

VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2014.

Juego y apego en el proceso de simbolización.

Paolicchi, Graciela Cristina, Sorgen, Eugenia, Abreu, Lucia, Botana, Hilda Haydée, Bosoer, Eliana, Olivera, Cecilia, Colombes, Raquel, Kohan Cortada, Ana, Pennella, Maria, Bozzalla, Lucía, Maffezzoli, Mabel, Metz, Miriam Isabel y Núñez, Ana María.

Cita:

Paolicchi, Graciela Cristina, Sorgen, Eugenia, Abreu, Lucia, Botana, Hilda Haydée, Bosoer, Eliana, Olivera, Cecilia, Colombes, Raquel, Kohan Cortada, Ana, Pennella, Maria, Bozzalla, Lucía, Maffezzoli, Mabel, Metz, Miriam Isabel y Núñez, Ana María (2014). *Juego y apego en el proceso de simbolización. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-035/300>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecXM/H1b>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

JUEGO Y APEGO EN EL PROCESO DE SIMBOLIZACIÓN

Paolicchi, Graciela Cristina; Sorgen, Eugenia; Abreu, Lucia; Botana, Hilda Haydée; Bosoer, Eliana; Olivera, Cecilia; Colombres, Raquel; Kohan Cortada, Ana; Pennella, Maria; Bozzalla, Lucía; Maffezzoli, Mabel; Metz, Miriam Isabel; Núñez, Ana María
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El escrito se realizó en el marco del Proyecto de Investigación UBA-CyT 2012-2015 Actitudes hacia el juego infantil y modalidades de apego en adultos en enlace con el Programa de Extensión Universitaria Juegotecas Barriales de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Dentro del Programa se coordinan talleres de reflexión con padres y juegotecas para niños, dichos encuentros se consideran como espacio potencial desde la conceptualización de Winnicott. El trabajo de campo se desarrolla en ámbitos escolares y comunitarios y es realizado por un equipo de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología, UBA. Los profesionales y estudiantes, a través de la observación participante, entrevistas a referentes comunitarios, talleres y actividades lúdicas, contribuyen y aportan perspectivas diferentes y complejizadoras sobre el contexto de intervención. El marco teórico destaca los mecanismos psíquicos y afectivos que posibilitan la simbolización en el niño. El juego desde esta perspectiva se considera como la primera manifestación de una experiencia cultural que se desarrolla en un espacio potencial entre el individuo y el ambiente. El niño construye su entramado intrapsíquico en un escenario intersubjetivo. Las primeras relaciones -en el mundo familiar y escolar- instituyen los procesos de identificación y socialización tempranos.

Palabras clave

Juego, Intersubjetividad, Apego, Espacio potencial

ABSTRACT

GAME AND ATTACHMENT IN SYMBOLIZATION PROCESSES

This essay was written as part of the Research Project UBACyT 2012-2015 Attitudes towards children's game and adult attachment modalities in relation with the University Extension Program Juegotecas Barriales of Psychology's Faculty, Buenos Aires University. In this program reflection workshops with parents and juegotecas for children are coordinated, these meetings that are considered as potential space from conceptualization of Winnicott. The work takes place in school and community settings and is organized by a team of teachers and students from Psychology's Faculty, UBA. Professionals and students, through participant observation, interviews with community reference people, workshops and play activities, contribute and bring different and complex perspectives about the context of intervention. The theoretical background highlights the psychological and emotional mechanisms that enable the child symbolization. The game from this perspective is considered as the first manifestation of a cultural experience that takes place in a potential space between the individual and the environment. The child builds his intrapsychical frame in an intersubjective stage. The first relationships (in family and school) introduce identification processes and early socialization.

