

Niños y niñas en casas de acogida. Los talleres de juego

MARY CRUZ MIJARES SIERRA

Ponencia presentada en Las Jornadas de Formación “El trabajo con mujeres marcadas por la violencia”, organizadas por la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha – Dirección General de la Mujer – y con la colaboración de CEPYP-UNO

“EN EL INDIVIDUO QUE CRECE SU DESASIMIEN TO DE LA AUTORIDAD PARENTAL ES UNA DE LAS OPERACIONES MAS NECESARIAS, PERO TAMBIEN MAS DOLOROSAS DEL DESARROLLO. ES ABSOLUTAMENTE NECESARIO QUE SE CUMPLA, Y ES LICITO SUPONER QUE TODO SER HUMANO DEVENIDO NORMAL LO HA LLEVADO A BACO EN CIERTA MEDIDA.

MÁS TODAVÍA: EL PROGRESO DE LA SOCIEDAD DESCANSA, TODO ÉL EN ESA OPOSICIÓN ENTRE AMBAS GENERACIONES”

**“LO QUE HUMANAMENTE TUVO LUGAR JAMÁS PUDO PERMANECER ENCERRADO EN SU LUGAR”
LEVINAS**

LA VIOLENCIA DE LA INDIFERENCIA

¿Acaso no es común, no compartimos entre todos los que trabajamos con niñas y niños en una situación familiar conflictiva encontrarnos con que , reiteradamente, se manifiestan de forma violenta, o pidiendo incesantemente pegados a nuestros talones, o, lo que es más triste, con un comportamiento autista?. ¿No es cotidiano sorprendernos a nosotros mismos respondiendo a estas manifestaciones infantiles con un: “lo hace para llamar la atención” “está muy mimado, le sobra madres”..., replicar rápido al pedido incesante de estos niños o niñas? ¿Y con el autista, no nos hemos visto avocados a tratar de suprimir sus conductas reiterativas, sus aleteos de manos, sus rabietas terribles, su balanceo... con un “hay que enseñarle a evitar esto que no tiene sentido, hay que enseñarle a hacer lo que para todos tiene sentido”? Se hace necesario apuntar aquí que esto no sólo ocurre con los niños de familias en crisis, ocurre también en las mejores familias: cuando se ponen violentos o piden o tienen un comportamiento sin sentido, damos las mismas respuestas.

Contaré una escena de una familia que podríamos llamar normal. Unos padres y un hijo que se quieren, y que mientras el hijo funciona de acuerdo a la idea que tiene de él todo va bien. Pero luego ocurren ciertas situaciones que podemos decir “molestan” a los padres, que les produce un cierto malestar. Estos padres llevan al niño a casa de los abuelos de visita. El pequeño se encuentra con el primo al que hace tiempo que no ve y se pelean, la abuela llama la atención sobre esta conducta del nieto, y los padres contesta; “déjalo, lo hace para llamar la atención”. Se sienta en la mesa, con todos los familiares que hablan y comentan, y hace “güarrerías”. Los padres explican a los familiares: “lo hace para llamar la atención”. Después los niños deben pasar a otra habitación para que los adultos se queden charlando en la sala. El niño insulta y no quiere irse, la abuela se queja de su conducta y los padres le contestan: “déjalo, lo hace para llamar la atención”.

Con cada manifestación extraña del niño, con cada expresión ajena a lo que se sabe de él, en cada cara violenta del niño, ellos bajan la pantalla y la ponen delante del niño, “lo hace para llamar la atención”. Ponen una pantalla frente a lo desconocido del niño, **esa pantalla es la indiferencia, la violencia de la indiferencia.**

Esta misma pantalla, llevada al extremo, es la que empuja al niño al autismo, expresión máxima de la violencia ejercida sobre el niño, indiferencia a lo que empuja por expresarse de él mismo como único, diferente a todos. Indiferencia hasta que ya no existe nada propio de él, nada que uno desconozca, nada desconocido, nada latente en sus Manifestaciones, nada que sorprenda.

Quizás haya que recordar que estos niños conflictivos o apáticos, sufren, quizá haya que recordar que frente al sufrimiento los adultos respondemos con los recursos que tenemos a la mano –espontáneos

aparentemente o de acuerdo a un procedimiento -, buscamos sentido y respuesta para eso que el niño manifiesta, revela, expresa.

El problema no está en que el niño necesite del adulto para pacificar su sufrimiento, ni tampoco en que el adulto busque sentido y respuesta a sus conductas. Nuestro problema es, por un lado descifrar porqué el adulto no puede no responder al sufrimiento y las manifestaciones, gestos indicios, pistas, signos del niño y cómo responde a ello, y, por otro, cuál es el fundamento de este sufrimiento y de lo que intenta expresar el niño.

¿Qué es que el niño sufre? ¿No es acaso un estado de carencia de respuestas frente a algún impacto recibido en su cuerpo del entorno que le rodea, o incluso del misterio de su propio cuerpo? ¿No es exigencia de reacción en un estado de carencia? Por otro lado ¿No podemos considerar estas conductas que hemos señalado reacciones frente al sufrimiento? Reacciones apresuradas también, como las respuestas del adulto cuando dice “lo hace para llamar la atención”, puesto que el sufrimiento sigue latente, no son respuesta eficaces. El sufrimiento sigue latente y por tanto no basta una reacción, está latente también una exigencia de sentido, exigencia de un bien para el niño. Tendremos que abordar más adelante las coordenadas del bien para el niño. Por el momento sólo diremos que **la reacción tiene que tener sentido, y éste sólo puede provenir de la historia del niño, es decir, de aquellas vivencias en su relación con otros que hacen historia.**

El adulto no puede no responder frente al sufrimiento de un niño, por imposibilidad estructural, fundamentalmente, porque el sufrimiento del niño se convierte a su vez en un impacto en el cuerpo y la realidad del adulto que exige respuesta, hace blanco en la realidad y exige, manda que se auxilie porque la propia existencia del adulto entra en cuestión.

La violencia de la indiferencia, la pantalla de la indiferencia del adulto es un tipo de respuesta frente al enigmático de la conducta del niño. Es no querer saber nada de lo desconocido del niño, de que detrás de su violencia. Su pegoteo, su reclusión, algo singular propio de su vivencia, insiste en expresar. Es creer que detrás de la forma en la que el niño se expresa no hay nada, no hay una vedada a descifrar. Es no querer saber nada de que la apariencia es siempre apariencia de otra cosa. Es superponer a la apariencia que toma aquello que se expresa en el niño (bajo la forma de violencia, pegoteo o reclusión), otra apariencia, el “como sí” da una explicación que no explica nada, que no modifica nada, que no compromete a nada. Es una respuesta que fracasa.

Claro que, por otro lado, sólo podemos llamarla apresurada, fracaso del adulto, cuando nos damos cuenta de ello, cuando sentimos que eso que hace el niño debe tener historia y tiene un sentido, tiene una fuerza de producción, cuando se detecta como fracaso de lo que ya se. Y sólo se detecta como fracaso de lo que ya se. Y sólo se detecta como fracaso cuando uno verdaderamente cuida al niño, cuando uno actúa en beneficio del niño.

Estamos aquí en el centro de la cuestión: cual es la razón por la cual el adulto se pone o bien a pensar en el niño a actuar en beneficio del niño o bien responde apresuradamente, violentamente frente a esas conductas, marcas, señas dirigidas a nadie en principio.

