

**UNIVERSIDAD DE PALERMO**

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Carrera de Psicología

Trabajo Final Integrador

Título:

El niño en situación de vulnerabilidad psicosocial a través del dispositivo de juego espontáneo

Alumno: Diego Hernán Bossetti

Tutor: Natalia Da Silva

Buenos Aires, 23 de agosto del 2018.

## Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. OBJETIVOS.....	4
2.1. Objetivo General.....	4
2.2. Objetivos específicos.....	4
3. MARCO TEÓRICO.....	4
3.1. Población en situación de vulnerabilidad psicosocial.....	4
3.2. Dispositivo de talleres en una Fundación.....	11
3.2.1. Taller de juego espontáneo.....	13
3.3. El juego según Winnicott y otros autores contemporáneos.....	15
3.4. Intervención del profesional.....	21
4. METODOLOGÍA.....	25
4.1. Tipo de estudio.....	25
4.2. Participante.....	25
4.3. Instrumentos.....	25
4.4. Procedimiento.....	26
5. DESARROLLO.....	26
5.1. Particularidad en el abordaje con chicos en vulnerabilidad psicosocial dentro de una Fundación.....	27
5.2. Constitución del taller de juego espontáneo.....	32
5.3. Intervención del profesional en la consecución del taller de juego espontáneo.....	37
6. CONCLUSIONES.....	41
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45

## **1. INTRODUCCIÓN**

La práctica de habilitación profesional se realizó en una Fundación sin fines de lucro, la cual está situada en un barrio de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, siendo un espacio de desarrollo personal para niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad psicosocial.

La institución abre sus puertas de lunes a viernes luego del horario escolar, entre las 16.30hs. y 19.30hs., para recibir a niños y adolescentes de 4 a 18 años en situación de vulnerabilidad psicosocial, a través de distintos talleres con apoyo psicosocial, siendo en su mayoría chicos que viven en el barrio o zonas aledañas, otros lo frecuentan por tener en la zona un familiar o una familia amiga que los cuida, y algunos que en algún momento vivieron en él y vuelven de visita. Las actividades que allí se desarrollan complementan la escolar sin sustituirla, los chicos concurren libremente en función de su deseo y su disponibilidad horaria, pudiendo explorar sin restricciones todas las opciones diarias ofrecidas. Los talleres propuestos son de carácter lúdico, artístico y de puertas abiertas, pudiendo los chicos moverse por los espacios con libertad y autonomía.

La práctica profesional se desarrolló en un período de 320 horas, concurriendo 4 veces por semana a la Fundación, con una presencia de 20 horas semanales; durante las cuales se participó como practicante y profesional, ya que con la Institución me une un vínculo laboral. Dentro de los distintos roles y funciones adquiridos, se formó parte del equipo psicosocial, se llevó adelante el taller de juego, se conformó la pareja pedagógica del taller de iniciación musical, se participó de las reuniones diarias de fin de jornada con el equipo de talleristas, se participó de las reuniones mensuales con todo el equipo de profesionales, se participó de las reuniones mensuales con el equipo psicosocial, se concurrió a las reuniones de supervisión del equipo de profesionales, se realizó el acompañamiento terapéutico individual de adolescentes que transitan la casa con reunión semanal de supervisión de las mismas.

Dentro de las propuestas de talleres, desde el año 2016, llevo adelante el taller de juego en calidad de profesor de educación física con título, el cual tiene como lineamiento el juego espontáneo, temática elegida como práctica para ser tratada en el trabajo final de integración. Teniendo la posibilidad de analizar mediante experiencias vividas junto a los

niños que transitan el taller, los momentos de comunicación significativa y aspectos constitutivos que se colocan en el proceso de juego espontáneo y que el niño precisa atravesar para constituir su sí mismo (self).

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo General**

Describir el taller de juego espontáneo dentro de una Fundación que trabaja con chicos en situación de vulnerabilidad psicosocial.

### **2.2. Objetivos Específicos**

2.2.1. Describir el abordaje particular para chicos en situación de vulnerabilidad psicosocial dentro de una fundación.

2.2.2. Analizar la constitución del juego espontáneo como taller, para chicos en situación de vulnerabilidad psicosocial.

2.2.3. Analizar la intervención del profesional para la consecución del juego espontáneo como taller, para chicos en situación de vulnerabilidad psicosocial.

## **3. MARCO TEÓRICO**

El presente trabajo consiste en, a partir de la práctica con chicos en situación de vulnerabilidad psicosocial, articular los momentos cruciales que dieron lugar a la constitución del taller de juego espontáneo, el cual vehiculiza la constitución de facetas del self. Para ello se abordarán puntos fundamentales de la tematización del juego en la obra de D.W. Winnicott, reflexionando sobre la coherencia antropológica y epistemológica de su pensamiento, y entre su pensamiento y las observaciones realizadas en este trabajo. Como también se explicitará el recorrido alrededor de las nociones de vulnerabilidad psicosocial (Busso, 2001) y de taller participativo en el marco de la educación popular, como temática desarrollada por Freire como práctica pedagógica hacia la liberación de los hombres oprimidos.

### **3.1. Población en situación de vulnerabilidad psicosocial**

El concepto de vulnerabilidad, según Osorio Pérez (2017), hace referencia a la condición de desventaja en que se encuentra un individuo, grupo o comunidad ante una

amenaza y a la falta de recursos necesarios para superar el daño causado por una contingencia. Etimológicamente, vulnerabilidad deviene del latín de vulnerable, componiéndose de *vulnus* que significa herida y de *abilis* que indica posibilidad; siendo su raíz etimológica la posibilidad del individuo, hogar o comunidad a estar expuesto a ser damnificado o herido. Las personas o grupos son vulnerables al enfrentar experiencias que los colocan en situaciones de riesgo, pudiendo ser afectados en su bienestar personal, moral, psíquico o material, y donde los recursos para enfrentar la amenaza son limitados, escasos o inexistentes. Manifestando García del Castillo (2015), que un sujeto, hogar o comunidad, va integrando recursos internos y externos a lo largo de su proceso maduracional por medio de experiencias vividas, pudiendo este proceso ser herido por factores externos o internos. Es en este sentido, que siguiendo la noción de la vulnerabilidad psicosocial como un concepto dinámico y multidimensional expresado por Busso (2001), el individuo, hogar o comunidad, tiene la probabilidad de ser dañado en su desarrollo maduracional ante cambios externos o internos.

Dentro del contexto latinoamericano, Busso (2001) afirma que un gran porcentaje de la población se encuentra vulnerada psicosocialmente pudiéndose presentificar de múltiples maneras, ya sea como fragilidad o indefensión ante cambios y problemáticas originados en el entorno; como desamparo institucional, en tanto que el estado se retira y no genera estrategias adecuadas para cuidar y fortalecer a los ciudadanos desde la provisión de servicios básicos de salud, educación, protección social; como debilidad interna o inseguridad, dada por una estructura personal y un escaso desarrollo de los recursos internos generados por situaciones desfavorables; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar.

La noción de vulnerabilidad continúa Busso (2001), se potencializa a partir de las desventajas psicosociales en relación a los activos físicos, financieros, humanos y sociales que disponen los individuos y hogares, como también a sus estrategias de uso y al conjunto de oportunidades que pueden acceder los individuos y hogares (delimitado por el mercado, el Estado y la sociedad civil). En este sentido, Gavilán y Labourdette (2006) hacen mención a los recursos simbólicos dado por el interjuego y la interacción entre una serie de factores

internos y externos que aparecen en individuos, grupos o sectores sociales de la comunidad, y que inciden en su situación de vulnerabilidad psicosocial.

A su vez, Kaztman (1999) plantea indicadores de activos y de comportamientos de riesgo que constituyen a una población como vulnerable, siendo estos activos el capital físico – tenencia de vivienda, valor de vivienda, tenencia de vehículo –, el capital financiero – potencial de crédito –, humano – clima educativo del hogar, fuerza de trabajo potencial – y el capital social – composición social, completitud y estabilidad en hogares nucleares o extendidos con hijos menores de 16 años. En relación a los indicadores de riesgo dentro de poblaciones vulnerables se encuentran los jóvenes que son atravesados por una inestabilidad tanto educativa, laboral y de maternidad adolescente.

Todos los seres humanos y comunidades, afirma Busso (2001), son vulnerables por infinidad de motivos, como el ingreso, el patrimonio, el lugar de residencia, el país de nacimiento, el origen étnico, el género, la discapacidad, la enfermedad, los factores políticos, ambientales, los cuales implican riesgos e inseguridades que son imposible e inviable enumerar. A su vez, el nivel de vulnerabilidad dependerá directamente de los recursos internos de la persona, hogar o comunidad, ya que permiten alternativas de acción para enfrentar los efectos de cambios o choques externos; pudiéndose plantear que menor será el nivel de vulnerabilidad cuanto mayor sea la cantidad, diversidad, flexibilidad y rendimiento de los recursos internos para afrontar los cambios externos. Es decir que a mayor capacidad de respuesta a choques externos puede esperarse un menor nivel de vulnerabilidad.

El grado de vulnerabilidad depende de múltiples factores, relacionándose por un lado con los riesgos de origen natural y social, y por otro con los recursos y estrategias que disponen los individuos, hogares y comunidades; los cuales inciden tanto en el bienestar material a través del ingreso, como en el bienestar no material desde la salud, la educación y la protección social. Es por eso que son necesarias acciones políticas que se orienten a enfocar su atención en la existencia y posibilidad de acceso a las fuentes y derechos básicos de bienestar como es el trabajo, el ingreso, el tiempo libre, la seguridad, el patrimonio económico, la ciudadanía política, la identidad cultural, la autoestima, la integración social, entre otros (Busso, 2001).

Gavilán y Labourdette (2006), expresan que la vulnerabilidad psicosocial es un concepto dinámico y extenso, que incluye los conceptos de marginación y pobreza aunque se diferencia de ellos. Éstos últimos se refieren a situaciones actuales y efectivas de carencia, mientras que la vulnerabilidad trasciende esta condición de presente proyectando a futuro la posibilidad de padecerla a partir de ciertas debilidades que se manifiestan.

Cabe destacar que ninguna situación de vulnerabilidad es permanente ya que no refiere a un estado, sino a una situación en proceso; es decir que los individuos o poblaciones pueden estar en situación vulnerable, pero no en un estado fijo de vulnerabilidad. Cuando las personas o grupos se encuentran en un estado de desventaja permanente, enfrentándose de manera continua a situaciones adversas sin contar con los recursos mínimos para enfrentar las amenazas y restituir el daño causado por ellas, deben ser considerados como vulnerados, ya que refleja el hecho de haber sido dañado y estar en estado casi permanente de sufrir más daños, sin lograr apenas sobreponerse (Osorio Pérez, 2017).

En su sentido más amplio, Gavilán y Labourdette (2006) enfatizan que la noción de vulnerabilidad psicosocial incluye las dos dimensiones. Por un lado, la situación de los vulnerados que se asemeja a la condición de pobreza, marginalidad y exclusión, siendo la de aquellos que ya padecen una carencia efectiva y que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo, como también denota una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad. Y por otro lado, la situación de los vulnerables para quienes el deterioro de sus condiciones de vida, la precariedad de estrategias internas y el descuido no están definitivamente materializados, sino que aparecen como situaciones de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los atraviesa.

En las dos dimensiones incluidas dentro de la vulnerabilidad psicosocial, Busso (2001) remarca la noción de vulnerable que a diferencia del vulnerado, se relaciona con la exposición a algún tipo de riesgo que proviene de la relación entre lo interno y el entorno que define las condiciones de vulnerabilidad. Es por eso, que según García del Castillo, (2015) son importantes las acciones políticas que puedan amortiguar la vulnerabilidad como factor de riesgo en procesos maduracionales de niños, pudiendo ser a través de programas de prevención, los cuales ofrecen en el entorno un conjunto de oportunidades,

que se vinculan directamente con los niveles del bienestar a los que los individuos pueden acceder en un territorio y tiempo determinado, como son el caso de las instituciones barriales, escuelas, bachilleratos públicos, centros de salud y acción comunitaria – CESAC. La noción del conjunto de oportunidades continúa García del Castillo (2015), se entiende principalmente como la posibilidad que tiene la población de acceder a los mercados de bienes y servicios para realizar intercambios y transacciones, con la posibilidad del acceso a empleos, protección social y a derechos de ciudadanía que permitan a individuos, hogares y comunidades alcanzar un mejor nivel de bienestar. Busso (2001) al hacer referencia a la capacidad de respuesta ante cambios o choques externos, plantea que el abordaje analítico centrado en la vulnerabilidad enfatiza la cantidad, calidad y diversidad de los tipos de recursos internos o activos – físicos, financieros, humanos y sociales – que pueden movilizarse para enfrentar la variación del entorno.

