



GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES
“2018: Año del Bicentenario de la reforma universitaria”

Ministerio de Salud
Ministra: Dra. Ana María Bou Pérez

Dirección General de Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional
Directora Gral.: Dra. Laura Antonietti

Hospital General de Agudos Carlos G. DURAND
Directora: Dra. Alicia Fernández Alonso

Residencia de Psicopedagogía
Coordinadora: Lic. Silvia Dubkin

Coordinadora de Residentes: Lic. Fernanda Micone
Jefa de Residentes: Lic. Gabriela Calvo

Ateneo General

¿Dale que interveníamos para que el aprendizaje se ponga en juego?

Autoras:

Lic. Avellaneda, Natalia
Lic. Bovone, Érika
Lic. Calvo, Gabriela
Lic. Corin, Shirley
Lic. Gatti, Paula
Lic. Gurevich, Maia
Lic. Kuperman, Melina
Lic. Micone, Fernanda
Lic. Pastorino, María Eugenia
Lic. Rogé, Valeria
Lic. Sánchez Lukens, Candela

Octubre 2018

INTRODUCCIÓN:

“Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas”.

Mario Benedetti

Como toda escritura grupal, este ateneo representa una invitación a reflexionar sobre la práctica y las preguntas que surgen en torno a ella. A detener la acción, y detenernos a (re) construir nuestra concepción acerca de **intervención en el juego, para el juego y por el juego**. Hablamos de “re-construir” en el sentido que nos plantea el desafío de escribir: rearmar, esta vez sobre el papel, ese rompecabezas de ideas que nos sostienen en la clínica.

¿Dale que interveníamos para que el aprendizaje se pone en juego? Es el resultado de un proceso de aprendizaje y reflexión sobre las intervenciones clínicas con niños y púberes que transitan su escolaridad primaria.

Algunas de las preguntas que surgieron giraron en torno a:

¿Qué entendemos por intervención?

¿Qué características adquieren nuestras intervenciones?

¿Se interviene de la misma manera con todos?

¿Cuál es la posición que tomamos en relación a la intervención desde el juego?

¿Qué lugar le damos al juego en la clínica psicopedagógica?

¿Qué características adquiere la intervención *en* juego?

¿Cuál la relación que como equipo sostenemos entre juego y aprendizaje?

¿Cómo entran en escena los contenidos escolares?

¿Qué sucede en la pubertad con el juego? ¿Cómo pensar las intervenciones en esta etapa?

Para abordar estas preguntas, realizaremos un recorrido teórico, a la vez que articularemos tales conceptos con viñetas y recortes clínicos que nos invitan a pensar sobre la intervención *puesta en juego* en cada una de ellas.

El recorrido será el siguiente: en un primer momento se desarrollarán conceptos claves en relación a la temática abordada (*intervención, niño, sujeto, juego*); luego trabajaremos sobre la relación entre *juego* y *aprendizaje*, y las vinculaciones posibles en cuanto a *conocer, saber* y *contenidos escolares*; y, por último, presentaremos algunos casos clínicos que nos invitan a pensar las intervenciones en función de las singularidades de aquellos niños/púberes con los que trabajamos.

¿Dale que ponemos en juego algunos conceptos?

Hacia una conceptualización de Intervención:

Nos proponemos en este apartado un acercamiento a la conceptualización de intervención, término que según la perspectiva con la cual se lo mire adopta diferentes formas de llevarla a cabo. No es ingenua la posición que se adquiera al respecto, ya que de ella dependerá el camino hacia una posible cura.

La Real Academia Española otorga varios significados posibles a la palabra “Intervenir”. Tomaremos sólo algunos que se relacionan con nuestra práctica:

- Tomar parte en un asunto
- Interceder o mediar por alguien
- Sobrevenir, ocurrir, acontecer

Podríamos decir, que la intervención psicopedagógica, tiene que ver con tomar parte en un asunto ya que las intervenciones se relacionan con el intento de dar respuesta y están orientadas siempre desde una posición teórica. Adriana Suliansky (2018) menciona que “las intervenciones adquieren diversos modos y caminos según el marco teórico comprensivo explicativo que orientará la búsqueda de una secuencia lógica que le dé sentido a aquello que se presenta como demanda, acto fundador de la intervención” (p.103).

Pero no es el terapeuta el único que toma parte en el asunto, sino también, y por sobre todas las cosas, el paciente. Se intenta que en él ocurra, acontezca, sobrevenga algo tomando parte activa en su propio proceso. El equipo de psicopedagogía del Hospital Durand (2004) menciona en un Ateneo General:

La intervención psicopedagógica y el establecimiento de un espacio de tratamiento se habilitará no para compensar déficit sino para crear una escena que posibilite en el niño asumir una posición desde la cual formular sus propias preguntas, donde esas escrituras, esas lecturas, esos dibujos o juegos sean reconocidos y significados como propios.

Dicha escena implica directamente al sujeto, pero no es sin la intervención que esta podrá salir a la luz. La RAE, mencionada con anterioridad, define intervenir como Interceder o mediar por alguien. Nos preguntamos entonces, ¿Entre qué o quiénes tiene que mediar la intervención? ¿Por quién debería interceder? Intentaremos esclarecer estos interrogantes.

El terapeuta interviene de distintas maneras, lo que no quiere decir que esto se dé de cualquier manera, no es azaroso y mucho menos casual lo que en el espacio psicopedagógico acontezca. Alba Flesler (2016) menciona al respecto:

De ninguna manera enarbolamos el estandarte del analista omnisapiente que sabe, controla y calcula su proceder. Prefiero aceptar que el analista debe saber lo que hace, porque es quien dirige la cura. Por supuesto, no dirige la vida de su paciente, pero toma en sus manos la dirección del análisis (p.27)

Esto no quiere decir que el terapeuta decide por quien viene a consultar o le dice lo que tiene que hacer, sino que la manera de intervenir tendrá relación con marcar una diferencia, un corte con lo que antes sucedía, para que en el paciente pueda quedar resonando algo que antes no percibía, pero nunca dejándolo solo, desamparado.

Al respecto, proponemos hacer una diferencia entre asistencia e intervención. Consideramos fundamental tenerla en cuenta, ya que son bien diferentes y el camino que se adopte comprometerá distintas maneras de abordar la clínica psicopedagógica. Patricia Enrigh¹, en el marco de una clase en la Universidad del Salvador menciona que la asistencia tiene lugar cuando se ayuda, se brinda auxilio a un niño. En este caso el problema estaría puesto en el niño únicamente. La intervención en cambio, adopta una mirada más compleja, tiene que ver con mediar, entrometerse en una situación, la cual implica que el problema no está puesto en un único sujeto, sino en la situación misma que toma forma de entramado al estar implicada la escuela, la familia, el niño y hasta el mismo terapeuta. Es entonces que la intervención puede tomar forma de interceder entre las distintas demandas de los actores que forman parte de la vida del niño. Adriana Suliansky (2018) menciona al respecto:

La intervención psicopedagógica supone un proceso de análisis sobre las singulares articulaciones que construyen esa trama. Tenemos que encontrar la lógica con la que opera el niño para dar sentido a los objetos y las significaciones que adquieren sus producciones. Apuntamos a que logre nuevas modalidades de intercambio con los objetos para apropiarse subjetivamente de los conocimientos (p.104)

Para desarrollar las intervenciones en la clínica con niños, nos parece importante hacer un recorrido teórico y clínico de conceptos nodales como: sujeto – niño – juego, enlazando los mismos al proceso de aprendizaje en la clínica psicopedagógica. Nos proponemos abordar aspectos teóricos de singular relevancia

¹ Lic. en psicopedagogía. Supervisora y capacitadora del Hospital Durand

en la construcción de nuestro posicionamiento clínico, dando cuenta de su lugar en el desarrollo de nuestras prácticas.

Una conceptualización posible de Infancia:

“Cuéntate a ti mismo tu propia historia. Y quémala cuando la hayas escrito. No seas nunca de tal forma que no pudieras ser también de otra manera. Acuérdate de tu futuro y camina hacia tu infancia”

(Larrosa, 2000, p. 43)

Podemos pensar a la infancia como un concepto construido socialmente, concepto que forma parte de un proceso histórico social. Infancia como un concepto polisémico, presente en variedad de discursos, que depende de la cultura, de la sociedad, de los tiempos en que se nombra, la forma en que opera como significante, “significante siempre en falta de significación” (Minnicelli, 2009, p. 179). Término entonces que no encuentra una sola forma de definirse si no que habilita un espacio donde se ponen en juego distintas miradas, individuales y sociales, históricas y actuales.

La dependencia del cachorro humano para su subsistencia es la constante para poder afirmar que, a lo largo de la historia –y, en este punto ni la Antigüedad, ni la Modernidad, ni nuestros tiempos representan una excepción–, los niños se sujetan a las significaciones que los adultos de cada época les otorgan. La discontinuidad se plantea en los modos de sujeción simbólica e imaginaria, según cambien las épocas pudiendo presentarse predominantemente míticos, religiosos, científicos, legislativos, mercantiles. En el mundo en que vivimos, dichas formas no sólo coexisten, sino que su mixtura resulta un aspecto que debemos indagar. (Minnicelli, 2009, p. 182)

Como equipo, además de pensar en la realidad en la cual estamos insertas y reflexionar acerca del lugar que tiene la infancia en el imaginario social, nos detenemos a escuchar y a poder mirar a cada niño en su singularidad y el modo en que ese niño intenta situarse en el lugar de sujeto.

El psicoanalista que toma en cuenta la complejidad de la época puede ser un posibilitador de oportunidades en tanto propicie encuentros subjetivizantes, aloje al otro en su otredad y ayude a tejer tramas de sostén que sustentan al niño y sus padres. (Stavchansky, Untoiglich, 2017, p. 23)

Una conceptualización posible: Niño y Sujeto

Desde nuestra perspectiva, “ser” un niño no es una cualidad que alguien comienza a tener a partir del momento de su nacimiento, sino que “llegar al mundo” siendo considerado como niño implica tener un espacio, el cual siempre es donado por el Otro.

Alba Flesler (2011) plantea una distinción interesante entre los conceptos de niño y sujeto: El niño como lugar en el que Otro lo espera y el sujeto como una respuesta; respuesta al niño propuesto por el Otro. En esta distinción el juego tiene un papel fundamental: es la escena en la que el niño despliega esa respuesta.

En una estructura neurótica, entre el niño que el Otro proyecta y el “niño real” siempre hay una diferencia, un agujero, un intervalo que habilita la respuesta del sujeto a través de la escena lúdica. Cuando un niño queda “atrapado” en el niño que el Otro le ofrece, la respuesta es de un orden distinto.

Podemos plantear otras conceptualizaciones de niño y sujeto en relación al juego, tal como lo hace Jorge Fukelman (2015), quien sostiene que un niño es “un sujeto que es reconocido por el Otro como niño, por la relación en la que se constituye la niñez en el juego.(...) el juego es el espejo en el que un sujeto es reconocido como niño”. Desde esta perspectiva, cuando hay juego, hay niñez. En la misma línea de pensamiento, la Raquel Gerber (2005) sostiene que “el juego hace al niño. Donde hay juego, hay niño”.

Por su parte, Daniel Lago² en un espacio de capacitación señaló que un niño siempre es la respuesta al goce del Otro, más allá de si juega o no: “Un niño que tiene autismo no juega y sin embargo es un niño”.

Una conceptualización posible de juego

La amplitud de sentidos que atañen a la palabra ‘juego’ es muy extensa, basta mirar las definiciones de un diccionario para preguntarse: ¿Tantas cosas son juego? ¿tanto significa juego? ¿por qué no se habrán inventado otras palabras para algunas de esas cosas?

Nos encontramos con definiciones que hablan de: “Movimiento de una pieza que tiene juego con otra”, la “Unión de dos o más piezas de modo que mantengan entre sí alguna libertad de movimiento”, “Conjunto de elementos necesarios para practicar un juego”, “Ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde” y la “Acción y efecto de jugar por entretenimiento”.

