

LAS INTERVENCIONES DEL PROFESIONAL PSICÓLOGO/A EN UN ESPACIO LÚDICO GRUPAL CON NIÑOS/AS, DESDE UNA PERSPECTIVA WINNICOTTIANA / INTERVENTIONS OF A PSYCHOLOGY PROFESSIONAL AT A RECREATIONAL SPACE WITH CHILDREN, FROM A WINNICOTTIAN PERSPECTIVE.

Mónica G. Castaño.

*Argentina, Docente en la Cátedra Intervenciones en Niñez y Adolescencia, Maestranda en
Clínica Psicoanalítica con Niños, Facultad de Psicología, UNR, monigcastano@gmail.com*

Resumen

Este escrito describe y analiza la experiencia que he realizado como psicóloga en un espacio lúdico grupal con niños/as, de la Municipalidad de Rosario.

En una primera parte se presenta la experiencia, se retoman psicoanalistas argentinos de dicha práctica y la propuesta de Winnicott para analizar los conceptos claves juego e intervención.

En una segunda parte, desde una perspectiva etnográfica analizamos viñetas de la experiencia y sistematizamos los tipos de intervenciones a los que clasificamos en: Intervenciones en disponibilidad, con direccionalidad terapéutica y transferenciales.

Consideramos que las dos últimas se ubican en el campo de la especificidad del psicoanalista mientras que la primera es compartida con otros/as adultos/as sin esta formación.

Respecto a los destinatarios de las interpretaciones transferenciales, éstas pueden estar dirigidas a un/a niño/a o al espacio lúdico grupal o a la zona intermedia.

En relación a los efectos de las intervenciones (esperados, deseados; inmediatos y a largo plazo), fue necesario que nos corriéramos de la intencionalidad de “curar” para disponernos a cuidar y jugar.

Finalmente concluimos que un profesional adulto en disponibilidad con formación psicoanalítica puede sostener estos espacios e intervenir, facilitando el ingreso a la zona de juego incluyendo aquellas/os que en el inicio no juegan.

Palabras-clave: Intervención, psicoanálisis, jugar, grupo, niño/as.

Abstract:

This study analyses and describes the experience I have had as a psychologist working with children at a Rosario City Government recreational public space.

The first part of the paper provides a description of the experience and presents the approaches from various Argentinean psychoanalysts and Winnicott's theory in order to analyze the key concepts of play and intervention.

In a second part, we analyze the experience fragments from an ethnographic perspective and systematize the different types of interventions, which can be classified into: interventions upon availability, interventions with therapeutic directionality and transference interventions.

We consider that the last two belong to the psychoanalyst's specific field, whereas the first one is shared with other adults who do not necessarily have that type of training.

With respect to the recipients of the transference interpretations, these can be aimed at a child, at the recreational group space or at an intermediate area.

Regarding the effects of the interventions (expected, desired, immediate or long-term), it was necessary to move away from the purpose of "healing" and to be willing to play and to take care.

Finally, we concluded that an available adult professional with a psychoanalytic training is able to support these spaces and to intervene, making it possible, even for those who didn't play at the beginning, to enter the play zone.

Key words: intervention, psychoanalysis, play, group, children.

I- Presentación de la experiencia

El interés en trabajar esta investigación¹ parte de la pregunta por el trabajo que realizo como psicóloga en espacios lúdicos grupales con niños en distintas instituciones que dependen de la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Rosario.

¹ Tesis de Maestría en Clínica Psicoanalítica con niños, Facultad de Psicología, UNR.

En el comienzo de esas experiencias, a los espacios lúdicos grupales con niños se les denominaba “Ludotecas” y allí se les suponía a psicólogos/as con formación psicoanalítica un saber en relación a la intervención con niña/os en el marco de políticas públicas que era valorado como tal. Esta valoración se modificó cuando las ludotecas comenzaron a ser nombradas, por efecto de un cambio que produjo la implementación de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley N° 26061), como “Espacios socioeducativos” de segunda infancia. En el pasaje de un espacio lúdico a un espacio socioeducativo quedó borrada, difusa la valoración con la que contábamos los/as psicólogos/as en un comienzo.

En la actualidad, la Secretaría de Desarrollo Social² ya no contrata ni convoca psicólogos/as para la práctica grupal en territorio en niñez. Es desde la Secretaría de Cultura que se contratan músicos, artistas y profesores para sostener espacios socioeducativos que no cuentan con el personal de planta necesario para esa franja etaria destinataria, a modo de apoyo de un lenguaje específico (como sucede con la experiencia seleccionada) en instituciones municipales, Centros de Convivencia Barrial³ (CCB).

No sólo cambia el nombre de los espacios, sino también el modo de entender el acceso al juego en la niñez. En un comienzo, se trataba de espacios lúdicos donde el juego estaba pensado como derecho en la niñez, donde un/a psicólogo/a con formación psicoanalítica podía intervenir en el marco de una Política Pública. Hoy, como espacio socioeducativo, se trata de poner en juego la transmisión de algún conocimiento y algún tipo de tarea pedagógica. Los educadores son ubicados como transmisores intergeneracionales de un legado cultural:

Entendemos por espacios socioeducativos a todos aquellos espacios grupales donde se ponga en juego la transmisión de un conocimiento desde donde construir y sostener un vínculo entre el educador y los niños/as y adolescentes.

Este vínculo pedagógico e intergeneracional implica el reconocimiento y la valoración afectiva sobre ese otro que está en vías de constitución subjetiva y al que está dirigida nuestra tarea pedagógica. Nos permite pensarnos y posicionarnos como adultos garantes de la transmisión de un legado cultural que nos trasciende

² - Actualmente dicha Secretaría pasa a denominarse como de “Desarrollo Humano y Hábitat” con el inicio de una nueva gestión política.

³ - A partir de 2020 se los denomina Puntos de cuidado. Al realizar la investigación aún se mantenía la nominación que estamos utilizando en este escrito-

pero que nos atraviesa. Es nuestra tarea reponerlo y transmitirlo del modo más equitativo. (Dirección de Infancias y Familias. 2019)

Actualmente, quedamos algunos/as psicólogos/as con formación psicoanalítica trabajando en estos espacios. Es a partir de que se dejan de convocar psicólogos/as para trabajar allí, que surge la pregunta por la especificidad de las prácticas y, a la vez, la pregunta por las expectativas que la Dirección de Infancias y Familias (Secretaría de Desarrollo Social) tiene respecto a la incorporación de psicólogos/as con formación psicoanalítica en un espacio pensado para educadores cuyo objetivo es poner en juego conocimientos “desde donde construir y sostener un vínculo entre el educador y los niños/as y adolescentes.”

I- 1. Presentación del espacio lúdico grupal

Nos interesa compartir, en este escrito, el análisis de las intervenciones que fui llevando a cabo mientras me encontraba desarrollando funciones como psicóloga en un espacio lúdico grupal con niños en un Centro de Convivencia Barrial (CCB) de la zona oeste de Rosario, durante los años 2017 y 2018. El equipo que coordinó el espacio fue conformado por una Técnica en Niñez y Familia y la psicóloga. Participó también, con actividades específicas, un profesor de música.⁴

Se realizaron tres encuentros por semana en el espacio de juego, siendo su duración de una hora y media. A medida que se fue desarrollando la experiencia se fue observando que el tiempo de hora y media oficiaba de ordenamiento temporal: primero se desayuna, luego se juega y por último se propone el cierre de la actividad. Los tres momentos fueron impregnando este tiempo real, concreto donde se desarrolló la experiencia.

Partimos de una invitación y un acompañamiento para lograr la llegada del/a niño/a al espacio. No se trata de un espacio en el que el/la niño/a es obligado/a a concurrir ni tampoco se espera que lleguen al espacio de juego porque han sido derivada/os. Los/as que asisten al espacio no solo llegan porque sean derivada/os. El equipo del CCB inicia las actividades recorriendo el barrio e invitando a participar del espacio de juego. Hay una invitación fundante del espacio y ahí, a nuestro criterio, radica su potencial.

Partimos de la hipótesis de que un espacio lúdico grupal beneficia a un/a niño/a en su padecimiento subjetivo, que un/a profesional puede intervenir terapéuticamente y definimos este *estar* en el espacio lúdico grupal como la vivencia de una experiencia cultural.

⁴ - Integraron el espacio nueve (9) niñas, veintidós (22) niños y cuatro (3) profesionales. Por consideraciones éticas, durante la escritura hemos protegido cuestiones personales o indicios particulares de los/as participantes para garantizar que no haya reconocimiento por parte de ellos/as mismos/as u otros/as.

I- 2. Estrategia metodológica

Enmarcamos el presente trabajo en la metodología etnográfica. La etnografía, como estrategia investigativa, nos da la posibilidad de indagar detalladamente las cuestiones que nos ocupan y que describimos buscando construir las primeras categorías que nos permitan dar cuenta, lo más cabalmente posible, de la vida cotidiana en el espacio de juego. Para ello trabajamos con los registros realizados de los encuentros llevados a cabo entre los años 2017 y 2018.

Utilizamos el método más significativo de la etnografía, tal como lo define Peter Woods: la observación participante. Los materiales con los que trabajamos son los registros de dichas observaciones durante el desarrollo del espacio lúdico grupal.

El método más importante de la etnografía es el de la observación participante que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación. (...) La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución. ¿Hay mejor manera de hacer tal cosa que la de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función, al mismo tiempo que se experimenta *personalmente* esas cosas en conjunción con los demás? Esto supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios. (Woods, 1986, p. 49)

Hemos seleccionado pasajes singulares de los registros, a los que llamamos *Viñetas*, dado que son recortes donde quedaron plasmados, de manera explícita, momentos de cada encuentro en función de los objetivos propuestos. A partir de estas *viñetas*, comenzamos a esbozar los primeros comentarios interpretativos, en un intento de conceptualización y teorización, poniendo en tensión nuestros propios comentarios con los conceptos de las teorías seleccionadas como referentes teóricos, para finalmente proponer algunas categorías prácticas o intermedias que hagan de puente o de bisagra entre la vida cotidiana del espacio de juego y las teorías. Esto es, que nos permitan una articulación con las categorías teóricas de manera de enriquecer el marco teórico inicial y producir nuevos conocimientos que permitan una comprensión en profundidad.