Las desventajas sociales, según Busso (2001), están vinculadas con las variables de la estructura y dinámica de la población. Donde la alta tasa de fecundidad, la maternidad adolescente, el tamaño del hogar, los índices de dependencia, la jefatura de hogar muy joven o muy anciana, la mortalidad infantil, la esperanza de vida y la localización residencial, entre otros indicadores, configuran una situación de desventaja adicional para algunos hogares y grupos poblacional. Los hogares expuestos a mayores riesgos tienen en promedio mayores tasas de dependencia, menor esperanza de vida, mayor presencia de madres adolescentes solteras y una localización residencial en zonas de mayores riesgos sociales, contribuyendo todos estos factores a reproducir y acumular desventajas que afectan negativamente la disponibilidad de diversos tipos de recursos que permitan disminuir los niveles de riesgo de las generaciones presentes y evitar transferirlas a las futuras.

En el mundo actual, Safra (2005) observa problemáticas y situaciones que llevan al ser humano a ser vulnerado psicosocialmente, en tanto sienten que su posibilidad de ser se ve fragmentada, descentrada de sí mismo, imposibilitada de encontrar en la cultura los elementos y el amparo necesario para conseguir la superación de sus dificultades.

La potencial contribución de un enfoque de vulnerabilidad psicosocial a las acciones políticas, Busso (2001) reflexiona que puede tener dos dimensiones complementarias. Una

es la responsabilidad de los gobiernos locales y nacionales en cuanto a superar las condiciones de desventajas y desigualdades sociales; y complementariamente otra dimensión es la de potenciar las capacidades de los individuos, hogares y comunidades para que superen por sí mismos las condiciones de desventaja social y carencia que padecen. De este modo, la articulación entre las políticas destinadas a fortalecer y diversificar los activos y las estrategias de individuos y hogares, se tendrán que complementar con políticas públicas orientadas a generar un mejor acceso al conjunto de oportunidades que brinda el mercado, el Estado y la sociedad civil.

La labor profesional y política en ámbitos con desventaja social donde la población puede caracterizarse como pobre, excluida y vulnerable, son fundantes las intervenciones que brinden a sus individuos posibilidades para acceder de forma adecuada al conjunto de oportunidades sociales. Los enfoques que se han centrado en la inclusión, hacen referencia a un proceso de fortalecimiento de los vínculos sociales que unen al individuo con la comunidad y la sociedad, generando un intercambio material y simbólico, lo que potencia una mayor capacidad de respuesta interna ante posibles cambios en el entorno (Busso, 2001).

Como mirada para abordar una acción política en una comunidad vulnerada psicosocialmente, Montero (1984) propone a la psicología comunitaria como rama de la psicología cuyo objeto de estudio son los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y el poder que las personas pueden ejercer sobre su ambiente, tanto individual como social, para solucionar aquellos problemas que los aquejan, logrando transformaciones y cambios en esos ambientes como también en la estructura social. A su vez, para la psicología sociocomunitaria, es necesario profundizar en experiencias concretas que la enriquezcan teórica y metodológicamente, y que sin perder de vista la rigurosidad científica, brinden alternativas de investigación adecuadas a la realidad social.

Dentro del ámbito de aplicación, los interventores psicosociales deben presentificar ciertos indicadores para su participación en la comunidad, dice Montero (2004), de los cuales destaca a la reflexividad como la capacidad de examinar constantemente lo que hacen, siendo necesario abrir espacios de reflexión con todas las personas que colaboraron,

co-actuaron o participaron en el proceso. Así, Montero (2004) rechaza las formas tradicionales que se escudan detrás de la presentación impersonal de los datos, análisis, discusión y entrega de resultados de investigaciones o informes técnicos, que tanto se alejan de la realidad.

En el abordaje con poblaciones en situación de vulnerabilidad psicosocial, es importante señalar como lineamiento la mirada de la pedagogía de la presencia enunciada por Gomes Da Costa (2004), en donde postula como eje central del trabajo profesional con niños en situaciones de riesgo psicosocial, la construcción de un vínculo afectivo que aloje al niño/adolescente, que acepte sus tiempos, sus singularidades y sus carencias. La enseñanza comienza con la creación de este vínculo significativo que es el docente, tallerista o profesional; el cual requiere de una particular sensibilidad y disponibilidad anímica para alojar al chico. Es a partir de este vínculo que los contenidos pueden trabajarse.

A su vez una propuesta enmarcada en la educación por el arte, nos dice Read (1982), potencializa al individuo vulnerado psicosocialmente ya que educar significa facilitar, motivar y promover en los niños la exploración permanente de los recursos creativos internos y sociales, acompañando y fomentando el desarrollo de la creatividad propia del ser humano. Esta propuesta es muy utilizada tanto en la educación formal como en la no formal de latinoamérica, a través de talleres de arte, de juego y de música. Este proceso es posible a partir de la construcción de vínculos de confianza, de cariño, de comprensión y de reconocimiento. A su vez, la educación por el arte requiere de un ámbito propicio que abarque desde el espacio físico adecuado que permita el acceso a materiales y recursos técnicos, hasta la creación de un clima confiable y contenedor. Además resulta imprescindible en el/la tallerista una actitud constante de escucha, atención y asombro, como también una especial capacidad lúdica para improvisar sobre los elementos que aportan los niños en el encuentro. El/la tallerista debe poder desalojarse de los saberes y omnipotencias propias como adulto, para poder facilitar, acompañar y enriquecer las creaciones y recreaciones de los chicos.

Las actividades artísticas y lúdicas desarrolladas en grupo favorecen el desarrollo integral de los sujetos que lo componen, lo cual es posible si se trabaja sobre los territorios

de la subjetividad, de la senso-percepción, del lenguaje y de la socialización. Cualquier actividad artística realizada grupalmente involucra todos estos campos, atraviesa los cuerpos de sus integrantes, y les posibilita comunicarse más allá de lo verbal a partir de la exploración de otras formas de expresión simbólica. Esto pone en juego aspectos más profundos del ser humano como las emociones, los temores, los sentimientos y los deseos, en un espacio de encuentro con los otros (Read, 1982).

### **3.2. Dispositivo de talleres en una Fundación**

Una Fundación sin fines de lucro, según Salamon y Anheier (1992), se caracteriza por ser una organización formal, privada, no lucrativa, autogobernada y voluntaria; debiendo tener objetivos claros, ser separada del sector público, sin poder distribuir los beneficios entre sus asociados, teniendo una regulación propia y un grado significativo de participación voluntaria.

En lo que respecta a la propuesta de un taller, Freire (2005) afirma que en él se busca la restauración de la intersubjetividad desde la posibilidad del interactuar con otros, donde tanto los talleristas como los niños, se encuentran dentro del taller con el fin de conocer y descubrir críticamente la realidad a través de la acción y reflexión en común, descubriéndose como los verdaderos creadores y re-creadores de ella. Por el contrario, Freire (2005) enuncia que cuando el saber se coloca del lado del tallerista, le corresponde a éste dar, entregar, llevar y transmitir su saber de la realidad a los chicos ignorantes. De esta manera, los encuentros se transforman en actos depositarios donde el tallerista se mantiene en posiciones fijas e invariables siendo siempre el que deposita el saber sobre los niños. La rigidez de estas posiciones niega la creatividad y la espontaneidad para que la experiencia sea vivida como propia.

En este sentido, educar puede tener varios significados. En general se entiende por educación a la transmisión de normas, valores y habilidades que buscan ajustar a los sujetos sociales a los requerimientos de una sociedad determinada, es decir disciplinar a través de lineamientos educativos formales, los que responden a un modelo pedagógico centrado en la transmisión unidireccional de saberes. Esto implica no reconocer al otro como sujeto portador y creador de saberes (Freire, 2005).

Mientras que en la concepción depositaria, según Freire (2005) el tallerista va llenando a los chicos de falsos saberes a través de contenidos impuestos que inhiben su poder creador, en la práctica participativa los chicos van desarrollando su poder de captación y comprensión del mundo, y que en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación y en proceso. Al ampliar la mirada de la práctica participativa, Winnicott (1982) afirma que el campo de nuestro saber no se entiende nunca más allá de nuestra propia creación, sino que el hombre sólo comprende en cuanto crea; es decir que lo que el chico puede llegar a conocer de verdad no es la esencia de las cosas, sino la estructura y el carácter particular de sus obras.

Por lo que en la labor con niños en problemáticas psicosociales, es necesario colocar actividades de carácter crítico, ya que se asientan en el acto creador y estimulan la reflexión de la acción verdadera de los chicos sobre la realidad. De esta manera un taller se rehace constantemente en la acción, donde para uno ser, tiene que estar siendo (Freire, 2005).

Así, el objetivo de un taller no consiste en formar artistas en miniatura ni en descubrir prodigios infantiles. El propósito de la educación por el arte es acercar a los niños diferentes lenguajes de diversas disciplinas artísticas, para aportar riquezas a sus mundos simbólicos, y que despierten la creatividad para significar y resignificar las situaciones cotidianas de sus vidas (Read, 1982).

A su vez, Cano (2012) expresa que las metodologías y técnicas de diverso origen disciplinario y experiencial, conforman un fecundo cuerpo instrumental para los procesos sociocomunitarios de planificación participativa. La práctica creativa cobra sentido cuando la sistematización de experiencias y evaluaciones son atravesadas por perspectivas teóricas. En definitiva no se trata de transmitir conocimiento, sino de crear las posibilidades de su producción o construcción (Freire, 2002).

Una de las maneras de promover esta práctica sociocomunitaria orientada al juego, al arte y a la música, dice Cano (2012), es interviniendo en la comunidad con talleres participativos. Al abordar un taller como metodología que habilite el jugar, tocar un instrumento o abordar una técnica plástica, se le debe dar importancia al pensamiento estratégico y a la organización de las acciones por medio de métodos y técnicas adecuadas, para ser utilizadas en función de determinados objetivos. Esta finalidad de abordaje

depende del contexto específico en que se aplique el taller, donde un ambiente sociocomunitario será de algún modo un lugar en el que se trabaja, se crean obras, se comparten conocimientos y se esculpen nuevas formas.

Como una suerte de definición, se podría decir que el taller participativo en la concepción metodológica del contexto sociocomunitario, es un dispositivo de trabajo en y con grupos, el cual es limitado en el tiempo y presenta determinados objetivos particulares. Lo que permite la activación de un proceso sustentado en la integración teórico-práctica, donde tanto el protagonismo de los participantes, como el diálogo de saberes y la producción colectiva de aprendizajes, generan una transformación en los sujetos (Cano, 2012). A su vez, Agambem (2005) afirma que el taller participativo vinculado a la noción de dispositivo, es un artefacto que dispone de una serie de prácticas para lograr un efecto, en el cual tiene importancia la relación entre lo verbal y lo no verbal, entre lo dicho y lo no dicho, entre los discursos y las prácticas.

En la organización de un taller participativo desde el ámbito sociocomunitario, Cano (2012) enfatiza que es necesario considerar como puntos de partida al orden estratégico y metodológico. A la hora de planificar un taller, es importante tener en claro para qué se lo quiere realizar tomando como origen el lugar que ocupan los que participan.

### **3.2.1. Taller de juego espontáneo**

Al juego espontáneo se los puede encuadrar dentro de los lineamientos que conforman un dispositivo de taller, entendiéndose por juego según Winnicott (1982) a aquel que el niño realiza por iniciativa propia, y en el desarrollo del cual reencuentra la espontaneidad y la creatividad, desde jugar libremente y sin consignas como propuesta.