Key words

Game, Intersubjective, Attachment, Potential space

Marco conceptual

Bowlby, J. (1973, 1980, 1989) desarrolló la Teoría del Apego definiéndolo como la búsqueda de proximidad y mantenimiento de cercanía física alrededor de una figura o algunas figuras diferenciadas. El autor plantea una secuencia evolutiva del mismo y los efectos de la pérdida y separación de la figura de apego. En los primeros años de vida, los lazos se establecen con los padres (o padres sustitutos) a los que se recurre en búsqueda de protección, consuelo y apoyo. Sus estudios muestran que cada pauta de apego, una vez desarrollada, tiende a persistir. A medida que el niño crece, la pauta deviene cada vez más una característica de su personalidad y, tanto en el vínculo con los padres como en las nuevas relaciones, la pauta de apego derivará de la primera desarrollada. Sroufe, L.A (1983), quien investigó sobre el tema sostiene que los niños que a los doce meses mostraban una "pauta segura" con la madre, probablemente serán cooperativos, ingeniosos y populares entre los demás niños. Aquellos que tenían una "pauta ansiosa evitativa" probablemente serán niños emocionalmente aislados, hostiles y antisociales y, paradójicamente buscarán de forma excesiva la atención de los demás. Los que mostraban una "pauta ansiosa resistente" también buscarán excesivamente la atención de otros, pero probablemente sean niños tensos, impulsivos y con baja tolerancia a la frustración, o también podrán ser niños pasivos.

Constitución del psiquismo

El niño construye su entramado intrapsíquico en un escenario intersubjetivo. Las primeras relaciones -en el mundo familiar y escolar- instituyen los procesos de identificación y socialización tempranos. Resultan relevantes los aportes de Winnicott (1971) respecto al desarrollo cognitivo y afectivo del bebé y a las posibilidades de mantener una imagen de la madre, sin que se desdibuje como consecuencia de sus ausencias en los primeros meses de vida. Este autor plantea que cuando existen fallas ambientales se genera un debilitamiento de los procesos psíquicos. Esto produce falta de confianza en sí mismo y en el entorno que se convierte en amenazante. Las fallas en el vínculo primario tendrán consecuencias en el desarrollo, por ejemplo, reactualizarse en conductas impulsivas en los ámbitos de socialización como el escolar.

En el proceso de simbolización es interesante analizar la regulación presencia/ausencia. Cuando la madre no logra estar adecuadamente presente o su separación del niño se prolonga en el tiempo, se produce un desajuste entre ambos que lleva al niño a no poder usar el entorno para resolver sus tensiones y a confinarse en actividades de tipo autoerótico. Este desajuste en el vínculo puede producir disfunciones orgánicas (en ocasiones severas), y la renuncia a las actividades pre-lúdicas, perturbando severamente la actividad de juego y subjetivación. Se considera fundamental, en la secuencia descripta, la introducción de un elemento terciario en la díada, que se inscribe como un elemento "otro" en la relación madre-niño. Es la madre quien acerca un objeto al niño y acompaña su afición

al mismo; y en esa acción, al tiempo que ella se ausenta, el niño continúa adquiriendo cierta autonomía. Los desarrollos de Winnicott (1972) acerca del objeto transicional dan cuenta de estos procesos de intermediación. El gesto de expulsión y los fonemas que lo acompañan, son significantes de una simbolización que acontece en el cuerpo y se apoya en los objetos del mundo. El autor plantea que el ser humano no sólo oscila entre lo íntimo e intransferible de su subjetividad y la realidad objetiva -que le exige adaptación-, sino que habita en un espacio intermedio, una zona de experiencias propiamente humanas que no es externa ni interna, y que proporciona descanso de las exigencias permanentes de la realidad. La experiencia cultural y el intercambio creativo con los otros se ubican en este espacio potencial y mantienen al sujeto resguardado de la realidad efectiva, que por definición es traumatizante.

El espacio potencial, puede superponerse con los espacios de otras personas y compartir allí vivencias, roles sociales y experiencias. Para que esta terceridad se constituya son indispensables los ofrecimientos de un ambiente facilitador. Este proceso colabora con la posibilidad de vivir la separación mediante el surgimiento de un no-yo, que lenta y progresivamente vaya dando paso al principio de realidad y a la ruptura de la omnipotencia, lo cual va a permitir la sustitución del objeto subjetivo por otros objetos de satisfacción, en el camino del pasaje de la niñez a la adultez.