Aunque en dichas definiciones no se observe referencia a la infancia, podemos servirnos de ellas para volver sobre nuestra conceptualización de niñez-infancia-sujeto y desde allí adentrarnos en la propuesta de definir el juego en nuestra clínica: el juego como el *movimiento* de una pieza, como la *unión de dos o más* piezas, el sometimiento a reglas, la posibilidad de ganar o perder, lo recreativo y lo competitivo, el conjunto de elementos necesarios para... y primordialmente, una acción y un efecto.

El juego es acción, es movimiento. Es un modo de relación, relación del sujeto con los objetos, con los otros y, entonces, con la cultura. Hay juegos en los que se pierde, pero es ‘de jugando’. Para jugar a veces se necesita un conjunto de elementos de los que no siempre se dispone (simbólicos, materiales, vinculares). Todo juego tiene reglas, y tal vez la principal es, justamente, que *se trata de un juego*. El juego también es efecto, es lo que se puede nombrar una vez que sucedió, es la marca que dejó la experiencia de jugar.

La dimensión del juego, condición necesaria para que haya niñez, no es espontánea ni natural, tampoco depende de la dotación biológica - orgánica con la cual se nace (aunque no sea sin ella obviamente), no se hereda, sino que su

² Psicoanalista. Supervisor y capacitador del Equipo de Psicopedagogía del Hospital.

surgimiento y existencia requieren un *trabajo de construcción*. Este trabajo depende del orden simbólico que, en el Otro y a partir de él, se ofrezca al recién nacido para que éste encuentre la posibilidad de ir apropiándose de la cultura y sus leyes, jugando a su vez la posibilidad de ponerlas realmente en uso, en funcionamiento a su debido tiempo. La construcción del juego en la infancia no es sin Otro en juego y otros jugando (compañeros de juego - objetos de juego). (Bruner, 2012).

Continuando con la relación del niño al Otro en la posibilidad de jugar, Fukelman (2015) destaca que para que un chico juegue requiere que Otro reconozca que esa acción es un juego. Pensando esta situación en la clínica psicopedagógica, Norma Filidoro (2016) ubica que: “No es obvio cuando un niño está jugando y cuando no. No es evidente que una situación sea juego o no. Y eso porque es el adulto el que ubica al niño en el lugar de jugador haciendo posible la infancia.”

A continuación compartiremos un recorte clínico para ubicar el accionar de un niño de 10 años, con la consecuente respuesta del otro.

Saliendo del consultorio, Juan le entrega al padre una lista de las cosas que le hacen mal a los vampiros, la cual había armado con la psicopedagoga. Juan le dice: “*Mirá papá lo que hicimos hoy*”. El padre toma la lista y la lee en voz alta: “*Estaca, cruz, sol, calor... y me explicás qué es esto?*” -dice mirando a la psicopedagoga- “*¿qué estuviste inventando Juan?*”. Ante lo cual el niño le responde con firmeza: “*Yo no inventé, le conté una película, entiendes? Una pe-lí-cu-la.*” La profesional interviene diciendo: “*Sí, me contó que vio la película de Drácula e hicimos una lista con las cosas que le hacen mal a los vampiros.*”

El padre relata que un día Juan se había lastimado y se puso sangre en el cuello.

J: le dice: “Sí, pero era una broma papá, una bro-ma!”

P:“¡Qué personaje este Juan!”

J:“No soy un personaje, era sólo una broma.”

Este caso será retomado más adelante para ayudarnos a pensar la intervención.

¿Qué es juego y qué no lo es?

En numerosas oportunidades nos encontramos como equipo preguntándonos respecto a qué es juego y qué no lo es. Esto representa una pregunta recurrente de análisis y de supervisión. ¿Si manipula los objetos es juego? ¿Arma escenas, pero no son complejas? ¿Se queda sólo en la nominación del material? ¿Qué pasa con la extensión, la duración de sus escenas?

A continuación, presentaremos dos viñetas clínicas de dos niños de la misma edad en el marco del diagnóstico.

Ivan de 4 años de edad manipulaba la masa junto a su psicopedagoga. El niño imitaba las acciones de esta última, pero no construía una producción propia con el material propuesto. Entonces, la profesional comienza a relatar el armado de una persona, describiendo todas las partes del cuerpo que iba incorporando. Ivan miraba atento, sin realizar movimiento alguno. Una vez que la psicopedagoga finaliza dice: "Ya está, una persona". Es en ese momento que el niño aplasta con su mano de forma intempestiva esa creación, a la vez que se ríe con gran entusiasmo.

En un espacio de supervisión, y ante la preocupación de la psicopedagoga respecto a la aparente "pasividad" del niño en esta propuesta -aunque también en muchas otras- la Mg. Norma Filidoro, ubica allí un juego. ¿En qué sentido? En el que hay allí una espera, un tiempo de detenimiento, para poder "aplastar/le" algo a un otro. Al mismo tiempo, el júbilo que el niño manifestó luego de esta acción, da cuenta de la presencia de un "jugador".

Es a partir de este juego como podemos analizar algunas variables fundamentales al momento de pensar si una acción constituye o no un juego: la espera, la respuesta al otro y la reacción jubilosa.

Santino, de 4 años también, nombra los objetos que quita de la caja de juegos. La psicopedagoga interviene hablándole al niño desde algunos de los muñecos, cambiando su voz, realizando movimientos para captar su atención. El

niño toma los elementos y los utiliza para realizar filas, a la vez que los clasifica en función de sus características.

En esta escena, lo que intentamos reflejar es cómo la profesional interviene a través de un juguete intentando introducir algo del orden simbólico en este ¿juego? La respuesta del niño, sin embargo, es de otro orden. Santino pareciera manipular y “hacer” con los objetos en función de las características de los mismos. Es decir que la lógica que allí estaba operando no era la del niño, sino la del objeto mismo. Podemos pensar por ello que, tomando los aportes de la psicología genética, se estaba dando allí una abstracción empírica. Pero centrándonos en el tema que convoca esta escritura cabe la pregunta, ¿es esto juego? En función de lo desarrollado, podríamos pensar que allí no hay juego... que no hay creación, sino reproducción de algo ya adquirido, ya conocido. Observable que sigue generando pregunta y que, como la clínica en sí misma, es complejo de cerrar, categorizar.

Un lugar posible del Juego en la Clínica

¿Por qué jugamos en la clínica? Consideramos que el juego cumple una función central en la constitución del sujeto, y de allí su importancia en la clínica con niños.

Norma Bruner ubica que el juego no es “una técnica, un recurso entre otros, un medio de acceso a..., facilitador para...” (2012, p. 23) Más bien es un fenómeno fundamental en el desarrollo infantil.

La idea de tomar al juego como herramienta representa, a nuestro entender, un tema muy abordado, pero a la vez, inagotable. Con esto nos referimos al punto en el que muchas veces nos encontramos proponiendo *juegos para* (trabajar matemática, escritura, etc.) en donde los niños nos dicen “Ah, no juego más si es así” (cuando “descubren” otro fin en un juego). Entonces el juego, en ocasiones, ¿representa una herramienta en la clínica? ¿Cómo dilucidar esta cuestión cuando los límites parecen ser tan difusos?

Para pensar ello, tomamos los aportes de Noemí Aizencang (2003) quien señala que el juego puede convertirse en un recurso en la clínica con niños o puede

constituir un objeto en sí mismo. En el primer caso, cuando el juego representa un instrumento, se procura alcanzar diversos fines a través de él; como facilitar la enseñanza y el aprendizaje de diferentes habilidades/contenidos, favorecer el reconocimiento de saberes previos, o colaborar con el reconocimiento y dominio de ciertas situaciones displacenteras, por ejemplo. En el segundo caso, cuando de jugar se trata, se procura a través del juego promover el desarrollo integral del sujeto, generando aprendizajes a través de la implementación de nuevas herramientas en la escena lúdica. Desde nuestra concepción, entendemos el juego de forma integral y no como medio. Por lo que coincidimos con la segunda “vertiente” desarrollada.

Marcela Altschul (2012) ubica que para muchos autores, el juego se presenta como equivalente de la asociación libre en adultos. Si el juego es el “lenguaje de la infancia”, ¿cómo no darle lugar en la clínica psicopedagógica? Si el juego es cosa seria, pues entonces esa entidad como equipo sostenemos y habilitamos.

Tanto en el diagnóstico como en el tratamiento el lenguaje lúdico ocupará un lugar central (desde nuestra concepción) para que un niño pueda formular hipótesis, ponerlas a prueba, descartarlas y construir nuevas, y demás... fundamental para pensar la dirección de los tratamientos, por ejemplo.

El desarrollo del juego no puede anticiparse y su resultado no puede conocerse de antemano. Lo cual consideramos que representa una invitación a conocer, a descubrir al niño que tenemos frente a nosotras en el espacio clínico.

Asimismo, consideramos que es a través del juego que contamos con la posibilidad de ubicar *los tiempos del sujeto*. Con esto nos referimos a tiempos que no son evolutivos, sino lógicos, y están en relación a la posibilidad de separarse del otro, de dejar de ser objeto para ser sujeto. En los primeros momentos de la vida este lugar de objeto -en relación al deseo parental- será necesario, pero luego deberá producirse una diferencia para el advenimiento de un sujeto.

De esta manera es que pensamos que la ausencia de juego indicaría un atascamiento, una detención en el recorrido a través de dichos tiempos. Consideramos que es crucial, al momento de construir nuestras hipótesis diagnósticas, poder pensar al niño en clave de esta diferencia entre ser objeto y ser

sujeto. Poder ubicar cuáles son las posibilidades de respuesta de las que el niño dispone, nos permitirá conocer: su relación al otro, su posibilidad de simbolización, y demás cuestiones, todas concernientes a la clínica psicopedagógica. Ello pues el aprendizaje no es sin un sujeto con deseo de saber.

Creemos firmemente que el juego nos permite conocer e intervenir. Conocer los tiempos lógicos del niño con el que trabajamos, como ya se ha mencionado; a la vez que nos permite dar cuenta de sus procesos de pensamiento, tal como lo vimos en las viñetas anteriormente compartidas. Intervenir en el punto de poder construir junto al niño algo de lo no construido, instalar algo de lo no instalado... teniendo siempre presente que, **desde la mirada clínica, recibimos a un niño, pero apuntamos a un sujeto.**

¿Y si la letra con juego entra?

En este apartado nos proponemos pensar la relación que existe entre el juego y el aprendizaje en la clínica psicopedagógica. A lo largo del mismo iremos tomando diversos autores y desarrollando teóricamente qué pensamos en el interior del equipo acerca del aprendizaje, la posición del psicopedagogo, la posición del niño frente al aprendizaje y su sistema de pensamiento, para arribar a una posible conceptualización de esta relación entre juego y aprendizaje.

Por esta razón nos parece oportuno preguntarnos ¿A qué llamamos aprendizaje? Es pertinente comenzar por este interrogante ya que la conceptualización que tengamos acerca del aprendizaje va a incidir directamente en nuestra posición frente a la clínica psicopedagógica. Es decir, ante nuestra modalidad diagnóstica, nuestras modalidades de intervención, como también acerca de las decisiones clínicas y las hipótesis que nos formulemos sobre las dificultades de aprendizaje del niño.

A continuación, expondremos algunas definiciones de aprendizaje que han desarrollado diversos autores con las cuales adherimos.

Al decir de Silvia Schlemenson (1997) “aprender es un complejo proceso de transformación e incorporación de novedades, por el que cada sujeto se apropia de objetos y conocimientos que lo retraen o enriquecen psíquicamente de acuerdo con el sentido que los mismos le convocan” (p. 11). Schlemenson afirma que el proceso de aprendizaje permite al sujeto, motorizado por su propio deseo, relacionarse en forma preferencial con algunos objetos con los que construye su realidad y enriquecen su campo simbólico.

Alicia Fernández (1997) resalta la importancia del deseo en el proceso de aprendizaje y destaca cuatro niveles implicados en el aprender: organismo, cuerpo, inteligencia y deseo. Dando cuenta esta autora de la complejidad que enmascara este proceso.