A su vez, Lapierre (2005) manifiesta que dentro del juego espontáneo cada uno hace lo que quiere, o lo que puede, o quizás lo que progresivamente se permite hacer, donde a veces el tallerista para orientar la dinámica del encuentro propone una temática como orientadora de la actividad.

Chokler (s/f), nos dice que el juego sólo es tal en la medida en que expresa y garantiza los complejos procesos de afianzamiento del núcleo más íntimo del sí mismo y de la identidad. No es un ejercicio, ni un ensayo, ni una preparación para tareas futuras, sino una manera de ser en el mundo. El juego es indispensable para el desarrollo intelectual,

motor y afectivo del niño, y constituye su vía natural de expresión, siendo su valor principal el jugar por jugar.

Por lo que el juego cuando no es reglado previamente, permite que niños y jóvenes se alejen de los mandamientos a los que se ven expuestos socialmente – por ej. en la escuela –, ofreciéndoles la posibilidad de recrear y reinterpretar el mundo, sin verse bloqueados por prejuicios, por la moral e ideas recibidas. Lo que posibilita al chico el reordenar su propia realidad desde la experiencia intersubjetiva, al acceder a la realidad compartida (Winnicott, 1982).

Para Winnicott (1982), es bueno recordar siempre que el juego es por sí mismo una terapia en los niños. Conseguir que los chicos jueguen es ya una psicoterapia de aplicación inmediata y universal, e incluye el establecimiento de una actitud social positiva respecto del juego. Cuando los niños juegan tiene que haber personas responsables en el ambiente, sin la necesidad de intervenir, ya que si hace falta de un organizador para el juego, se infiere que el o los niños no saben jugar en el sentido creador de esta comunicación.

En este sentido, Safra (2005) nos recuerda que la comunicación permanece preservada en la satisfacción del juego espontáneo, pues es posible ir al encuentro de las necesidades del chico sin reducirlo a un mero cuerpo necesitado. Ante este tipo de comunicación y por medio de intervenciones, es que se da la espontaneidad en el juego, aconteciendo un reconocimiento de la propia subjetividad allí presente a la espera del otro, encuentro que permite el acceso a la existencia humana.

La propuesta de juego espontáneo recrea facetas del ser del niño, el cual experimenta una vivencia reparadora ante las vicisitudes que debe atravesar en su vida, al poder colocar algo de sí en el taller junto a otros compañeros (Winnicott, 1982). Esto permite que el niño manifieste la posibilidad de compartir su interioridad mediante el gesto espontáneo, donde lo subjetivo se coloca para ser cuidado en el ambiente habitado por la presencia del tallerista y la de sus compañeros, dando lugar a la experiencia (Winnicott, 1993b). En el espacio los niños crean y recrean su forma de compartir y encontrarse desde el juego espontáneo, estableciéndose un ambiente contenedor para cada niño, donde su subjetividad es cuidada sin verse amenazada, criticada o juzgada. Son ellos los que dan

movimiento al cuerpo a través de sus creaciones lúdicas, creando dimensiones de espacialidad y temporalidad propias (Winnicott, 1982).

### **3.3. El juego según Winnicott y otros autores contemporáneos**

El juego, nos señala Winnicott (1986), posibilita múltiples beneficios como: sentir placer de estar en el mundo, con la consecuente sensación de tener un cuerpo como propio; expresar la agresión, sin la necesidad de llegar a extremos de lastimar o matar de hecho; controlar la ansiedad – que en gran medida, gracias a ella es que existe la posibilidad de jugar –; adquirir experiencia, atravesando momentos de entrar en contacto con los otros y con objetos, experimentar ambivalencias, poder hacer uso de objetos, personas y situaciones, experimentar la finalización satisfactoria de haber explorado algo o una situación compartida; contacto social; integración de la personalidad; comunicación con la gente –restablecer la confianza en la capacidad ajena de comprensión, a pesar de ya haber experimentado ser mal comprendido por un adulto y la capacidad de engañar –; acceder al registro de experiencia de la vida compartida.

El autor reflexiona que en el juego, los niños ponen mucha intensidad y seriedad, sin confundir al mismo tiempo el juego de la realidad, del sueño y de la fantasía. A través del juego, los chicos movilizan todas las facultades de inteligencia, atención, comprensión, memoria, lenguaje, juicio, voluntad, intencionalidad, etc., a la vez que experimentan una amplia gama de emociones tanto positivas como negativas. De este modo, el niño se siente vivo aún en los momentos en que tenga que someterse a las demandas de la realidad externa e interna, ayudándolo en la elaboración de estrategias de resolución de problemas, en la asimilación de reglas de respeto y límites, en explorar y tolerar diferentes roles, en reconocer semejanzas y diferencias, pertenencia y exclusiones (Winnicott, 1986).

A partir del dispositivo winnicotteano, Safra (2006) observa que en el juego se manifiesta el modo de ser propio del niño a través de múltiples formas expresivas, en las cuales su interior se exterioriza y nosotros como terapeutas o talleristas comprendemos ese lenguaje. Es decir, que la manera por la cual la singularidad del niño aparece se observa en el juego a través de su modo de ser, en sus gestos, en su lenguaje y en su estilo personal.

Winnicott (1982) expresa que la psicoterapia se da entre la zona de superposición del juego del paciente y del terapeuta; donde haremos una analogía entre esta descripción

winnicotteana de la psicoterapia con el taller de juego espontáneo a través de los niños y el tallerista. La labor del terapeuta o tallerista se orientará a llevar al niño de un estado en que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo, lo que dará comienzo al espacio psicoterapéutico o el taller de juego espontáneo emergiendo la relación de dos personas que juegan juntas. Pero si el terapeuta o tallerista no sabe jugar significa que no está capacitado para dicho trabajo. El motivo por el cual el juego es tan esencial, es porque en él el chico se muestra creador. Esto otorga a los talleristas, maestros, profesores o terapeutas que trabajan con niños, la posibilidad de introducir enriquecimientos, de ocuparse de los procesos de crecimiento del niño y de la eliminación de los obstáculos evidentes para el desarrollo.

El jugar nos describe Winnicott (1982), no se encuentra ni adentro ni afuera, pero tiene un lugar y un tiempo, por lo que jugar es hacer. Para poder entender la idea del juego, resulta útil pensar en la preocupación que caracteriza el jugar de un niño pequeño donde el contenido del mismo no importa. El juego es natural y universal, correspondiendo a la salud y a que facilita el crecimiento y por lo tanto a ella, conduce a relaciones de grupo pudiendo ser una forma de comunicación consigo mismo y con los demás. El jugar y la experiencia cultural vinculan el pasado, el presente y el futuro, ocupan tiempo y espacio, exigen y obtienen nuestra atención concentrada y deliberada pero sin un carácter de excesivo esfuerzo.

El niño en el juego necesita absolutamente tanto del tiempo como de la continuidad de un ambiente, y si las condiciones son apropiadas aparece un estado interior sumamente complejo en el chico, quien se vuelve capaz de discriminar lo bueno y lo malo de su self (Winnicott, 1993a).

En este sentido, Winnicott (1982) para asignar un lugar al juego postula la existencia de un espacio potencial entre el bebé y la madre o su figura materna, entre el mundo interior y la realidad exterior; denotando que esa zona de juego no es una realidad psíquica interna ya que se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior. El autor, enuncia que la parte esencial de este concepto es que la realidad psíquica interna tiene una especie de ubicación en la mente, en el vientre, en la cabeza o en cualquier otro lugar dentro de los límites de la personalidad del individuo y que lo denominado realidad exterior se encuentra fuera de estos límites.

Hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de este al juego compartido, y de él a las experiencias culturales, dice Winnicott (1982). En tanto que al juego y a la experiencia cultural se les puede asignar una ubicación en el espacio potencial que existe entre la madre y el bebé, entre el individuo y el ambiente; la experiencia cultural comienza con el vivir creador cuya primera manifestación es el juego.

Para entender el juego según Winnicott (1982), debemos remitirnos a la confianza que se inaugura en los momentos de la dependencia absoluta de la temprana infancia y que requiere de la adaptación activa del ambiente y de los adultos en términos de acogimiento, sostén y cuidados. El espacio existente entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad, entre el chico y el tallerista, depende de la experiencia que conduce al confiar, lugar que se lo puede considerar sagrado ya que allí el individuo experimenta su vivir creador. El espacio potencial en el niño se da solo en relación con un sentimiento de confianza, el cual se vincula con la confiabilidad de la figura materna o de los elementos ambientales de estar y permanecer en función de éste. El tallerista se adapta a las necesidades del chico que evoluciona poco a poco en personalidad y carácter, adaptación que le otorga una proporción de confiabilidad, experimentando el niño en crecimiento un sentimiento de confianza introyectada. La fe del niño en la confiabilidad del tallerista, y por lo tanto en la de otras personas y cosas, permite crear los fundamentos para acceder a la separación del no-yo y el yo. Al mismo tiempo se puede decir que gracias a la confianza, la separación se evita al llenar el espacio potencial con juegos creadores, con el empleo de símbolos – símbolos que importan más por su uso que por lo que significan –, y con todo lo que a la larga equivale a una vida cultural.

A su vez, Safra (2006) manifiesta que el niño se abre a lo existente desde el inicio de su vida teniendo la posibilidad de conocer a partir de la experiencia cierto sentido de continuidad, antes incluso de que lo psíquico se organizara en su mente. Este sentido de continuidad sucede como oferta de un Otro, es decir que el cuidado en la presencia auténtica y continua de otro, ofrece el sostén necesario para que el devenir suceda como continuidad de sí. Inicialmente, el Otro es la propia madre, pero a su vez, la madre es sostenida por otros y, en la medida en que avanzamos por la existencia, somos continuamente sostenidos por la comunidad.

Cuando la presencia de los padres no ofrece el sostén necesario y cuando el deseo no se realiza, hay un vacío de experiencia necesitada y deseada, siendo sobre esas rupturas que las funciones mentales se desenvuelven. Son funciones que se desprenden de la biografía del niño, es decir que dependiendo de la forma en como fue cuidado, de como su corporalidad fue constituida y de como lidia con las imposibilidades de satisfacción y deseo, el niño desenvolverá cierto tipo de funcionamiento mental (Safra, 2006).

En el juego para Winnicott (1993a), el niño produce la elaboración imaginativa de sus funciones corporales predominantes al encontrarse en contacto muy íntimo con su realidad psíquica, a través de su juego y su lenguaje. La elaboración imaginativa del funcionamiento corporal se origina a partir de la exploración sensorial, sensaciones que se van reuniendo por medio de experiencias. Por otro lado, la elaboración imaginativa está determinada cualitativamente por la localización corporal, pero que es específica de cada individuo a raíz de su herencia y experiencia.

La imaginación de un niño, enuncia Winnicott (1993a), tiene un amplio lugar para desplegarse en el pequeño mundo de su propio hogar y de su calle, siendo en realidad lo que le permite al niño jugar, y en muchas otras formas disfrutar de su capacidad para enriquecer el mundo con sus propias ideas, manifestando la seguridad real que le proporciona el hogar mismo.

Dentro del juego existe una determinada medida de ansiedad que resulta insoportable y que destruye el juego. La excitación corporal en las zonas erógenas amenaza a cada rato el juego y el sentimiento del niño de que existe como persona (Khan, 1987). El juego de un niño no es feliz cuando lo complica una excitación corporal con su correspondiente clímax físico. Un niño denominado normal es capaz de jugar, excitarse mientras juega y sentirse satisfecho con el juego, sin experimentar la amenaza del orgasmo físico de una excitación local. Un niño deprivado de la capacidad de jugar, no puede disfrutar del juego porque el cuerpo queda físicamente involucrado (Winnicott, 1993b).