Del daño al desafío

A propósito de las vivencias traumáticas, Dryzun, J. (2006) define como daño la *“estimación subjetiva de una posible amenaza y pérdida de la potencia personal para enfrentar una adversidad.”* El sentimiento de daño remite al pasado, en tanto esta sensación de impotencia frente a las circunstancias, es la reviviscencia de una situación vivenciada traumáticamente. El concepto de situación traumática puede entenderse desde la perspectiva psicoanalítica, como aquella que desborda las posibilidades yojicas del sujeto de otorgar sentido produciendo una parálisis del yo, que queda sin capacidad de responder, invadido por la angustia que Freud denominó automática. En este sentido el trauma implica un daño en el aparato psíquico, en tanto rompe la posibilidad de ligadura dentro de la trama representacional. Por el contrario, el desafío es la posición que adopta el sujeto frente a aquella reviviscencia, cuando siente que dispone de posibilidades para superar la situación. En esas circunstancias el sujeto se autorepresenta con recursos suficientes y así encara un proyecto esperanzador hacia el futuro, identificado en una posición de autoafirmación y confianza.

Apego y agresión

Renn, P. (2006), retomando las teorías de Bowlby, propone que la cualidad principal del cuidador, como figura que brinda amor y seguridad, le permite al niño regular el conflicto básico entre amor y odio. De forma complementaria, la agresión sería la consecuencia de una perturbación traumática del vínculo de apego. En consecuencia, el significado de las agresiones que se producen en el marco de relaciones afectivas adultas ha de buscarse en la matriz particular de las relaciones del sujeto en la infancia. Si dichas relaciones no han sido adecuadas, la persona tiende a reaccionar con agresividad cuando percibe amenazas o se siente en peligro. Estas reacciones se caracterizan, según Renn, por ser *“desorganizadas”* y por carecer de capacidad para encontrar formas adecuadas de adaptación.

Las ideas de Bowlby sobre la agresión se apoyan en la función evolutiva del enfado. La protesta airada es una respuesta biológica, de carácter instintivo, frente a la ansiedad y el miedo que se experimenta cuando la figura de apego se aleja o se pierde. La función

adaptativa de la ira sería, pues, aumentar la intensidad de la comunicación con la figura de apego para restablecer el contacto con ella y evitar que el niño se quede solo. Esta modalidad relacional puede ser activada en el futuro y fomentar la reacción violenta y agresiva de la persona al enfrentar una situación adversa.

Si los vínculos de apego han sido seguros en la infancia, la persona encontrará formas de sentir y expresar el enojo de manera apropiada, sin que la agresividad se desborde y destruya las relaciones con los otros, cuando en dichas relaciones surjan conflictos que desencadenen miedo o pena en el sujeto. En cualquier caso, según el autor, el problema es que el *“trauma relacional”* se encuentra típicamente en familias donde las deficiencias son acumulativas. En ellas, el adulto responsable de cuidar al niño provoca fallas en la regulación afectiva de éste o es incapaz de dar amor o cuando lo da, es de forma inconsistente. Como resultado de este fallo de *“entonamiento”* afectivo, el niño queda en un estado profundamente desorganizado. Estos patrones de interacción van a terminar por formar parte del psiquismo y uno de sus efectos sería el de dañar la capacidad para procesar la información emocional en el seno de las relaciones interpersonales.

En el ámbito educativo, Marrodán, J. L. (2009) plantea que la cultura de la postmodernidad y sus instituciones, empujan y presionan a los profesionales de la infancia -particularmente a los profesores- a ofrecer respuestas inmediatas y eficaces a los problemas que perturban el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto deja pocas opciones que colaboren en la comprensión de las dificultades de los niños, de los factores que emergen de sus contextos relacionales y de sus historias de vida. Muchas veces los maestros no comprenden que la causa de la mayor parte de los problemas de los niños no está en los mismos niños, sino en la relación de estos con su contexto vital. Es necesario, atender e intervenir en las necesidades y sufrimientos de estos niños y no confinarlos a la exclusión escolar.

Contexto dónde se desarrolla la actividad

A continuación se presentan dos fragmentos de registros realizados por estudiantes del equipo de investigación, que asisten a un centro de salud comunitario y participan de la actividad de juegotecas: una dirigida a familias con niños de hasta los 5 años y otra dirigida a niños de entre 6 y 12 años, aproximadamente. El equipo de profesionales que trabaja en esa institución se compone de concurrentes psicólogos y rotantes, residentes de las carreras de pediatría, clínica médica, salud mental y terapia ocupacional, entre otros. Este equipo funciona en *“red”* con otras prestaciones del centro de salud (asistencia psicológica, asistencia social, etc.) u otros espacios de atención aledaños. Los integrantes del Programa de Extensión participan de ambos dispositivos.