En la misma línea, Adriana Suliansky (2018) plantea que “la disposición al aprendizaje no se limita al potencial intelectual o a la voluntad, sino al deseo (que lo activa y dinamiza) y a la significación que el aprender tiene para ese sujeto y sus padres”(p. 104). Es cuando se irá determinando un posicionamiento del niño en sus intercambios con el objeto del mundo y en el acceso al conocimiento; lo que nos remite a la idea de Clemencia Baraldi (2002): “*se trata de un proceso que no tiene que ver con la voluntad sino con un deseo que pueda sostenerlo*”. (p. 61).

Consideramos relevantes los aportes de María Fernanda García (2017), quien concibe al aprendizaje como un proceso liberador, capaz de devolver a los niños la posibilidad de la pregunta, sumamente importante para generar, así, la posibilidad de cuestionar e investigar el objeto de conocimiento.

Norma Filidoro plantea una conceptualización posible sobre el aprendizaje; en una clase dictada en la Universidad Nacional de San Martín lo define como “proceso de construcción y apropiación por parte del alumno de unos ciertos contenidos; proceso que emerge de una trama tejida por elementos que provienen del sujeto, del contenido a aprender (el saber a enseñar) y del contexto escolar.” En este último punto nos interesa remarcar la importancia de entender al aprendizaje como un proceso que se da en una situación de interacción social en la que el docente interviene como un mediador del saber a enseñar.

La presente selección de conceptualizaciones acerca del aprendizaje nos ayuda a identificar diferentes cuestiones que se ponen en juego al momento de pensar una definición propia: resuenan y se repiten palabras como *proceso, construcción, sujeto, alumno, objeto de conocimiento, contenidos escolares, contexto escolar, docente, padres, conocimiento y saber, sentido y deseo.*

No es nuestro objetivo ahondar en cada uno de ellos, pero consideramos importante tomarlos para arribar a una posible conceptualización de aprendizaje. Desde el Equipo de psicopedagogía entendemos al mismo como un proceso, en constante construcción y reestructuración. Dicho proceso se estructura en relación a factores de muy diversas índoles, tanto del orden orgánico - intelectual, como del orden subjetivo y social, los cuales se ven implicados mutuamente.

Creemos que no podemos pensar el aprender por fuera de la constitución subjetiva. En la clínica nos encontramos con un sujeto que aprende y que al mismo tiempo se encuentra transitando su escolaridad, por lo tanto, se le supone un lugar de alumno en determinado contexto escolar. Contexto donde le serán ofertados los contenidos escolares seleccionados por la escuela con un valor social, enmarcados en un tiempo y un lugar determinado.

Nuestras intervenciones como psicopedagogas están enmarcadas por el concepto de aprendizaje al cual adherimos, sostenido teóricamente y construido con la práctica clínica. Esto implica una toma de posición que influirá directamente en cómo pensamos el proceso de aprendizaje de nuestros pacientes y con qué obstáculos se encuentra hasta el momento.

Nos gustaría detenernos aquí para mencionar que, siempre que nos encontremos frente a un niño en situación de aprendizaje, indefectiblemente nuestra intervención estará dirigida tanto al niño como a sus padres y docentes, que constituyen parte esencial de la trama en la que el niño deviene niño y alumno. Por ello, creemos importante poder trabajar en conjunto con el maestro en pos de construir miradas que reconozcan al otro en lugar de alumno, en lugar de sujeto, sosteniendo su posibilidad de aprender, sorprender y producir sus propias marcas.

Posición del Psicopedagogo: El saber y el conocer en juego

Es desde un lugar de escucha desde el cual nos posicionamos, legalizando la palabra del niño por el cual nos consultan, en relación a qué nos dice de él y de sus dificultades para aprender, habilitando a que el niño pueda decir acerca de lo que le pasa, acerca de lo que otros dicen de él. De alguna forma nuestra intervención apuntará a reivindicarlo como sujeto de aprendizaje, razón por la cual será necesario que en el espacio clínico la intervención se oriente a marcar una diferencia con respecto a su posicionamiento.

La posibilidad de construir una escucha y una mirada que alojen estos sentidos sólo sería posible a partir de un constante análisis del propio aprender. Como psicopedagogas será necesario contactarnos con las propias fracturas en el aprendizaje, con la historia del aprendizaje personal y con nuestra trayectoria dentro y fuera de instituciones educativas, que permita pensarnos en nuestros lugares de aprendientes y enseñantes para así poder apropiarnos de nuestros conocimientos. La modalidad propia de relacionarse con los diferentes objetos de conocimiento y de construir nuestros saberes permitirá relacionarnos con otros y acompañarlos en su modo de vinculación y construcción de saberes.

Tal como dice María Fernanda García, citando a Norma Filidoro (2017), *“es en este espacio donde se pone en juego la posición paradójica del psicopedagogo: es desde nuestra ética que sostenemos la pregunta por el conocimiento y habilitamos al niño la posibilidad de aprehender, de tomar para sí el objeto y, a partir de allí, poder construir”* (p. 272).

Es decir que en nuestra práctica, se pondrán en juego cuestiones en relación al conocimiento y al saber, ligados intrínsecamente con el lugar que se da desde la escuela a la apropiación de los objetos de conocimiento con los que se encuentran los niños. Para Alicia Fernández saber no es lo mismo que conocer, “El conocimiento es objetivable, transmisible en forma indirecta o impersonal, se puede adquirir a través de libros, es factible de ser sistematizado en teorías, se enuncia a través de conceptos” (1997, p. 145).

En cambio, “El saber es transmisible sólo directamente, de persona a persona, experiencialmente, no puede aprenderse a través de un libro, no es sistematizable sólo puede ser enunciado a través de metáforas, paradigmas, situaciones, casos clínicos. El saber da poder de uso. Los conocimientos sólo se operativizan en el terreno construido por la inteligencia., el deseo, el organismo y el cuerpo”. (Fernández 1997, p. 145).

Entonces entendemos que saber remite a la estructura inconsciente y a la trama deseante. En cambio, el conocimiento da cuenta de los efectos de un aparato cognoscitivo capaz de recordar, memorizar y transmitir los datos de manera textual.

En la práctica clínica nos encontramos con niños con dificultades en relación al saber, que por ejemplo no se preguntan por lazos de parentesco, no interrogan por la ausencia de algún progenitor, o que no pueden dar cuenta de determinados hechos traumáticos que acaecieron en su historia. No es casual que muchos de estos niños lleguen a psicopedagogía por dificultades para aprender a leer y escribir, para realizar operaciones de suma y resta, etc; donde los padres refieren que ha ido a maestra particular por mucho tiempo e igualmente no puede aprender.

El conocimiento puede abrocharse, anexarse, resultar de la memorización o el condicionamiento; pero el saber, el poder operar con y desde él, solo es posible partiendo del sujeto que, en tanto persigue, lo instituye y se instituye como sujeto que busca.

Así, pensando en la complejidad del proceso de aprendizaje donde están implicados aspectos subjetivos, orgánicos, sociales y culturales, desde la clínica psicopedagógica nos proponemos poner en juego cuestiones del orden del saber. Si bien será necesario acompañar a los niños en la construcción del conocimiento, esto no resulta suficiente; será nuestro desafío ir un poco más allá, al lugar donde podamos dar cuenta de aquel entramado que el niño fue construyendo para armar y sostener una pregunta por el saber.

Nosotras pensamos que para movilizar aquello que hace obstáculo al aprendizaje del niño es necesario intervenir desde la escucha clínica. Clemencia Baraldi (2002) dice al respecto,

este sujeto capaz de memoria y olvido, de ignorancia y sabiduría, va tejiendo sus aprendizajes en una trama que finalmente quedará consolidada como propia y única, irreproducible e inherente sólo a quien artesanalmente la ha configurado, dejando allí la particularidad de su sello. (p.35)

Posición del niño frente al aprendizaje

Como psicopedagogas nos vemos convocadas a realizar una lectura de la posición del niño frente al aprendizaje. La misma dará cuenta de la posibilidad del niño de interrogarse, cuestionarse, con respecto a aquello que le viene de afuera, ya sea el saber de los padres y docentes, como así también acerca de los contenidos escolares que la institución escolar le impone.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de la posición del niño frente al aprendizaje?

Desde el inicio, el niño va armando un modo de vincularse con el aprender que no es en soledad; surge en el entramado vincular con un otro. Esto significa que desde el origen el aprendizaje no es independiente del armado subjetivo.

Al decir de Baraldi, "si el sujeto se constituye en el campo del Otro, es allí donde quedan jugados sus aprendizajes, ya que estos, en tanto lenguaje, forman parte de su constitución. No hay aprendizaje sin sujeto. Más aún, no hay sujeto sin aprendizaje." (2002, p. 12)

Entonces la posición del sujeto frente al aprendizaje dependerá del lugar que ese Otro le otorgue, es decir al lugar que ocupa el niño para sus padres, como también de cómo se muestre ese otro, si se muestra como un Otro que todo lo sabe o como otro barrado, que reconoce su propia falta.

Es importante que el otro produzca un enigma para el niño, es decir que el niño no sepa todo lo que el otro quiere y se interrogue en relación al deseo.

Es hacia ese no saber, hacia ese lugar en el que algo no está completo, hacia dónde el niño apunta. Él necesita inscribir una falta en el Otro. Búsqueda temida y anhelada, determinante de

los vaivenes del sujeto en su querer y no querer, a la vez, notificarse de que si el Otro está barrado no hay quien posea un saber absoluto. (Baraldi, 2002 p. 32-33)

Cuando esto no ocurre, el niño se ve dificultado en el acceso al conocimiento porque el saber, en vez de circular, queda anclado en el adulto.

Por ello será necesario, para realizar una lectura de la posición del niño frente al aprendizaje, preguntarnos: ¿En qué tiempo de la estructuración subjetiva se encuentra? ¿Qué operaciones lógicas está transitando en relación a los momentos de alineación y separación?. “Consideramos que no es sino desde la posición que el niño ocupa respecto del Otro, y a través de su aparato cognoscitivo, que el infantil sujeto construye una determinada manera de interpretar el universo y situarse en él”. (Baraldi, 2002, p. 46)

A continuación, desarrollaremos algunos recortes con el objetivo de ilustrar qué leemos en el espacio clínico acerca de la posición frente al aprendizaje de un niño:

Abril llega derivada al equipo de psicopedagogía por el Área Programática. En el motivo de consulta la madre expresa que el aprendizaje de la niña es muy lento, le faltan letras y consonantes. En el primer encuentro se observa la siguiente situación. La niña llega al consultorio y saca la carpeta de su mochila, la psicopedagoga le pregunta para que la saca y ella responde *“mi mamá me dijo que te muestre la carpeta”*. La psicopedagoga continúa *“¿y vos me la querés mostrar?”*, la niña no responde y automáticamente abre la carpeta. Muestra correcciones y actividades, se detiene en una; entonces se le pregunta *“¡Ah! ¿y ésta de que se trata?”*, la niña muestra una actividad que tenía unos stickers que le regaló la seño, cuando la psicopedagoga vuelve a preguntar acerca de la actividad la niña no responde solo se ríe. Seguidamente se interroga *“¿y por qué tu mamá quería que me muestres la carpeta?”* a lo que responde *“No sé... para que la veas...”*

Se puede leer en este recorte el lugar que tiene la palabra de la mamá para esta niña en relación a llevar a cabo lo que la misma le dijo, no sabe porqué concurre a psicopedagogía, tampoco preguntó acerca de esto. Con respecto al cuaderno escolar se observa que la niña no puede dar cuenta de las actividades

escolares. Nos preguntamos acerca de la posición frente al aprendizaje de esta niña, ¿Con qué posibilidad de interrogarse cuenta?

Lucas es un niño de 7 años que llega al equipo de psicopedagogía derivado por la pediatra del desarrollo del Hospital. Como motivo de consulta la madre refiere que el niño se distrae mucho en clase y, encontrándose en segundo grado, aún no sabe leer ni escribir. Lucas expresa *“tengo siete años y no sé leer”*, llamativa expresión con la cual se presenta.