Según Winnicott (1982), cualquier definición de creatividad debería incluir la idea de que la vida solo vale la pena vivirla cuando la creatividad forma parte de la experiencia vital de la persona, refiriéndose el autor a que la creatividad está asentada en el sentimiento de estar vivo, existiendo en el hacer y no como mera actividad consciente. Frente a esto

existe una relación con la realidad exterior que es relación de acatamiento, de reconocer el mundo y sus detalles pero sólo como algo en que es preciso encajar o que exige adaptación. El acatamiento implica un sentimiento de inutilidad en el individuo, y se vincula con la idea de que la vida no es digna de ser vivida. En forma atormentadora muchos individuos han experimentado una proporción suficiente de vida creadora como para reconocer que la mayor parte del tiempo, viven de manera no creadora, como atrapados en la creatividad de algún otro o de una máquina, estando en una profunda adaptación. La creatividad es entonces, el hacer que surge del ser, no como respuestas a estímulos, sino ligados a la espontaneidad, a la originalidad, y en definitiva manteniendo vivo durante toda la vida aquello que suele conquistarse en la niñez temprana: la posibilidad de crear el mundo.

De entre las manifestaciones de la acción humana, el juego posibilita mantener viva la creatividad porque ocurre en un registro de la experiencia que, mediante la concentración, puede dejar entre paréntesis la realidad externa e interna, de ahí que se lo considere como aconteciendo en un espacio potencial. Cuanto más contacto se tenga con la realidad objetivamente percibida, menos posibilidad habrá en la persona para poder jugar. El principio de realidad es en ese sentido un insulto, nos recuerda Winnicott (1982).

Moure (2000) ratifica que el gesto del niño en el juego acontece siempre entre estas dos realidades – la subjetiva y la objetiva –, manifestado por el espacio potencial y movido por la necesidad de estar continuamente abriendo sentidos. La creatividad torna posible lo inédito proponiendo una ruptura al mundo establecido, es decir que el gesto creativo comprende una acción que irrumpe pero que también da un sentido con el fin de crear un mundo más allá del dado.

Según Winnicott (1982), el juego tiene en sí mismo un status de ser en la vida de una persona, sin el cual la creatividad y el sentirse vivo no emergen. Lo que vincula en el jugar del niño con el tallerista, la posibilidad de crear y usar toda la personalidad, ya que el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador.

Es indispensable el desarrollo del niño según Winnicott (1993a), ya que poco a poco se convierte en una persona individual, consciente de sí misma y que está relacionada con el ambiente, el cual mantiene y recrea.

Esto nos proporciona indicadores para el procedimiento terapéutico o de taller, al ofrecer oportunidades para la experiencia y para los impulsos creadores, motores y sensoriales, que constituyen la materia del juego. Sobre la base de éste, se construye toda la existencia experiencial del hombre, dejando de ser introvertidos o extravertidos. El vivir es experimentado en la zona de los fenómenos transicionales, en el estimulante entrelazamiento de la subjetividad y la observación objetiva, zona intermedia entre la realidad interna del individuo y la realidad compartida del mundo, que es exterior a los individuos (Winnicott, 1982).

El autor, da cuenta que los fenómenos transicionales ocurren en la dimensión sensorial del mundo, por lo que es importante observar la relevancia de la sensorialidad en la experiencia. Estos son fenómenos que implican el encuentro de la vivencia subjetiva con la materialidad del mundo objetivamente percibido (Winnicott, 1982).

Un rasgo importante que acontece en el juego es que el niño y el adulto están en libertad de ser creadores. Esta consideración, surge en el pensamiento de Winnicott (1982) como un desarrollo del concepto de los fenómenos transicionales y tiene en cuenta la parte difícil de la teoría del objeto transicional, en el hecho de que contiene una paradoja que se debe aceptar, tolerar y no resolver.

Como observadores advierte Winnicott (1982), todo lo que sucede en el juego se ha hecho, sentido y oído antes, y cuando aparecen símbolos específicos de la unión entre el chico y el tallerista – objetos transicionales –, dichos objetos fueron adoptados, no creados. Pero para el niño – si el profesional ofrece las condiciones correctas – cada uno de los detalles de su vida en el juego, es un ejemplo de vivir creador. Cada objeto es un objeto hallado. Si se le ofrece la posibilidad al chico, empieza a vivir de manera creadora y a usar objetos reales para mostrarse creativo en y con ellos, encontrando los contornos del espacio y del tiempo en los cuales puede vivir y existir. Si no se le da esa oportunidad, no existe entonces zona alguna en la cual pueda jugar o tener experiencias culturales.

En el desarrollo del proceso de maduración acontece la aparición de los fenómenos y objetos transicionales, siendo cuando se inicia la capacidad del niño de usar símbolos. Esta concepción del campo simbólico va a considerar importante, no tanto el significado de un determinado símbolo sino su posibilidad de vehicular una experiencia o vivencia,

como acontece en el jugar donde la función simbolizante permitirá al individuo atravesar las diferentes modalidades de estar en el mundo, siendo del estado subjetivo a la realidad compartida (Winnicott, 1993b).

En este sentido, Safra (2006) observa que el niño puede encontrar una serie de significados en las cosas o en el mundo según la manera en como está establecido, pero estos significados pueden no estar reunidos en un sentido para él. O incluso puede llegar a atribuir significados – valoración afectiva y social que se presta a los objetos que componen el mundo o el mundo mismo – pero no conseguir atribuir sentidos – posibilidad del ser humano a dar sentido existencial a lo que se vive o ha vivido. Cuando el niño consigue vislumbrar un sentido para su existencia, éste sentido pasa a ser uno de los ejes a partir de los cuales el significado del mundo es constituido para sí de forma personal. Lo que muestra una diferencia entre el mundo que es ofrecido al bebé pleno de significados pre-existentes a él, y el mundo que él significa a partir de su gesto, el cual crea un sentido para su caminar y una vez establecido resignificará todo lo que surge en su mundo de vida.

### **3.4. Intervención del profesional**

En este sentido es importante comprender la afirmación de Winnicott (1993b), donde expresa que no existe un bebé sin su madre, ya que manifiesta un principio para la comprensión del self, donde no existe un self sin otro, porque el self acontece en el mundo. El acontecer humano demanda la presencia de otro, de alguien significativo.

La intervención del tallerista en el juego nos dice Lapierre (2005), se trata de una decodificación o interpretación de los comportamientos de quienes participan, y esto es importante porque es la represión o la modificación del gesto lo que revela frecuentemente los sentimientos reales del sujeto. El juego espontáneo implica siempre un regreso a la vivencia imaginaria infantil para los adultos.

Las actitudes del tallerista siguiendo la analogía de la madre suficientemente buena con la del terapeuta, según Winnicott (1982) apuntaría a desarrollar una forma característica de ser y de estar con el niño, posibilitando un poder acompañarlo en sus vivencias, afectos y deseo para ayudarlo en el proceso de construcción de su identidad. Para ello, la primera condición será que el tallerista acepte al niño y sienta placer de estar con él;

debiendo implicarse en esta relación, aunque desde una distancia como alguien diferenciado que tiene también su propia historia.

Todos los niños sanos juegan expresa Chokler (s/f), y lo hacen constantemente. Jugar es una función vital como la respiración, centrada en el principio del placer por el descubrimiento y el dominio progresivo del mundo y de sí mismo. Por lo tanto, el niño sano juega, quiere, puede y sabe jugar a su nivel y con sus propios instrumentos. La presencia del adulto es indispensable, ya que garantiza las condiciones de seguridad afectiva del niño, los materiales, el espacio y el tiempo suficiente para que él pueda desplegar plenamente su impulso lúdico que surge por su propia motivación, por su fuerza interna, por su pulsión epistémica, ligado a una necesidad esencial de adaptación y de comprensión del mundo circundante.

El tallerista, enfoca Freire (2005), sólo se solidariza con los niños vulnerables psicosocialmente cuando su gesto deja de ser gesto ingenuo y sentimental de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor hacia aquellos, dejando de ser una designación abstracta y devienen chicos concretos.

Lapierre (1997), enuncia la idea del juego y lo espontáneo como algo que se construye en la relación con los otros, y que tiene historia. En el taller de juego cuando el profesional interviene, proviene desde una intervención que tiene algo de espontaneidad, lo cual depende de la experiencia que tenemos acumulada. El juego tiene que ser espontáneo, y no de acatamiento o aquiescencia (Winnicott, 19982).

En el taller de juego espontáneo como analogía a la terapia, Winnicott (1982) nos recuerda que es necesario permitir al niño exhibir su capacidad de jugar, es decir, de mostrarse creador en el juego. Esa creatividad puede ser quitada por el tallerista que se impone demasiado, privando al niño la posibilidad de vivir creativamente.

Esta tarea, según Moure (2000) demanda del tallerista un rigor de trabajo específico en tener que sostener el gesto del chico y a su vez comprender su modo de ser, para poder acompañarlo en la constitución de un sentido singular de su existencia, y que surja de sí mismo. El sostener el gesto del chico sin comprender su modo de ser puede tener el riesgo de imponerle un modo de ser extraño a sí mismo – como un sentido existencial derivado del

mundo del tallerista. Eso significa un taponamiento de la creatividad y libertad del niño, manifestando un aplanamiento de su singularidad.

El tallerista precisa adquirir ciertas aptitudes que dan lugar a su intervención en el juego, implicando capacidad de escucha, empatía, dialogo tónico, disponibilidad corporal, capacidad de transformación, espejo, seguridad y contención, resonancia y coherencia con la sensibilidad del niño, utilización de mediadores corporales, autoescucha, etc. (Camps, 2008).

La actividad creadora tanto física como mental manifestada en el juego, dice Winnicott (1993b), es dependiente de generar un espacio con condiciones de confianza para habilitar un espacio potencial en el niño. Es decir que la repercusión depende de que exista cierta proporción de reflejo hacia el chico por parte del tallerista – o el amigo – digno de confianza, que ha recibido la comunicación – indirecta. En estas condiciones tan especializadas, el individuo puede integrarse y actuar como una unidad, no en defensa contra la ansiedad sino como expresión del yo soy, estoy vivo, soy yo mismo. El amor de del profesional no equivale solo a la satisfacción de las necesidades de dependencia, sino que llega a significar el ofrecimiento de la oportunidad para que ese niño pase de la dependencia a la autonomía. A partir de esta posición todo es creador.

Winnicott (1982) enuncia que el juego de los niños lo contiene todo. Si este acontece en una hora prefijada, se presenta con una constelación más precisa que la de una experiencia sin horario como en el piso de una habitación del hogar. La labor tiene como base el juego del niño, como experiencia creadora que necesita tiempo y espacio, y que para el chico tiene una intensa realidad, lo cual nos ayuda a entender nuestra tarea.

El desarrollo de la aptitud para usar un objeto, es parte del proceso de maduración como algo que depende del ambiente facilitador. Esta relación de uso significa que el chico destruye el objeto, siendo el comienzo de la fantasía para el niño ya que puede utilizar el objeto que ha sobrevivido a su destrucción. Tiene importancia destacar que no se trata solo de que destruye el objeto porque éste se encuentra fuera de la zona de control omnipotente, sino que la destrucción del objeto es la que lo coloca fuera de la zona de control omnipotente del sujeto. En estas formas el chico desarrolla su propia autonomía (Winnicott, 1982).

El niño crea el objeto, expresa Winnicott (1982), en el sentido de que encuentra la exterioridad misma, y hay que agregar que esta experiencia depende de la capacidad del objeto de sobrevivir. Si estas cosas ocurren en un taller de juego, el profesional, la técnica y el dispositivo aparecen como sobrevivientes o no de los ataques destructivos del chico. Esta actividad destructiva por parte del niño, es el intento de ubicar al tallerista fuera de la zona de control omnipotente, es decir, en el mundo exterior, en la exterioridad. En el taller los cambios positivos dependen de la supervivencia del tallerista a estos ataques que son colocados por los niños. Safra (2006) manifiesta como aspecto fundamental de la vocación del tallerista, su identidad en poder sobrevivir y, por lo tanto, poder tener gesto frente a las diferentes facetas colocadas por los chicos.