Entrevista a una madre, observación del niño y análisis del fragmento

Se tomarán, para el análisis, aspectos desplegados durante la entrevista de la coordinadora del Centro con la madre de S. En el transcurso de la misma, S. se había integrado al espacio de juegoteca. A través del relato de la madre y por la posibilidad de observar al niño, se pudieron inferir dificultades en el vínculo parento-filial. El niño, de un año y 8 meses de edad, mantiene la alimentación a pecho. La respuesta que da la madre a la entrevistadora, pone de manifiesto su imposibilidad de instalar la demora y la espera en el niño. En el hogar, ante su dificultad para establecer límites, la madre expulsa al niño a otro cuarto, y lo deja llorando. Frente a esta situación, S. se golpea la cabeza contra la puerta. ¿Será esta una forma, por parte del niño, de corporizar su existencia con el dolor de

un golpe? ¿Será el modo de encontrar un límite en la puerta que no logra imponerse desde la palabra? ¿Podríamos pensar en déficit de autorregulación y autocalma a propósito de las fallas del ambiente? Las fallas en el vínculo conducen a carencias en la formación de la transicionalidad. Para que se instale el espacio terciario, es menester generar un ir y venir del cuerpo materno a los objetos, con intercambio de miradas para precipitar, en un juego conjunto y en un ambiente confiable, la instalación de un espacio potencial y lúdico. Durante la entrevista se observó que S. (quien había jugado y demostrado curiosidad e interés en la socialización con otros niños) comenzó a llorar; inmediatamente su madre tuvo la intención de acercarse a él, pero la profesional le propuso esperar y señaló que parecía una simulación. Luego de unos segundos, S. detuvo el llanto y continuó jugando.

A través de la viñeta, se pueden inferir dificultades por parte del niño y la madre, en la modulación interno-externo, así como en la regulación presencia-absencia. Faltan palabras y procesos de simbolización. Si se fomentara el juego imaginativo, a través de los padres y otros cuidadores, podría mejorar la capacidad simbólica. La facilitación del juego le permitiría encontrar a otros y encontrarse a sí mismo.

Es interesante, a propósito del señalamiento de la coordinadora referido a la espera cuando el niño llora, analizar cómo de manera simultánea la profesional aporta sostén y una escucha atenta a la madre, y como consecuencia de ello, la madre se calma y logra sostener el juego del niño a distancia. El niño puede entonces, confiar en la cercanía de la madre, y continuar el juego, apoyado por la presencia atenta de los adultos. Jugar solo, en presencia de otro.

Establecer el lazo afectivo entre el niño y sus progenitores es decisivo en el desarrollo del apego, y las figuras significativas cumplen un papel fundamental.

Cuando el juego es cosa seria

R. es un niño de doce años que vive con su madre y abuela, quienes no fueron alfabetizadas, en un barrio vulnerable cercano al Centro de Salud. Su padre los abandonó cuando R. era muy pequeño. Oriundos de una zona rural de Bolivia, llegaron al país hace 7 años. El niño, que no sabe leer ni escribir, concurre a una Escuela de Recuperación y ahora le redujeron el horario de clases por motivos de "mal comportamiento", según refieren los docentes de la escuela. Se tomará para el análisis, la evolución lúdica del niño dentro del espacio de la Juegoteca, desde la imposibilidad de quietarse y jugar, a la posibilidad de desplegar el juego de carácter elaborativo y simbolizante con otros niños y adultos. Los primeros meses de R. en la Juegoteca, fueron muy difíciles de sostener y soportar para el equipo que participaba en ella. Mientras los niños jugaban, R. salía y corría hacia la calle, irrumpía en el comedor cuando los profesionales del centro almorzaban o aparecía en la sala de máquinas. R. solía reaccionar con fuertes explosiones de rabia, generalmente frente a situaciones que vivía como abandono y desamparo. Se podría pensar que estas manifestaciones de ira, estarían ligadas a relaciones de apego traumáticamente perturbadas en la temprana infancia que desencadenan un airado enfado y luego disparan reacciones con agresividad cuando el niño, siendo más grande, percibe amenazas o se siente en peligro.