Jugando al supermercado, Lucas hace el rol del cajero y tiene que cobrarle a la psicopedagoga, quien es su clienta, dos productos uno de \$20 y otro de \$50:

L: Hola, sí, (pasa los productos por la caja) 50 más 20... serían 80 señora.

Psp: ¿Está seguro señor?

L: Sí, puede pagar con tarjeta también.

(Agarra un papel, dibuja un rectángulo, el cual pinta y recorta).

Sale del juego y le dice a la psicopedagoga *“dale que me pagabas con tarjeta”*.

Durante los encuentros se observa que el niño frente al error no se ve interpelado, más bien pareciera no registrarlo; situación que no cesa de repetirse tanto en el espacio clínico como en la escuela, ámbito donde la docente señala que Lucas pareciera no registrar que aún no ha adquirido la lectura y la escritura con respecto a sus compañeros. Cuando la psicopedagoga señala revisar alguna escritura u operación, la mayoría de las veces, intenta el niño buscar alguna forma para tratar de evitarlo. Entonces nos preguntamos por la posición de este niño frente al aprendizaje que aún pareciera no angustiarse frente a su “no saber leer ni escribir”.

Como ya mencionamos estos recortes tienen el objetivo de ilustrar, no es intención que sean interpretados a modo de modalidades ni tipos de posición. Porque como ya dijimos cuando hablamos de posición lo hacemos desde el singular lugar que toma el niño en relación a la trama familiar y al Otro.

Consideramos que el espacio clínico psicopedagógico constituye una oportunidad para encontrarse con un niño y poder leer acerca de cómo se posiciona en relación al saber desde su subjetividad ¿se niega, evita, evade o se interroga, pregunta y curiosear? ¿y qué pasa con esto en la escuela? debido a que si se trata

del cómo acerca de esa posición, necesariamente tiene que repetirse en la escuela y en el espacio clínico. En este sentido la palabra docente será de gran importancia para pensar en relación a dónde se ubica este niño con respecto al aprendizaje.

Tampoco es casual que en estos recortes hayamos presentado el motivo de consulta acerca de cómo son hablados por sus padres estos niños, en relación a su dificultad para aprender.

Entonces realizar una lectura acerca de la posición frente al aprendizaje nos permitirá pensar nuestras intervenciones en el espacio clínico: ya sea ofrecerle al niño, corregirle, indicarle, anticiparle, sostenerlo, acompañar y poder vislumbrar en qué momentos abstenernos de ofertar. Dichas intervenciones constituyen decisiones clínicas que serán tomadas en función de ese niño en particular con la intención de movilizar cuestiones en relación a la posición.

Relación entre el juego y el aprendizaje en el espacio psicopedagógico

"Si quieren construir un barco, no empieces por reunir a los hombres y mujeres para darles instrucciones, explicarles los detalles y decirles dónde está cada cosa. Si quieren construir un barco, empieza por hacer nacer en sus corazones el deseo del mar."

Antoine de Saint-Exupéry

Teniendo en cuenta el valor constitutivo que tiene el juego en la infancia es imposible pensarlo fuera de nuestras intervenciones. A razón de lo que venimos desarrollando, Norma Filidoro (2018) puntualiza en dos aspectos que están presentes y que no son absolutos ni indiferentes a la hora de intervenir. El primero es "que el aprendizaje haga juego no es jugar para aprender", no es jugar al supermercado como excusa para ejercitar la suma y la resta. Y, el segundo, "que el aprendizaje haga juego no es aprender jugando", no es aprender las tablas cantando con los videos de "Pepa Pig". Estas dos versiones nos ayudan a pensar nuestra posición al conjugar el aprendizaje y el juego en el espacio clínico.

Al momento de considerar el juego y su relación con el aprendizaje, surgen muchos interrogantes que nos invitan a repensar nuestra práctica diaria. Algunos

de ellos se podrían ejemplificar de la siguiente manera: ¿Qué aspectos del aprendizaje se pueden observar en el juego? ¿Jugamos para aprender? ¿Cómo entrelazamos los contenidos escolares con el juego? ¿Cómo consideramos el problema de aprendizaje en el juego?

En relación al juego en la clínica consideramos que no es la acción la que lo define sino su lectura enmarcada dentro de la escena clínica, ¿y a qué nos referimos en este punto? Que el contexto es el otro que puede, o no, revelar la dimensión lúdica presente. Es decir, que el juego es juego cuando es reconocido como tal. En primer lugar, se parte de un juego que es genuino, no impuesto, donde la decisión estará del lado del jugador y no de antemano por un otro. En el momento que un niño es obligado a jugar o a seguir jugando todo lo que suceda allí no podrá ser leído como juego.

Maria Regine Öfele (2017) expresa:

“(…) Jugar en la clínica significa estar disponible, abierto a la necesidad y el deseo del niño en cada nueva sesión, sin poder anticiparnos a cómo llega hasta el momento del encuentro. Cada nuevo encuentro es un desafío, una sorpresa, un nuevo caminar incierto y laberíntico, en el que dentro del mismo jugar con el paciente, deberemos ir habilitando recursos nuevos y diferentes que le permitan ir resolviendo conflictos y redescubrirse como niño en su contexto particular. Es el niño quien abre el juego y si no lo puede hacer aún, será nuestra tarea donarle nuestra capacidad lúdica.” (p. 6)

Consideramos entonces que nuestra tarea tiene que ver con propiciar esos juegos genuinos, subjetivantes, que sean espacio de libertad y de creación para nuestros pacientes. Sin embargo, cabe señalar que no se trata de simplemente jugar, de jugar a lo que sea o de solo seguir o acompañar al niño o niña en lo que proponga. Desde nuestro posicionamiento ubicamos *la disponibilidad a jugar* como una de las características que como profesionales debemos trabajar, sostener, y ejercer desde una profunda rigurosidad teórica.

Conocer los *usos instrumentales* que suelen hacerse de los juegos (para sumar, para escribir) nos permite situarnos en otro modo de entender la clínica. No será cuestión de evitar el ‘tutti frutti’ o ‘la oca’, sino de eventualmente jugarlos para ver qué se juega allí para cada paciente. Se tratará entonces de no pensar *los juegos* como *herramientas* (de trabajo de la psicopedagoga), sino de propiciar *el juego*, en tanto lugar constitutivo de la infancia (a modo de una *herramienta* en manos del niño, *herramienta-escena* en la cual despliega el trabajo de devenir sujeto).

A continuación, desarrollaremos un recorte de una escena clínica de Pedro, un niño de 8 años, quién llega derivado al equipo de psicopedagogía por la fonoaudióloga del hospital, en ese momento se encontraba transitando 2do grado . En relación al motivo de consulta los padres refieren que Pedro *“copia pero no sabe escribir solo”, “si le preguntás las letras no sabe”, “si le preguntás los números no los reconoce, no se acuerda, cuenta hasta el 20 pero no se acuerda cuando cuenta”, “hay días que entra llorando a la escuela”*.

En uno de los encuentros, Pedro toma un barco y algunos muñecos. En seguida propone un juego diciendo que los mismos se encontraban realizando una prueba de manejo. Le pide a la psicopedagoga que escriba en un papel los nombres de cada uno de los personajes. El niño le dicta a la psicopedagoga: *“Agustín, Fernando, Sofía, Boris, Chiquitín”*. Los primeros cuatro chocan, entonces el niño dice: *“Poneles una x. A Chiquitín ponele un 10. No!, mejor un 100.”* Y con los dedos dibuja sobre la mesa cómo escribir ese número. La psicopedagoga escribe 1000 y dice: *“Uy creo que me equivoqué”*. Pedro continua *“Sí, escribiste mil. No importa, dejale mil mejor. ¿Y qué pasa si pongo un cero más?”*, seguidamente el niño toma el lápiz y escribe un 0. La psicopedagoga tapa con su mano los 3 ceros finales y le pregunta: *“¿qué número es?”*, el niño responde *“es el 10”*. Ella sigue el juego *“Y con estos 3 ceros ¿es el 10.000!”*, él dice *“¡Ah, el 10.000!”*. El niño borra el cero que había escrito, escribe un 1 adelante y queda *“11000”* Pregunta: *“¿Y ahora qué número es?”*.

En este recorte se puede observar cómo el niño pone a jugar sus conocimientos del número en relación al valor posicional. Asimismo, se observa la intervención de la psicopedagoga que se posiciona desde un lugar marcando su

propia falta manifestando que se equivocó y puso un cero de más. A medida de que el juego avanza el niño propone agregar números, la psicopedagoga tapa algunos, en este punto pareciera irse armando de a poco un juego “de desafío con el valor posicional”, con el “saco/ tapando” y luego agrego un uno o un cero. También se ilustra en este recorte como a medida que avanzan las transformaciones del número original “10”, el niño continúa preguntándose acerca del resultado de las mismas ¿y ahora qué número es? logrando poner en juego los conocimientos acerca del sistema de numeración³.

¿Y qué lectura del aprendizaje podemos realizar en el juego?

Mientras jugamos con nuestros pacientes podremos conocer y establecer hipótesis acerca de cómo piensan una estrategia, planifican una acción, anticipan un resultado, relaciona dos o más variables e incluyen los conocimientos del número y del sistema de lectura y escritura con los que cuenta. Para pensar nuestra intervención, es necesario poder saber acerca de cómo el niño recupera y despliega sus conocimientos en el espacio clínico.

Parte de nuestro trabajo es observar el conocimiento que tiene el niño de los objetos y el modo de acercarse a estos, con el objetivo de encontrar la lógica con la cual opera y poder así dar sentido a los objetos y a aquellas significaciones que adquieren sus producciones. La intervención tiene la intención de que el niño experimente nuevos y singulares acercamientos a los objetos de conocimiento con el fin de poder apropiarse subjetivamente de estos. Apropiación que está relacionada y determinada por la posición del niño frente al aprendizaje, es decir en su posibilidad de interrogarse con respecto a lo que aparece dado, el saber de los padres y los contenidos escolares ofertados por la escuela.

Norma Filidoro (2018) plantea:

En psicopedagogía, se trata de un espacio y un tiempo en el que es posible, no omitir ni negar, sino burlar los obstáculos, las dificultades, la seriedad de lo escolar y el tiempo que pasa,

³ Los niños elaboran diversos criterios que les permiten comprender el valor de los números y poder compararlos. Si bien pueden no conocer las reglas de nuestro sistema de numeración, que se fundamenta en la agrupación recursiva en base 10, esto no les impide elaborar hipótesis referidas a las consecuencias de dicha regla (la vinculación entre la cantidad de cifras o su posición, y el valor de los números). La posibilidad de construir estas hipótesis les permitirá poder plantearse interrogantes que los conducirán, a través de aproximaciones sucesivas, a descubrir las reglas del sistema (Lerner, D. y Sadovsky, P. “El sistema de numeración, un problema didáctico”).

y todo ello sin riesgo (...), pero, cuando volvemos -necesariamente- al lugar del que partimos, se producen consecuencias en la posición del niño como alumno, tanto en su relación con el conocimiento como en las interacciones con los maestros y los pares, a partir de provocar una ruptura entre el lugar en el que la escuela lo espera y el lugar en el que el niño se presenta. Lo que hace juego, se mueve.” (p. 82)

Al encuentro de los contenidos escolares

Un aspecto importante que aparece dentro del marco del juego son aquellos objetos de conocimiento que la escuela ‘sacralizó’. Pueden aparecer de diversas maneras y en diferentes situaciones: ofertado por la psicopedagoga, propiciado por el paciente o implícito en el juego mismo, ya sea al momento de trabajar con las cuentas, escribir una receta, el título de un cuento o realizar un pedido particular, entre otros.

Cuando trabajamos desde el juego, Norma Filidoro precisa:

“(...) en todo momento se harán presente situaciones que tendrán que ver con la lectura, con la escritura o con las matemáticas porque ello nos ocurre así, a todos, en cualquier lugar y durante toda nuestra vida, y que llegado el momento tenemos la obligación de conocer acerca de cómo intervenir de manera de favorecer en el niño la construcción de hipótesis sobre los objetos de conocimiento de cuya transmisión se encarga la escuela” (2002, p. 41).