Freud, en un artículo central a la teoría psicoanalítica, “Las Pulsiones y sus Destinos”, nos advierte que la observación objetiva de un fenómeno no existe. Ya en la descripción del fenómeno “es inevitable aplicar al material ciertas ideas abstractas que se recogieron de alguna parte, no de la sola experiencia nueva... Mientras se encuentra en ese estado tenemos que ponernos de acuerdo en su significado por la remisión repetida al material empírico del que parecen extraídas, pero que en realidad, les es sometido”. La observación no es entonces la descripción de lo inmanente al objeto real que se nos presenta delante. Requiere de ideas, pensamientos. No es el único freíd que afirma que el objeto cobra existencia cuando entra en el tejido de un discurso. Y todo discurso está hecho de lo ya dicho y del decir, de lo que se va gestando en el decir, en lo no atrapado en lo ya dicho. La mayoría de los pensadores que han tocado la pasta humana se ha encontrado con este origen que desencadena todo

proceso intelectual, de búsqueda de verdades universales, de saber que circunda la verdad: la distancia que hay entre lo real, “lo desnudo” que se intenta atrapar y su representación. Proceso por tanto que implica el trabajo de disolución de ideas pre-concebidas.

La respuesta “lo hace para llamar la atención”, que lleva consigo la supuesta idea de que describe el fenómeno no era más que una pantalla. Fundamentalmente porque es ineficaz, no transforma en absoluto la realidad de los pequeños, pero además porque por encima de esta ineficacia, o en su interior, está el hecho de que no cuida al niño, no es para el bien del niño, no es en relación con el niño como sujeto humano, no hace vínculo social con él.

Lo que tiene lugar humanamente, como dice Levitas. Como algo vivo, lo latente en el niño como signo de que está vivo, que no es meramente un recipiente receptor de normas, patrones pautas de conducta, no surge primero como objeto de observación o de análisis económico, surge primero como “presencia asombrosa” como diría Spinoza, como “traumatismo del asombro” como diría Levitas. Como algo que orada el saber y la forma de situarse frente a lo vivo del otro, que por estar vivo se muda de lugar – es decir, inaugura un lugar original y nuevo -, **manifiesta que el niño no es la idea que el adulto tiene de lo que él es. Anterior pues a la observación y la economía** (entendida como la vía más corta de acceso al conocimiento del objeto, el niñ@ es este caso) **está la conmoción y la angustia, es decir el choque de lo aún no nato, la señal, el presentimiento, la antesala del vínculo que va a tejerse entre el niño y el adulto y del encuentro con la urgente necesidad de darle un sentido.**

De este urgir del sentido se desprenden las dos formas de dar cuenta del objeto-niño que así se presenta, al que no puedo responder: o bien con la necesidad de nombrarlo, conocerlo, escuchándolo, es decir, sabiendo que lo vivo entra en el entretejido del nombrar e interpretar su sentido (lo que crea, como dice Freud, lagunas en el tejido de lo nombrado, como la trama de los hilos de una tela), del decir –hablar a otro de ello- y del saber.

Si con el niño no ha habido compromiso del cuerpo, del frente a frente, es decir, sin la consideración de lo enigmático de su conducta, que supone saber que ni el niño ni el adulto saben lo que aquél quiere expresar, entonces directamente no hay observación ni siquiera respuesta apresurada (pues para serlo tiene que haber un reconocimiento), **ni búsqueda de saber. Sencillamente el objeto no existe. El niño no existe.** La indiferencia se trama en ese “no querer saber nada”, se traza en la línea del odio. El odio no es solamente las figuras del odio socialmente reconocidas como tales. El odio se cocina en la indiferencia, en el desinterés o la falta de extrañeza y sorpresa. El máximo exponente de ésta agresión lo encontramos en el autismo: reacción de reclusión frente a una desconsideración absoluta por la singularidad o expresión del niño, por la intuición vital de lo que percibe, intuición latente, a la espera de cobrar un sentido.

Decir que el niño en ese momento no existe es decir que no entra en el campo de las relaciones humanas. Esto no significa que él no esté vivo, en todo caso insistirá por existir... para aquél que lo pueda escuchar, como veremos más adelante.

Pongamos como ejemplo de inexistencia aquello que el derecho ha venido manifestando a lo largo de la historia: sólo entra en la regulación del derecho aquello que se habla, aquellos actos que, viniendo del campo de lo privado, se dialogan, se denuncian como exigencia de entrar en el discurso de la regulación de los bienes humanos. Es necesario diferenciar en este campo privado lo oculto de lo íntimo: lo que se oculta se oculta a todos los oídos, no tiene interlocutor, lo íntimo se comparte con aquél que presta sus oídos a mi intimidad, con aquél diferenciado de otros a quien expongo mis miserias en el sentido más universal del término, no como juicio peyorativo, sino como lo que falta por valorar aún. Es el frasco vacío que puede ser llenado de cualquier cosa. Así ha sido por ejemplo en el campo de la mujer. Los derechos de la mujer se inscriben cuando las mujeres hablan (para ampliar este tema les remito el artículo de Lydia Gómez Valverde sobre “las mujeres no existen, insiste por existir”), cuando las manifestaciones latentes de las mujeres, las que están detrás de una supuesta

forma de ser, se meten en discurso y el trabajo intelectual comienza por diluir realidades y juicios apofánticos.

La lucha feminista logra los derechos de la mujer, y diversifica sus maneras de ser interrogando los orígenes de sus patrones culturales, de esta manera alcanza la separación fundamental entre Madre y mujer, entre otros seres atribuidos a su condición de ser en el mundo, y, en el fondo, de la condición de la diferencia entre un ser humano y otro. No por casualidad los derechos del niño, separados de su ser hijo, se desgranaban después de esta lucha feminista, pues si no hay algo que separe a lo femenino de la madre, a lo singular y misterioso del deseo de la mujer que desea otra cosa que el hijo, no hay nada que separe al hijo de la madre, que reconozca al niño separado del hijo.

Podría decirse con asombro que esas separaciones estuvieron ahí desde siempre, a la par que nunca estuvieron hasta que no entraron en discurso. Es decir, hasta que no entraron en discurso porque alguna mujer, desde su intimidad, escudriñó en su frasco vacío, despojado del peso de las representaciones que le daban un lugar en el mundo, expuso a su íntimo interlocutor (ese que duda) sus interrogantes. Esta entrada en discurso del mundo de las mujeres, esta puesta en tela de juicio de la fe con la que se la amarraba a un ser determinado, creó nuevas realidades que no existían antes para las mujeres y los niñ@s. Ocurre también que este acto de separación entre mujer-madre, hij@-niñ@ insiste en renovarse en las nuevas generaciones de mil maneras, y en cada mujer y en cada niña y niño.