1- 3. Referentes conceptuales

Tomamos como principal referente conceptual a Donald Winnicott, cuyas producciones teóricas son los pilares que sostuvieron mi experiencia en el espacio lúdico grupal con niños/as. Winnicott ha desarrollado un pensamiento y modelo propio de gran relevancia en el campo teórico psicoanalítico. Si bien dicho autor no ha realizado experiencias en espacios lúdicos grupales con niños/as, sus conceptualizaciones sobre el jugar y la experiencia cultural nos permitieron pensar la experiencia que hemos seleccionado.

Recuperamos también los desarrollos de Pavlovsky (1968) quien no sólo piensa en sintonía con Winnicott, sino que advertimos una fuerte consonancia teórica entre ambos. También seleccionamos autores referentes argentinos que han sistematizado el trabajo grupal con niños tales como León Grinberg, Marie Langer, Emilio Rodríguez, María R. Glasserman y María E. Sirlin.

Cabe señalar una diferencia entre ellos, el libro de Grinberg, Langer y Rodríguez (1957) titulado: “Psicoterapia del grupo. Su enfoque psicoanalítico” trata sobre práctica grupal con adultos, pero cuenta con un apartado denominado “Grupos especiales” donde se describe y encuadra dicha práctica con niños. La producción de Pavlovsky “Psicoterapia de grupo en niños y adolescentes” (1968) y la de Glasserman y Sirlin (1974) “Psicoterapia de grupo en niños” aborda exclusivamente la psicoterapia grupal con niños. La producción escrita retomada de los autores permitió la construcción de un mapa en el cual se encontraban disponibles conceptos, recorridos teóricos y categorías de análisis. El trabajo consistió no sólo en recorrerlos sino en poner en tensión las diferencias, acercamientos, distanciamientos y similitudes para pensar la práctica actual en los espacios socio-educativos.⁵

El modelo kleiniano, en los tres libros argentinos seleccionados, se presenta como el cuerpo teórico que fundamenta una práctica. Grinberg, Langer y Rodríguez (1957) tomaron los desarrollos de Klein al sostener comparaciones entre los tiempos de lo grupal con el desarrollo del niño y los mecanismos defensivos hallados presentes en las psicosis. Sirlin (1974) profundizó sobre el protagonismo de la agresión como expresión regresiva frente a situaciones ansiógenas que implicaron movimientos de regresión y reparación en el proceso de curación para un niño en un grupo. Planteó las diferencias entre una agresión constitutiva, que forma parte del desarrollo normal de un niño de aquella otra como expresión de situaciones ansiógenas, la cual indicaría fallas en el desarrollo. En el grupo terapéutico, esto se pone en juego como un circuito de regresión y reparación. De lo pregenital a lo genital, de una agresión como reacción regresiva hacia una actividad posibilitadora de sublimación el niño kleiniano con un yo fortalecido arriba a un fin de análisis terapéutico grupal.

Por su parte Pavlovsky (1968) también partió del mismo esquema referencial, al modo que sus pares argentinos. La lectura de los movimientos de las posiciones esquizo-paranoide

⁵ A los efectos de este escrito se han obviado el desarrollo de estos conceptos y se señalan, para el lector interesado, las referencias bibliográficas utilizadas.

y depresiva le dieron un soporte técnico y para pensar lo grupal le dedicó un capítulo al estudio con “niños con trastorno de conducta muy grave” (p. 69). Es allí, donde encontramos su aporte más rico: en la posición de un *analista en juego* cuando hace marca sobre la posición infantil y regresiva que necesita tener el adulto para ingresar al *territorio del grupo*: “Insistimos en que en el psicodrama jugamos permanentemente roles con los chicos, pero existe una zona lúdica dramática no interpretada que es terapéutica por sí misma” (1987, p. VII). Aquí se puede leer un desplazamiento hacia la producción teórica de Winnicott (1989 a) cuando propone que el analista tiene que poner en juego su juego, su cuerpo en la serie de los objetos. Aquí Pavlovsky fue más allá de Klein, antes de Winnicott.

Cada libro intentó trasladar un modelo de trabajo con un niño y un analista a una práctica grupal con niños. Los primeros (Grinberg, Langer y Rodrigué; 1957) apelaron a las analogías, las segundas (Glasserman y Sirlin, 1974) suprimieron lo grupal como medio de desarrollo, y Pavlovsky (1968) acudió al psicodrama.

El niño de Klein, atormentado por las situaciones ansiógenas, tiene que aprender a separar, diferenciar, reparar. El terapeuta es un transmisor, le explica lo que le sucede. Como un tutor acompaña al niño que resuelva un conflicto interno, donde los otros en un principio son proyecciones y luego devienen personas (si va bien el tratamiento). El niño kleiniano es a-histórico y a-social. Esta crítica se encuentra también en Winnicott (1989 b) cuando aborda el concepto de agresión de Klein en Exploraciones Psicoanalíticas II: “mi objeción tenía que ver con la resolución de Klein de formular el desarrollo individual del bebé humano totalmente en función de éste, sin referencia al ambiente (1989 b; p. 205)”.

Winnicott aclara, “Podemos decir que el ambiente facilitador hace posible el progreso constante de los procesos de maduración, pero el ambiente no hace al niño. En el mejor de los casos permite que el niño advierta su potencial.” (1965, p. 110) Y se pregunta con relación a los trabajadores de la salud “¿qué necesita la gente de nosotros, médicos y enfermeras?” (Winnicott, 1986, p. 131) Esto es, cuando las personas están en condiciones de dependencia, en situaciones de inmadurez, enfermedad o vejez. Winnicott juega en una conferencia destinada a médicos y enfermeras con el origen de la palabra curar, en una iglesia habla de curas y cuidados. No sólo son necesarios los remedios, lo que se necesita es ser humanamente confiables. En lo específico de ese cuidado, en su trayectoria como médico que atendía niños se convirtió en psicoanalista y desde allí fundamenta el encuadre para ese curar

El psicoanálisis no consiste sólo en interpretar el inconsciente reprimido; consiste más bien en proporcionar un marco profesional a la confianza, en el cual esa interpretación pueda llevarse a cabo. (...) El psicoanálisis (como la psicología analítica) está vinculado a una teoría y a la formación intensiva de un pequeño número de individuos seleccionados y ocasionalmente motivados. El objeto de la formación es proporcionar una psicoterapia que cala en la motivación

inconsciente y que en lo esencial utiliza la llamada “transferencia”.
(Winnicott, 1986, p. 133)

Define su trabajo e insiste, destaca que se trata de cuidar en tanto sostén: “Aquí no se trata tanto de cura en el sentido de remedio como de cuidado-cura” (Winnicott, 1986, p.139) Por ello lo saludable no será entendido en términos de evitar la enfermedad, podríamos decir “los lastres psiconeuróticos” de los niños/as. El cuidado va de la mano del sostén, entendiendo que se va ampliando desde el sostén físico del útero hacia la función familiar y de allí a la base de la asistencia social. Se trata de construir, sostener y ser confiable para que haya encuentro en términos de salud:

(...) la salud no es comodidad. Los temores, los sentimientos conflictivos, las dudas y las frustraciones son tan característicos en la vida de una persona sana como los rasgos positivos. Lo importante es que esa persona siente que está viviendo su propia vida y asumiendo la responsabilidad de sus actos y omisiones y es capaz de atribuirse el mérito cuando triunfa y la culpa cuando fracasa. Una manera de expresarlo es decir que el individuo ha pasado de la dependencia a la independencia o a la autonomía (Winnicott, 1986, p. 34).

Luego de este recorte, podemos profundizar al respecto de la práctica grupal con niños/as: hace falta que un/a adulto/a que ponga en disponibilidad su juego y oriente su labor a “llevar al paciente, de un estado en el que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo” (Winnicott, 1971, p.61) y, para que haya encuadre profesional, tanto para el/la terapeuta como para cualquier otro/a profesional que trabaje con niños/as, es indispensable ser humanamente confiables. Es decir, ofrecer y sostener en continuidad un ambiente suficiente bueno para que un/a niño/a pueda vivenciar una experiencia cultural.

De los desarrollos teóricos citados, abordaremos en este trabajo dos conceptos claves para el trabajo grupal con niños desde una perspectiva psicoanalítica: jugar e intervenir.

1- 4. Del juego al jugar: lo lúdico como potencia creadora

En los referentes citados, el juego ocupa un lugar primordial. Y podríamos transmitir que se lo aborda desde diferentes perspectivas:

- a) Como la *técnica* que permite la interpretación del terapeuta, es decir, da cuenta de cómo un niño se relaciona con el mundo externo, cómo se expresa, mediante los mecanismos de introyección y proyección kleinianos, pudiendo disminuir la ansiedad y dominar sus miedos;
- b) Como *medio de elaboración*, porque el niño no concurre para “jugar, sino que juega como el medio natural para alcanzar otros niveles más integrados

en su psiquismo. El juego no es un fin en el grupo terapéutico, sino el medio para llegar a un verdadero clima de trabajo”. (Glasserman y Sirlin, 1974, p. 151)

c) Como *elemento diagnóstico*, servirá para evaluar que, en niños más “integrados”, el material de juego es respetado y se evita la destrucción utilizándolo como medio de expresión o usando sus posibilidades simbólicas, en cambio, en otros niños “Los juguetes, en este caso, no *representan* determinadas cosas o personas sino que pasan a *ser* la cosa en sí, *son* esas cosas o personas directamente, perdiendo toda riqueza de su simbolismo (ecuación simbólica).” (Pavlovsky, 1968, p. 49), ubicando allí impulsos más directos y primitivos. A esto último, Pavlovsky lo caracteriza como estereotipado, sin creatividad.

d) Como *potencia creadora*. Winnicott plantea que “lo universal es el juego y corresponde a la salud: facilita al crecimiento y por lo tanto esta última; conduce a relaciones de grupo.” (Winnicott, 1971, p. 65).