Como anteriormente mencionamos, los objetos de conocimiento en el marco escolar pueden pensarse como una selección de ciertos saberes social y científicamente valorados que se adaptan mediante la transposición didáctica para ser transmitidos a quienes ocupan el lugar de alumnos. En ciertas ocasiones dichos contenidos escolares ocupan la escena escolar desde un lugar de absoluto, indiscutible, verdadero e inmutable. Es decir, adquieren un valor sagrado. Como

explica Giorgio Agamben, citado por Liliana Volando, “la potencia de lo sagrado es la conjunción del mito, que cuenta la historia y el rito que lo reproduce y lo pone en escena”. (2016, p. 86).

Entender a los contenidos escolares como “sagrados”, los escinde de su posibilidad de ser jugados. Por ello, al decir de la autora, cuando se piensa en la tarea escolar se cree que “con eso no se juega, porque el juego es profanador, rompe la unidad de lo sagrado. Para que haya juego se debe dejar caer el mito y conservar el rito, o eliminar el rito y dejar sobrevivir el mito”. (Volando, 2016. pág 86).

De esta manera, el juego libera a la humanidad de lo sagrado. Por ello, cuando en la clínica nos encontramos con niños que, bajo diversas manifestaciones, reproducen producciones de otros, quedando pegados a esos sentidos, sin producir nuevos y sin poder jugar con ello, lo concebimos como un gran obstáculo ya que “es en el juego, en ese espacio virtual, donde un niño logra el dominio y por esto la apropiación de aquello que el adulto le oferta” (Ibíd, p. 87).

En relación a este punto, a continuación desarrollaremos una viñeta para ilustrar un modo en qué los contenidos se ponen a jugar en el marco de la escena clínica mostrándose, a partir de un proceso, un movimiento en la la posición frente al aprendizaje del niño.

Alvaro concurre a sesión enojado. Al llegar, saca tres hojas de la carpeta con una prueba y dice: “me saque un regular acá”. La psicopedagoga le pregunta de qué se trataba la prueba. Álvaro responde “de las partes de la flor” y le entrega la evaluación, que consistía en un pequeño texto y algunas preguntas que debía responder. Mientras la psicopedagoga comienza a leer, Álvaro le saca la hoja y dice, enojado: “*polinización significa cuando el polen se dispersa, no cuando la planta vuela y se tira un pedo*”. La psicopedagoga le responde: “*mirá, acá dicen más cosas como que el polen se dispersa de flor en flor y que los insectos o el viento lo pueden trasladar. Lo dice acá en la fotocopia que te dio la seño, ¿lo leíste?*”. Álvaro responde: “*no lo leí, pensé que sabía todo*”.

En un posterior encuentro, Álvaro elige un juego que consiste en palabras para armar oraciones llamado “El titular”. Una de las reglas del juego es asegurar que la escritura se entienda para ganar un billete. Consecuentemente, el niño

escribe: "EL MONO ESTA DISTAIDO CON ILUMINATI". Luego de leerlo él mismo, dice: *"lo malo es que siempre escribo algo y digo esperá, ¡esto está mal! y cuando digo que está bien, está mal"*. La psicopedagoga, en ese momento, interviene haciendo referencia a que muchas veces nos equivocamos, pero lo bueno es que podemos corregirlo. Continuamos jugando; del mazo de cartas salen las palabras policía y bombero con lo cual escribe "POLICÍA Y BOMBERO SE ENAMORADO". Álvaro se ríe con picardía luego de escribir y lee a la psicopedagoga, pudiendo dar cuenta que escribió mal. Se observa que al leerse, en el marco de este juego, dice sorprendido *"¡Viste! lo que me pasa acá, me pasa con la tarea. ¡Esto esta bien, merezco un 200! Y luego regular, ¡insuficiente!"*

El niño en la escena clínica en relación a un vínculo, ya armado con la psicopedagoga, puede corregir sus escrituras. Da cuenta de los nexos que faltan como también de algunas letras y en ocasiones expresa no entender lo que escribe. También se observan algunos movimientos después de la intervención con respecto a la posición. Precisamente, en la primer escena donde Álvaro trajo la prueba "de las partes de la flor", donde apelo solo a sus conocimientos previos, expresado "no leí porque pensé que sabía todo".

En un posterior encuentro, pareciera el niño poder dar cuenta de sus dificultades para escribir en el juego y así relacionarlo con lo que le ocurre en la escena escolar. Debido a que en el espacio clínico no hacemos pruebas de lectura o escritura, tampoco le ponemos nota, sino que la escritura y la lectura las jugamos pudiendo el niño, en este caso, decir y manifestar acerca de su malestar con respecto a lo escolar, después de un tiempo de trabajo, diciendo: *"¡Viste! lo que me pasa acá, me pasa con la tarea. ¡Esto esta bien, merezco un 200! y luego regular, insuficiente!"*

Será nuestra tarea abrir un margen de libertad posible para que ese niño habite la propuesta: desacralizar los contenidos, sustraerlos del ámbito de lo escolar sagrado, habilitando al movimiento y a la posibilidad de apropiación, pensando la propuesta como el lugar para el juego de encuentros y desencuentros que habiliten el aprendizaje.

Para concluir coincidimos con Norma Filidoro en la necesidad de preguntarnos acerca de quién es el niño por el cual nos consultan y sus dificultades

para aprender. Y transmitir con este pequeño desarrollo un deseo, el deseo de que cada niño pueda aprender sin renunciar a ser quien es, pueda aprender en nombre propio.

Veo veo... la intervención en juego

Intervenciones en el juego del niño

A partir del recorrido que venimos haciendo por conceptos nodales como intervenciones, sujeto, niño, juego y aprendizaje surgen ahora algunos interrogantes al momento de articular estas conceptualizaciones con las modalidades de intervención desde el juego en la clínica, por ejemplo: ¿Cómo intervenimos en la clínica con niños? ¿Qué lugar ocupa el juego en estas intervenciones?, ¿Cómo se interviene cuando un niño no juega? ¿Hay una sola manera de intervenir? Plantearemos a continuación respuestas posibles pensándolos en relación al caso de Eugenia.

Eugenia tiene 10 años y se encuentra en un hogar de niños, en el cual vive con su hermano mellizo y una hermana un año más grande. La madre biológica de los niños los lleva a una consulta pediátrica, los mismos estaban en situación de calle y con bajo peso, y le cuenta al médico que no puede cuidar a sus hijos. Aquí interviene el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y los chicos son llevados en el 2013 al Hogar, donde estuvieron 5 años. Desde el 2013 hasta el 2016 la madre "aparecía y desaparecía" tanto en el hogar como en la escuela de forma disruptiva diciendo que se iba a llevar a los chicos. Luego, en el 2016 la madre les expresa a sus hijos que los quería pero que no los podía cuidar y que tenían que ser dados en adopción, es así que la adopción es declarada a fines del año.

En las sesiones Eugenia elige jugar a "la mamá", ubicando a la psicopedagoga en el rol de madre, y a ella como hija. En el desarrollo del juego, la

hija ponía en falta permanentemente a la madre, quien además de ser la mamá, era la sirvienta:

"Ay mamá, te confundiste, hoy es sábado y no voy a la escuela"

"Mamá por tu culpa la seño me retó porque fui muy temprano y me dormía"

"Así tenes que darle de comer al bebé mamá, aprende a hacerlo"

En la escena lúdica que despliega Eugenia podemos ver con claridad como ella "pone a jugar" tanto su lugar, como el de su mamá. Coincidimos con Norma Bruner en que "es en el juego que los niños se apropian y escriben las marcas que luego podrán leer, cuestionar y analizar. En el juego y al jugar, un niño introduce los significantes de su historia... si no hay juego, no hay historia, ni infancia." (2012, p.17)

Podemos encontrarnos interviniendo en el juego del niño, por medio de la palabra. Susana Toporosi (2018) habla sobre crear condiciones con el paciente donde el mismo y el terapeuta puedan hablar escuchándose, y ubica las palabras, en su función simbólica y simbolizante lo cual requiere de un sujeto que enuncie y que pueda escuchar su propio enunciado. La misma autora expresa: "Los analistas de niños solemos a veces necesitar dar aún otro paso más: el de transformar el lenguaje de la palabra en el cual pensamos la interpretación en un lenguaje de acción o lúdico, según sea posible". (p.40)

Es posible ubicar algunas de estas cuestiones si continuamos recorriendo algunos pasajes del trabajo con Eugenia, en donde a partir de la intervención de la psicopedagoga empezaron a cambiar los roles en el juego de "la mamá y la hija":

E: - Vos sos la mamá y yo la hija.

Psp: - Ay, pero yo quiero ser la hija esta vez.

E: - Bueno, está bien... Y jugamos a la mala y a la buena.

Psp: - Bueno, pero yo quiero ser la mala ahora y vos sos la buena.

E: - Bueno está bien.

En dicha escena de juego se hizo una competencia de baile entre la chica mala y la buena, y si bien ganó la mala y la buena (Eugenia) se largó a llorar, podemos ubicar que la niña pudo correrse del lugar de 'la mala'. Esto sucedió a partir de la invitación de la psicopedagoga, que se manifestó deseando jugar el lugar de mala, relevando a la niña de esa posición.

La niña continuaba jugando en torno a 'ser buena/ser mala', y en otro momento la terapeuta intervino deteniendo el juego para preguntarle a Eugenia:

Psp: - ¿Vos sentís que sos mala?

E: - Sí... quiero decir no (se ríe y mira a la psicopedagoga).

En otra ocasión se dio el siguiente diálogo:

E: - ¿Jugamos a la chica mala? Yo soy la mala.

Psp: - ¿Por qué sos siempre la chica mala? Que bajón ser siempre mala, a mí no me gustaría.

E: -A mí tampoco (Lo dice con tono de voz bajo).

Luego de esta intervención la niña decide no jugar y hacer otra actividad.

En los juegos se observa algo de lo no construido que tiende a repetirse, repite el daño. En un primer momento Eugenia se mostraba muy directiva, ella era la que decidía los juegos, los roles, y esto también se empezó a jugar y fue cambiando. A su vez el personaje de chica mala podría remitir a: "me abandonaron porque soy mala", "no me quieren adoptar porque soy mala" posición de víctima que aparece, se repite y no da lugar a algo nuevo.

En ocasiones podemos encontrarnos donando palabra en los juegos de nuestros pacientes, cuando la palabra no aparece. Stella Maris Gulian habla de la interpretación en el juego, y sostiene que si algo tiene efecto de interpretación se verá en el juego mismo, en el cambio de juego o en el cambio de posición dentro del mismo juego (2012, p. 159). En relación a esto podemos ubicar la decisión de Eugenia de no jugar y realizar otra actividad, luego de enunciar que tampoco le gusta ser siempre la mala.

Como vemos, los niños, a través del juego, hacen activo lo que viven pasivamente; y pueden también hacernos sufrir sus propios avatares. Consideramos que es importante que como profesionales podamos poner a jugar esta situación con el niño, habilitarnos a ponernos en su lugar, y desde allí intervenir nombrando los afectos que el propio niño no puede decir.

Alba Flesler (2011) manifiesta que las intervenciones del analista – todas ellas – tratarán de promocionar el juego. Así mismo establece dos modos de intervenir en el juego del niño: desde adentro, y desde afuera del mismo.

Desde la primera forma, menciona posibles intervenciones que puede adoptar el terapeuta. Una de ellas tiene lugar desde el personaje que se asignó en el juego y desde ese rol poder verbalizar lo que le acontece al niño, ligando de esta manera representación-afecto. Desde ese mismo personaje, también la intervención puede darse creando nuevas situaciones.

La intervención cobra una forma diferente cuando el terapeuta arma juego de manera tal que permite la escenificación de conflictivas, teniendo lugar cuando algunos niños arman esbozos lúdicos pero que luego renuncian, sin terminar de desplegar la escena.