De hecho esa es la problemática con la que nos encontramos en las casas de acogida, en una de las mil formas en que aparece. Primero como pregunta: ¿Por qué nadie pensó en hacer un lugar a los niños en estas casas, no se contaba con su existencia? Por que estaban hechas sólo para cuidar “como una madre” a las mujeres, es decir, para educarlas y cubrir sus necesidades. Las mujeres aparecieron como sorpresa para algunos trabajadores que dejaron de intentar educarlas a cualquier precio. Educar a cualquier precio quiere decir aquí, siguiendo nuestra tesis, emitir juicios o donar valores de forma apresurada, con indiferencia frente a la sorprendente violencia que ellas ejercían sobre sí mismas, al des-cuidado sobre sí mismas. Algunos dejaron de educar a contratiempo y empezaron a escucharlas. Fue entonces cuando aquellas cobraron existencia como mujeres y no como objetos de beneficencia. Fue entonces cuando apareció, para algunos profesionales, la presencia inesperada de los niños y niñas. Presencia ineludible desde las necesidades más elementales como alimentarlos y alojarlos porque son hijos de sus madres, hasta sus necesidades de niños, de tener un lugar para jugar, hablar y estar. **Después la sorpresa se convirtió en exigencia de respuestas: se quiera o no los niños exigen cuidados en la relación con su madre y con los trabajadores, otros cuidados que el de educarlos.**

¿De dónde saca el adulto las respuestas que el sufrimiento y las manifestaciones del niño le exigen? La aparente espontaneidad con la que el adulto responde y saca recursos pone de manifiesto que ha olvidado de dónde los obtuvo. Ha olvidado que los obtuvo del odre de la cultura que mamó, de lo que se dice en su medio social y familiar, en definitiva de los discursos y saberes que amarran nuestras realidades. Nos olvidamos, aunque lo sabemos, que las realidades cambian: cada realidad en la que nos hallamos sumergidos, los valores e ideales de cada época, de cada familia y de las generaciones sucesivas de cada familia, de cada persona son un mundo porque no permanecen en su lugar.

Pero el olvido, como dice Borges, no se confunde con no querer saber nada de la historia, es decir, con el abuso de lo que uno ha recibido de este mundo como dones o bienes, siglos de cultura y realizaciones humanas. **Abuso significa uso indiscriminado, sin deuda ni producción. El que olvida es porque puede recordar, porque tiene un pasado. Y el que recuerda es porque tiene a alguien a quien contar, en presente, el hecho del presente que ha de entrar en la historia y que hace revisar la modalidad, el sentido, las reglas con las que uno abordó los hechos del pasado distinto de la novedad del presente.** El que olvida es porque puede recordar con otro, y no sólo recordar sino cambiar la historia. Si antes dijimos que lo vivo, lo que nace, lo que surge de la muerte de lo pre-concebido entra en el entretejido del nombrar e interpretar, del decir y del saber, es decir en el tejido de la historia de cada ser humano, es porque ese mismo acto del tejido crea los diminutos

agujeros, distancias propias de la trama de la tela, las lagunas de la historia en las que un nuevo hecho anuda de forma diferente toda la tela. Así podemos considerar como ejemplar que un sujeto pueda entender un hecho del pasado, vivido pasionalmente, con la ternura propia del que acuna en su pensamiento lo que ya ha pasado porque ha sido explicado, porque gracias a él tiene una nueva página en la historia en la que se hunden las raíces del presente como experiencia, índice de que ahora ocupa otro lugar. O que tiene varios lugares satisfactorios y no se confunden (como hombre o como mujer, como trabajador, como hijo, como padre o como madre, como amigo...) La fábula de la vida real podría ser esta: De niño uno habla del padre ideal, lo mejores padres del mundo, de adolescente habla de los padres que tienen todos los defectos o son el mal, de adulto uno los mira con el cariño que supone el decir “hicieron lo que pudieron”, y en la madurez reconoce las deudas que le permitieron ser tener y crear gracias a ellos.

Cuando dice Freud “el desasimiento de la autoridad parental es doloroso y necesario” supone un conocimiento profundo del complejo de relaciones que sostienen la estructura humana, de la trama de relaciones que tiene determinadas funciones que encarnan los seres humanos. Freud llegó a ellas investigando los fundamentos y concluyendo que para crear, para ser, para tener dependemos siempre de otro ser humano. **Un ser humano depende de otro ser humano**, es decir, cada uno encarna una función en la relación con el otro, y esta **relación de dependencia según qué función cumple uno en la relación, es la que permite dar y ser, o escuchar, sostener, y tener, es decir producir y crear.**

VIOLENCIA Y JUEGO

El suelo bajo el cual se gesta toda relación con el niño es la ternura, la ternura como el afecto que vincula al ser humano con el mundo haciendo entrar los objetos como algo ajeno y propio a la vez, identificándose y diferenciándose de ellos al mismo tiempo.

El que verdaderamente tiene ternura por el niño lo cuida, lo acoge en su seno como algo ajeno y propio, es decir quiere su bien, tiene capacidad de asombrarse de sus pensamientos, actos y palabras y de darle lo que necesita, y por tanto necesidad de hablar con otro de él. Sólo cuando se cuida al niño, uno puede acceder al fracaso de una respuesta, a darse cuenta de que se trata de una respuesta apresurada, de revisar la “espontaneidad” de su respuesta.

Actuar con “espontaneidad” en la respuesta (como sabiendo de qué va, cuando no se sabe de qué va) frente a algo que se nos presenta como obstáculo, es decir opaco a la luz que ilumina esa espontaneidad, (por ejemplo un acto violento de un niño que pega, insulta, se salta las normas...) lo aparentemente igual en escenas distintas, días distintos, relaciones distintas o las mismas en momentos distintos, es en cierto modo no tener ninguna consideración por el hecho, es considerar el hecho como acabado, como irrevocable, como aislado: “esto lo hace para llamar la atención” o “es violento”. Desgajado de toda escena, de todo momento, de toda relación es un desprecio, un desdén, es indiferencia. Se trata de una actividad, la indiferencia, que no tiene miramientos por nada. **Para pasar de una actividad sin miramientos por nada, a una consideración del hecho, a un respeto por el objeto, es necesario poner en cuestión esa espontaneidad, ponerla en tela de juicio, desnudarla de su juicio.**

Podríamos darle entonces la vuelta a la respuesta “loase para llamar la atención” y pensarla despojada de todo sentido acabado en sí mismo. Lo que queda es que el niño llama la atención, y llama la atención, es que necesita atención. ¿Qué atención? Es ahí donde comienza la producción de nuestro fracaso. ¿A quién llama, que quiere? Nos damos cuenta que nosotros no lo sabemos y el niño tampoco.

La esencia de la captura del fracaso, del infortunio, del revés que recibe nuestro trabajo, está hecha, como diría Levitas, para “despertar la raíz y la teoría: habrá habido un dolor que sería madre de la sabiduría”. Nadie puede imponer a otro que quiera saber, que se dé cuenta de que no sabe, que se sorprenda, ni se impone ni se enseña. Mucho menos que acepte otro saber que lo sitúa en una realidad diferente.

El fracaso del saber, si no lo percibe el sujeto primero como dolor del desprendimiento de nuestro saber que hace tambalear la realidad, si no se produce una toma de distancia de la misma, y si no se percibe como la oportunidad para entrar en otra manera de abordar las cosas, como algo que hace lugar para otro saber, no hay despertar a otra razón. Este despertar, este sorprenderse, este captar el fracaso de lo que sé, es el que se convierte en exigencia para hacer una relación con una autoridad en la materia, sea de la materia que sea. Es la condición para estudiar, leer, supervisar y gestar nuevos instrumentos de trabajo. Digamos que uno entra en crisis, y hace experiencia de la crisis al necesitar contar a otro su experiencia, otro a quien le supone un saber sobre “el fracaso” y en quien busca su sabiduría. Veremos más adelante que esta sabiduría, cuando se trata de investigar la función que uno puede ocupar en la relación con otro que insiste en expresarse pero no sabe qué quiere expresar aún, ni uno tampoco lo sabe uno, es la escucha, escucha que comienza con el silencio del oyente. Un silencio que sostiene, soporta que todas las cosas tienen sentido.