En el juego espontáneo según Moure (2000), la comunicación intercorporea acontece por medio de la manera en como el espacio y el tiempo del taller son modulados por el modo de ser del tallerista y de los niños. Así siendo, se puede experimentar el modo singular en como el chico crea y organiza plásticamente el espacio y el tiempo del taller a través del juego, y por ese medio observar como el niño afecta la sensibilidad del tallerista por sus palabras, por las imágenes que utiliza, por los ruidos que produce y por los gestos que coloca. Si el tallerista puede acompañar con su sensibilidad lo que está siendo colocado por el niño, hay un determinado momento en ese fenómeno en que algo se explicita: cuestiones y angustias que no fueron dichas, pero que logran visibilidad por el modo en como fueron compuestas plásticamente, en el taller. El profesional es apelado por el chico a intervenir con un gesto propio, por el hecho de que su cuerpo está siendo continuamente afectado por la forma de ser del niño.

En estos procedimientos, se observa según Safra (2005) que posibilitan al chico la utilización de la presencia del tallerista para constituir los aspectos fundamentales de su self, que hasta entonces permanecían sin ser realizados. El profesional en esta situación ofrece las funciones buscadas por el chico, para dar continuidad al desenvolvimiento del sí mismo, presentificándose ocurrencias espontáneas por parte del niño, a través del encuentro lúdico. En este sentido el self a través del gesto del chico, es colocado y sostenido por la presencia del tallerista, dando la posibilidad al individuo de constituirse y significarse frente a un otro.

Safra (2005), entiende la recuperación de la capacidad creativa del chico como la posibilidad de simplemente estar en el mundo, y de recuperar o constituir la potencialidad de articular experiencias en símbolos del self. La perspectiva del encuentro en el taller de juego espontáneo, dependerá de la capacidad del profesional de moverse en la dimensión de los fenómenos transicionales y de comprender los símbolos del self utilizados por el chico. Los encuentros acontecen en un espacio de la experiencia y no en un lugar de la cognición, por lo que el niño busca al tallerista con la esperanza de encontrar la función y el ambiente que le posibilite emerger como ser existente; brindándole la posibilidad a través de esa experiencia buscada, la constitución y la evolución de su self.

## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1. Tipo de estudio**

El presente trabajo es un estudio descriptivo, de tipo fenomenológico hermenéutico.

### **4.2. Participantes**

Participaron de esta investigación los niños, niñas y adolescentes de 7 a 18 años en situación de vulnerabilidad psicosocial, que concurren libremente a la Fundación, en función de su deseo y su disponibilidad horaria. Asistieron aproximadamente cada jueves al taller de juego, un total de 25 chicos, quienes viven precariamente en inquilinatos, casas tomadas, hoteles por día y asentamientos de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A su vez, participaron dos profesionales a quienes se entrevistó, realizándose la selección en función de ser las más antiguas en la Institución, refiriendo ser nutricionista y trabajadora social respectivamente. También mi presencia participativa como coordinador del taller de juego espontáneo, desde mayo del 2016 dentro de la Institución, en calidad de profesor de educación física y estudiante avanzado de la licenciatura en psicología.

### **4.3. Instrumentos**

Se utilizó la observación participante completa (Hernández Sampieri, 2010) como tallerista en el taller de juego espontáneo de la Fundación, siendo el responsable y coordinador de la actividad. También se utilizaron la observación participante de las reuniones mensuales del equipo de profesionales, la observación participante de las reuniones de supervisión del equipo de profesionales, la lectura de los informes mensuales

de los profesionales y entrevistas no estructuradas a los profesionales más antiguos de la Institución.

Los ejes de las entrevistas a los profesionales más antiguos, se articularon en torno a conocer la historia de algún niño en particular, en relación a problemáticas emergentes vividas con ese niño dentro del taller de juego espontáneo.

#### **4.4. Procedimientos**

La observación participante completa del taller de juego espontáneo fue realizada los días jueves de 16.30hs. a 19.30hs. durante los cuatro meses de asistencia regular a la Institución. Se participó de las reuniones de equipo en las cuales concurrían todos los profesionales para intercambiar observaciones, criterios y reflexiones sobre las dinámicas del trabajo y miradas en torno a algún niño en particular como posible emergente. Las entrevistas fueron de carácter espontáneo dentro de las jornadas, seleccionando a los profesionales más antiguos, ya que son los que más conocimiento tienen de la historia de vida de cada niño como de sus familias.

### **5. DESARROLLO**

En el presente trabajo se intentará mostrar el abordaje particular con chicos en situación de vulnerabilidad psicosocial dentro de una Fundación sin fines de lucro (Salamon & Anheier, 1992), como asimismo señalar la constitución del juego espontáneo como taller, y la intervención del profesional para la consecución del mismo. La actividad propuesta de juego espontáneo, está inspirada en la mirada de juego de D. W. Winnicott (1982), quien da cuenta de la particularidad que el niño coloca en ese jugar espontáneo, y la intervención necesaria como profesional cuando el jugar no es posible. Lo que supone un posicionamiento ético, en el cuidado que establece las condiciones necesarias para el acontecer humano, en el respeto por el otro, en la aceptación de su diversidad; un posicionamiento epistemológico, contemplando a ese otro como un productor de conocimientos; y un posicionamiento político, reconociendo los derechos individuales y colectivos de las personas con las cuales se trabaja (Freire, 2005; Montero, 2004; Winnicott, 1982, 1993a).

### **5.1. Particularidad en el abordaje con chicos en vulnerabilidad psicosocial dentro de una Fundación**

Como se enunció previamente en la introducción, la Fundación, que mantiene las características enunciadas por Salamon y Anheier (1992), se encuentra registrada bajo resolución en la Inspección General de Justicia de la Argentina, y toma como eje central el trabajo con niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad psicosocial desde talleres participativos, como modelo enunciado por Freire (2005), con un régimen regular de lunes a viernes entre las 16.30hs y 19.30hs., funcionando dentro de los lineamientos descriptos por Gomes da Costa (2004) y Read (1982) para este tipo de población, quienes referencian a la pedagogía de la presencia y la educación por el arte respectivamente.

En el trayecto para llegar y salir de la Fundación (Salamon & Anheier, 1992), se pudo observar que las viviendas dentro del barrio ubicado en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se caracterizan por condiciones habitacionales precarias, las cuales están construidas con chapa y madera, teniendo el tamaño de una habitación y que conforman las casas de las familias, las cuales están compuestas principalmente por inmigrantes provenientes de las regiones más pobres de la Argentina y de los países vecinos, particularmente del Paraguay, información obtenida de reuniones mensuales de equipo.

A su vez, de la revisión de los informes mensuales como de la participación en las reuniones mensuales de equipo, se reveló que los chicos que concurren a la Fundación (Salamon & Anheier, 1992) se encuentran en situación de vulnerabilidad psicosocial, concepto enunciado por Busso (2001) y que hace referencia a la probabilidad en estos niños, a ser dañados en su desarrollo maduracional por cambios externos o internos. Es en este sentido, que se manifestaron algunos de los indicadores propuestos por Busso (2001) y Kaztman (1999), y que constituyen a una población en vulnerabilidad psicosocial, encontrándose que la mayoría vive en inquilinatos, casas tomadas, hoteles por día y asentamientos; estando sus vínculos afectivos muchas veces dañados; experimentando los chicos situaciones de precariedad y promiscuidad, viéndose expuestos a la droga que circula abiertamente por el barrio, al conflicto con la ley y la criminalidad, teniendo familiares presos por causas penales, menores judicializados por robo, situaciones de

violencia familiar, tendencia al abandono de la escuela, al trabajo informal desde temprana edad, a la explotación, y a la maternidad/paternidad adolescente.

Desde la utilización de los mismos instrumentos anteriormente nombrados, se profundizó en la obtención de indicadores de activos y de comportamientos de riesgo propuestos por Kaztman (1999), y que refieren a una comunidad como psicosocialmente vulnerable, revelándose respecto a los hogares que constituyen este barrio que en general se tratan de familias uniparentales, con la madre u otra mujer de la familia como adulto referente; como también se encuentran familias ensambladas en las que conviven hijos de un matrimonio junto con los que nacieron de otras uniones, donde los procesos de desestructuración social son muy marcados. Respecto a la escolaridad como otro indicador, la mayoría de los chicos concurren a escuelas públicas del barrio o barrios vecinos, observándose grandes dificultades de permanencia en la escuela, aconteciendo altos índices de deserción escolar. Muchos de los que permanecen escolarizados lo hacen con grandes esfuerzos, manifestando importantes dificultades en relación a los aprendizajes institucionalizados. Otros tantos, no llegan a terminar el ciclo escolar secundario y se dirigen, con edad adolescente, hacia trabajos informales y de poca movilidad social. Se vislumbró que la comunidad de este barrio, presentifica múltiples factores tanto externos como internos, que colocan a las familias y a sus individuos en una situación de vulnerabilidad, es decir a ser dañados en su desarrollo maduracional, tal como fue enunciado por García del Castillo (2015).

Siguiendo el modelo de Freire (2005), la Fundación participa dentro de la comunidad ocupando un espacio edilicio en el barrio, con el fin de generar un ambiente de referencia para los chicos, adolescentes y las familias que habitan allí, por medio de talleres participativos para los niños de la comunidad. En esta propuesta de práctica participativa (Freire, 2005), enmarcada en la pedagogía de la presencia (Gomes Da Costa, 2004) y en la educación por el arte (Read, 1982), los chicos participan en actividades regulares dirigidas por profesionales de distintas áreas, encontrándose durante el período en que se desarrolló esta práctica diferentes talleres como el de juego y arte para los niños de entre 4 y 7 años, y para los de 7 a 18 años los de guitarra, chelo, piano, orquestación, iniciación a la música, plástica, juego espontáneo, títeres, cine y fotografía, lectura y escritura, literatura, hip-hop, grafiti, rap. A su vez hay una apoyatura diaria de psicólogos clínicos y trabajadores

sociales, los cuales intervienen ante posibles emergentes. Dichos talleres se encuentran distribuidos semanalmente, teniendo algunos de ellos uno o dos estímulos semanales, lo que conforma distintas propuestas diarias de carácter lúdico y artístico.

Al ser consultada por el espacio utilizado para llevar adelante los talleres diarios, la directora de la Fundación entrevistada manifestó que el mismo fue cedido por los bomberos del barrio, donde se utiliza el primer piso del cuartel en el que se encuentran un gran salón de 25x10mts. y otro de 5x10mts., distribuyéndose cuatro actividades en el salón más grande y una propuesta en el salón pequeño. Se observa que diariamente los profesionales llegan a las 16hs. para armar el lugar de trabajo, utilizando paneles de madera con rueditas que funcionan como delimitadores de espacios, donde colocan los elementos a utilizar en cada taller como sillas, mesas, instrumentos, elementos artísticos, libros, hojas, lápices, pelotas, sogas, etc. También se utilizan dos baños, siendo uno para varones y otro para mujeres, una cocina, y un cuartito; observándose que al cuartito lo llaman “*cuartito amarillo*” por estar pintado de ese color, lugar en que guardan bajo llave los materiales y alimentos.

Las tardes inician a las 16.30hs. mediante la llamada “*ronda*”, donde todos los profesionales y niños se sientan en sillas en medio del salón grande, dando lugar a una propuesta grupal con canciones, lectura de cuentos, juegos y danzas, la cual finaliza con la enunciación de los talleres a realizarse en el día. En el caso de las canciones, un profesor toca la guitarra y entre todos cantan temas como “*La vicuñita*”, “*El oso*”, “*Escubidú*”, “*Niño caníbal*”, “*Fiesta de frutas*”, “*Luna*”, las cuales son cantadas hace mucho tiempo por lo que los niños ya las conocen; a veces un profesor les lee un cuento y al finalizar se intenta reflexionar o recordar algunos personajes de la historia; y en otros momentos acontece un juego grupal como formar un círculo tomados de las manos e intentar pasar por adentro de un aro sin soltarse.