Tomamos en esta experiencia la última perspectiva, esto es, pensamos al juego como potencia creadora. El jugar entendido como potencia creadora en Winnicott lo leemos cuando enumera en su resumen que:

a) (...) el niño que juega habita una región que no es fácil de abandonar con facilidad y en la que no admiten intrusiones.

b) Esa zona de juego no es una realidad psíquica interna. Se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior.

c) En ella el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal. Sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior.

d) Al jugar, manipula fenómenos exteriores al servicio de los sueños e inviste a algunos de ellos de significación y sentimientos oníricos.

e) Hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido y de él a las experiencias culturales.

f) El juego implica confianza y pertenece al espacio potencial existente entre (lo que era al principio) el bebé y la figura materna, con el primero en un estado de dependencia casi absoluta y dando por sentado la función de la adaptación de la figura materna.

g) El juego compromete al cuerpo (...)

h) La excitación corporal en las zonas erógenas amenaza a cada rato el juego (...)

i) En esencia es satisfactorio. Ello es así cuando conduce a un alto grado de ansiedad. Existe determinada medida de ansiedad que resulta insoportable y que destruye el juego.

j) El elemento placentero del juego contiene la inferencia de que el despertar de los instintos no es excesivo (...)

k) El juego es intrínsecamente excitante y precario. Esta característica *no* deriva del despertar de los instintos, sino de la precariedad de la acción recíproca, en la mente del niño, entre lo que es subjetivo (casi alucinación) y lo que se percibe de manera objetiva (realidad verdadera o compartida) (1971, pp. 76- 77)

Winnicott describe una secuencia en su teoría del juego, buscando hallar dónde empieza el jugar. Así, paso a paso, desarrolla que es en la confianza de la madre que se configura el campo de juegos intermedio. Aquí Winnicott lo denomina “campo de juego, porque el juego empieza en él”. (1971, p. 72) Es un espacio potencial que existe entre la madre y el hijo, o que los une. La siguiente etapa será el encuentro de zonas de juego. Al comienzo es la madre la que juega con el bebé cuidando de encajar en sus actividades de juego. Introduce su propio modo de jugar. Y “así queda allanado el camino para un jugar juntos en una relación”. Encontramos también en sus desarrollos teóricos que aborda la diferencia entre el juego y el jugar, apuntando:

Es apenas un comentario sobre la posibilidad de que en la teoría total de la personalidad del psicoanalista haya estado muy ocupado utilizando el contenido del juego como para observar al niño que juega, y para escribir sobre el juego como una cosa en sí misma. Resulta evidente que establezco una diferencia significativa entre el sustantivo “juego” y el verbo sustantivo “el jugar” (1979, p. 63).

Ahora veamos cómo Pavlovsky se acerca al planteo Winnicottiano: “creo que en toda actividad lúdica hay que descubrir dos niveles en los chicos: el juego como intento de elaborar situaciones traumáticas, y el juego como expresión de la potencia creadora de la parte del yo libre de conflicto.” (Pavlovsky, 1968, p. 19)

Podemos decir entonces que, para estos autores no se trata de un elemento conceptual, sino de reconocer allí en el jugar una potencia creadora. Es en el jugar, zona potencial (ni de adentro ni de afuera), donde el niño hace, no sólo piensa o desea. Se trata de crear.

Para Winnicott (1971), el jugar, que tiene un lugar y un tiempo, no se encuentra adentro tampoco está afuera. Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer. La creatividad winnicottiana es la forma saludable de vivir la vida, siendo el acatamiento la base enfermiza.

Cuando el adulto se dispone a jugar con el niño, genera las condiciones de un medio ambiente facilitador y allí se lleva a cabo la superposición de ambas zonas de juego. Acompaña para que el niño pueda servirse del juego como dice E. Tkach:

el juego es una actividad autocurativa que el aparato psíquico tiene a disposición. Hay niños que se pueden servir de él y hay niños que no (...) hay estructurales parentales que favorecen que el niño pueda servirse del juego para autocurarse, vamos a decirlo así, de los sufrimientos de la vida. (2000, p. 8)

Si el adulto generó las condiciones para que el niño pueda jugar, allí no debe interrumpir, no debe entrometerse, pero sí debe estar cerca. En un tiempo y espacio que organiza el adulto, el niño confía por experiencias anteriores, que puede crear, distendido, sin estar en la tediosa tarea que supone estar separando lo interno de lo externo, allí en esa zona intermedia, aparece: “Esa capacidad poco común... de transformar en terreno de juego el peor de los desiertos”. (Michel Leiris, citado en Winnicott, 1971, p. 1).

1- 5. La intervención: *De Intervenciones e interpretaciones*

En los referentes teóricos argentinos, la interpretación es la intervención específica de la práctica psicoanalítica grupal, considerando que una interpretación individual es contraproducente (Grinberg, Langer y Rodriqué: 1957, Pavlovsky, 1968; y Glasserman y Sirlin, 1974). Esto nos conduce a explicitar en cada uno de los libros cómo se entendió “individual” y lo “grupal” en la práctica que realizaron.

Grinberg, Langer y Rodriqué (1957), transmitieron que llevaban a cabo una nueva rama del psicoanálisis. Dentro de su propuesta, entendieron a lo grupal como una *Gestalt*. Formularon dos criterios en que se basaba la interpretación:

- 1) considerar lo expresado por los miembros de un grupo como producto de la interacción de las fantasías y vivencias individuales, teniendo en cuenta que cada uno intenta “colocar” a los demás en los papeles que corresponden a dichas fantasías;
- 2) considerar al grupo como un todo, es decir como una sola personalidad, dividida en “yos” parciales.

Sostuvieron que la interpretación en un grupo con niños tenía sus desventajas, pero, aun así, recurrieron a las técnicas del psicodrama y del juego para llegar a ella.

En cambio, para Pavlovsky (1968) no resulta tan claro leer esa posición, esa traspolación de lo individual a lo grupal como un todo. Para él, la práctica específica de un terapeuta grupal con niños tiene ciertos requisitos que no se hallan ni en la práctica individual con niños, ni en la grupal con adultos. Esa zona de trabajo, es posible encontrarla releerla cuando describe su práctica con el grupo especial. Este autor (Pavlovsky) consideró que, para que la interpretación sea lograda, que el grupo la tome, el terapeuta tiene que poder ingresar al “campo operacional” o “territorio grupal”.

Para Glasserman y Sirlin (1974), la interpretación debe realizarse cuando los niños puedan tomarla, se trata de tener en cuenta el *timing* (p. 58-59). No es individual como en los anteriores autores, pero tampoco se dirige a un todo grupal: “Buscamos entender qué está expresando el grupo como totalidad, pero recién lo explicitamos cuando la situación está al alcance de la comprensión del paciente; de otro modo crearía un distanciamiento entre el terapeuta y los niños.” (Glasserman y Sirlin, 1974, p. 47)

La interpretación permitiría los *insights* que llevarían al niño, junto con otros, a reflexionar y poder así separar las fantasías internas de un mundo real.

De un lado estuvieron los que tomaron al grupo como *gestalt* y la interpretación fue en ese sentido total: Grinberg, Langer y Rodríguez (1957), y por otro lado, los que consideraron que la interpretación puede ser dirigida a varios niños, sin que esto implique pensarlos como un todo: Pavlovsky (1968) y Glasserman y Sirlin (1974).

En este punto, se puede formular que el problema que no se termina de explicitar es la tensión entre lo grupal y lo individual. Un intento de resolución de esta tensión fue concebir al grupo como un todo y no como la suma de las individualidades; entonces “la psicoterapia fue “del” grupo y no del individuo “en” el grupo “por” el grupo.” (Grinberg, Langer y Rodríguez, 1957, p.33). Otro fue comprender que el padecer subjetivo es paralelo a lo grupal. El grupo es el medio donde se expresa ese padecer (Glasserman y Sirlin, 1974).⁶

El gran aporte de Winnicott que encontramos en este punto de tensión es la conceptualización de la **zona intermedia** “la tercera parte de la vida de un ser humano, una parte de la cual no podemos hacer caso omiso, es una zona intermedia de *experiencia* a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior”. (Winnicott, 1971, p. 19)

Los autores establecieron que el terapeuta no solo tiene que interpretar. En este punto nos interesa recuperar otras intervenciones posibles, además de la interpretativa, se trata de intervenciones “activas” que señalaron Glasserman y Sirlin:

Además de la interpretación, realizamos otras intervenciones; su empleo depende del momento del proceso: limitar, decidir la remoción de un miembro, ayudar a planear una actividad o incluso insinuarla, sugerir la suspensión de una actividad que detiene el proceso, etc. El objeto de este tipo de intervenciones, que llamamos activas, es facilitar nuevas aperturas cuando: 1) el grupo lo necesita y

⁶- Esta tensión entre lo individual y lo grupal, que estaba en ciernes (se lee en los prólogos de los libros) en el campo psicoanalítico, se vio interrumpida cuando los autores devinieron en expulsados y exiliados; la práctica grupal poco a poco fue desapareciendo, junto con los libros, debates, cuerpos, historia sangrienta en Argentina entre los años 1976 y 1983 (Ana Bloj, 2015).

lo puede hacer, pero necesita ayuda del terapeuta; 2) el grupo está maduro para poder hacerlo, pero las circunstancias evolutivas junto con las resistencias (jugar a la pelota, por ejemplo) se lo impiden. (1974, pp. 52- 53)

Podemos comprender que estas intervenciones tienen una intencionalidad cuando las autoras escriben: “el objeto de estas intervenciones es facilitar nuevas aperturas”. Es decir, las intervenciones activas no son interpretativas, pero hay una intencionalidad para que allí se realice una apertura, un movimiento.

