., Jolodenko, G., ...

Zaslavsky, L. (2017). Las tecnologías y el psicoanálisis. Revista Uruguaya de Psicoanálisis, 124, 82-93.

Saint-Exupéry, A. (2007). El principito. Montevideo: Nudos.

Vacheret, C. (2014). Foto, grupo y cuidado psíquico. Oficina del libro- FEFMUR

Winnicott, D. (1972). Realidad y juego. Buenos Aires: Granica.