Se observan que las tardes, están conformadas por dos momentos de actividades generales, separadas por una merienda. El primer momento acontece luego de “*la ronda*” de inicio, cuando cada profesional se dirige a su espacio de taller previamente armado, y recibe a los chicos que quieran participar de su actividad. A las 18hs. los talleristas cierran las actividades para ir a armar el sector de merienda, utilizando varias mesas largas y

bancos, mientras los niños van al baño a lavarse las manos para luego sentarse junto a la mesa y compartir la merienda. Una nutricionista se encarga del preparado de los alimentos en la cocina, mientras algunos talleristas se encargan de servir la merienda y otros se sientan junto a los niños para compartir y cuidar del clima de merienda como espacio de socialización. A las 18.20hs. un profesional anuncia el cierre de la merienda, dirigiéndose cada tallerista a su sector seguido por los niños, para continuar con la segunda parte de la tarde, la cual culmina a las 19.15hs., momento en que los chicos más grandes se retiran a sus casas con algún hermano más chico y los más pequeños deben ser retirados por algún adulto responsable. La tarde finaliza a las 19.30hs. con una reunión del equipo diario, donde se conversa y reflexiona sobre las situaciones vividas por cada profesional en su taller y posibles situaciones emergentes, de acuerdo a Montero (2004) como algunas de las cualidades indicadas para los interventores psicosociales.

Ante la premisa planteada por Read (1982), los talleres artísticos, lúdicos y musicales son troncales en la Institución, donde los niños son sostenidos por los talleristas desde un acompañamiento de confianza humana, lo que de acuerdo a Gomes Da Costa (2004) y a Winnicott (1982), facilitan en los chicos el contacto con sus recursos creativos que le permitirán enfrentar creativamente los desafíos de la vida. A partir de la lectura de informes mensuales, se observa que la Fundación (Salamon & Anheier, 1992) en su labor cotidiana desde talleres participativos, como recomienda Cano (2012), busca promover en los niños que viven una situación de intolerable desigualdad social, a tomar conciencia de su dignidad y de sus recursos existenciales, incentivándolos a apropiarse de las herramientas que disponen para superar con creatividad las situaciones adversas, y las barreras sociales y culturales que afectan sus vidas. Se observa que al ser el arte y el juego inseparables de los procesos de simbolización, es que la vinculación de la educación por el arte (Read, 1982) con poblaciones en vulnerabilidad psicosocial, se torna fuerte y adquiere sentido en los talleres de la Fundación, al dar la posibilidad a los chicos de metaforizar las vivencias que les toque atravesar, dando la oportunidad de sustitución y creación de nuevos sentidos a su condición de existencia.

Esto presentifica una cualidad particular de trabajo en la Fundación (Salamon & Anheier, 1992), donde todos los talleres son de carácter participativo (Freire, 2005), observándose que acontecen a “*puertas abiertas*” donde los chicos pueden moverse

libremente por el espacio, transitando y permaneciendo en cada actividad el tiempo que deseen, lo que busca promover en los niños el funcionamiento autónomo y la integración social. Cabe señalar que mediante las reuniones mensuales de equipo y de los informes mensuales, se reveló que los chicos en su cotidiano dentro de sus hogares o en el barrio, viven situaciones abusivas, violentas, de maltrato, y que pueden ser limitantes al no tener la posibilidad de salir y entrar de ese espacio cuando lo consideren. Por lo que el trabajo dentro de la Fundación con “*puertas abiertas*”, les brinda el poder entrar y salir de la escena o taller como una elección, lo cual otorga al chico en su tránsito un lugar hacia la expresión genuina, tal como expresa Winnicott (1982), donde cada uno puede crear el ambiente, encontrando su propio ritmo, vinculándose con el profesor, con los compañeros o los elementos que cada uno elija y el tiempo que lo considere.

A su vez, se observa que esta cualidad implica un desafío para el profesional ya que el flujo constante de chicos tanto en el espacio de taller como en el ambiente en general, genera una mirada particular para el abordaje de las actividades. De esta manera, los tallerista en las reuniones grupales mensuales, remarcan que la actividad la construyen junto a los niños que intervienen en ella, teniendo planificada alguna temática como disparadora la cual se caracteriza por ser inclusiva, dinámica y flexible, donde el taller se va armando con lo que los niños van colocando en cada encuentro desde una producción colectiva, lo que incluye lo señalado por Cano (2012), en cuanto a la manera de abordar metodológicamente un taller participativo en contexto vulnerable.

Este abordaje presentifica una mirada ética y política por parte de los profesionales de la Fundación, al considerar que el saber no es una cosa que se encuentra en propiedad de alguien, tal como lo manifiesta Freire (2005), tradicionalmente el docente o la institución, sino que es algo vivo que se construye socialmente en una realidad compartida, concepto marcado por Winnicott (1982), y que pone la mirada en el encuentro entre el niño y el tallerista. En consideración a los talleristas, se reveló de los informes mensuales y las entrevistas grupales mensuales, que el saber es algo que circula en el taller y se construye horizontalmente en la grupalidad de los encuentros, como lo indica Freire (2005); lo que se observa en que la palabra circula y fundamentalmente lo emocional se puede poner en juego, requiriendo como experiencia viva la disponibilidad y sensibilidad del profesional para alojar al niño como recomienda Gomes Da Costa (2004).

A su vez, mensualmente acontecen las reuniones grupales con todo el equipo de profesionales, en las que se informan novedades administrativas, se planifican eventos y se discuten situaciones particulares de los chicos dentro de los talleres, haciendo hincapié a cambios observados con respecto a la usual participación de algún chico, a la poca asistencia u otra dificultad que hayan observado durante el mes. Como también se realizan las reuniones de supervisión del equipo de profesionales en forma trimestral, teniendo la posibilidad de transmitir sus experiencias y apreciaciones hacia el abordaje de problemáticas vinculadas con la Fundación, con los profesionales, con los chicos o con la actividad.

## **5.2. Constitución del taller de juego espontáneo**

Como se enunció en la introducción, dentro de los talleres participativos (Freire, 2005) de la Fundación, en el salón pequeño los días jueves por la tarde llevo adelante la coordinación del taller de juego espontáneo, el que trae de característico de acuerdo a los postulados de Winnicott (1982), a la junción del gesto y creatividad por parte de quien lo vive, siendo en este caso los chicos que concurrieron al taller durante los cuatro meses de práctica. Con el paso del tiempo, se fue gestado junto a estos niños la constitución del juego espontáneo como taller, el cual en su desarrollo manifiesta distintos momentos, los cuales intentaré mostrar en este apartado.

Históricamente, en un primer momento, el taller comenzaba cuando los niños iban entrando al espacio, el cual se disponía sin materiales, estando los mismos guardados en un armario bajo llave. Se les proponía formar una ronda sentándonos en el suelo, donde algunos se sentaban y otros seguían charlando o jugando, momento en que el tallerista los saludaba a todos soliendo preguntar cómo habían pasado el día. A su vez, este momento era muy importante para compartirles algunas reglas – reglas usadas como objetos –, las que debían ser respetadas para participar del taller, donde el tallerista les decía que para jugar no se podía pegar, ni lastimar a un compañero, como tampoco insultarse ni agredirse, ni romper los elementos, y si algún compañero los molestara deberían avisarle para poder ser ayudados. Este encuadre fue necesario repetirlo al inicio de cada encuentro, ya que los chicos lo usaban como referencia cuando en el taller algo de esto acontecía, donde buscaban al tallerista para manifestarle su malestar, siendo necesario que él intercediera

para resolver el conflicto a partir de llamarlos a dialogar, evitando que resolvieran las cosas pegándose o insultándose entre ellos.

En esta instancia del desarrollo del taller, las actividades se planificaban mediante juegos reglados, llevándose a cabo en la tarde un abanico de posibilidades que incluía el saltar la soga, juegos de persecución, cooperativos, tradicionales, sociales, pre-deportivos, sentados, rítmicos, en ronda, con elementos, creativos, de fantasía, de improvisación, de movimiento consciente, de imaginación activa, de desplazamientos motores, de equilibrio; donde se sacaban del armario los elementos a utilizar según el juego propuesto. En concordancia con lo propuesto por Winnicott (1986), estos juegos posibilitan a los niños sentir placer de estar en el mundo, a experimentar su agresividad, a controlar la ansiedad, a adquirir experiencias, a hacer uso de objetos, a la interacción social, a enriquecer el acervo motor, a movilizar las facultades de inteligencia, atención, comprensión, memoria, lenguaje, juicio, voluntad, intencionalidad, a experimentar una amplia gama de emociones tanto positivas como negativas, ayudándolo en la elaboración de estrategias de resolución de problemas, en la asimilación de reglas de respeto y límites, en explorar y tolerar diferentes roles.

Se observó que esta iniciación del taller, con su particularidad de juegos reglados, fue ordenadora y contenedora, incluyendo lo indicado por Winnicott (1986), ya que marcaba en los chicos la necesidad de asimilar las reglas como limitadoras para explorar y tolerar diferentes roles en la actividad, lo que le daba vida a los juegos.

La presencia del tallerista, sigue el lineamiento participativo propuesto por Freire (2005), donde al proponer un juego con sus consignas específicas, el tallerista participa como uno más que juega en el transcurrir de la actividad grupal, las cuales se modifican con el devenir del juego. Esto le dio la posibilidad al tallerista de construir un vínculo de confianza con los chicos en el jugar, como condición central señalada por Gomes Da Costa (2004), al aceptar sus tiempos, sus singularidades y sus carencias, desde una disponibilidad anímica y sensible. Se observa la importancia de una intervención hecha por el tallerista cuando algún niño coloca su subjetividad aislándose, violentándose o abandonando el taller, lo que requiere tal como enfatiza Winnicott (1982), de una adaptación activa del

ambiente o del profesional para poder acogerlo, sostenerlo y cuidarlo; lo que será descrito en el último apartado.

Luego de un mes de trabajo, se observó que algunos chicos se alejaban de la actividad grupal propuesta por el tallerista, y permaneciendo en el espacio se agrupaban y generaban sus propios juegos libremente, lo que instauró un cambio en la dinámica del taller. Se observa que este suceso tiene lugar en el tiempo a partir del sentimiento de confianza creado entre el tallerista y los chicos, como construcción inaugural señalada por Winnicott (1982), y que posibilita el desarrollo del niño en una persona individual consciente de sí misma, al tomar parte del mantenimiento y recreación del ambiente de taller (Winnicott, 1993a). Es en este sentido que las actividades comenzaron a albergar momentos en que se les entregaba a los niños elementos como sogas, pelotas, aros o telas, para que los utilicen creando sus propios juegos con quienes quisiesen; alternando con juegos grupales reglados propuestos por el tallerista. Se observó que el desarrollo del taller continuó hacia una dinámica en que el tallerista cedía el espacio y los materiales para que los niños generaran sus propios juegos libremente y sin consignas, conformándose en el ambiente distintos grupos con sus particularidades de juego, donde la creatividad de cada niño era colocada para que el juego perdurase, concepto evocado por Winnicott (1982), y que enfatiza la importancia del jugar donde lo subjetivo, en la medida en que surge la transicionalidad, es compartido. A su vez, se observa que al ser la actividad de carácter participativo e integrativo (Freire, 2005), da la posibilidad a que los niños utilicen el espacio, los objetos, a los compañeros y a las situaciones mediante el juego espontáneo, lo que de acuerdo a Winnicott (1986) permite al chico colocar su subjetividad desde donde crear, recrear o resignificar el mundo.

Esta instancia en el trabajo grupal del taller puede ser, de acuerdo a Winnicott (1982), un espacio generador de situaciones potenciales para los chicos que colocan su creatividad y destructividad mediante su gesto genuino, el cual al ser recibido y reconocido por sus compañeros o por el tallerista en el juego espontáneo, brinda la continuidad necesaria para que la experiencia sea vivida como propia. Lo que emerge, en concordancia a Winnicott (1982) es el compartir del ser del niño, lugar que potencializa su espacio interior hacia la espontaneidad para ser colocada en el taller, observándose que al compartir

el niño ejerce y tolera la destructividad de sí y del otro mediante el juego, el cual necesita de otro para existir.

A partir de esa experiencia se manifestó un cambio en la manera de abordar e intervenir el taller, donde el tallerista comenzó a preparar el espacio para recibir a los chicos desde el inicio con distintos materiales distribuidos en el suelo como sogas, aros, telas, conos, pelotas, tachos, diarios, botellas. Se observó que al ingresar, los chicos se agrupaban en parejas, tríos o grupos más numerosas donde agarraban algún material y daban inicio a algún juego en algún sector del salón; dejándose guiar el tallerista por lo que los niños colocaban con sus propuestas y presencia en el espacio, manifestando que en los juegos los chicos atravesaban momentos de creatividad y destructividad, aspectos que para Winnicott (1982) se dan juntos, y que llevaron a la conformación de esta cualidad de taller como juego espontáneo.