Entendemos a las intervenciones del terapeuta como aquellas acciones que se realizan para que haya un movimiento, conmoviendo lo cristalizado para realizar un “entre”, una interrupción de la naturalización, la construcción de una pregunta, de una mirada. (Ana Bloj, 2009)

Podemos decir que el terapeuta interviene cuando el grupo lo necesita y hay un impedimento. Y aquí, nuevamente volvemos a Winnicott cuando establece que es tarea del terapeuta que, si un niño no puede jugar, él (terapeuta) tiene que lograrlo. En este punto de relación entre los autores, el terapeuta tiene que tener una intención en que ello se logre, a diferencia de cualquier adulto disponible, que lo puede lograr sin proponérselo como objetivo terapéutico o meta. Simple pero no tan natural ni fácilmente se trata de sostener un medio ambiente de confianza para que el/la niño/a pueda jugar.

1- 6. La propuesta de la experiencia

El encuentro en el espacio lúdico grupal parte de una propuesta concreta. Como dijo Pavlovsky (1968) no se puede dejar a los niños/as librados a su control, ya que se sabe que esto implica convertir cualquier sala en un lugar completamente destruido.

La propuesta se desarrolla con actividades determinadas: percusión y juegos. Estas actividades siempre fueron tenidas en cuenta en función de ofrecer un espacio con objetos para los/as niños/as. Así, la actividad con un objeto (la pelota, el redoblante y otros) entró en la serie de una propuesta institucional de las referentes (adultas institucionales) junto con otros elementos disponibles: juegos de mesa, pinturas, objetos deportivos (pelotas y aros de básquet, red de vóley y fútbol tenis).

El objeto aquí es entendido desde la concepción de Winnicott. Para que éste adquiera estatuto de exterior, “real”, dirá Winnicott: “Es forzoso que el objeto sea real en el sentido de formar parte de la realidad compartida, y no un manojito de proyecciones. Creo que esto es lo que constituye la sustancial diferencia que hay entre la relación y el uso” (1989 a, p. 265). Para que el objeto adquiera este estatuto de real, entonces, tiene que haber un trabajo, un trayecto que los/as niño/as vivencian en el espacio lúdico grupal.

No se trata de aprender a jugar al fútbol y/o tocar un redoblante. La invitación y la propuesta es jugar con esos objetos o con otros que los/as niños/as proponen, acompañados/as por los/as adultos/as referentes de cada encuentro. Esto es en consonancia con lo propuesto por Glasserman y Sirlin: “El grupo no es un taller para desarrollar actividades potenciales, sino el mundo de sus posibles proyecciones y para esto no es necesario muchos elementos” (1974, p. 81).

Al comienzo de la experiencia, el equipo del CCB organiza y planifica la convocatoria: se contacta con la Escuela y el Centro de Salud del barrio comentando acerca del inicio del espacio y luego se realizan recorridos barriales donde se va encontrando con niños y niñas y se les invita a participar. Consideramos que la intervención parte desde este momento inaugural. Porque para ser alojado/a en un lugar (espacio) alguien (adulto) tiene que ofrecer tiempo, espacio y un objeto lúdico como propuesta.

Si bien hay una derivación singular por parte de las instituciones territoriales de referencia (escuela, centro de salud y asociación civil) lo característico es que llegan los/as que están en el borde de esas instituciones y algunos/as son los/as que se encuentran en las calles del barrio cuando el equipo realiza recorridas convocando. El espacio lúdico grupal queda conformado por niños/as que llegan a partir de una convocatoria abierta que realizan dichas instituciones, el equipo del espacio y los/as mismos/as interesados/as en participar.

Alguna/os de la/os niña/os que se buscan, los que no llegan, ni son llevada/os, son las/os expulsada/os de la mayoría de las instituciones (escolares, vecinales, clubes, familias, capillas y otras). Están en las calles del barrio en la mayoría del tiempo. No son solamente convocados/as a participar. El equipo, desde un principio se dispone a buscar y acompañarlo/as. Porque entendemos, que el tiempo y espacio son construcciones sociales simbólicas que son donadas por los otros sociales (las instituciones educativas, barriales, adultos referentes) para que haya alojamiento en un espacio lúdico grupal. Se trata de la importancia que señaló Winnicott (1986) al mencionar que son los otros adultos sociales los que continúan con la tarea de ofrecer un ambiente suficientemente bueno en la responsabilidad social de acompañar a un/a niño/a que realice el pasaje de la dependencia relativa a la independencia, formando parte ese ambiente en los procesos de maduración de los/as niños/as.

Esta manera de convocar, abierta y para todos/as, implica que los y las niños/as que llegan, no tengan “el perfil de niño” propuesto por Glasserman y Sirlin (1974), Grinberg, Langer y Rodrigué (1957). Se asemeja más bien al de “grupos especiales” de Pavlovsky (1968), del niño nombrado como “psicópata juvenil”. Es éste/a que llega, en el espacio lúdico grupal toma otra nominación que utilizan los mimos/as niños/as: el/la “bardero/a”⁷. Puntualizamos aquí, que el espacio lúdico grupal se realiza en una institución pública

⁷ Figura que se desarrolla más adelante en el escrito.

municipal, la cual tiene como marco de trabajo la “Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes” (Ley Nacional N 26061). Recordamos que esta institución, junto con otras, se encuentran estratégicamente ubicadas desde una intervención estatal, en los barrios periféricos de la ciudad de Rosario.

Entre el ingreso al espacio lúdico grupal del “bardero”, de un niño que no puede jugar, al ingreso del niño de la ley (del niño que juega), nos encontramos en una paradoja, porque para la ley y sus innumerables dispositivos interinstitucionales *el jugar es un derecho* que no se cuestiona, se parte del supuesto que todos los niños juegan.

“Derecho al deporte y juego recreativo. Los organismos del Estado con la activa participación de la sociedad, deben establecer programas que garanticen el derecho de todas las niñas, niños y adolescentes a la recreación, esparcimiento, juegos recreativos y deportes, debiendo asegurar programas específicos para aquellos con capacidades especiales.” (Ley 26061, art. 20)

Para nosotros es una intervención específica de los adultos/as para que un/a niño/a pueda aparecer, para que deje de ser invisibilizado/a por la posición estereotipada de “bardero/a”. De este modo, el juego no es punto de partida. No es medio para un fin. No es la condición primera para formar parte del espacio lúdico grupal. Es punto de llegada. Es sentar las bases para que se pueda poner en juego el derecho a jugar.

A la hora de pensar la participación de un/a niño/a lo que sostenemos es la no obligatoriedad para él/la. Trabajamos en la invitación y acompañamiento para que los/as niños/as puedan llegar. Entendemos que su participación no puede ser una indicación obligatoria para poder sostener la escuela, ni un tratamiento psicológico, ni tampoco indicación de la Dirección Provincial de Niñez. La invitación adquiere estatuto de ofrecimiento, invitamos a que jueguen, no puede ser una obligación ir a jugar a un espacio. Si esto sucede, es lo contrario de lo que estableció Winnicott cuando relacionó y fundamentó que en el juego el niño es libre. Porque no es una obligación que tiene que cumplir. Es una invitación para que aparezca jugando, creando junto con otros. Les decimos a los niños/as cuando llegan al espacio “Nadie te obliga a estar acá, pero estar acá tiene condiciones”. Allí la apuesta es que aparezca, no soportarlo o aguantarlo ni obligarlo como sucede en general en instituciones o espacios destinadas a los/as niños/as.

II- Sistematización de las intervenciones, sus efectos y destinatarios/as

A partir de algunas viñetas citadas y otras nombradas⁸, podemos ver cómo se juegan 1) distintos tipos de intervenciones, 2) la interpretación transferencial y sus destinatarios y 3) sus efectos analizados/as.

II- 1. Tipos de intervención

a) La intervención en disponibilidad:

Como se mencionó con anterioridad, algunos/as niños/as, no entran para jugar. Entran repitiendo su historia de expulsiones. Entran para que se los/las eche, como han experimentado en otros espacios, confirmando así, que lo que se les ofrece no es confiable. Llegan con una certeza: nosotros, estos adultos, en ofrecimiento (jugar) tramamos algo.

El/la “bardero/a” es masivo/a, intrusivo/a y destruye todo a su paso indiscriminadamente. Sea quien sea que esté en ese lugar dice: “Yo me hago respetar. Vos no me vas a decir qué es lo que tengo que hacer”.

Entra “para hacerse respetar” como dicen ellos/as mismos/as. Para mostrar quién manda. El/la bardero/a se planta sacando el pecho, levanta la cabeza provocando con un mentón que empuja, mirando fijo, con los brazos tensionados hacia atrás, como disponiendo el cuerpo para la lucha y el choque: Rodrigo (12 años) dice:

Viñeta 1:

- “Vos no sos nadie para decirme qué es lo que tengo que hacer. No sos mi mamá, no sos mi seño, ¿qué sos: policía?”
- “Yo no te digo qué es lo que tenés que hacer. No soy tu seño, tu mamá o la policía, te estoy invitando a jugar”.
- “Bah... ¡Seño! Vos lo que me querés decir es que me vaya. Echame. ¡Dale echame y me voy!
- “No te estoy echando. Te estoy diciendo que acá estamos para jugar. ¿A qué querés jugar?”
- “¡A la pelota!”