En ese tiempo se observa que R. intentaba generar disturbios en el grupo, burlándose y quitándoles objetos bruscamente a otros niños. Ante esto, los adultos a cargo de los niños intervinieron para dar continuidad a la tarea grupal, intentando infructuosamente integrarlo. R., indiferente a las coordinadoras, persistía en su conducta y sin lograr armar alguna escena de juego.

Se decidió entonces que cada lunes algún profesional se abocaría, de manera casi exclusiva, a R. y se mantuvieron encuentros con la madre del niño, orientados a instalar límites por parte del adulto, sin apelar a la violencia corporal. Poco a poco, y con el trabajo de meses, R. dejó de deambular, comenzó a jugar en un juego uno a uno, y luego se integró paulatinamente a los juegos grupales. En un segundo momento, se observó a R. jugando con L. en un rincón del espacio. Una estudiante del equipo del Programa de Extensión, se acercó y les preguntó acerca del juego; ellos respondieron que se trataba de una fiesta. R. se dirigió a la estudiante y acotó que "para entrar" era necesario comprar una entrada. La estudiante tomó una muñeca, le solicitó dinero a L., que oficiaba de banquera, y logró participar de la escena. Luego, R. cambió el juego declarando que la fiesta había terminado y transformó el lugar en un colegio y a las muñecas en alumnas.

Durante el juego, R. alternaba en su rol: de director a profesor, de profesor a constructor, de constructor a ladrón. En un primer momento, tomó un muñeco y dijo que era el "director supremo", luego R. pasó a ser el profesor. En la clase de gimnasia el "profesor" retaba a las alumnas porque hacían mal los ejercicios y les indicó que los repitieran una y otra vez, hasta que les salieran tal cual él se los había mostrado. Por su parte L., quería integrarse al juego como la directora del colegio pero R. se oponía y no la dejaba cumplir su función. El niño hablaba todo el tiempo, no la dejaba intervenir y la niña se aislaba en un rincón, finalmente la niña se incorporó al juego, habiendo logrado que R. permitiera que jugara. Se cambiaron los roles, ahora la niña era la directora y retaba al profesor, quien a su vez le hablaba con respeto y prometía que no iba a volver a suceder.

Posteriormente, el niño se transformó en constructor. Jugó a destruir el colegio para construir uno nuevo. L., en su función de directora, controlaba que la construcción estuviera encaminada. El niño le decía: "Sí, señora, pronto estará listo". R. también improvisó una escena lúdica que imitaba un robo: tomando un muñeco, se acercó a otro y tirándolo en la mesa exclamó: "Dame toda la plata".

Análisis del fragmento

En primer lugar, resulta interesante destacar la evolución positiva en relación al juego del niño en cuestión. De la indiferencia y conducta perturbadora que mostraba frente a los otros niños y adultos, R. logra armar un juego con pares y con un adulto que lo sostiene, respeta, acompaña y empatiza con él, en el espacio de la Juegoteca, que funciona como un verdadero espacio potencial, a diferencia de la escuela expulsiva. Allí, en un territorio protegido, R., logra ser "soportado" y "pensado" por un entorno adulto preocupado por su bienestar. A diferencia de la institución escolar, la Juegoteca lo acogió y facilitó procesos de adaptación. Se observa en la estrategia utilizada por el equipo de la Juegoteca de implementar la "marca personal" con R., la necesidad de implantar una modalidad relacional donde el niño se aloje, confíe, sea mirado y cuidado.

Cuando R. juega a construir una escuela, se puede pensar que intenta elaborar su padecimiento respecto a la inminente expulsión escolar. Destruye la escuela expulsiva y construye una nueva, tal vez con el deseo de encontrar una institución amigable en la que pueda insertarse. En el juego logra instalar cierta legalidad, aparecen las jerarquías, un orden y una organización. En la escuela hay un director, primero "supremo", que luego logra interactuar respetuosamente con otros (directora, profesores y alumnos).