A partir de ahí sí podemos observar, a la manera de Freud, la relación con el niño, es decir, buscando en la escena concreta lo universal de las funciones que en la relación uno encarna, y oyendo la historia concreta y la producción singular de eso que insiste en expresarse, todo lo que el niño hace con un aparente sin-sentido tiene un sentido, tiene relación con algo que le ha ocurrido, o visto, o percibido, o pensado, y tiene que ver con un deseo, es decir, con algo que debe articular sus actos y pensamientos de otra forma, sus recuerdos y su presente proyectados hacia un futuro, un cambio.

Vayamos al ejemplo que poníamos al principio sobre la violencia de la indiferencia en una familia digamos normal. Familia normal en la que podemos insistir casi como método de trabajo, pues todas las relaciones con los niños son problemáticas. Todas las estructuras de la violencia tienen la misma esencia, sólo que en unas el grado de violencia es mayor que en otras.

El fracaso de nuestra respuesta “lo hace para llamar la atención” se transforma en un “traumático asombro”, frente a “la presencia sombrosa de las cosas” si lo vaciamos de contenido: ¿Qué atención necesita, a quién llama?. Es decir, si se da en nosotros un compromiso con lo extraño del niño para el que el saber del adulto no alcanza para dar cuenta de la verdad de su apariencia agresiva. El fracaso se revela ahí como hallazgo, y la curiosidad catapulta al trabajador o a los padres a la necesidad de halar a otro que escucha lo enigmático del niño. Se instala entonces, gracias a esta necesidad de hablar con otro, un espera de sentido sin apresuramiento, una curiosidad verdadera por lo que le ocurre al pequeño o al joven, un esfuerzo por hilar acontecimientos, y un estar ahí con él, acompañándolo. Este otro al que tengo necesidad de hablar, es un Otro al que supongo un saber sobre ese enigma. Este Otro lo pondremos con mayúsculas, en la medida de que se trata de una función que encarna el que tiene experiencia sobre el tema. Representa ese saber que yo le supongo sobre las manifestaciones del niño. Otro que puede ocupar ese lugar en la medida, y precisamente por su experiencia en la estructura de las relaciones humanas, que sabe que el saber, el sentido de las conductas, no está en él, no lo tiene él, sino el discurso que sostiene al niño que se expresa y al adulto que lo atiende. Sobre esta cuestión de la sabiduría del silencio, la actividad del silencio, volveremos más adelante cuando hablemos de la doble dependencia del niño respecto del adulto, cuando hablemos del juego.

A partir de este “choque antropológico” que sufre el trabajador, como diría Andrés Tornos, que lo descentra de creerse ser o tener la medida de la relación humana ¿que podemos observar?:

1. Que la conducta de este niño aparentemente no comunica nada, no expresa nada.
2. Que se repite igual frente a escenas distintas y personajes distintos.
3. Que no juega, interrumpe el juego
4. Que se resiste a que lo eduquen.

1. Antes hemos planteado que **la apariencia, es apariencia de otra cosa, de una verdad a descifrar**, de una verdad latente, que insiste en expresarse. En realidad la apariencia en este jovencito no dice nada por sí misma de lo que verdaderamente le hace “querer algo” del

primo, de los comensales, de la reunión de los adultos. La apariencia implica un más allá de la apariencia.

Decir por ejemplo que quiere hacer desaparecer al primo, quitárselo de la vista, es demasiado ingenuo, ineficaz, no produce cambio. Otra cosa sería preguntarse qué demonio se le apareció allí, en el primo, qué le hace mal del primo y en dónde, qué fuerza destructora hay en él y con qué objeto. Detrás de esa respuesta del niño, hay, en todo caso, una “intuición latente”, algo se quiere expresar que el adulto no puede cubrir de argumentos, normas, ideas, ni el niño puede aceptarlas como alivio a su mal, así como tampoco explicarlo. **Detrás de esa forma, de esa traza de agresivo, de lo que se ve, hay una percepción de algo de la escena que todavía no ha entrado en discurso, un acontecimiento que no tiene historia aún, de la que aún no se sabe qué epopeya encierra de acuerdo a los avatares de su corta vida. Es entonces una intuición en la que late lo que está por realizarse lo extraño del otro que lo ha destronado de su mundo de reconocimiento.**

2. Esta reproducción de su conducta agresiva frente a personas distintas y episodios diversos no se da en cualquier momento, **él reproduce su respuesta igual, frente a lo que se repite en las escenas: se enfrenta con algo nuevo y por tanto radicalmente diferente.** Algo insiste en él por representarse, eso que le insiste no lo recibe como un bien, o lo que es lo mismo, su mal es que le hace falta un bien allí. Lo nuevo del primo, del suceso de la comida, de la diferencia generacional exige relación, otra relación, una nueva relación. **Digamos que, algo de lo familiar, de lo natural para él, del orden de lo ingenuo en el sentido de lo recibido como sin necesidad de ser interrogado, se desnaturaliza a causa de lo nuevo, de lo extraño del otro.** Por eso no se trata de respuestas, explicaciones etc. : **lo nuevo se interroga, se pregunta, se investiga, se habla o se juega y se fantasea.**

Dado que la cuna de este niño se disuelve, “las cosas no son lo que el creía que eran”, en la apariencia, él responde en espejo: intenta disolver al enemigo, que desaparezca el primo nuevo, que muera. Intenta conservar su cuna porque no sabe cómo ni con qué saltar al otro lado de los barrotes sin perder su origen, su linaje, su ser. Pero esta respuesta, este recurso, no es la única respuesta. A este niño le falta juego, es demasiado conservador.

3. **Frente a ese trozo desnaturalizado de su realidad familiar:** lo extraño del primo, lo raro de la comida, lo excepcional de la exclusión del lugar para hablar los adultos... **él no juega, ejerce pequeñas violencia, trata de borrar eso está vivo en el otro, es decir, trata de conservar las cosas como son para él, puesto que sino dejaría de existir.** El problema de este niño es que no juega con lo que irrumpe allí y exige sentido. No juega, interrumpe el juego porque falta quien sostenga su juego.

Lo íntimo (en el sentido que lo decíamos respecto a lo que exige entrar en discurso) es la incógnita sobre el otro que lo ha transformado en extranjero, en algo insólito y curioso. Lo íntimo, lo que ha dejado ser lo conocido, lo corriente, si no tiene interlocutor debe ser eliminado, erradicado; se captura como peligro a lo privado (diremos de paso que este es el trasfondo de la xenofobia) El juego, por otro lado, es el cómo y qué hay del otro lado de los barrotes de su necesidad de conservar “su cuna”.

“El otro lado de los barrotes” es el espacio al que el infante, infante al estilo Agnes Heller, ha sido llamado por lo raro del otro. Es el espacio de Nadie en que se ha convertido el lugar donde se construye otra realidad. Espacio al que van a parar las cosas, los personajes, las ideas que otrora forjaron la realidad en la que se movía como pez en el agua y en la que el niño se creía seguro. Cosas personajes e ideas han caído de la consistencia en la que sostenían perdiendo su valor. Ese espacio, que este niño sólo vislumbra como despojándolo de sus queridos bienes, como pura ausencia de sus queridos bienes (el primo que él

recordaba, la presencia dedicada al él de sus padres, lo que le habían prometido y que no coincide con lo que se encontró, datos que seguramente sólo los padres y el propio niño pueden tener, o construir y que marcan que algo le pasó para que se pusiera así...) es el espacio de juego como veremos más adelante. **Inútilmente trata de conservar “las cosas como son para mí” y en el interior de este intento, de su violencia, se asoma la gesta de la devastación: cosas que tenían sentido, dejan de tener sentido... para pasar a ser otra cosa, ¡ese es el meollo del juego, la gracia del juego! La violencia de lo simbólico, o mejor, su potencia. He aquí la otra respuesta posible: con lo que no se sabe qué significa ni qué hacer, se juega, se fantasea.**

4. **Cuando un niño se resiste a ser educado, no le falta educación, le falta juego.** Los dos planos no son excluyentes, pero no se puede perder de vista que uno no puede suplir al otro.