Rodrigo (12 años) habla desde su padecimiento, actúa en repetición agrediendo para que el otro aparezca en oposición, haciendo entre. Cuando acusa “vos no sos nadie”, intenta destruir, dominar la situación, ataca. Y yo, en lugar de ofrecer en disponibilidad, en una intervención con interpretación transferencial, respondo en defensa: “No soy”. Le contesto. Esta intervención no es del orden de la disponibilidad, se parece más a aquella otra que se

⁸ El total de viñetas se encuentran en el texto de la Tesis presentada en la Maestría Clínica con Niños de la Facultad de Psicología, UNR.

corre a un costado, dejando un vacío en la repetición, me defiendo de él. No aproveché la ocasión para la intervención terapéutica. Podríamos decir ahora: “soy una adulta (otra) que te invita a jugar”.

Quedé atrapada en intentar sacarme de encima la repetición de esas versiones adultas: la seño, la madre, la policía. ¿Por qué Rodrigo no se fue del espacio de juego entonces? Le ofrecí mi disponibilidad a jugar, le ofrecí el objeto cuando le pregunté a qué quería jugar. A partir de esa disponibilidad es que el niño puede proponer la pelota como juego. Se trató de una intervención en disponibilidad.

Esta intervención no es potestad de una terapeuta, es llevada a cabo por un/a adulto/a que se ofrezca él/ella y sus objetos para que un/a niño/a pueda entrar a jugar a la tercera zona winnicottiana. Este tipo de intervenciones tienen efectos terapéuticos/subjetivantes: ya que convocan a un/a niño/a y adultos/as en un espacio lúdico que se constituye en un tiempo y en un lugar.

En las intervenciones en disponibilidad podemos leer acciones en las cuales se ofrecen el objeto, el jugar, el cuidado, la información entre otras.

Ofrecer el objeto: la disponibilidad incluye el ofrecimiento de un objeto para se detenga el/la “bardero” y se pueda jugar. Aclaramos que si bien, jugar no siempre requiere objeto, se ofrece el jugar como objeto en sentido winnicottiano.

Ofrecer un lugar para el juego: se hace lugar al juego, se ofrece el jugar como objeto, y esto es considerado una intervención en disponibilidad, dado que planteamos el juego como punto de llegada. Para que los niños y niñas puedan jugar tiene que haber adultos disponibles y la intervención que posibilita esto es cuando ofrecemos *el jugar*.

Ofrecer un cuidado: la disponibilidad también aparecen en viñetas donde es importante el cuidado, dado que pueden suceder situaciones de posible peligro que ponen físicamente en riesgo a la/el niña/o u otras personas.

Ofrecer una información: trabajamos las intervenciones con intencionalidad informativa cuando transmitimos en el espacio nociones de cuidado, de leyes, de conocimientos varios, intergeneracionales.

Otro tipo de Disponibilidad es aquella que podemos nombrar en ausencia: consiste en una disponibilidad que aparece cuando los/as niños/as juegan y la intervención de las adultos/as consiste en sostener el juego sin entrometerse. Es necesario, que cuando los/as niñas/as juegan el/la adulto/a se pueda correr. Aquí podemos retomar lo que Winnicott estableció como la mayor dificultad para un/a adulto/a en disponibilidad: estar en ausencia. Desde esta posición es que entendemos que si los niños/as pueden sostener entre ellos/as el juego hay que correrse, no entrometerse. Es la presencia en ausencia winnicottiana, paradoja

de estar a solas con otros. Es una intervención de disponibilidad sin intención terapéutica, podemos pensar que tiene que ver con una posición ética como señaló Ricardo Rodulfo (2011), en tanto no se trata de apropiarse del “experimentar” de los niños/as.

Estas intervenciones son posibles por la presencia de adultos/as en disponibilidad, que podemos asemejar a lo que los autores argentinos citados llamaron actitud terapéutica y Winnicott denomina adulto en disponibilidad.

b) La intervención con direccionalidad terapéutica:

Implica, además de la disponibilidad, una direccionalidad terapéutica. Para poder realizar intervenciones con direccionalidad terapéutica contamos con el complejo armado transferencial leído como fenómeno transicional. En el cual ubicamos tres dimensiones: 1) entre el niño y los/as adultos/as 2) entre los/as niños/as y 3) escenas y modos de estar que entran en el espacio lúdico grupal.

Advertimos en nuestro análisis que es posible alojar al/la bardero/a y sostener el espacio lúdico grupal a la vez, porque hay otros/as adultos/as disponibles, lo que implica que se requiere al menos dos adultos/as y dos niños/as para constituirse como tal.

Con el modo de estar y llegar denominado “bardero/a” nos encontramos con las intervenciones con direccionalidad terapéutica. Aquí es donde se explicita que son necesarios al menos dos adultos/as en disponibilidad. Uno/a que aloje y sostenga el espacio lúdico grupal como zona intermedia. Mientras el/la otro/a adulto/a aloja y sostiene lo singular.

Es necesario “cuidar” en términos de sostener en disponibilidad que el estallido del/la bardero/a no irrumpa y coloque a los/as otros/as niños/as en un modo defensivo: de expulsión o ataque a ese/a que estalla. Se lo aloja en su singularidad, por fuera del espacio lúdico grupal: realizando intervenciones con interpretaciones transferenciales singulares. Una vez alojado/a en ese otro lugar, por fuera del espacio lúdico grupal, se acompaña al niño/a “bardero/a” para que pueda volver al espacio lúdico grupal, que vuelva a la zona intermedia a jugar. La próxima viñeta (2) nos permite hacer una lectura de ello.

c) La intervención transferencial:

Cuando llega el/la bardero/a, pedir que juegue es la apuesta que allí aparezca un/a niño/a en el espacio de juego. Es convocarla/o como niña/o y nosotros como adulta/os. No nos dirigimos a ese/a que no hace caso en la escuela ni a la madre; ni como el/la pibe/a que está en situación de calle y está en peligro, ni como el/la que todo el tiempo hace trampa para escaparse del otro/a. Acá (en el espacio), que juegue es garantizarle que no se le pide ese plus que tendría que pagar a cambio de ser alojado/a: que se porte bien, que haga caso, que

deje la calle, que no se exponga, que no se escape. Si algún niño/a no puede jugar y “bardea”, es importante que haya al menos dos adultos/as disponibles en el espacio lúdico grupal: uno/a que acompañe al niño/a y otro que continúe sosteniendo el espacio con los/as otros/as niños/as.

Las dificultades para jugar son la manifestación de un mal-estar del niño y/o niña. En ese momento, como adulta en disponibilidad intervengo en lo singular con direccionalidad terapéutica. Porque cuando un/a niño/a bardea, estalla, hay que poder darle lugar para que pueda hablar sobre lo que le sucede. Y esto no siempre es posible en el espacio lúdico grupal, ya que el juego se detiene, los/as niños/as y otros/as adultos/as quedan como testigos de un sufrimiento que les deja inmóviles sin saber qué hacer frente a ese otro/a que estalla en sufrimiento. Otras veces intentan resolverlo pidiendo a gritos “que lo/a echen” o comienza el peligroso “juego del quebrado/a” que consiste en rodear al bardero/a y golpearlo/a. Por ello se interviene y una vez, alojada esa singularidad, puede regresar al espacio lúdico grupal e incorporarse a la actividad.

Viñeta 2:

En la propuesta de fútbol, Gisela quiere una camiseta con el número 11. La tironea, la busca, el profe le explica que, por un error, no han traído para todos. Y que las van a distribuir como puedan. Gisela tironea. El profe reparte las camisetas entre varios, a ella no le da ninguna. Comienza a insultarlo. Le tira piedras. El profe las ataja, la invita al juego. Ella le grita. Lloro acurrucada a un costado de la cancha. Me acerco: Gisela...

- Andate. Me responde.

- Me quedo acá, a un costado esperándote. Le digo.

Otra educadora intenta acercarse, se agacha, la acaricia y la niña reacciona gritándole: ¡puta!

- ¡Dejame! Tira una botella de plástico que ese día había llevado y se rompe.

Continúa el juego de fútbol con el profe y la educadora que deja la escena y regresa con el grupo.

Me quedo sola con Gisela. Gisela se levanta, camina como yéndose, gritándole a la educadora: ¡Putade mierda. ¡Ya vas a ver!

Sigo sus pasos, ni muy cerca, ni muy lejos. Ella se da vuelta y me mira. Baja el andar para que la alcance. Lloro, dice:

- Esa botella era de mi hermanita (la cual falleció). Esta semana mi mamá quiso vender la campera de ella y mi abuela le decía que no. La vendió para comprarse droga y yo le dije: ¡ni se te ocurra

vender la campera de mi hermanita para comprarte droga! ¡Era de mi hermanita! La botella era de mi hermanita y esta puta de mierda me la hizo romper. ¡Que me la pague! ¡Que me compre la misma! ¡Es una puta de mierda! Me la hizo romper ella, ¡ella tiene la culpa!

- La seño quiso ayudarte, no se dio cuenta que acercándose te iba a molestar. Estas muy enojada, pero estas enojada con tu mamá porque no guarda las cosas de tu hermanita”

Llora.

Vuelve al grupo luego a jugar.

Al terminar la jornada se acerca a la educadora y le pide disculpas.