La legalidad se muestra también en el juego de la fiesta, donde se requiere una entrada para ingresar. ¿Se podría inferir como una necesidad de dar cumplimiento a ciertos requisitos para permanecer en un espacio valorado? ¿Podría referirse a las condiciones necesari-

rias para poder ingresar y permanecer en la escuela? Surge un interrogante respecto al sentido de la escena del robo. ¿El niño intenta elaborar simbólicamente, a través del juego, vivencias traumáticas propias de maltrato, violencia, y despojo? ¿Nos encontramos frente a la irrupción de un contenido psíquico poco elaborable? Si la escena de robo violento jugada por el niño, es interpretada por los adultos del lado de la realidad, queda traducida como de “pura realidad” sin anudamiento simbólico. Pero, si el adulto introduce lo simbólico a través de la palabra enlazada al juego, se creará un lugar de ficción, como metáfora de lo horroroso que el niño muestra. Es el propósito de la Juegoteca colaborar con la elaboración de contenidos traumáticos, y de este modo utilizar el juego como vía regia que facilite el camino hacia la simbolización. En la línea planteada por Dryzun, J. (2006) no todo el desarrollo del niño depende de los vínculos primarios, también interviene la reorganización vincular posterior. Los padres no son los únicos modelos para los niños, son posibles otros modelos identificatorios alternativos y positivos, que respondan sensiblemente a las necesidades de cada niño. Aunque las identificaciones disfuncionales no puedan ser eliminadas, las nuevas podrían ejercer un balance compensatorio entre factores de vulnerabilidad y de fortaleza. La Juegoteca como espacio intermedio, junto al trabajo de profesionales y educadores comprometidos, portadores de sentidos facilitadores de la comunicación, el juego y las legalidades, resultan una esperanza en la posibilidad de un desarrollo más saludable e integral de niños que sufren condiciones de vulnerabilidad y son vulnerados a nivel psíquico y social. El juego en el espacio de la Juegoteca, resulta un espacio intermedio confiable que promueve el pasaje del daño al desafío. En la Juegoteca se trabaja en la provisión y constitución del sentimiento de seguridad, potencia y confianza de los niños. La confianza en sí mismo nace de la confianza del otro hacia el sujeto y también en el otro. Sólo se puede sentir “ser uno mismo” si antes otro lo ha confirmado como persona, confirmación que resguarda una sensación única y necesaria sobre la certeza incuestionable del sentimiento de existencia. Como tal, se opone a la indiferencia del objeto y su efecto devastador.

Posicionamiento referencial del problema

El cuidado y sostén de los niños debe ser asumido por adultos responsables, pertenecientes tanto al ámbito de la institución familiar como a otras instituciones sociales y educativas -a las cuales se pueden sumar otras- como las Juegotecas. Espacio de entrecruzamiento de instituciones: familiar, educativa y de otros órdenes, escenarios que recorren el espacio que va de lo privado a lo público, de la endogamia a la exogamia. Educación y cuidados, responsabilidad de los adultos de recibir a los que nacen, en una superficie de apuntalamiento que posibilite el sostén emocional y, que junto al alimento que se provea, brinde contención afectiva, corporal y emocional.

En la sociedad moderna, occidental y patriarcal, la llegada del hijo transforma a la pareja parental en una familia, con diferencias respecto a la representación que se tenía de ella previamente. Como consecuencia de la modernidad los conceptos de niñez y familia atraviesan transformaciones: hay familias que no conviven, que son ensambladas, monoparentales y homoparentales.

Considerando las dinámicas socio-históricas específicas de la época, se observa que en determinadas situaciones, la institución educativa no encuentra las herramientas adecuadas para alojar al niño que se etiqueta como “difícil o complicado”. Todo niño tiene la necesidad estructural de contar con otro humano regulado que lo proteja y al mismo tiempo acompañe la separación de su mundo familiar. En la actualidad, la escuela se encuentra con niños inquietos,

impulsivos y agresivos, que no coinciden con el niño ideal, y que desconciertan a los educadores debido a que no logran comprender que, tal vez estos niños se encuentren sin referentes significativos que los alojen. Llegan a las escuelas “niños inundados de realidad” (Miniccelli, 2005) a quienes se termina etiquetando como ineducables, que despliegan escenas en las cuales se duda si leerlas como realidades o como un juego.