Antes de meternos en ese terreno del juego, y para preparar el terreno, planteemos un par de cosas más sobre el fracaso como hallazgo y la espontaneidad como interrupción del diálogo y del juego. Digamos que cuanto más despojamos de juicios nuestra respuesta, más clara es esta pregunta como pregunta “¿a quién llama la atención, qué atención quiere el niño?”. También más despojadas de juicios son nuestras observaciones. Además, con ello, hemos estado explicitando que el “choque antropológico del trabajador” es homólogo al golpe en la realidad natural que haya sufrido el niño.

Para el adulto es natural que el mundo esté construido sobre la base de multiplicidad de realidades (sale de casa y tiene otra identidad como trabajador, como amigo, etc.) Las relaciones entre las personas son problemáticas por esto mismo, operan sobre ideas que tiene uno del mundo, mundo de relación en el cual lo que cuenta es el objeto que designa al sujeto. El problema del niño/a y del púber es que no puede hacer esta experiencia si no ha jugado, se aferrará a un contar por “sí mismo”, sin contexto, sin reglas de juego. Si esto no se resuelve tempranamente acarreamos muchos problemas. El sujeto se transformará en un sujeto narcisista, es decir, con diferentes grados de desconexión con el mundo.

Para dar un pequeño toque aunque sea por encima al hecho de que el niño “**interrumpe el juego**”, podemos decir que el niño ya ha dado su propia respuesta “espontánea” a su sufrimiento por su manera de manifestarse: con violencia, con pegoteo, con reclusión... y que ésta no es eficaz, no le hace bien o más verdaderamente dicho: no hay un bien ahí, aún, para él. No hay un proyecto en esos pequeños daños, golpes narcisistas; no hay por tanto un sostenerse en la incertidumbre y la duda como instrumentos del proyecto de su reciente mal o falta de bien. Lo vive como algo malo y no como algo bueno por conocer, responde rápidamente, y esta respuesta la ha sacado de su propia historia y de su vida familiar. Con esto no queremos decir que un niño que pega es porque le pegaron. La familia de la que hablo jamás levantó una voz al niño. Tampoco podemos decir que lo aprendió en el cole o en la tele, o que es un instinto primario.

Podemos decir que la violencia como agresión al otro, y el pegoteo y la reclusión como violencia hacia sí mismo, surgen del encuentro entre esta misteriosa fuerza de su propio cuerpo de la que él desconoce su sentido, y de la fuerza de lo simbólico, de la palabra que lo atraviesa que se precipita en una imagen. Es decir, que tanto su actividad corporal como lo que percibe con sus órganos del episodio que está viviendo se organizan con palabras, en un discurso, con el lenguaje (Ver “El cuerpo que habla” del libro “Medicina y Psicoanálisis” Ed. Cepyp), pues, como decíamos al comienzo, todo lo que acontece, acontece por lo que significa. **Esa organización de la escena y de su cuerpo “si mismo” cobra una forma determinada a la que le hemos llamado imagen, apariencia, idea de lo que es.** La agresión del niño responde a una imagen a la que hemos venido denominando “respuesta apresurada” del niño.

A veces, cuando se le pregunta, nos cuenta como siente y vive esa idea de lo que está pasando con su estilo de niño, nos dice cual es la imagen que ahí se ha precipitado: “el otro empezó primero”, “el es el que no me quiere dar tal cosa”, o se pone ceñudo encerrado en “su razón sin más” etc.

Digamos que tiene una imagen alejada de la realidad, que no le sirve para transformar la realidad. Nos da una imagen, una idea de lo que vive y siente: que él queda fuera de juego de la relación, de la escena, que él está excluido de una escena, aunque no sabemos cual, pues nos habla de una escena en la que él no tiene nada que ver, por la que no siente aún curiosidad, también nos dice que es un intento de conservarse intacto, entero, es decir, tal y como era antes del encuentro con lo extraño: inocente. Alejado de la realidad también quiere decir, sin haber investigado lo que tiene delante, falto de un espacio de investigación de su presentimiento y del vínculo con lo raro que se ha encontrado.

El instrumento de investigación para el niño es el juego, y el espacio de juego lo constituye en este caso la escena en su estado de insignificancia. Bajo un doble sentido de la insignificancia: lo no valorado aún y lo no significado aún. Por tanto este estado de insignificancia quiere decir que lo que enmarca la escena es algo no importante, no útil, no valioso, es decir, no dotado de una magnitud y una consideración concebida en el árbol de los ideales, destinos, finalidades forjados ya en el seno de lo familiar o cultural; tampoco es lo contrario de lo importante, una basura, lo despreciable, pues en los dos casos la batuta de la medida es la misma. En el juego como instrumento con el que el niño investiga lo nuevo de la escena vivida se trata de otra batuta que dirige los elementos de la escena. Una batuta que está más cerca del arte que de la ciencia, más cerca del humor que de la solemnidad. **El espacio de juego es el marco que rige ese “despojamiento de juicio de valor”: invalioso ni despreciable: es lo que queda de quietarle a la escena y sus objetos su valor de intercambio, su valor de uso, es lo que queda al despojarla del desprecio y el aprecio: su valor de asombro.** El que ha jugado alguna vez o se ha reído, ha vivido ese momento de asombro bajo los efectos de ese marco, en el interior de ese paraje, sabe de esta magia, de esta potencia de lanzarse a crear de la nada. Incluso dentro de los llamados juegos reglados, o que tienen una finalidad, este juego del que hablo, tiene que hallarse en su interior para que sea divertido, diverso, quiere repetirse.

El juego es la actividad que se da en ese marco de despojamiento y apertura a la variedad de sentidos. Es el hacer propio de ese marco: una escena vaciada de significación que produce efectos inesperados. Para el niño la actividad que se da en ese marco es jugar y para el adulto es fantasear. (Para ampliar este tema, ver el libro “¿Porqué juegan los niños?”. Ed. Cepyp). Lo naturalmente humano (lo vivo que muda de lugar) en el niño es jugar cuando la realidad le exige existir de otra manera que en la que existía hasta entonces. Lo natural es que exprese “ocurrencias” frente a lo que le sorprende, estar dispuesto a dialogarlas, tomar las cosas por lo que no son, tomarlas en su diversidad.