Esta viñeta es de un encuentro realizado con otros grupos y otros/as adultos/as de otras instituciones. Que el profesor no le haya dado no sólo una camiseta con el número 11 sino ninguna reproduce una versión adulta, donde ciertos adultos no están disponibles para las demandas que exceden a la propuesta lúdica. A su vez, esta repetición es leída en términos transferenciales, que es oportunidad, ocasión para que la niña despliegue, agrede en términos winnicottianos. Al negarle lo que la niña le pide, ella despliega su agresión. La actuación de la otra compañera de trabajo, que tampoco es referente de la niña, sino que, ocasionalmente estaba en el encuentro le brinda una contención amorosa adulta al modo que describieron Glasserman y Sirllyn (1974) en su libro: contener y estar para los/as niños/as que no cuentan con esas referencias cotidianas. Y es sobre ella, figura que se muestra amorosa y amable, en la que finalmente despliega una agresión a lo que representa en ese momento esa adulta para esta niña. Gisela, desbordada de una angustia por una pérdida exige que sea reparada, “que pague” por lo roto, por lo perdido.

Aparezco en la escena acompañando, a distancia, le ofrezco un lugar, para que la niña hable acerca de su padecimiento, realizo una interpretación transferencial singular, por fuera de la zona intermedia, del espacio de juego. Ella toma esta interpretación. Una vez que esto se denuncia, ella ingresa al espacio lúdico por un lado y por el otro al finalizar el juego se acerca a aquella educadora y le pide disculpas. Gisela pudo diferenciar que la otra seño no era la destinataria de su enojo ni pedido. Y cuando esa diferencia apareció para ella, pudo volver al espacio lúdico grupal, pudo jugar con otros/as.

Sucede también que los/as niños/as nos transmiten que viven situaciones que vulneran sus derechos. Cuando esto es así activamos toda una red de trabajo que está fuera del espacio: se trata de niveles de intervención superiores al espacio de juego, Área de Intervención Social de la Secretaría, Servicio Local de la Niñez y si es inminente y urgente la situación se actúa según protocolos que incluyen la intervención con urgencia de la Dirección Provincial de la Niñez.

Recuperamos la importancia que para este trabajo sean al menos dos adultos/as en el espacio de juego. Porque se trata de sostener el espacio lúdico grupal tanto como las

situaciones singulares, que algunas veces en el espacio de juego son paralelos. Hay otras escenas, como la recuperada de la viñeta con Gisela que implica diferenciación de intervenciones y de adultos/as. Un adulto en disponibilidad sin intencionalidad terapéutica puede alojar una singularidad en el espacio de juego. Pero lo que estamos puntualizando aquí es que para que haya una intervención singular con una intencionalidad terapéutica (*Sigo sus pasos, ni muy cerca, ni muy lejos. Ella se da vuelta y me mira. Baja el andar para que la alcance*), es que la intervención singular con intencionalidad terapéutica fue posible porque los/as otros/as niños/as continuaron jugando sostenidos por otros/as adultos/as en disponibilidad. (*Continúa el juego de fútbol con el profe y la educadora que deja la escena y regresa con el grupo*) y la propuesta concreta.

Al espacio lúdico grupal lo disponemos para que sea experimentado en una multiplicidad de vínculos, conexiones, escenas que aparecen en repetición y son interpeladas. Es en la repetición de modos de estar y nombrarse que he realizado *intervenciones transferenciales*. De la repetición “barrera” y adulto que expulsa se realiza un artificio, una construcción de un “entre”, lugar y tiempo donde se convoca a un niño/a que juega con otros/as y adultos/as disponibles.

En la viñeta podemos ver que La intervención transferencial es singular por fuera del espacio lúdico grupal.

II- 2. La interpretación transferencial y sus destinatarios

En el territorio donde habitan estos niños/as, es común que aparezcan muchas personas adultas ofreciendo espacios lúdicos, recreativos, socioeducativos y otros similares que les convocan: llegan desde organizaciones barriales, iglesias, grupos de estudiantes universitarios, militantes de distintos partidos. Pavlovsky (1968) escribió que hay que leer ciertos mensajes al plantear la transferencia en el campo grupal.

Partiendo de lo que aporta el autor argentino, podemos mencionar que hay una denominación, hay una ocasión, que podríamos decir que es un mensaje que no está a simple vista en el encuentro con los niños/as. El mensaje se trata de cómo nombran, cómo llaman ellos/as a los/as adultos/as.

En un comienzo, la denominación de todos/as ellos/as es *seño* o *profe* (según el género). Si los/as adultos/as que invitan y juegan en el espacio de juego se les encuentra en la serie de esos adultos descriptos, hay ocasión para intervenir.

Viñeta 3:

Luego de una mañana donde Juana (11 años) no paró de pedir, tirar, “bardear”, al finalizar el espacio, mi compañera le niega algo que pide. Juana empieza a insultarla, se queda sentada en el borde de la institución. Dos niñas se quedan con ella. “Queremos un juguito” me dicen. Esperan en la puerta.

Entro y mis compañeras consideran que no es pertinente. Juana pide las cosas de mala manera y no acepta un no – me contestan a grandes rasgos.

Salgo y le digo: - No les vamos a dar el jugo.

Juana dice: “Esa vieja de mierda, mal cogida, hija de re mil puta...” y sigue la catarata de insultos.

A ver Juana...no se trata del juguito- le digo.

¿¡Que no!? Dale...

Violeta me dice: “Metete un tochi Seño”.

Nina asiente: “Dale, así se le pasa”.

¿Cómo le voy a pegar chicas? Les digo. Así no se solucionan las cosas. Agrego.

Juana levanta la mirada que tenía en el suelo y furiosa me dice: “Sólo los padres pueden pegar”.

Poder pueden, pero no deben, hay una ley que prohíbe que se les pegue a las niñas y los niños, ¿Sabían? Respondo

Se enfurece: ¿¡¡Qué decís!!? SOLO UNA MADRE, UN PADRE PUEDE PEGAR Y LO HACEN. Me grita.

Violeta: “Es cierto seño, hay que pegar para que se entienda”.

Les pregunto: ¿Uds. Alguna vez vieron que alguien entienda a los golpes?

“Y...si un pibito se droga hay que pegarle seño” Contesta Violeta.

¿Y ...se deja de drogar? Le repregunto

No. Responden con indiferencia.

Silencio.

Pregunto: ¿A ustedes les pegan?

“Sí”, contestan rápido al unísono las tres.

Tal vez los adultos que lo hacen piensan eso que dicen Uds. Que se entiende a los golpes o tal vez no saben cómo hacer para que ustedes no hagan ciertas cosas que ellos no quieren que hagan.

Nina dice: “a Juana el padre le tiró agua caliente en las manos una vez...”

Juana extiende sus brazos como mostrando sus manos.

Busco una marca cuando miro (no veo lesiones), le pregunto: ¿Cuándo fue eso?

Juana responde: “Era muy chiquitita. Mi papá lo hizo para que no tocara algo, estaba mandándome cagada y bueno...me quemó las manos”.

Y vos te acordás de eso...viste. No es solución esa. Los golpes y este tipo de trato duelen, pero no solucionan las cosas. Digo.

Me mira fijo. Su rostro que antes era de enojo ahora no tiene expresión.

Yo no te voy a pegar, ni castigar. Sólo te voy a decir que no. Y entiendo que te enojas. Nos vemos el próximo miércoles.

Se levanta seria y se va junto con las otras niñas.

Las chicas me dicen que le pegue a Juana: me ubican en esa serie de Señó, de repetición, del lugar de la adulta que pega cuando una niña no entiende algo. Respondo: ¿Cómo le voy a pegar chicas? Así no se solucionan las cosas. Intento correrme del/a adulto/a que pega, que castiga “para que se entienda”. La respuesta de Juana es ocasión para la intervención: sólo los padres pueden pegar. Me dice.

Les digo: “Poder pueden, pero no deben, hay una ley que prohíbe que se les pegue a las niñas y los niños”

Intento transmitir, podríamos pensar aquí una intervención en disponibilidad desde mi lugar como adulta, pero también encuadrándome en una persona que trabaja en una legalidad, me tomo de la ley que establece que a los/a niños/as no se les debe pegar. Y agregó: ¿Sabían? En eso Juana grita, la expongo a una contradicción insostenible: doy por sentado que ella no sabe. Leemos que aquí no escucho que ella me está diciendo otra cosa: que sus padres le pegan.

Insisto en que ellas entiendan, cuando me están diciendo otra cosa. Por eso, esa intervención no conduce a ningún lugar al repreguntarles sobre ello: cuando insisto en adultos que pegan y que no logran solucionar las cosas. Esta intervención las conduce a lo que quiero escuchar de ellas: que me confirmen que no se solucionan las cosas de ese modo. En ese momento se marca un silencio en la viñeta. Las chicas no hablan.

Les pregunto: “¿A ustedes les pegan?”

Acá podemos ubicar una intervención con interpretación transferencial. Leo en ese momento que las niñas me están diciendo otra cosa. Podemos interpretar que lo que las niñas me están diciendo es que a ellas los/as adultos/as les pegan. Continúo interpretando cuando les digo que tal vez los adultos lo hacen creyendo que de ese modo ellas entienden. Esta es una intervención que facilita, habilita a que las niñas desplieguen, cuenten sobre el padecimiento de Juana y lleva a que Juana me muestre sus brazos, sus manos. ¿Qué me muestra ella cuando extiende los brazos? ¿Qué quiere que vea ahora? Le pregunto entonces, siguiendo en la vía transferencial: ¿Cuándo fue eso? Trato de ubicar en tiempo y

relato el pasado. Nina ayuda y cuenta: “cuando Juana era chiquita...” Nina ayuda a su amiga, que puede mostrarme y luego puede hablar.

Vuelvo a insistir: viste que no se soluciona, te acordás que te dolió. Es como volver a no decir nada. Por eso Juana tal vez me mira sin expresión.

En ese momento, cuando la escena ya está perdida, digo “yo, te voy a decir que no. Entiendo que te enojas. Nos vemos el miércoles que viene.”