La autora menciona también la posibilidad de intervenir cuando se viene dando dentro del juego siempre una misma secuencia. Es entonces donde el terapeuta deberá introducir nuevas posibilidades que vayan de a poco complejizando la escena.

Por otro lado, desde afuera del juego, Flesler ubica como intervención el armado de una ligazón entre lo que ocurre en las escenas de juego y la historia del paciente. La autora señala que todo juego remite a las huellas de lo vivenciado, encadenadas y transformadas.

En las viñetas acerca del trabajo con Eugenia podemos observar dos formas de intervenir con los significantes que insisten en la niña. Cuando la psicopedagoga pide hacer de mala, lo hace desde el interior mismo del juego: las participantes están planificando el juego, acordando qué papeles representar. Otro sentido tienen las preguntas *¿Vos sentís que sos mala? ¿Por qué sos siempre la chica mala?*, que

apuntan a realizar un señalamiento, a abrir una pregunta sobre lo que insiste, a pensar juntas (por fuera del juego) sobre esa posición de “la mala”. La psicopedagoga, que antes deseó jugar en ese lugar, ahora dona palabras, se queja de ese lugar y Eugenia puede entonces nombrar que a ella *tampoco* le gusta quedar atrapada allí.

La psicopedagoga en juego: creando un “espacio entre dos”

Philippe Gutton (1993) señala que el juego constituye el lugar de reencuentro privilegiado del psicoanalista y el niño, “camino real” donde se reencuentran sus inconscientes, “el terapeuta no puede contentarse con las palabras de su propio lenguaje; desde el primer contacto con el niño, el psicoanalista debe participar en el lenguaje lúdico que el niño le propone” (p. 140). Nos preguntamos ¿Qué nos sucede a nosotras, psicopedagogas, cuando jugamos con el niño? ¿Qué nos sucede cuando “nos ponemos a jugar”? Marcela Atschul señala:

El trabajo analítico deviene de una suerte de baile acompasado entre terapeuta y paciente, gracias al cual se va trazando un camino. Cuando uno de los dos cambia de paso, inevitablemente se produce un desencuentro, la escena deja de fluir y quien continúa esforzándose por bailar, queda a su aire, descolocado. Cuando es el niño quien abandona la danza, estará del lado del terapeuta desplegar los recursos necesarios para volver a convocarlo, pero cuando quien abandona repentinamente el baile es el terapeuta, debemos estar atentos a otros factores relacionados con la capacidad y plasticidad del mismo.(2012, pg.28)

Como psicopedagogas nos mostramos lúdicamente disponibles para poder habilitarnos junto al niño en la escena de juego. Winnicott (1971) señala que la psicoterapia se realiza en la superposición de dos zonas de juego: la del paciente y la del terapeuta. Si este último no sabe jugar, no está capacitado para la tarea; y si

el que no sabe jugar es el paciente, hay que hacer algo para que pueda lograrlo. Sobre esto último, más adelante en otro apartado, desarrollaremos las intervenciones con niños que quedan fuera de juego a través de un caso clínico.

Pensamos a la escena lúdica como el espacio transicional de Winnicott, el cual no se trata de un espacio adentro ni afuera si no un “entre”, y tomando esto se pensaría ese espacio como un “entre dos”, es decir este espacio transicional es posibilitado por, al menos, dos. Otro juego que Eugenia desplegaba en la sesiones era el del supermercado, donde ella hacía de cajera y la psicopedagoga era el cliente, y la cajera siempre se presentaba transgrediendo la norma como hablar por teléfono en horario de trabajo.

E:- En el juego hacé que entrás al supermercado, y me ves haciendo algo que no tengo que hacer.

Psp: - (La psicopedagoga hace lo que ella dice y ubica una intervención en el juego) Ay, que mal esta cajera que habla por teléfono cuando trabaja ¿Cómo puede ser que la cajera esté hablando por teléfono y no me atienda?

E: - Voy a llamar a la policía señora, porque está loca y me está tratando mal.

Psp: - Bueno y yo voy a llamar a tu jefe a contarle que vos hablás por teléfono cuando trabajás.

En ese momento, deja de hablar por teléfono y atiende al cliente. A su vez hacen un cartel que pegamos las dos en el supermercado que dice: No se puede hablar por teléfono.

Las intervenciones apuntan a poder dar lugar a una nueva historia, una trama que pueda sostener a Eugenia en la realidad que le tocó vivir, poder correrla del lugar de la victimización. Como señala Mirta Dans, supervisora del caso, se trata de “no ubicarla en el lugar de la culpa solamente, porque si no ella va a quedar siempre en el lugar de víctima, y ubicada en un lugar de estar sometida a lo que el otro hace sin tener injerencia en ello”. El objetivo de las intervenciones en el juego es sacarla de la repetición y poder poner un borde, para que algo quede inscripto.

De esta manera podemos ver el espacio transicional o “entre dos” que se pone a jugar entre terapeuta y paciente y que contribuye a la creación, creación que

permite en Eugenia posicionarse desde un lugar diferente. Leonor Valenti Greif (2012), tomando los aportes de Winnicott expresa: “El analista se ofrece para ser usado por el paciente, como un ambiente propicio (sostén) donde generar un espacio potencial en el que pueda desplegar el juego y la producción simbólica”. En ocasiones nos encontramos tolerando el devenir incierto en los encuentros con el paciente, y tenemos que estar no solo disponibles para la escena lúdica, también se tiene que poder estar dispuestas a la sorpresa, y a la oportunidad de encontrarse con “lo nuevo”. La misma autora también establece: “El paciente atribuye al analista un saber y le supone un deseo: ¿Qué se desea de mí? Es función del analista mantener la pregunta en suspenso, a modo de una paradoja que se transformará en una de las fuerzas propulsora de la cura” (Valenti Greif, 2012)

Consideramos que es importante tener en cuenta el deseo del analista para pensarnos en relación al juego del niño y también en relación a la dirección de la cura. Al respecto Isidoro Vegh expresa: “El eje de la ética del psicoanálisis es el deseo del analista y Lacan lo pone como motor de la cura” (2011, p.86). Retomando el caso de Eugenia, a partir de un cambio de hogar⁴ se planteaba como posibilidad el cierre del espacio psicopedagógico en el Hospital. La psicopedagoga pudo comunicarse con el nuevo hogar y se acordó continuar el tratamiento. En la sesión siguiente, Eugenia entra al consultorio corriendo y abraza a su psicopedagoga:

E:- ¡Pudiste!

La psicopedagoga la mira y también la abraza.

E:-Pudiste hacer que siga viniendo acá.

Sesiones siguientes la psicopedagoga le devolvió a Eugenia, que ella pudo seguir viniendo no solo por que la misma pudo comunicarse con el nuevo hogar, también por todo el trabajo que ella pudo hacer en el tratamiento. La psicopedagoga empieza a preguntarle sobre el nuevo hogar, y Eugenia decide jugar con las muñecas, desplegando una escena en la que una chica llega a un nuevo palacio, porque en el anterior la trataban mal.

La Dra. Norma Bruner, establece que el juego del niño “suena a otra cosa” ¿A qué se refiere con esto?. N. Bruner(2012) señala “Hay que trabajar con aquello que

⁴ En el Hogar señalaban la necesidad de un cambio de institución por haber excedido los tiempos establecidos para permanecer en un hogar que se considera ‘de tránsito’.

hace límite al juego: topes, faltas y fallas, sus obstáculos, intentando ligar lo no-ligado, lo mudo, el más allá del discurso, trabajo de construcción con los “irreprimible”, lo aún no reprimido y la satisfacción pulsional y no solamente con lo reprimido”. (p.56). La autora expresa que el juego del niño tiene un ritmo, y se refiere a que posee una organización particular que hace que la lengua se ponga en movimiento como discurso del juego, y se pregunta ¿qué es lo que hace un juego que al niño le resuena?, la autora se refiere al ritmo de la pulsión. Como psicopedagogas, trabajamos con el juego del niño en repetición y en resonancia, y es a partir de elementos insignificantes que el niño crea un nuevo orden, un nuevo discurso, y es lo que tenemos que dar lugar, y en ocasiones, habilitar a que esto suceda.

Durante el diagnóstico, Eugenia se empezó a vincular con una familia durante 6 meses pero la adopción cae y Eugenia empezó a tramitarlo a través del juego, en el mismo aparece muerte, abandono, una nena que se queda sola y le pide a la mamá de la amiga que la adopte, y momentos donde mandaba a adultos a reflexionar sobre lo que hicieron. Cuando hablamos del juego del niño en la clínica, hablamos de un juego en transferencia, con respecto a esto Stella Maris Gulian señala que “el niño transfiere al analista un saber hacer con el juego, ya que el analista hace semblante de un “saber jugarlo”, haciendo semblante de que juega (juega a que juega) pro-mueve el juego” (2017, p. 158). Podemos decir que la transferencia es un lugar que uno como terapeuta va ocupando, pero el que habilita el lugar es el paciente. A partir del juego de Eugenia donde aparece abandono y enojo, ella empieza a poner palabras:

“ ¿Vos tenés hijos?”

“¿ Querés ser mi referente?”.

Y luego de estos decires enuncia con enojo: “*Los papás no me adoptaron porque no querían y estoy enojada*”.

Cristina María Calcagnini dice: “El discurso infantil se despliega en el encuentro con el analista, en la articulación de los decires, juegos y dibujos que produce, discurso que se va anudando entre los hilos de un cuerpo en crecimiento, un pensamiento que se complejiza cada vez y un goce pulsional en juego que se irá transformando” (1999) Esto nos lleva a interrogarnos ¿Qué significa escuchar al

niño? La autora señala que escuchar a un niño implica muchas veces un desafío, porque los niños nos demandan como compañeros de su juego, ya que suponen que si algo sabemos, es jugar, es aquí que para el niño ocupamos el lugar de Sujeto Supuesto Saber Jugar, es decir el niño nos transfiere la posición de saber hacer con el juego.

El juego de “la mamá” con Eugenia, juego que en las últimas sesiones ha adquirido nuevas características: aparece enojo de la hija con la madre; la hija encarga una nueva mamá por internet; a la madre la llevan presa y después ella va corriendo a la cárcel a buscarla, la abraza y le dice: “*Te perdono mamá, volvé a casa*”. Luego aparece en escena una mamá hostil que encerraba a la hija en su habitación, la tiraba al piso, le gritaba, pero luego le preparaba el desayuno pidiéndole disculpas por lo que había hecho. Escenas de enojo y de perdón, y la intervención aquí apunta a alojar esto que Eugenia despliega. Nos encontramos haciendo semblante de un saber jugar el juego que ningún sujeto sabe cual es. Calcagnini (1999) plantea que en el trabajo con niños se debe descubrir la lógica de ese juego que es jugado por el niño sin saber. Para esto es necesario hacer una apuesta al niño, ¿de qué manera? al dejarnos atravesar por su juego.

A partir de este cambio de hogar, a pocos minutos de finalizar la sesión con Eugenia, se dio el siguiente diálogo:

Psp: -¿Qué pensás de este cambio?

E: -Me mandaron a otro hogar porque soy mala.

Psp: -¿Sos mala? Yo pienso que no sos mala, todos nos equivocamos, no somos perfectos pero no sos una nena mala.

(Eugenia mira a su psicopedagoga sin decir nada por un momento)

E: -Bueno.

Niños que AÚN no juegan: “En busca del carretel”

“La infancia es tiempo de constitución de un sujeto de deseo, de construcción, de armado y de apropiación. Y es tiempo de juego.”

Una de las marcas importantes en estos momentos es cuando un sujeto en constitución pasa de la posición de objeto hacia la conquista de una posición de sujeto. Podemos decir entonces que se inaugura, con la aparición del fort-da, al niño pequeño, que ha dejado de ser bebé, y ahora opera simbólicamente, tomando un lugar en el que hace activamente.