Este jugar va de lo entretenido a lo diverso. Va del placer que comporta “hacer algo” que no es serio, que no tiene un valor previo, que no tiene una sanción positiva o negativa y por tanto es lugar de espera que se abre a infinitos destinos sin ningún apremio... a la alegría del hallazgo de nuevos valores, nuevas normas, nuevos horizontes de la existencia de las cosas y de las personas. El placer que sienten los niños pequeños en arrojar cosas, todo es arrojable, casi dibujando el foso por el que desaparecen, pasando por el jugar a matar, anotar puntos, etc. de los más mayores, es el placer de desnudar las apariencias, es el placer de encontrar el sentido de la existencia. **Los niños encuentran en el juego el placer de arrojarse a una actividad que busca sin buscar el origen de lo prohibido, el placer por lo realmente prohibido para el ser humano: está prohibida satisfacción inmediata, es decir que en el mundo humano no hay la satisfacción inmediata, hay acceso a la satisfacción por vía de lo simbólico, las cosas son y se tienen por la materia viva de la palabra.** Buscan sin buscar, dejar sin vitalidad plena de contenidos los objetos, las escenas vividas, buscan sin buscar dejar fuera de juego lo que hay de superfluo en ellos, para que se transformen en algo simbólico. Hacer en activa lo que han sufrido por pasiva (dar de comer, vestir, lavar, castigar...) no es en el juego un plan de venganza o el ejercicio de un ideal, es una verdadera investigación por lo que tiene de desconocido y enigmático el interés que tiene el adulto en hacer eso con él. Durante el juego se puede escuchar que va haciendo hipótesis, construyendo ideales propios etc., pero nunca se da por satisfecho porque el verdadero placer está en que no sea eso. En general cuando el niño se lanza con pasión al juego se vuelve preguntón y tiene necesidad de contar sus experiencias en la vida. Lo prohibido que se manifiesta en los juegos tiene entonces un carácter de ley. **El adulto es responsable de que el niño**

pueda jugar o no. Pues si no hay un adulto que sostenga su juego, que lo acompañe de alguna manera a lanzarse a jugar sin sancionar su juego, no jugará.

CUIDAR AL NIÑO/A Y CUIDAR SUS OBJETOS

- **Cuidar al niñ@**

Hasta aquí ya tenemos una primera respuesta en cuanto a **cómo cuidar al niñ@: necesita bienes**. Quizás sea necesario aquí recordar a qué hemos llamado recibir bienes. El niño entra en un mundo humano que le antecede: todo lo que es y existe está construido con palabras, se edifica sobre algún discurso. El niño entonces recibe palabras, acciones y objetos de valor, de los adultos que lo cuidan. Empezando por sus padres, de los cuales depende para ser y existir pues el no sabe lo que necesita. Con ello le dan un lugar en el mundo, un ser. Bienes guiados por valores e ideales.

Cualquier bien de nuestra cultura es bueno para el niño y el niño los acepta, los acepta todos. Los acepta porque e no sabe, no tiene ni idea, incluso podemos decir que cuando el niño es un puro infante no pide nada, aprende a pedir porque la madre le pide que pida determinadas cosas. Podríamos decir aún más, que el adulto que le tiene ternura, que se identifica y se diferencia de él en el mismo acto de darle lo que supone que necesita, en el mismo acto que encarna la función de la bondad de la cultura para con el ser humano (como dice Heidegger) la de curar al ser humano de su falta en ser dándole un ser en el mundo, está pidiéndole al chico que pida, que quiera, en definitiva que sea alguien, **le está dando un ser**. Cuanto más se le dé más rico será su ser. Esto es cuidar al niño.

Estos adultos donantes son donantes de ser y este lugar es el que les da autoridad, el cual hemos mencionado como Autoridad Parental y sus subrogados. Esta primera dependencia en la relación con el adulto que lo cuida es fundamental para su existencia. Todo aquello que el niño recibe de la cultura a través de sus representantes que le hace ser, sea lo que sea, sin entrar aquí en juicios de valor acerca de lo que recibe, es un bien para el niño. No importa si lo que ha recibido de esta autoridad parental nos gusta o no, si estamos de acuerdo o no. Un niño puede haber recibido el ser gracioso, sumiso, estudioso, rebelde, vago impertinente, presumido... y lo consideramos un bien sólo por el hecho de que lo hace ser, porque eso lo identifica, lo asume como propio y determina su manera o sus maneras de ser. Por tanto esta primera dependencia de la autoridad parental tan diversa como familias existen en este mundo, es una dependencia necesaria para la vida del niño, pues establece la primera relación humana **y las funciones que el niño y el adulto encarnan en esa relación: carente de ser (en este caso el niño) y donante de ser (el adulto que lo cuida)** Con esta incorporación del ser el niño se sitúa en una realidad, tiene una idea de sí mismo y del mundo, es decir, tiene valores e ideales. El niño nace entonces bajo la creencia que todo sentido proviene de los padres, del donante de ser.

Cuidar los objetos del niño/a

La otra función esencial del adulto es la de cuidar los objetos del niño. Hemos hablado del desasimio de la autoridad parental, otra relación diferente a la de donante de ser. Es decir, la operación que pone de manifiesto la otra dependencia que rige y hace posible la dependencia de la autoridad parental: la dependencia de la palabra, del lenguaje. Si por un lado la autoridad parental le da al niño los sentidos ya masticados, también, y al mismo tiempo le transmite una ley: que estos pueden cambiar o que son diversos. Se la transmite aunque el niño la captura pegada a la imagen de los padres bajo la creencia de que todo sentido proviene de ellos. Esta ley del sentido que es soporte de la autoridad parental: lo que antes tenía un valor ahora tiene otro, lo que es bueno para mi no necesariamente es bueno para ti, lo que piensa la abuela no es lo mismo que yo pienso... esta ley de transformación en definitiva de las realidades humanas, el niño la percibe, la intuye, no sin cierto dolor y no sin cierta angustia, no sin un cierto desasimio de la creencia de que lo que el no sabe lo saben ellos, y de que todo lo que sientes es a causa de ellos. La ley de la dependencia simbólica o desasimio el niño la intuye por la ausencia de esta imagen que tiene de los padres. La intuye en las

contradicciones de estos, en sus dudas o en sus silencios. Hace experiencia de que los padres no son la ley, la representan. **Esta frustración, donde sus padres dejan de ser todo-poderosos, donde la imagen que tenía de ellos se desvanece, esta pequeña desdicha es lo que lanza al niño a jugar.**

La duda, el silencio, y la diversidad de sentido son esenciales a la potenciación de la autonomía del niño, al pasaje de la dependencia de los padres a la dependencia de la palabra, de la capacidad de creación, producción y realización de obras humanas empezando por las más sencillas: tomar las cosas por lo que no son. Se convierten en pequeños Matisse (Pintura en óleo sobre lienzo “Esto no es una pipa”) jugando a “esto no es...” desde muy pequeños. Por ejemplo todo objeto deja de ser chupete, pelota... para ser tan sólo un objeto arrojable, un “esto no es”, un campo afuera de sí mismo, de ese sí mismo forjado con los bienes recibidos, de los significados ya masticados. Crea un campo de negatividad –“esto no es...” que dice que hay un mundo allá afuera. Un afuera a través de una actividad que tritura los objetos y los deja listos para ser otra cosa. Un poco osadamente podemos decir que de esa manera se representa la ausencia de la imagen de los padres, y que lanza a ello porque no lo dejan sólo, porque están presentes en silencio, es decir a sabiendas de que eso que hace el niño tiene un valor y no hay prisa por saber cual, se puede esperar.

LOS TALLERES DE JUEGO.

Hemos planteado a lo largo de esta exposición que el espacio de juego se crea en cualquier ocasión y lugar. Cada vez que surge lo inédito para el niño de la realidad que le concierne, pero sólo si hay un adulto capaz de sostener dicho espacio. Por tanto puede gestarse en muy diversos momentos de la vida cotidiana de la Casa de Acogida. Para que este espacio pueda ser útil al trabajador son necesarias ciertas condiciones: saber qué funciones se ocupan en la relación con un@ niñ@ determinad@, tener cierta formación y cierta experiencia en el juego con ell@s. La mayor parte de las veces, no es necesario estar mucho tiempo con el niño, ni siquiera cambiar de actividad, ni tampoco un lugar determinado.