Al final de la viñeta aparezco diferenciándome de la repetición, ubicándome en oposición, en entre. Solo al final le digo a Juana que como adulta entiendo si se enoja y que la voy a volver a esperar para jugar. Es una intervención dirigida a Juana, con una interpretación transferencial singular en la zona intermedia, ya que el diálogo se desarrolla allí; un entre lo que las niñas dicen y mis intervenciones.

Singular dentro del espacio lúdico grupal: la encontramos cuando realizo una interpretación transferencial singular dentro del espacio lúdico grupal, en tanto la interpretación es en relación a lo que sucede en la zona intermedia. Me permitió ubicarme como una adulta que hace oposición, diferencia en la repetición.

Zona intermedia: La intervención en la zona intermedia la encontramos en la viñeta cuando realizo una interpretación transferencial en el espacio lúdico grupal. Aquí la interpretación transferencial posibilita que las niñas desplieguen, hablen sobre lo que les sucede. Otro ejemplo para profundizar acerca de esta zona la encontramos en la siguiente viñeta seleccionada:

Viñeta 4:

Desde hace un tiempo nos damos cuenta que están faltando objetos: juegos de cartas, muñequitos, cds. Hoy Vale se acerca para comentarme que le ve a Guillermo un bolsillo abultado y que se puede ver que se trata de unos Cds que momentos antes estaban viendo.

Preguntamos antes de cerrar el espacio con ellos si saben dónde están los Cds. En ese momento no charlé aparte con Guillermo porque consideré que era exponerlo frente al grupo.

En el próximo encuentro llega unos minutos más temprano que antes, como siempre. Aprovecho para charlar con él. Le digo: hace un tiempo nos están faltando cosas en el CCB. Entendemos con Vale que es porque se los están llevando porque les gusta mucho y lo quieren para sí. Es lógico querer tener para uno un juguete, un cd, un mazo de cartas. El tema es que esos elementos son de todos los chicos y chicas que participan del espacio. Por eso les pedimos...

Me interrumpen: yo no fui seño. Me estás acusando.

- | |
|---|
| <p>- Escuchame Guille: estoy intentando decirte que entendemos si se llevan cosas del CCB, pero tal vez podamos arreglar algo así como préstamos. Para que esos juguetes y cosas vuelvan a estar disponibles para los otros. Se los pueden llevar, pero acordemos en el grupo, con el compromiso de regresarlos, ¿qué te parece?</p> <p>- Si me dan otra oportunidad...yo les pido eso, otra oportunidad. Yo voy a traer los cds seño, pero hablé con los otros también porque Luis también se llevó el otro día un muñeco.</p> <p>- Dale Guille. Quedate tranquilo que hoy lo charlamos con el grupo.</p> <p>- Al otro encuentro trae los cds.</p> |
|---|

En esta viñeta podemos leer que partimos de una intervención que convoca a los/as niños/as cuando pregunto sobre los objetos, pero esta pregunta estaba destinada a un integrante. Nadie dijo nada. Traté de no exponerlo, pero con la pregunta se puso en común “que faltaban los cds”. Luego, aprovecho una ocasión con Guille. Aquí señalamos que, si bien hay una interpretación en singular, está sostenida en el espacio lúdico grupal e interpela a la zona intermedia. En la intervención es la apelación a “entendemos que quieran tener”. Es ahí que Guille se defiende: “me estas acusando”. Le ofrezco una solución que se tiene que dar en el espacio de juego: los objetos se pueden prestar. Ahí, el niño pide otra oportunidad, pide que sea conversado con los otros. Cuando devuelve los cds los pone en circulación para que se puedan usar y prestar. Es una intervención que vuelve a poner confianza, reconocimiento del otro, zona intermedia. La interpretación fue destinada a un niño, pero es en relación a la zona intermedia esa interpretación.

Para abordarla nos corremos de la noción de grupo como “todo” para poder pensar que, a partir de una situación singular, la intervención se re dirige a la zona intermedia como sostén. No hay una interpretación singular por fuera de esa zona. La interpretación ubica la singularidad en la zona intermedia, potencial.

Singular por fuera del espacio lúdico grupal: Hay solo una viñeta en la que podemos observar este tipo de interpretación, es la viñeta N° 2 donde realizo una interpretación transferencial singular, por fuera del espacio de juego, ya que tal como señalábamos, cuando un/a niño/a bardea, estalla, hay que poder darle lugar para que pueda hablar sobre lo que le sucede. Y esto no siempre es posible en el espacio lúdico grupal, ya que el juego se detiene. Tampoco es posible que la realice cualquier adulto en disponibilidad, ya que se requiere formación psicoanalítica para hacer lugar a una lectura transferencial.

Luego de recorrer acerca de las intervenciones y destinatarios/as, ahora podemos puntualizar algunos efectos que pensamos posibles en el espacio lúdico grupal.

II- 3. Efectos de la intervención

Luego de este recorrido, podemos retomar la conclusión parcial del trabajo: hace falta que un adulto ponga en disponibilidad su juego y oriente su labor a “llevar al paciente, de un estado en el que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo” (Winnicott, 1971, p.61), y para que haya encuadre profesional, tanto para el terapeuta como para cualquier otro profesional que trabaje con niños, es indispensable ser humanamente confiables. Es decir, ofrecer y sostener en continuidad un ambiente suficiente bueno para que un niño pueda vivenciar una experiencia cultural. Desde nuestra experiencia, el espacio lúdico grupal tiene como finalidad generar condiciones de posibilidad subjetivantes, es decir, que a través del juego como territorio (campo operacional en Pavlovsky y zona intermedia de Winnicott), se lleve a cabo una operatoria capaz de afectar (como efecto y afecto) el modo de estar entre y con otros.

Citamos a Rascován (2016, p. 33) para poder transmitir esto: “allí está la clave del proceso de construcción subjetiva, en el plus que los sujetos, los grupos y las comunidades puedan darse creativamente, para buscar en sus vidas otros horizontes que los socialmente instituidos por los poderes hegemónicos”. Así, la operatoria subjetivación (Rascován, 2016) es una operatoria en el trabajo que realizamos. Porque no se trata de “perfiles” ni de “tipos” de niños, formas esencialistas de clasificarlos/as. Partimos de que es en estas condiciones socio-históricas y singulares que se entraman cuando un/a “bardero/a” ingresa en el espacio lúdico grupal.

Cuando llega el/la bardero/a, pedir que juegue es interpelarlo/a como niño/a, dándole juego, objeto y tiempo para que pueda confiar que allí en ese lugar, zona intermedia, puede ser y estar a solas con otros.

Efectos deseados o esperados: Cuando los/as niños/as llegan sin que se les vaya a buscar, se puede caer en la ilusión de que las intervenciones de los/as adultos/as en disponibilidad tienen efectos terapéuticos, como si se lograra que el/la niño/a se haya “curado” en términos que ya se comporta como se espera de un niño y ha interiorizado el espacio lúdico grupal como un ambiente suficientemente bueno.

La búsqueda de una supuesta cura obtura leer que se trata de una construcción permanente. Lo saludable no es evitar los conflictos, el malestar. Lo saludable es poder posicionarse como protagonista de una vida, esta vida, que se encuentra en condiciones históricas, sociales, particulares de los territorios barriales donde la mayoría del tiempo estos/as niñas/as atraviesan. Que se pueda “jugar”, como verbo y no como sustantivo, no es efecto de una intervención, es la vía que permite que allí en el juego la niñez se despliegue junto con adultos/as disponibles en un ambiente suficientemente bueno. Y que ese ambiente sea el facilitador para el proceso de maduración: pasaje de la dependencia relativa a una autonomía. Esta autonomía es leída en términos de interdependencia, de intercambio entre la realidad interior y la exterior.

Efectos que se advierten en forma inmediata: Las intervenciones recuperadas son de disponibilidad y cuidado con efecto terapéutico: Vimos en la viñeta 1 (Rodrigo) que la pregunta por el jugar habilitó que el niño pueda quedarse, elegir la pelota como juego. Otras viñetas nos han permitido observar que hay efectos que son de cuidado inmediato, ya que la exposición a un peligro ha sido interrumpida, en algunas escenas hemos “desarmado” al bardo, cuando con piedras espera a otro/a para golpearle por ejemplo. Se lo “desarma” para en otro momento volver a convocar nuevamente: “estamos para jugar, estamos para pasarla bien”. En otras viñetas el objeto ha sido ofrecido, hemos podido puntualizar y se logra ver en forma inmediata el efecto señalado: el bardeo se detiene cuando el objeto es ofrecido y se ponen a jugar niños/as. En la viñeta N° 4 con Guille vimos que después de la intervención con interpretación transferencial el niño devuelve los objetos que se había llevado, poniéndolos a circular nuevamente en la zona intermedia.

Efectos que se advierten con posterioridad: En la viñeta 5, que se lee a continuación, las adultas están en la sala, pero no en la zona intermedia. Estamos en otra escena, aunque estemos en el mismo espacio. Algunos de ellos salen de la sala, vuelven a entrar. Necesitaron salir del espacio.

Viñeta 5:

“Mientras charlo con Manuel, Gisela, Mariano y Simón salen al patio. Mi compañera está poniendo música. Vuelven a entrar. Está todo demasiado tranquilo. Cuando estamos desayunando vuelan proyectiles (unas bolitas de un arbusto que está lindero son ideales para ello) al comienzo tímidamente, luego se desborda todo. Leche, tazas y galletitas caen en el piso, se le suma la guerra de almohadones. Se ha largado la batalla campal de nuevo.”