Se manifiesta que el saber jugar como tallerista, condición necesaria señalada por Winnicott (1982), permitió un dinamismo entre la propuesta inicial de juegos reglados hacia el dar lugar a que los niños pudieran crear sus juegos espontáneamente. Se observó que los chicos al jugar espontáneamente, ponían sus reglas, las sostenían, las cambiaban, como manera particular de crear y recrear el juego, las cuales nunca son iguales ya que en cada encuentro los niños traen distintos aspectos subjetivos para ser cuidados, relacionados a lo que vivieron ese día o durante la semana o en su historia, y lo colocan como algo único en la transicionalidad del juego, concepto evocado de Winnicott (1982). Con el tiempo cada niño va compartiendo su interioridad en cada encuentro, y esto da lugar a que el tallerista pueda ser testigo de la continuidad de ser del niño. Este es el fenómeno que muestra cómo las experiencias que los niños tienen en el juego espontáneo van adensando el sentido de sí mismos: lo que en la vida del niño estaba privado ahora espera por ser vivenciado (Winnicott, 1982). Esto guarda un compromiso de orden terapéutico, lo que fue planteado por Winnicott (1982), ya que las facetas de sí mismos que son constituidas en el juego espontáneo implican habitar el cuerpo conjuntamente con la presencia del tallerista, lo que les permite a los niños tener la referencia de otro en sí mismos.

La intervención fue habilitándose en el tiempo, donde a partir del juego reglado se pudo llegar al juego espontáneo, gestando un encuentro con el niño a partir de la presencia,

tal como expresa Winnicott (1993b), donde la corporalidad, la sensorialidad, la motilidad, la fantasía, la imaginación, la creatividad, la espontaneidad, se colocan como vehículos que habilitan el encuentro con el tallerista a partir de un vínculo de confianza. De esta manera, el juego habilita una referencia de sí, donde el niño comienza a explorar algo de sí en el encuentro con el tallerista a partir de un sentimiento de confianza, tal como lo manifiesta Winnicott (1982), y al ser recibido busca romper esas reglas establecidas del juego reglado e impuesto, para crear y recrear juntos un nuevo juego en la espontaneidad del encuentro.

Este desarrollo de la propuesta de juego espontáneo conformó una referencia de sí mismo y de otros en el niño, como ya lo sugería Winnicott (1982), y que ahora es puesto en juego en todos los talleres de la Fundación, habiendo personas que los esperan y los cuidan para que ellos puedan ser niños (Freire, 2005). Esto conforma una referencia interior en la subjetividad del chico, en que puede sentir que su gesto puede colocarse en ese ambiente, donde puede crear y habitar así su cuerpo y la espacialidad del ambiente (Winnicott, 1993a). Es decir que los niños le dan un sentido a cada espacio y momento dentro de la Fundación, algunos compartidos por todos como es el caso de la ronda de inicio y la merienda, y otros para ser creados y recreados en cada encuentro como es el caso de los talleres, habilitando lo que Winnicott (1982) propone como una nueva forma de estar en el mundo.

La confianza y entrega de todo el equipo de profesionales de la Institución es un pilar sostenedor, donde por medio de las reuniones grupales de equipo y de supervisión, la lectura de los informes mensuales, las entrevistas no estructuradas con algún profesional, pueden enriquecer la mirada sobre algún niño en particular a partir de observaciones que otros compañeros tienen de ese mismo niño y que necesita ser abordado desde distintos ámbitos como mirada interdisciplinaria (Montero, 2004). De esta manera, se intenta que los chicos en su tránsito por la Fundación puedan restituir la continuidad de ser, de acuerdo a Winnicott (1993a), fundamento para que puedan alcanzar el sentimiento de sentirse vivos. Desde ahí es que todo el equipo de profesionales tiene la mirada puesta en los chicos que participan de las actividades.

### 5.3. Intervención del profesional en la consecución del taller de juego espontáneo

En el taller de juego espontáneo fue necesario en todo momento la presencia del tallerista, desde una atención aguda para mantener el encuadre, tal como lo expresa Read (1982), ya sea colocando una palabra, un gesto, un silencio, una mirada o un movimiento que mostrara su estar junto a los 25 chicos que participan de la actividad. Se observó que en este tránsito el tallerista fue convocado mayormente por aquellos niños que no podían jugar, quienes se comportaban violentamente pegando a sus compañeros o rompiendo algún material, o se aislaban retirándose hacia un rincón del salón donde se sentaban sin interactuar con nadie, o abandonaban el taller queriendo ir a sus casas. Fue interpretado siguiendo las colocaciones de Safra (2005), que estos chicos estarían atravesando una fragmentación en las facetas de sus sentidos de sí mismos, y que estarían precisando por lo tanto de una atención especializada del tallerista, para diseñar una intervención específica.

De esta manera, se pudo observar, dentro de los 25 chicos, el caso de María, que mostraba gestos de agresividad, sin poder permanecer en el taller por sus actitudes destructivas y violentas. El tallerista comenzó a acercarse y jugar con ella cuando ingresaba al espacio. En el inicio, cuando él se acercaba a ella, lo escupía y lo insultaba, a lo que el tallerista respondía buscándola y poniendo su propio cuerpo para recibir lo que ella tenía para darle. Esto empezó luego a dar lugar a que ella fuera quien lo buscara para maltratarlo cuando entraba al espacio del taller, sin tener que ser él quien la encontrara, lo que de acuerdo a Winnicott (1982), manifiesta la aptitud de crear y usar un objeto – en este caso el tallerista – y que al sobrevivir a sus ataques destructivos, lo fue colocando hacia afuera de ella, fuera de la zona de control omnipotente. Con el tiempo, aparecieron momentos en que lo buscaba para treparse sobre él como un juego, y luego lo quería destruir mordiéndolo, pegándole, pellizcándole. En una oportunidad, en que ella estaba subida arriba del cuerpo del tallerista, él la bajo diciéndole que no quería jugar más con ella si lo lastimaba, momento en el que ella recreó el encuentro entre los dos proponiendo otro juego que consistía en hacerse pases con una pelota, donde permanecieron jugando juntos y recibiendo a otros compañeros que se integraron al juego que duró toda la tarde. Esta vivencia manifiesta aquello que indica Winnicott (1982), que, mediante el juego algo del sí mismo de María pudo ser articulado simbólicamente, al poder colocar espontáneamente su gesto frente a un otro. En el resto de los jueves, ella lo buscaba en “*la ronda*” de inicio para

sentarse a su lado, y luego le daba la mano para ir juntos al taller de juego espontáneo donde jugaba con sus compañeras.

Otra vivencia dentro del taller de juego espontáneo como intervención es el caso de Patricio, que manifestaba una tendencia hacia el aislamiento y que le imposibilitaba jugar, donde los compañeros lo cargaban o molestaban por algo que lo hacía sufrir y que lo resolvía con una no comunicación reactiva (Winnicott, 1993b). Es cuando se aislaba del juego buscando un rincón donde se sentaba y miraba sin interactuar con el resto, mostrando angustia y una incomodidad por permanecer en la Institución, pidiéndole al tallerista que lo llevara a su casa. Fue cuando el tallerista comenzó a estar más disponible para Patricio, quien lo buscaba para jugar corporalmente, momento en que el tallerista sintió un fuerte olor en él, olor que se hacía difícil soportar estando a su lado, lo que presentificaba la falta de higiene del niño. Al ser consultadas, por medio de entrevistas, la nutricionista y la trabajadora social a raíz de la dificultad encontrada en Patricio, manifestaron que el niño nació sin ano y tuvo que ser intervenido para colocarle un ano contra natura, dependiendo su higiene de la asistencia de un mayor – su madre o alguna de sus dos hermanas mayores. A su vez, por medio del informe mensual y la reunión de equipo, se dio aviso a los profesionales sobre la problemática para poder sostener entre todos al niño en su tránsito semanal por la Fundación, surgiendo luego la intervención de dos profesionales que conversaron con la madre y una hermana sobre esta dificultad de Patricio, a lo que el niño comenzó a concurrir aseado y bien vestido. Esto promovió su integración y participación con sus compañeros en el taller de juego espontáneo.

Trabajar con 25 niños en situación de vulnerabilidad psicosocial que concurren al taller es una tarea profunda y trabajosa, ya que se observa, tal como lo enuncia Freire (2005), que los niños constantemente están apelando a la presencia del tallerista con los recursos que cada uno trae. A su vez, esto se pone de manifiesto en el juego donde cada niño coloca su subjetividad privada o deprivada, como lo señala Winnicott (1982), la cual se encuentra inmersa en espacios violentos, abusivos, hostiles, adictivos, robados, precarios, hacinados, tanto familiar como socialmente vividos, lo que constituye un mundo marcado por heridas marginadas. Es por ello, que al generar un espacio en el taller de juego espontáneo donde ellos pueden expresarse, emergen en cada encuentro estas heridas. Ellas pueden observarse a través de algún gesto violento, o por la voracidad de adueñarse del

espacio y elementos, o por mostrarse excitados, o asilados, donde a pesar de todo esto sobrevive un espíritu comunitario, tal como lo afirma Freire (2005), en el que todo aquello que es colocado por un niño, es recibido por sus compañeros sin juzgarlo, ya que en el fondo todos conviven atravesados por la misma precariedad y condición de vida. En relación a Winnicott (1982), se observa que en el juego cada niño coloca su historia, la cual es tolerada por los compañeros para que el jugar devenga en un compartir, pudiendo cada uno ser recibido por lo que es y tiene, lo cual basta para jugar.

El comienzo del taller desde el juego reglado como primer acercamiento hacia los chicos dio la posibilidad de colocar la subjetividad del tallerista a través de su manera de participar en la actividad (Freire, 2005), observándose que las reglas hacían que el encuentro fuera disponible y controlable, ya que si algún niño no podía respetarlas se retiraba del juego mientras el mismo continuaba, pero si varios chicos no las respetaban era necesario cambiar la propuesta hacia otras reglas de juego para que la actividad perdurara. Se manifestó que las actividades planificadas, pocas veces pudieron acontecer y cumplirse en su totalidad, ya que los niños casi siempre las destruían, por lo que el profesional tuvo que adaptar modos de jugar (Winnicott, 1982), donde los juegos con sus reglas eran creados en el momento, tomando como disparador inspirador aquello que los niños iban colocando en el encuentro.

Iniciar de esta manera el taller de juegos, dio la posibilidad de posicionar al tallerista como el que rige y contiene el jugar de manera participativa, para de a poco colocarse como otro que puede jugar. Esto ubicó a la regla como veladora del juego para todos – incluyendo a los niños y al tallerista –, y así el profesional pudo ser reconocido por los chicos ante lo que cada uno colocaba como genuino, comenzando a gestar vínculos de confianza con y entre ellos (Gomes Da Costa, 2004). Con el tiempo los chicos venían al espacio para jugar, sabiendo que los jueves tenían esta posibilidad dentro del cronograma de la Fundación, momento en que comparten sus vidas para ser cuidados, y desde donde pueden recrearla.

Se observó que el juego reglado, tal como lo indica Winnicott (1982), implica una relación de acatamiento por parte del chico al tener que adaptarse a las reglas para permanecer en el juego, es decir ser para poder estar, y el que no logra tal adaptación se cae

del juego, lo que lleva a la obstrucción del proceso de creatividad. En esto se vislumbra que la interioridad de uno se esconde detrás de la regla, pero al ser rota la regla, nuestra interioridad se muestra en forma fragmentada, y es ahí donde el niño buscará a un otro, en su existir verdadero (Winnicott, 1982). Esto le brinda la posibilidad de habitar los lugares como una experiencia, donde algo de sí puede ser colocado a través de la expresión sentida, tal como muestra Safra (2005). Cuando los niños no quieren jugar más, abandonan el juego o lo recrean, sin someterse a sostener la actividad. Si esto sucede, la experiencia es vivida como ajena. Es en este sentido, que fue necesaria una apertura del tallerista a dar lugar a lo que el niño necesita colocar y manifestar, recibéndolo como algo sagrado y buscando en ese encuentro su sentir. En las reuniones de supervisión se abordan estas dificultades individuales que incluye poder estar disponibles como talleristas para los chicos. En los talleres se observa que el niño, al poder encontrarse con alguien significativo, se calma ya que un rostro y un gesto de los talleristas atestiguan lo que vive el niño en su interioridad y esto lo lleva a vivir una continuidad en el registro de la experiencia (Safra, 2005).