En palabras de Norma Manavella es un “Movimiento eminentemente simbólico, juego fundante del aparato psíquico, nombra una ausencia, funda el lenguaje. Condición estructural del sujeto.” (2009, p.137)

Patricia Enright (2016) menciona:

que un niño juegue (...) ofrece garantías de determinadas conquistas. En principio, conquistas con relación a su constitución como sujeto: hay allí quien está en posición de comenzar a adueñarse de ese lugar en el que “lo propio” comienza a tener nombre propio y a identificarse en primera persona (“yo”). Sancionar que un niño juega remite a un niño en condiciones de tomar “posición de jugar” y de transformarse él y de transformar los objetos sin perderse o perderlos plenamente.
(p. 51)

Si cuando las cosas se esconden parecieran desaparecer, sin posibilidad aún de volver a buscarlas. ¿Está instalado el Fort-Da? Siendo éste el que inaugura el juego, siendo éste la matriz de la estructura lúdica necesaria para que un niño pueda situarse frente al mundo de otro modo. ¿Podemos empezar por otro lado que no sea por allí?

Compartiremos una viñeta clínica que creemos ilustra lo que queremos transmitir en relación a lo recién planteado.

Brian es un niño de 6 años. En las primeras sesiones se escondía debajo de una frazada y la psicopedagoga tenía que buscarlo exclamando: “¿Dónde está

Brian?” En este momento él se sacaba la frazada y decía: “*¡Acá estoy!*”. Luego le pasaba la frazada a la psicopedagoga para que se escondiera y de esta forma la buscaba él a ella, repitiendo la misma escena.

En las mismas sesiones Brian jugaba con una pelota, se colocaba debajo del escritorio y le pasaba la pelota a la terapeuta. Se realizaron pases reiterados hasta que el niño la tiró con fuerza lejos y allí cortó la escena.

A su vez, en los primeros encuentros él pedía cargar un vaso con agua y pasaba el agua de un recipiente a otro de manera repetitiva. En una primera instancia podría decirse que este niño no juega, simplemente realiza un trasvasamiento, pasa el agua de un lugar al otro sin significar nada allí, sin producir ninguna escena. Nos preguntamos entonces, ¿Cómo poder intervenir allí? ¿Cómo poder hacer aparecer el juego para que Brian pueda complejizar las escenas? ¿Cómo hacer que pueda armar una trama simbólica? Consideramos que si la psicopedagoga no hubiera tomado lo sucedido, si no hubiera escuchado lo acontecido allí, entonces la escena probablemente terminaría ahí. No obstante, la terapeuta decide ofrecerle a Brian un sostén, tomando lo que el niño realiza y le pone palabras.

Cuando Brian empieza a pasar el agua de un recipiente a otro, la psicopedagoga se sienta en la mesa con un juguete y exclama: “*Con mi hijo queremos jugo*”. A lo que Brian responde: “*Yo soy el papá*” produciendo que coloque el agua en una jarra y le pueda decir a la terapeuta: “*Jugo*” mientras servía el agua a cada integrante de la mesa. Es así, que el agua empezó a ser jugo servido por el papá a la mamá y a la hija.

Así mismo, tomando como referencia lo mencionado con anterioridad acerca de la escena con la frazada y la pelota, podría leerse que dicho juego de presencia y ausencia hace alusión al Fort-da. Brian comienza a desplegar un atisbo de juego simbólico. Entonces de eso que parecía un ‘no juego’ comienza a tomar forma, Brian lo toma como juego y logra desplegar algo de otro orden. El otro le da un sentido, el otro toma y ordena la escena y bajo este sostén logra armar una nueva creación.

Consideramos que es preciso que Brian pueda producir estos nuevos entramados para complejizar cada vez más las escenas que allí despliega, para que pueda ir en la conquista de una posición diferente.

Actualmente Brian se encuentra armando escenas simbólicas sostenidas por la psicopedagoga, y en todas las sesiones Brian esconde bloques, muñecos, fichas de juegos de mesa, que tienen que buscar y cuando aparecen los dos se ponen contentos.

“Te quiero contar lo que hice el finde”.

Una mirada sobre las posibles intervenciones en la pubertad.

*“Todas esas palabras
que de pudor no saben
Hablan por mí.”*

Aduana de palabras, Babasonicos

Ya hemos recorrido diferentes intervenciones con niños y niñas, sin embargo también nos proponemos compartir en este escrito algunos de nuestros interrogantes y conceptualizaciones acerca de la clínica psicopedagógica con púberes. En la actualidad en el hospital nos encontramos con algunos pacientes comenzando a transitar la pubertad, lo cual nos plantea diversos desafíos. Ante este momento de transformaciones, nuevas preguntas nos convocan para pensar nuestra modalidad de intervención. ¿Qué diferencias hay entre el modo de intervenir ante niños y ante púberes? ¿Qué lugar toma el juego en esta etapa? ¿Se trata de una continuidad en el tratamiento o algo nuevo se inaugura en algún momento también al interior de la clínica?

En palabras de la Dra. Alicia Hartmann *“es bienvenido que el trabajo con púberes y adolescentes se separe del trabajo de la infancia, ya sea la primera o de la latencia”* (2014, p.140).

La etapa a la que nos dedicaremos en este apartado ha sido denominada por Freud como *“metamorfosis de la pubertad”*, y así nos referiremos a ella. Pensaremos y teorizaremos acerca de esta metamorfosis articulándola con distintas situaciones clínicas.

En esta etapa aparece el deseo genital que requiere de nuevas organizaciones psíquicas, lo puberal-adolescente es ese entretiem po de trabajos específicos, lugar de transformación e inscripción del cuerpo erógeno pre-genital en cuerpo genital y de objeto familiar en objeto de deseo no familiar.

¿Qué sucede con aquellos púberes que llegan a consulta en esta etapa? ¿qué sucede con aquellos que la transitan ya estando en tratamiento? ¿Cómo se incluye, necesariamente, “El despertar” del cuerpo?

Se observa a Sabrina, de 12 años, acomodándose constantemente el corpiño en distintos momentos de las sesiones. Pareciera estar incómoda con el mismo y en uno de los encuentros, cuando se le pregunta acerca de esto, ella menciona que los corpiños se los compra su madre (con quien además comparte la cama), y por eso no se los puede probar. Si bien esta situación la disgusta no pareciera encontrar, aún, herramientas para resolverlo. Rodolfo Urribarri plantea que *“esta etapa de transición (...) trae aparejada la sensación de que ‘algo les pasa’, aunque no puedan definir de qué se trata y, por eso, genera desasosiego, ansiedad e inquietud.”* (2008, p.107).

Se conversa con Sabrina acerca de los distintos modelos y talles de corpiños, cuál será el más cómodo para ella, si es lo mismo o no que esté haciendo todo el tiempo el gesto de acomodarse el corpiño en la escuela. Antes de que termine la sesión dice que la próxima vez, posiblemente, vaya junto a la madre a comprar su ropa interior.

Tal como vemos en Sabrina, aparecen en la pubertad los cambios corporales, la sexualidad infantil se integra en la sexualidad adulta bajo el primado genital. Esta metamorfosis impone un trabajo específico: apropiarse de ese cuerpo capaz de procrear y al mismo tiempo reorganizar la lógica del placer, ahora bajo el dominio de la genitalidad adquirida.

Sabrina disfruta mucho de dibujar y de tocar el bajo en una escuela de música. Sus dibujos llenos de detalles, colores y figuras humanas se transformaron en palotes grises en espacios “desacomodados”... ¿dejó de gustarle dibujar?, ¿qué sucedió? ¿qué cambios conlleva esta etapa que está atravesando?

Podríamos pensar que el lugar que en un primer momento ocupó el dibujo y el juego en el tratamiento psicopedagógico de Sabrina, ahora lo ocupa la palabra. Por lo cual la intervención con Sabrina se sostiene desde este lugar. Tomamos los aportes de Alba Flesler (2011) para pensar que en la pubertad el sujeto se mostrará reacio a develar las escenas de sus fantasías. Será el tiempo inaugural del espacio propio, ese que los adolescentes legítimamente reclaman, cerrando puertas y poniendo llaves, para construir su intimidad. Notoriamente, la escena comienza a devenir interna.

A continuación compartiremos otras escenas que remiten a este momento particular de la clínica. Algunas de ellas transcurrieron en el espacio de grupo de tratamiento y otras en espacio de tratamiento individual.

En una sesión de grupo de tratamiento psicopedagógico de púberes, Daiana plantea sus ganas de conversar acerca del “aborto”. El tema se abre y dos compañeros opinan sobre el tema. Sin embargo, mientras esto se desarrolla, Fernando y Lucas toman dos osos de peluche y preguntan si se los pueden llevar a sus casas. La coordinadora intenta introducirlos en la conversación, pero ¿cómo introducirlos en un tiempo que aún no ha llegado? Nos preguntamos qué sucede con aquellos niños que continúan jugando simbólicamente en este espacio cuando como profesionales los esperamos desde otro lugar.

Tomamos los aportes de Juan David Nasio (2012) quien establece que uno de los procesos de la adolescencia es el duelo de la infancia, el joven debe perder su universo de niño, conservar en sí mismo sus sensaciones y emociones infantiles y conquistar la edad adulta. El duelo está caracterizado por un vaivén entre el presente y el pasado, un movimiento que avanza por retrocesos sucesivos al pasado infantil y por resurgimientos de ese pasado en el presente, es un tiempo que hace falta para desligarse de la presencia real y así ligarse progresivamente a su presencia virtual, desligarse del niño que fue para ligarse al recuerdo de su infancia pasada.

Compartiremos otra escena sucedida en el espacio de tratamiento grupal de Azul, de 12 años. A la hora de pensar en juegos grupales, Azul aparece muy activa en el momento de elegirlo y organizarlo, pero una vez instalada la escena lúdica,

sale de ella. *“Estoy dibujando”, “me voy a ir a acostar a la colchoneta”*. Mira a las coordinadoras, de costado, el juego transcurre a una pequeña distancia de ella.

Podemos ver en Azul una especie de “ida y vuelta” entre una posición más infantil (vinculada al juego) y otra más puberal (de rebeldía, de retirada). Esto se puede pensar en relación con lo planteado por Uribarri (2008), quien sostiene que en la pubertad el aparato psíquico se ve desequilibrado en el *“interjuego de las instancias”*.

Para ir concluyendo, finalizamos este apartado con una viñeta de Nadia, de 12 años de edad, quien asiste a tratamiento individual. Nadia en una de sus sesiones, llega y pregunta rápidamente por el Ken, muñeco con el que jugaba habitualmente y que había faltado la semana anterior. Toma la caja de muñecas, lo busca, el muñeco está ahí y ella expresa su alegría festejando. Como cada sesión, pasan uno o dos minutos hasta que saca los muñecos y “los reparte” entre la psicopedagoga y la niña. La psicopedagoga la espera. Pero esta vez algo se transforma: Nadia mira a los ojos a la profesional, cierra la caja y dice *“hoy vamos a hablar”* y empiezan a aparecer las preguntas...

Intervenir “para” el juego:

Decíamos al comienzo en el primer eje, la importancia de poder conocer los tiempos en el que se ubica un niño. Niño que llega y se presenta con un nombre y con una edad, datos que inmediatamente escribimos en nuestros registros. Pero hay otros tiempos, tiempos que no son cronológicos ni evolutivos sino lógicos, tiempos que tienen que ver con la constitución subjetiva del sujeto que llega a nuestro espacio. Creemos que el juego es la vía que el niño tiene para apropiarse de los significantes que el otro le ofrece, para que un sujeto pueda advenir, para que ciertas operaciones posibiliten movimientos de un tiempo a otro. Pero ¿qué pasa cuando el niño no puede jugar, que pareciera estar fuera del juego? En este último apartado, retomaremos entonces el trabajo en el espacio clínico con niños que están fuera de juego.

Hasta aquí hemos planteado distintas situaciones en donde se pensaron intervenciones con niños en donde la posibilidad de simbolización estaba presente; y con púberes a través de la palabra. Ahora bien, considerando que a menudo llegan al equipo niños que se manejan en otro registro -no entrando en el orden simbólico-, surgen las siguientes preguntas: ¿cómo pensar las intervenciones? ¿qué lugar ocupa el juego? ¿cómo y por qué habilitarlo?