“Todo demasiado tranquilo” lo leemos en consonancia de otras escenas donde se espera que acontezca una escena que las adultas no podremos evitarla, aunque lo intentemos. Hay aquí una anticipación. Los proyectiles que aparecen de repente resignifican lo anterior, estaba todo tranquilo hasta “que”. Aparece el desborde, guerra de almohadones, batalla campal de nuevo. La anticipación teme que sea la repetición de la escena bardera que en otros momentos hemos padecido como adultas en disponibilidad. La batalla campal aparece otra vez. Pero podemos decir que no están las palabras que en esas otras escenas aparecieron en repetición al describir el bardo: estallido, ansiedad, bronca, insultos, golpes. No, acá no pasa eso. Pasa otra cosa. Porque ese de nuevo, es nuevo en realidad. Porque en ese registro no se explicita, pero sí se deja inferir que pasa algo cuando salen varios/as afuera de la sala. Eso que pasa afuera es acuerdo entre varios/as. Cuando se desborda todo, recuerdo que no está escrito aquí, que a las adultas nos dio un ataque de risas. No recuerdo que esas hayan sido de ansiedad, me divertí con esa guerra de almohadones, en esa batalla campal. No la pasé mal, golpeada o insultada. El bardo acá es juego. Es un acuerdo entre niños/as para las señas. Y la disponibilidad es al juego bardero.

Pero también hay otras escenas que no son invitación para jugar. Son situaciones que aparecen en el espacio lúdico grupal y que atentan a la zona intermedia, cuando éste deviene en un “lugar tomado” por algunos niños que no dejan ingresar, jugar o poner a otros/as sus disponibilidades. Así, la zona aparece expropiada, algunos/as niños/as se muestran ansiosos/as, ingresa la desconfianza motivada por temor a perderla. Otras situaciones similares que atentan con la zona intermedia la podemos ver en aquellas donde ciertos objetos (los más valorados por todos/as) empiezan a ser sustraídos del espacio como pasó con los Cds en la experiencia.

Winnicott (1971) nos enseñó que cuando ingresa a esta zona la mentira, el hurto, la desconfianza; hay que intervenir para que nuevamente, ingrese la confianza y desde allí, el espacio y los objetos no sean disputa sino espacio de encuentro con otros/as donde circulan los objetos.

En la viñeta anteriormente citada, la N° 5: del jugar al bardeo entre todos/as, pudimos leer un movimiento donde aparece el bardo como juego, acuerdo entre los/as niños/as. Ya no es estallido en singular, es otra expresión del jugar. Porque no se trata de que se porten bien, sino que juguemos, pongamos disponibilidad, actitud terapéutica, y vivamos una experiencia cultural, zonas de encuentros de juegos, “donde todos/as tengamos un lugar donde poner lo que encontramos”.

Al finalizar el segundo año de la experiencia, en una reunión con la coordinadora de la Secretaría de Cultura nos transmite lo que la Directora de la escuela dijo: “desde que los chicos van al espacio, han cambiado mucho, están bien como grupo en la escuela. En un paseo que hicieron tocaban las butacas, haciendo percusión. Era un viaje largo y se las arreglaron para pasarla bien. Estaban re- contentos.”

Este relato que transmite la coordinadora lo podemos comprender en sintonía con el espacio como intervención subjetivante: es en la escena de un viaje que realizan con otros/as adultos/as a otro lugar, ellos/as llevan la percusión como juego. Nos complace que esto sea reconocido por esas otras adultas y sea visible la potencia del espacio lúdico grupal. Que sea reconocido el jugar (tocar butacas) en el viaje es acordar que no se trata de que los/as niños/as se porten bien, que están curados. El espacio lúdico grupal como zona intermedia se ha expandido en términos winnicottianos. Hay experiencia cultural.

Cuando afirmamos que hay efectos subjetivantes, nos corremos de la noción de una supuesta cura en términos adaptativos, de acatamiento a la realidad. Nos posicionamos al igual que Winnicott que se trata de “cuidado”. Aquí, recuperamos otro autor argentino, Rodolfo que nos convida qué pensar en el cuidar desde sus lecturas winnicottianas

(...) tomarse el cuidado de cuidar, implica asumir una función tan esencial como ajena a toda pretensión de ser-*causa* en la existencia

del otro; cuidar de la posibilidad de que tenga lugar una experiencia es absolutamente distinto a arrogarse la potencia de – la omnipotencia- causarle una experiencia al otro, por no decir lo contrario (2009, p. 58).

III - Conclusiones

En el marco de la implementación de la Ley de Protección Integral de los derechos de los NNA (Ley Nacional N° 26061) sucedió un cambio en el territorio donde se realizaban espacios lúdicos grupales con niños/as: las “Ludotecas” devinieron en “espacios socioeducativos” para la segunda infancia. En ese momento vimos cómo quedó borrada, perdida una valoración con la que, en un comienzo de las experiencias lúdicas grupales con niños/as contábamos los/as psicólogos/as. Esta situación nos interpeló desde la práctica y permitió que me formulara el interrogante acerca de la especificidad de las intervenciones como psicóloga en un espacio lúdico grupal con niños y niñas, junto con otros adultos/as de otras formaciones.

Sostenemos que el espacio lúdico grupal es una intervención específica de los adultos/as para que un niño pueda aparecer, para que deje de ser invisibilizado por la posición estereotipada de “bardero/a”, para que los/as niños/as jueguen con otros/as, vivencien en la zona intermedia winnicottiana.

Establecemos la importancia de un trabajo de al menos dos adultos/as disponibles para trabajar en un espacio lúdico grupal con niños/as, ya que es lo que permite que haya alojamiento para cada uno/a de los/as que participan de dicho espacio. Para que los/as niños/as puedan continuar jugando, el estallido “bardero/a” es sostenido en paralelo, hasta tanto pueda regresar al espacio lúdico grupal.

No toda/os la/os niña/os juegan e incluso no sólo se trata de que un/a niño/a acceda al campo cultural, es importante que pueda *experimentar* (Rodulfo) la vida: “experimentar, el tener-lugar de la experiencia, jugar y sentirse real (también como sinónimo de sentirse vivo, un verdadero **existenciario**, digamos, de ninguna manera la simplicidad ya dada de una condición biológica) quedarán trabados, tramados entre sí, indisolubles, no desanudables.” (1989, p.60)

Finalmente concluimos que, cuando trabajamos con niños/as en un espacio lúdico grupal, se hace necesaria una intervención que intencional y terapéuticamente les ayude a habitar la zona intermedia y producir creativamente, por medio de intervenciones con direccionalidad terapéutica e intervenciones transferenciales. Solo un/a profesional con formación psicoanalítica podrá trabajar de esta manera en esta zona, disponiéndose a ofrecer

y ofrecerse como un objeto, poner a jugar la “falla”⁹ y hacerle lugar al “bardero/a” habilitando experiencias lúdicas que le posibiliten ejercer plenamente su derecho a jugar.

Referencias bibliográficas

- Bloj, A.
(2015) *Creaciones institucionales*. En *Retazos del psicoanálisis con niños en la argentina*. pp. 15-45. Buenos Aires: Letra Viva.
(2009) *Intervenciones en Psicología Educativa*. Rosario. Laborde.
Dirección de infancias y familias. (2019) “Espacios socioeducativos. Segunda infancia” Documento interno. Secretaría de Desarrollo Social. Municipalidad de Rosario
Glasserman María R y Sirlin María E. (1974). *Psicoterapia de grupo en niños*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
Grinberg, L., Langer, M. y Rodrigué, E. (1957) *Psicoterapia del grupo*. 2da edición (1961) Paidós: Buenos Aires
Ley Nacional N° 26.061. De la protección Integral de los derechos del niño, niña y adolescente. (2005). Art. 20. Ministerio de justicia y derechos humanos. Presidencia de la Nación. Argentina.
Recuperado el 25 de mayo de 2019 en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
Klein, M. (1932) *El psicoanálisis de niños*. (2015) Buenos Aires: Paidós.
Pavlovsky, E. (1968) *Psicoterapia de grupo en niños y adolescentes*. Cuarta Edición (1987). Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
(1987) Prólogo a la cuarta edición. En *Psicoterapia de grupo en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
Rascován, S. (2016) *Entre adolescentes jóvenes y adultos*. En Korinfeld D., Levy D. y Rascován S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
Rodolfo, R. (1989) *El niño y el significante*. 12ª reimpresión (2016) Buenos Aires: Paidós
(2009) *Trabajos de la lectura, lecturas de la violencia*. Bs Aires: Paidós.
(2011) *Padres e hijos. En tiempos de la retirada de las oposiciones*. (2015) Buenos Aires: Paidós
Tkach, C. (2000). *Juego y sujeto supuesto saber*. Seminario en Psicoanálisis de niños. Ficha. Cátedra de Clínica Psicológica y Psicoterapias: Clínica de Niños y Adolescentes.

⁹ Falla en tanto no responde a la omnipotencia infantil. La reacción con rabia del bebé que se supone frente a la frustración es destrucción primaria. Condición de la creación y encuentro del objeto real, externo. Esto tiene lugar cuando el ambiente suficientemente bueno puede sostenerse y no responde a la omnipotencia infantil. En el pasaje de la relación al uso del objeto el/la niño/a se encuentra con otro, diferencia entre lo interno y lo externo, lugar de encuentro de al menos dos que juegan en la zona intermedia.

Facultad de Psicología. UBA. Recuperado el 15 de octubre de 2017 de Psiconet:

https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/043_ninos_adolescentes/material/fichas_catedra/juego_sss.pdf

(1965) *Los procesos maduros y el ambiente facilitador*. 1ra Edición en este formato.

(2015 c) Buenos Aires: Paidós

(1971) *Realidad y juego*. (2009) Argentina: Gedisa

(1986) *El hogar nuestro punto de Partida*. (1993) Buenos Aires: Paidós

(1989 a) *Exploraciones Psicoanalíticas I*. (2015) Buenos Aires: Paidós.

(1989 b) *Exploraciones psicoanalíticas II*. (2015) Buenos Aires: Paidós

Wood, P. (1986) *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*.
Temas de Educación. Barcelona: Paidós.