En la maduración del taller emergió el juego espontáneo, lo que se asocia a la cualidad del tallerista de estar devocionalmente disponible para los niños, concepto referido por Winnicott (1982), donde el profesional oferta su ser hacia la espera de que el chico pueda colocar algo de él mediante un gesto espontáneo en el juego. En este desarrollo para que el tallerista pudiera estar disponible, fue necesario que tuviera un diálogo interno, como lo sugiere Lapierre (1997), ya que ante cualquier amenaza a su ser, irrumpiría en el espacio y tendería a colocarse de manera directiva. Eso es vivido por el niño como un no tener lugar en el otro, y lo manifiesta con actitudes violentas o con el abandono del taller o con el aislamiento. Al recibir a los chicos en el taller con estas cualidades nombradas, de a poco el ambiente comenzó a convertirse en un espacio sostenedor (Winnicott, 1982), y que se observa en cómo los niños colocan su creatividad en los encuentros para crear juegos, los cuales son destruidos y recreados en el transcurso de la tarde, siendo necesario que el tallerista se involucre con ellos sumergiéndose en la experiencia del juego, lo cual da vida al encuentro. Esto muestra, en esta perspectiva inherente al juego espontáneo, que el tallerista precisa reconocer en el niño los diferentes momentos vitales y significativos de su tránsito por el taller, y que en el encuentro humano, su potencialidad de ser emergió de una forma singular.

## 6. CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo se intentó describir el taller de juego espontáneo que acontece dentro de una Fundación sin fines de lucro que trabaja con chicos en situación de vulnerabilidad psicosocial. A partir de la información obtenida de la observación participante completa como coordinador del taller de juego espontáneo, informes mensuales y entrevistas no estructuradas, se considera que pudieron cumplirse los objetivos de describir el abordaje particular de una Fundación para chicos en situación de vulnerabilidad psicosocial, como así también el analizar la constitución del juego espontáneo como taller y la intervención necesaria del profesional para la consecución del mismo.

Se pudo observar que las actividades para chicos en situación de vulnerabilidad psicosocial enmarcadas en la propuesta de juego espontáneo como taller participativo, en acuerdo a Freire (2005), promueven el desarrollo maduracional (Winnicott, 1982) de los niños que participan en ellas, volviéndose generadoras de recursos creativos que los fortalecen y posicionan para enfrentar las adversidades y desafíos de la vida. Como a su vez, potencia la recuperación de la capacidad creativa del chico, que por medio de la experiencia vivida con el tallerista y sus compañeros en el ambiente generado por el juego espontáneo, ayuda en la constitución y la evolución del sí mismo del niño (Read, 1982; Safra, 2005).

En la Fundación (Salamon & Anheier, 1992) todos los chicos son recibidos sin distinción, pudiendo cada uno participar con sus dificultades, las cuales a partir de condiciones precarias denotan una vida fragmentada, de acuerdo a Winnicott (1982), y que se expresan y manifiestan por medio de la violencia, la humillación, el aislamiento, la excitación, el robo, el abuso, la adicción, el maltrato. En las tardes sobrevive un espíritu comunitario en el que todo aquello que es colocado por el niño es recibido por sus compañeros y profesionales sin juzgarlo, encontrando el amparo necesario para poder ser niños y jugar, ya que todos conviven atravesados por la misma precariedad, condición y sufrimiento de vida.

A su vez, la particularidad que presenta la Fundación en que el abordaje de los talleres acontecen a “*puertas abiertas*”, brinda a los chicos la oportunidad de moverse con

libertad entrando y saliendo del taller cuando lo sientan, siendo esto una posibilidad instauradora en la subjetividad del niño al poder crear el ambiente, encontrando su propio ritmo, vinculándose con el profesor, con los compañeros o los elementos que cada uno elija y el tiempo que lo considere. Esto ayuda a los chicos a constituir su potencialidad de articular experiencias en símbolos de sí mismos, donde algo de ellos puede ser colocado en el taller, a través del gesto genuino (Winnicott, 1982).

El taller de juego espontáneo presentifica una herramienta de trabajo terapéutica, ya que pone de manifiesto la apertura del ser humano en el mundo y con ello las dificultades inherentes al individuo que lo transita. Se manifiesta como problemática relativa al proceso del taller de juego espontáneo la necesidad del niño en poder jugar espontáneamente, lo cual es fruto de una conquista que depende de los cuidados ofertados por el ambiente. Poder jugar espontáneamente le permite al chico sentirse vivo, realizarse en el mundo, apropiarse de su condición de vida, constituir facetas de sí mismo (self), desarrollar su propio estilo de ser. Esto es, el taller de juego espontáneo se presenta teniendo dos vértices fundamentales: el propio proceso del juego y el de crear las condiciones para jugar cuando el chico no ha alcanzado la posibilidad de jugar – o la ha perdido.

En referencia al juego espontáneo y a la disponibilidad para jugar, ambas deben estar presentes en el taller, tanto del lado de los niños como del tallerista (Winnicott, 1982, 1993a). El jugar es algo que pertenece a la naturaleza humana, por lo que el contenido no es lo importante del juego, sino lo que sucede en el espacio potencial entre el tallerista y el niño, cómo los objetos son usados en vez de colocar el acento en lo que significan, cuestiones estas que contribuyen a constituir las bases para que los sentidos de sí puedan habitar en el cuerpo. Esto muestra que la regla en el juego es usada como objeto, en el sentido de que la regla puede llegar a ser destruida, y es deseable que lo sea, para que los chicos puedan colocar su propio juego espontáneo. A su vez cuando el jugar no es posible para algunos niños, será necesario volver a crear un lugar de confianza, donde sea posible establecer la ilusión para que la experiencia pueda constituirse. Por lo que en estos casos, si la experiencia se sitúa más cerca de lo espontáneo en la corporeidad, que en el dominio de lo reglado o en lo interpretativo, la comunicación con el niño será posible.

Para que el taller de juego espontáneo se produzca, será imprescindible la intervención de un otro, en este caso la del tallerista, que habilitará el espacio suficiente para la constitución del self del niño que lo transita. En realidad, lo que pone en evidencia el taller de juego espontáneo es que el encuentro se da en un campo muy complejo, donde la sensorialidad y la comunicación significativa tienen un papel importante (Winnicott, 1993a). El hecho de que la constitución del sí mismo del individuo necesite del juego espontáneo para suceder no es privativo del niño sino de la condición humana, tal como indica Winnicott (1982).

En este vértice de trabajo, el tallerista para sostener el gesto del chico y comprender su modo de ser, debe ubicarse en el registro del espacio potencial, concepto evocado por Winnicott (1982), donde hace suyo aquello que el niño dice o presenta. El tallerista, en este caso, se coloca en una disponibilidad tal que, en aquel momento, el sufrimiento o la experiencia del niño se vuelven parte de su realidad, viviéndola en el registro de la transicionalidad. En cuanto al tallerista que no puede volver suya la experiencia del niño solo tendrá una comprensión derivada de un proceso de objetivación del chico, comprendiéndolo por medio de abstracciones y teorías.

Por lo tanto, para que el tallerista pueda ayudar con su intervención, éste necesita haber transitado de alguna forma por una elaboración de su propio juego espontáneo, para estar disponible en el encuentro con el niño en aquello que el niño necesita crear, encontrar o constituir. El juego espontáneo requiere la participación e intervención de un profesional que tenga la capacidad de moverse en la dimensión de los fenómenos transicionales y de comprender los símbolos del self utilizados por el chico (Winnicott, 1982).

Una limitación encontrada en la elaboración del trabajo, fue la presencia de un solo profesional para abordar el taller de juego espontáneo, en relación al número de chicos que concurren, siendo un promedio de 25 niños. Esto generó una dificultad para el tallerista en relación a poder adaptar el juego y estar disponible a la totalidad de los niños que participaban de cada encuentro. Por lo que se recomienda llevar adelante la experiencia del taller, a cargo de una pareja de profesionales, conformada por un varón y una mujer para abrir el abanico de posibilidades vinculares.

En un futuro se podría investigar el taller de juego espontáneo con los mismos lineamientos dentro de otras instituciones con otra característica poblacional, como también con sujetos adolescentes o adultos, de manera que permita establecer diferencias y semejanzas en el dispositivo.

Una cuestión que se desprende de pensar en la consecución de dispositivos semejantes a éste es la preparación de profesionales que sepan jugar o en su defecto la necesidad de diseñar un modelo de evaluación que permita identificar si un profesional ha alcanzado la posibilidad de jugar en su propio proceso de maduración.

El presente trabajo colocó interrogantes conceptuales personales que manifiestan la importancia de profundizar en estudios específicos de posgrado sobre niñez, desde el modelo teórico utilizado para comprender los procesos maduracionales del niño. La elaboración del documento contribuyó a la formación personal y profesional, ya que a partir del mismo se pudieron integrar conocimientos adquiridos durante la formación académica, como también abrir y profundizar la mirada a posicionamientos teóricos que el autor considera importantes para acompañar el sufrimiento humano.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agambem, G. (2005, octubre). *¿Qué es un dispositivo?* Conferencia dictada en la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Naciones Unidas: CEPAL.
- Camps Llauradó, C. (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 123-154.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-52.
- Chokler, M. (s/f). *Cómo se juega el niño cuando juega*. Recuperado de <http://www.ifra.it/idee.php?id=15>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires; Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires; Siglo Veintiuno.
- Fundación Casa Rafael (2017). *Casa Rafael en dos palabras*. Recuperado de <http://www.casarafael.org.ar/en-dos-palabras-en-deux-mots/>
- García del Castillo, J. A. (2015). Concepto de vulnerabilidad psicosocial en el ámbito de la salud y las adicciones. *Revista Salud y Drogas*, 12(1), 5-14.
- Gavilán, M. & Labourdette, S. (2006). La orientación y la educación: Investigación en áreas de alta vulnerabilidad psicosocial. *Revista Brasileira de Orientación Profesional*, 7(2), 103-114.
- Gomes Da Costa, A. C. (2004). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Katzman, R. (1999). *Activos y estructuras de oportunidades: Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Oficina de CEPAL Montevideo, Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo.
- Katzman, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*, 75, 171-189.
- Khan, M. (1987). *Alienación en las perversiones*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Lapierre, A. (1997). *Psicoanálisis y análisis corporal de la relación*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Lapierre, A. (2005). La formación personal en psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 19, 21-26.
- Montero, M. (1984). La Psicología Comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400.
- Montero, M. (1994) *Construcción y crítica de la Psicología Social*. Barcelona: Antrophos.
- Montero, M. (2004). Relaciones entre Psicología Social Comunitaria, Psicología Crítica y Psicología de la Liberación: Una respuesta Latinoamericana. *Revista Psykhe*, 13(2), 17-28.
- Moure, W. (2000). *El cuerpo espontáneo* (tesis de Maestría no publicada). Universidad de San Pablo, San Pablo.
- Osorio Pérez, O. (2017). Vulnerabilidad y vejez: Implicaciones y orientaciones epistémicas del concepto de vulnerabilidad. *Revista Intersticios Sociales* 13, 1-34.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Safra, G. (2005). *La face estética del self: teoría y clínica*. San Pablo: Unimarco.
- Safra, G. (2006). *Hermenéutica en la situación clínica: el desvelar de la singularidad por el idioma personal*. San Pablo: Ediciones Sobornost.
- Salamon, L. & Anheier, H. (1992). In search of the non profit sector I: the question of definitions. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 3(2), 125-151.
- Winnicott, D.W. (1986). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D.W. (1993a). *La naturaleza humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D.W. (1993b). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D.W. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.