Conclusiones

Las posibilidades de mejorar el tipo de apego se podrán dar, en tanto el niño encuentre en el contexto, adultos que lo sostengan y lo contengan a pesar de sus conductas disruptivas, que tengan la capacidad de “amortiguar” los embates del niño y devolverle palabras, comunicación y regulación emocional. Durante las actividades de las Juegotecas, el niño va a percibir una diferencia de lo conocido de sí mismo, como así también en los adultos que son significativos para él. Luego, en el ámbito familiar se puede esperar algún modo de generalización de lo aprendido y vivenciado; es de esta forma que planteamos que el tipo de apego ofrecido por los coordinadores influiría, en cierta forma, como una manera diferente de vinculación, propiciando una diferenciación de los modelos incorporados a los que está habituado.

Los trastornos que perturban la convivencia en el aula, pueden ser pensados como una forma inadecuada -a la que apelan niños y jóvenes- para hacer frente a su sufrimiento. Este último emerge de contextos de vida familiar y social, coloreados por experiencias de carencias afectivas y educativas, así como de traumas de todo tipo, consecuencia de malos tratos físicos, psicológicos y sexuales. Es por ello importante atender e intervenir en las necesidades y sufrimientos de estos niños y no confinarlos a la exclusión escolar. Las problemáticas que los padres plantean como inabordables para ellos, pueden tornarse accesibles si hay quien escuche y permita reflexionar sobre esas temáticas junto a los docentes que se ocupan de los niños. En esos espacios se generan intercambios verbales que pueden, en el mejor de los casos, reiterarse en el ámbito familiar. La palabra cobra un valor antes desconocido y los padres abren posibilidades comunicativas con sus hijos, al generar condiciones que colaboran en la construcción psíquica y en los procesos de subjetivación.

El espacio de taller, pensado desde lo transicional, permite articular aspectos presentes en los distintos niveles institucionales, se colabora con los entornos donde el niño permanece y se lo cría: el familiar, el escolar, el comunitario, en especial en los casos donde la organización familiar no contiene y la escolar tiende a ser expulsiva.

BIBLIOGRAFIA

- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Buenos Aires: Paidós
- Dryzun, J. (2006). Daño o desafío: posicionamiento subjetivo ante el trauma. *Aperturas psicoanalíticas*, 24. (En línea). Disponible en: www.aperturas.org
- Marrodán, J.L. (2009) *Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego*. Colección Educación. Libros en Red (En línea) Disponible en: www.librosenred.com
- Larrosa, J. (2000) *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Noveduc, Buenos Aires.
- Minicelli, M. (coord.): (2008) "Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje", *Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer*, Noveduc, Buenos Aires.
- Minicelli, M. (2005): "Violencia, medios y miedos", "Peligro, niños en la escuela. Notas sobre los imaginarios que sostienen la moral de niño peligroso", Noveduc, Buenos Aires.
- San Miguel, M.T. (2006). Reseña del libro *Apego, trauma y violencia: comprendiendo las tendencias destructivas desde la perspectiva de la teoría del apego de Paul Renn*. *Aperturas psicoanalíticas*, 24. (En línea). Disponible en: www.aperturas.org
- Skliar, C.; Téllez, M. (2008) "Conmover la educación" *Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Noveduc, Buenos Aires
- Soto, C., Violante R.: *Pedagogía de la Crianza, Un campo teórico en construcción*, Paidós, Buenos Aires (2008)
- Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in pre-school: the roots of maladaptation and competence. En M. Perlmutter (comp.): *Minnesota Symposium in child psychology*, vol. 16, 41-81, Minneapolis: University of Minnesota.
- Winnicott, D.: *La familia y el desarrollo del individuo*, Lumen Hormé, (1995)
- Winnicott, D.: *El niño y el mundo externo*, Lumen (1993)
- Zambrano, M.: "El secreto de la juventud", en *Filosofía y Educación*. Manuscritos
- Zelmanovich, P.: "Sostener el "jugar" entre varios, pasaporte a la cultura". Entrevista de Patricia Redondo.