Los talleres de juego son una herramienta que permite ayudar en las casas de acogida a encontrar las vías para que los trabajadores puedan adquirir experiencia con el juego e investigar la presencia de los pequeños en el centro, así como llegar a detectar y suspender las acciones de violencia contra los niñ@s, además de actuar directamente en beneficio de ellos.

Los talleres son un instrumento privilegiado para dar al niño lo que necesita cuando no se trata de recibir bienes. Lo que necesita es que alguien sostenga su juego como lugar donde él entra en contacto con el mundo como mundo de datos a descifrar, investigar interpretar y sobre los que concluir. Cuando no se trata de ser, de depender del cuidado de los padres y adultos, de su educación, se trata de jugar porque jugar es la forma en la que el niño logra el desasimiento de la autoridad parental, es decir, un campo de libertad. La educación requiere hablar por el niño, el juego es la forma en la que el niño habla por sí mismo. Es decir, **el niño juega cuando falta la imagen de los padres, la idea que tiene de ellos, pero no le falta su presencia, presencia que cuida su juego, sus objetos.** El juego lo hace entrar en la ley que dice que todo en este mundo tiene sentido.

LOS ELEMENTOS SOBRE LOS QUE SE CONFIGURA EL ESPACIO DE JEGO EN LOS TALLERES Y QUE DETERMINAN SU ENCUADRE Y SU PROCESO

1. La teoría con la que se opera.

Es un elemento porque determina la práctica. Nuestra teoría de juego se desprende de la teoría psicoanalítica. El juego es el modo de hablar del niño y jugando habla de su lugar en las realidades en las que está inserto, hace un lugar a nuevas realidades, transforma y enriquece aquellas con la ya cuenta. El juego es un orden, por tanto, determinado por la función que cumple la palabra en el ser humano: hacer vínculos y dar existencia a objetos y personas. En él los materiales, los movimientos, y el propio cuerpo del niño, materializan ideas y modos de nombrar e investigar normas, singinifados...

recibidos de los adultos, a la par que crea otros nuevos. La investigación se efectúa en el seno de un trabajo propio del juego: destituir valores, vínculos recibidos y constituidos por otros. El juego tiene en sí la herramienta para transformar su mundo y a él mismo. Esto quiere decir que el juego no es espontáneo sino estructural, y por tanto requiere de ciertas funciones para que en él pueda darse la creación. Creación quiere decir acceso al símbolo en tanto que vacío de contenido específico y portador de multiplicidad de contenidos. El juego se hace en presencia de Otro autorizado por el juego mismo.

2. El material de juego.

El material que va a utilizarse en el taller requiere de un trabajo previo de los coordinadores que van a sostener su función creadora.

El trabajo consiste en seleccionar el material de tal manera que: permita multiplicidad de usos. Esté lo menos significado posible socialmente y no le suponga obstáculos al adulto para ejercer su función de sostener el sentido del juego, trabajar, entonces, sus propios ideales para que estos no hagan estorbo. Pueden ser materiales reglados o no reglados. Es preferible que sean múltiples y variados con el fin de disponer de recursos suficientes para ir incorporando materiales si es necesario, según el desarrollo del taller. Todo ello se elabora con el fin de adecuar el material al proceso que se va a ir dando de “destitución de sentidos” a través de la actividad del niño y de las herramientas que utilizará el coordinador: nombrar, interrogar e interpretar. En definitiva es trabajo de preparación del coordinador, quien al pensar en el sentido que tiene determinado material, hace entrar en diálogo todo aquello que pueda hacer obstáculo a presentar al niño el material como **material simbólico, como materia para la transformación.**

3. Es espacio donde se va a jugar.

Además de tener en cuenta las condiciones de luminosidad, dimensiones, peligros, etc. Es imprescindible **que el espacio de juego sea un lugar privado e íntimo.** Libre de intrusiones, interrupciones o exigencia institucionales (tales como manchar, hacer ruido...) Lo ideal sería contar con un espacio propio para el taller, donde por ejemplo los niños pudieran dejar las cosas y volverlas a encontrar tal y como las dejaron. Pero dado que esto es prácticamente imposible en la mayoría de los centros y servicios, el coordinador ha de implementar estrategias simbólicas para solventar los problemas que se le presenten. Estas estrategias siguen la dirección del juego (facilitar la destitución de sentidos, valores normas...), y se realizan mediante pactos con los niños y con el resto de los trabajadores del centro.

4. El tiempo del juego.

Lo fundamental en la duración del taller de juego (el número de sesiones que se van a realizar según el centro y la estancia de l@s niñ@s es su dependencia de los tiempos del proceso de juego que conduce a hacer una experiencia del espacio como lugar de creación de nuevos vínculos. A veces el taller se corta antes de que estos se hayan producido, cuando quedan listos para que se produzcan.

Primer tiempo

Puesta en ejercicio de las identificaciones adquiridas en el seno familiar y social, y con las que el niño cuenta para relacionarse con objetos y personas. A esta puesta en escena se le llama **instalación de la demanda del niño.** En este momento del juego los materiales y la palabra son utilizados en función de lo que el infante supone que le pide el coordinador. Este supuesto con el que el niño opera es acorde con las escenas históricamente adquiridas que lo sitúan a él en relación con el mundo, su mundo. Ahí el coordinador suele funcionar para el niño como “mamá” o como “profe” y el niño se sitúa como “hijo” o como “alumno” según la forma en la que se siente reconocido por la demanda del Otro (su Otro, es decir aquel que lo reconoce y en el que se reconoce, aquél que le dio un ser en su corta

historia como bueno, malo, gracioso, tonto...) Este lazo imaginario con el coordinador, imaginario en el sentido de imágenes o ideas ya hechas –ideal-, de la imagen que tiene de sí mismo y de los otros, se sustenta en la transferencia de saber. Lo que se transfiere es la suposición de un saber, que el niño cree que tiene el coordinador, acerca de lo extraño, raro y nuevo que el chico captura del entrono, y que no puede nombrar en ese momento. Lo importante aquí es que el coordinador no crea que él tiene ese saber que se le supone sobre lo que no resulta familiar. Por otro lado, su función fundamental es sostener que eso que no se conoce, no se sabe, no se entiende tiene un sentido, es el lugar de la creación. Los instrumentos con los que cuenta el coordinador para operar en el juego donde “todas las cosas tienen sentido aunque no se sepa cuál” son: nombrar, interrogar e interpretar. Cada uno de estos instrumentos merecería un despliegue en cuanto a su fundamentación y su técnica, pero bástenos por el momento lo que en sí mismos evocan.

Si el coordinador no se cree que sabe y no actúa con “respuestas apresuradas” y juega, es decir no dirige el juego sino que lo facilita utilizando sus herramientas, entonces el niño entrará en el segundo tiempo del juego.