Para ayudarnos a pensar posibles respuestas a estos interrogantes plantearemos un caso clínico, entendiendo que es una posible manera de intervenir y no la única. Para ello, retomaremos la experiencia clínica con Juan de 10 años, quien asiste a tercer grado en una escuela común. El niño llega al servicio de Psicopedagogía derivado por el neurólogo, quien solicitaba una evaluación. A neurología llegó derivado por la escuela, ya que había repetido dos veces segundo grado.

A la admisión el niño asiste junto a sus padres y dos hermanas. Como motivo de consulta los padres refieren que “no presta atención, habla, se distrae, sale con otra cosa. En la casa es igual”. También agregan que no aprende a leer, no hace las cosas solo -como cambiarse o dormir en una habitación distinta a la de los padres- y que cuando en la escuela la maestra habla, Juan pregunta sobre otra cosa que no está relacionada con el tema. En esta entrevista resultó recurrente en el discurso de Juan la irrupción de expresiones descontextualizadas, frente a las cuales tanto los padres como las hermanas del niño se reían. Resultó significativo que los enunciados que acompañaban dichas risas giraban en torno a “Juan es así”, “es que cansa”, “le explicás y no entiende”, “ya no le tengo paciencia”, “no es como los demás”, “es distinto en su forma de expresarse”, “así empieza, se ríe solo”... Ante estas acciones parecían ubicar el “problema” en el niño, frente a lo cual sólo queda resignarse y reírse.

En los primeros tiempos de trabajo con la psicopedagoga, Juan se mostraba interesado en los juegos reglados. En el espacio, un día la profesional le propone al niño jugar al “Preso” y se dio la siguiente situación:

J: Que salga el 9! Los voy a apresar a ti y a ti y a ti...

Después de tirar el dado...

J: Ya gané.

Psp: ¿Ya ganaste? Pero solo sacaste un 9...

J: Ah bueno los libero...es aburrido este juego, ¿jugamos a otro?

Si bien las actividades eran compartidas con la profesional, se destacaba que la regla no operaba, es decir, que no ordenaba como terceridad. Aquí la intervención apuntó a construir nuevas reglas que pudieran compartir ambos, que le den cierta legalidad al juego, cierto marco que done sentido a la actividad realizada. De esta manera se procuraba apostar al juego en un doble sentido: por un lado, que el mismo no se corte dado el sin sentido (Juan se podría haber cansado y abandonado esa propuesta), y por otro lado, que algo de esta regla produzca ordenamientos subjetivantes. Asimismo, la posibilidad de construir una regla y que sea compartida apunta a que algo del lazo social empiece a circular, puesto que si la regla es sólo para él no puede relacionarse ni armar algo compartido.

En el transcurrir del tratamiento, en donde las intervenciones apuntaban a construir un espacio compartido donde el niño pudiera desplegar y desde ahí ir armando lazo, Juan planteó en una de las sesiones: “El otro día vi una película de vampiros, la de Drácula”. Juan relataba la película, describiendo al personaje. La temática sobre los vampiros empezó a ser de interés para Juan y la traía al espacio psicopedagógico, en donde se le dio un lugar.

En un principio, sus enunciados en relación a este tema aparecían de forma “desanudada”, es decir, por fuera de una trama que dé sentido. El niño le preguntaba a la psicopedagoga: “¿Tú eres vampiro?, ¿por qué tienes los colmillos así?, ¿qué tienes en el cuello?” Preguntas que hicieron surgir otras tantas a la profesional. ¿Estas preguntas eran dirigidas a un personaje o a la profesional? ¿Qué marco tenían estos enunciados? ¿Formaban parte de una escena o no? ¿Cuánto se complejizaba lo que el niño traía?

Las respuestas que dio la psicopedagoga ante las preguntas de Juan buscaron ubicar allí un juego, poder darle a sus enunciados un estatuto de juego. No se le respondió desde el sentido común (diciéndole, por ejemplo, que los vampiros no existen); sino que la intervención apuntó a entrar en ficción y empezar a construir un borde: “No soy un vampiro, a mi me gusta el sol...”

En uno de los encuentros, Juan propuso lo siguiente:

J: -Vamos a jugar a los cazavampiros.

Psp: -Ahí hay un vampiro, lo voy a atrapar. (Empezando a jugar inmediatamente y tomando el rol de cazavampiros).

J: -Yo soy un vampiro, Juan me llamo. Drácula me mordió.

El niño iba indicando a la psicopedagoga lo que tenía que hacer. En relación a esto nos preguntamos cuánto de las propuestas que empezaban a surgir por parte del niño eran propias o cuánto era tomado a la letra de la película.

J: -Quiero ver un video de vampiros, para que nos veamos como Drácula.

Psp: -¿Para que nos disfrazemos como él?

J: -No.(Pensó un tiempo) Si tienes mucha plata puedes ir a un país para disfrazarte de Drácula.

Psp: -Podríamos armar un disfraz acá entre los dos, ¿te gustaría?

J: -Sí, pero no hay que robar, ¿tu supiste que las personas sacan plata del banco, como algunas personas ponen bombas?.

En la siguiente sesión:

J: -Mirá, vine vestido de vampiro. Vamos a jugar a los cazavampiros. (Dijo el niño mientras le mostraba un buzo colocado como capa).

La psicopedagoga tomó un buzo para disfrazarse ella también.

J: -¿Querés ser vampiro vos ahora?

Ante la aceptación de la psicopedagoga, el niño empezó a atraparla, cazándola.

En el análisis del caso expuesto, encontramos que la intervención ofreció un marco a la escena, a los significantes recurrentes que tenían lugar en el consultorio. Escena a la que Juan pudo entrar y salir.

J: -Bueno, ya está por hoy, si no nos va a dar miedo...

La posibilidad del decir "pido" (ya está por hoy...) da cuenta de que algo puede no estar protegido a través del velo que el juego ofrece, no hay pantalla para aquello que irrumpe.

Por otro lado, consideramos que Juan aún necesita de elementos concretos para poder ficcionalizar: en este caso, disfrazarse. Ello puesto a que pareciera no lograr sostener la escena con recursos simbólicos. Entonces, podemos pensar que en este caso, las escenas con Juan tienen estatuto de juego porque los objetos imaginarios lo sostienen.

La intervención “para el juego” con este niño procuró, tal como vimos, considerar los tiempos lógicos en los que se encuentra y “poner a jugar” los recursos subjetivos de los que dispone, tomar lo que trae y armar trama, tejer y articular sentidos que ordenen y enmarquen su discurso, para que el lazo con los demás pueda tener lugar.

CONCLUSIÓN

“Al don al don pirulero, cada cual atiende su juego...”

Este escrito se nos ha vuelto necesario a partir de la clínica misma y el modo de atender a su juego que cada niño nos presentificaba en cada sesión. Es así como pudimos ubicar que no es lo mismo el juego de prender y apagar la luz, de aquel otro en donde un niño arma el escenario de un supermercado llenando el consultorio de aquellos objetos que venderá y adjudicando cierta alternancia entre los roles de comprador, cajero y vendedor. Tampoco es lo mismo jugar a que los autitos chocan una y otra vez que organizar una carrera donde puntuar quien llega primero o quien obtiene el mejor tiempo...

Sin embargo, creemos que en todas estas escenas a lo que apostamos desde la intervención psicopedagógica es a leer allí un juego, aquel juego que es requerido por ese niño de ser jugado.

Ya que solamente en la medida en que el niño pueda desplegar en el juego su propia demanda, es decir atender su juego, podrá desprenderse de lo que le es demandado por sus otros significativos, ya sea padres en un principio, y más tarde desde la escuela. Es en la medida en que hay juego que se producirá una intermediación al Otro, a su demanda y a su goce. Y allí entonces nuestra función, “atender” al niño para que el niño pueda “atender” su juego.

Pero la canción continua “Y el que no y el que no una prenda tendrá”.

¿De qué prenda se trata? De quedar perdido en el Otro, de no poder desasirse de su posición de objeto en relación al Otro. Lugar riesgoso para el niño, ya que desde esa posición se le hace imposible atender no solo a su juego sino también a su palabra, a su aprendizaje, a la construcción de un lazo al otro.

Es por ello que la apuesta a intervenir construyendo la escena de juego, apostando al sujeto escondido en ese niño, se nos vuelve insoslayable. Ya que es ni más ni menos que la vida de ese sujeto lo que está en juego.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aizencang, N. (2003) La actividad lúdica en las prácticas psicopedagógicas: ¿jugar para aprender o aprender para jugar? en Elichiry (comp.) *Discusiones actuales en Psicología Educativa*, Buenos Aires: JVE.
- Altschul, M. (2012) *Un psicoanálisis jugado*. Buenos Aires: Letra viva.
- Ateneo general de la Residencia Hospital Carlos Durand, Buenos Aires 2004
- Baraldi, C. (2002) *APRENDER: la aventura de soportar el equívoco*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.
- Benítez, M; López, A. y Pernicone, A. (2002) *Reportaje a Jorge Fukelman*. *Revista Fort-Da*. Número 5, Junio. Disponible en: <http://www.fort-da.org/fukelman.htm>
- Bruner, N. (2012) *El juego en los límites. El psicoanálisis en la clínica de problemas en el desarrollo infantil*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bruner, N. (2008) *Duelos en juego*. Buenos Aires: Ed.Letra viva.
- Calcagnini, C. (1999) *La transferencia en la Clínica con niños*. Disponible en: <http://www.efba.org/efbaonline/calcagnini-04.htm>
- Fernández, A. (año)
- Fernández, A. (1997). *“La inteligencia atrapada”*. Buenos Aires: Buena Visión.
- Filidoro, N. (año) en una clase dictada en la Universidad Nacional de San Martín
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Filidoro, N. Capacitación sobre juego. Hospital General de Agudos Dr. Carlos G. Durand, Buenos Aires. 2013.
- Flesler, A. (2011) *El niño en análisis y las intervenciones del analista*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1905) Tres ensayos de teoría sexual, Obras Completas, Vol. VII, . Buenos aires: Amorrortu Editores.
- Fukelman, J. (2015) Ponerse en juego: seminario de Jorge Fukelman, texto establecido por Paula De Gainzay Lares, Miguel. Buenos Aires: Lumen.
- García, M. (2017) Prácticas clínicas. Un lugar... para ser niño. En: Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas, Filidoro, N. y Dubrovsky, S. (comps.). Buenos Aires: Filo:Uba
- Gerber, R. (2005) De juguete a jugador. En Rozental, A. *El juego, historia de chicos función y eficacia del juego en la cura*. Buenos Aires: Noveduc
- Gulian, S. (2012) El juego en la clínica con niños.
- Gutton, P. (1993). Lo puberal. Francia: Ed. Paidos.
- Greif, Leonor (2012). El Otro en la clínica: Espejos y Mascaras. Disponible en: <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/articulo.asp?id=245&idd=6>
- Kremenhusky, J.R. (2009). El desarrollo del cachorro. TGD y otros problemas.
- Minicelli, M. (2009) Infancia, significativa en falta de significación, en *Educação em Revista v. 25 n. 01*, Belo Horizonte.

- Nasio, J. Entrevista a Nasio J. D realizada por Adrian Grassi. El estadio del espejo en el niño y en el adolescente. Revista Actualidad Psicológica .Nro 411 de septiembre de 2012.
- Schlemenson, S. (1997) *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz
- Stavchansky, L.; Untoiglich, G. (2017) *Infancias entre espectros y trastornos*, México: Paradiso Editores.
- Sulansky, A. (2018) en FEPI- Fundación para el Estudio de los Problemas en la Infancia, Buenos Aires.
- Öfele, M. (2017) **¿Qué juego se habilita en la clínica psicopedagógica?**
- Urribarri, R. (2008). Estructuración psíquica y subjetiva del niño en escolaridad primaria. Buenos Aires: Noveduc.
- Vegh, I. (2015) *Senderos del análisis. Progresiones y regresiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott. D. (1971) *Realidad y juego*. España: Gedisa editorial.
- <https://www.topia.com.ar/autores/antonella-argento>