Lo raro y extraño está de entrada y durante todas las sesiones del taller. Circula desde el material hasta los otros niños y el coordinador mismo. El coordinador no es el mismo allí que cuando por ejemplo lo cuida o realiza otra función en el centro, es un extraño. Lo raro y extraño está presente durante todo el tiempo que dura el taller, porque **mientras dure el taller, toda obra realizada en él (pinturas, disfraces etc.) no será otra cosa que testigo o testimonio de que el niño ha jugado y ninguna otra cosa.** Es decir es testigo de una transformación y por tanto no otra cosa que la posibilidad de ser algo diferente. Las obras se usan, se desgasta de ellas quedan restos y de los restos nacen nuevas obras. **La obra del juego es testimonio del juego mismo, de que se opera una transformación de que lo familiar se desfamiliariza y por tanto se cambia y se enriquece.**

Decíamos que lo raro y extraño que el niño no puede nombrar es verificación de la ausencia de la imagen de los padres. Que esta ausencia de la imagen de los padres, como aquellos que le dieron un ser, cualquier ser, sin entrar en valores sociales insistiremos, causa en el niño una cierta desdicha, un cierto sufrimiento, pues su yo, todo su saber, ha quedado momentáneamente en suspenso. Esta pequeña desventura es la que catapulta al niño a reproducir, al comienzo del taller, lo que hemos llamado la demanda del Otro y lo que conformará sus primeros juegos. **Familiarizará el entorno** de acuerdo a su historia, al modelo de reconocimiento o de exigencia de ideales que haya incorporado. Digamos que esto es “lo que se ve” al comienzo: se comporta y juega como él cree que se espera de él. Si ES “malo” hará de malo, pero a nosotros nos interesa el motor de la reproducción de la escena: lo raro frente a lo que se quedó desnudo.

Si el coordinador atiende al motor de la escena, comprobará que **la demanda** (en nuestro ejemplo, que el niño suponga que el coordinador le pide que sea malo, que lo “vea” como malo) **se desgasta sola si no encuentra clientes para sostenerla. La función del coordinador en relación a la demanda es la de posibilitar que se desgaste y esto se produce en la medida que no la sofoque ni la confirme con palabras o actos.**

Para ello a veces basta con pequeñas propuestas de juego del coordinador, pero no hay recetas. Es suficiente con transformar “la acción de ser” en juego (no es lo mismo ser que jugar a ser, ser gracioso, El gracioso, que estar gracioso), y siempre que el coordinador pueda jugar a transformar una escena cargada de seriedad solemne sin sentido en algo que tiene un sentido simbólico. Casi se trata de una consigna “no tomarse la vida demasiado en serio” o “esto es otra cosa que lo que parece” o “todo es divertido en el sentido de diverso”. De lo que se trata es de que siga jugando, de cómo hacer para que siga jugando. Si la intención del coordinador es que aprenda la lección el juego se detiene.

La intención del coordinador es esencial. Si el niño pega porque es “el malo” de la película, y el coordinador quiere que deje de ser el malo reforzará su ser malo. Tampoco se trata de dejarlo hacer. Sin embargo si el coordinador sostiene el sentido simbólico del juego donde pegar no se sabe lo que es

pero puede entrar en el juego encontrará la manera de transformar ese “pegar por malo” en una serie de sentidos: pegar-marcar a otro-juntar y separar-dar y quitar... “En ocasiones la prohibición es una técnica. En general los niños aceptan prohibiciones cuando estas están hechas para facilitar el acceso al sentido de las cosas. En el juego no se trata de prohibir que se pequen porque está mal moralmente. Se trata primero de que si se pegan no juegan, se interrumpe el juego y además pegar quiere decir “algo”, es pedido de un vínculo. Es llamativo lo rápidamente que la mayoría de los niños cambian el pegarse por una guerra de almohadones, o un insulto por un chiste. Para ver algunos ejemplos de experiencia concreta sobre este tema sugiero leer la experiencia de los talleres en el libro “¿Por qué juegan los Niños?” (Varios autores. Ed. Cepyp)

Segundo tiempo

La reproducción de la demanda, y su desgaste por vía de la transferencia en la que el coordinador tiene un lugar desde el cual está autorizado a intervenir jugando con el niño, conducen a éste y al coordinador a **la dilución de las identidades observables y al encuentro con lo raro y extraño como algo nuevo y diferente**. Algo de lo que se puede esperar algo, que transforma el mundo y transforma al niño de forma comprometida vivencialmente y posible de ser contada a otros.

El coordinador ha ido sosteniendo a lo largo de una serie de talleres que el juego humano es un juego dispuesto por un orden simbólico. A diferencia del juego animal que consiste en poner ejercicio una serie de conductas ordenadas –adiestrarse- por un paterno instintual para la prosecución de un fin. En el juego animal la violencia sobreviene como efecto de un impedimento de dicho fin, como por ejemplo el suicidio de algunos animales en laboratorio por sobreestimulación o privación. Orden simbólico, es decir, ordenado por un orden de significación y en ese sentido lo estructurante del juego no es la reproducción de una escena históricamente adquirida, sino la repetición de la emergencia de lo raro y extraño que desfamiliariza el entorno.

En el primer tiempo lo raro y extraño aparentemente emergía como lo que se opone a jugar, como momentos de detención del juego, momentos donde al faltar la palabra que lo nombre, la mediación simbólica que le permita continuar al niño en el sentido de una creación, lo conducía a la destrucción (en su máxima expresión de violencia: la inhibición) En este segundo tiempo, la repetición de lo raro y extraño en las sucesivas escenas de juego aparece como lo que todavía no es, permite esperar un sentido nuevo de eso que todavía no tiene sentido.

La propia dinámica del juego **es un arrojar afuera, un sentirse afuera, un experimentarse afuera** de lo familiar del propio niño. Experimentar que puede investigarse. Afuera de las significaciones anteriores, ausencia que permite la espera de otra significación que designe al niño un nuevo lugar, una ampliación de su mundo.

Esta ausencia o falta de lo familiar, falta de significación, es marcada primero por una sustitución de símbolos. Ello produce efectos. Por ejemplo, los almohadones son proyectiles, camas, paredes, espada, barcas... cuando el comienzo de los talleres no eran otra cosa que un elemento para ser utilizado como apegamiento: tirarse unos encima de otros.

El coordinador en este tiempo no es autoridad de la que se espera una acción autoritaria como en el primer tiempo, en tanto que sabe y por tanto puede dar o no dar (una sanción, un elogio, un rechazo...) un bien a su capricho, sino que es usado como interlocutor de lo que ahí se va produciendo. **Es usado como otro que sostiene la promesa de sentido, el lugar de la creación. Lo que dirige el juego es la transformación y no la permanencia o la destrucción de los objetos y las personas.**

Tercer tiempo.

En este tercer tiempo entra a formar parte del juego **la elaboración del duelo**. Esta consiste no tanto en que se pone en evidencia lo que se pierde (se va a dejar el taller y todo lo que ello conlleva), si no la

pregunta por: “qué se lleva del taller”. El duelo se ubica en el juego como una ausencia que deja un resto: preguntas que hacen historias. El duelo sólo aparece como tal si se ha experimentado que algo se pierde sólo si se ha ganado algo, si ya sabe que se lleva del taller la experiencia del juego creador. Si no el duelo no existe, aparecen otras manifestaciones: tristeza, negativismo, irritación, melancolía...

Hay un cuarto tiempo

El cuarto tiempo viene determinado por el momento en que un taller se termina, pero también por el momento en que cada sesión del taller termina. Ya hemos planeado que estos tiempos de los que hemos hablado no son cronológicos. Los cuatro tiempos pueden darse en cada una de las sesiones a lo largo de varias sesiones. **Una sesión o un taller se terminan cuando el niño está en condiciones de seguir jugando en otro lugar.**

Dejaremos para otro momento otros dos elementos del taller de juego. El papel fundamental del tiempo de la supervisión y el despliegue de la función del coordinador en cuanto a la coherencia entre la estrategia del juego (destitución de sentidos) y las técnicas a emplear.

Hemos pretendido con la breve presentación de estos elementos del encuadre, dar algunas pinceladas en cuanto al contenido y uso de los talleres y su relación con lo expuesto en la primera parte acerca de la violencia y el juego. Sabemos que con ello quedan muchos cabos sueltos e interrogantes que esperamos poder retomar en otro momento.