

¿A QUE JUGAMOS...?

Brian Banschczyk

Acompañante terapéutico.

(Teléfono) +549-351-155599648 || Email: brianbcba@hotmail.com

*“Cada persona que pasa por nuestra vida es única.
Siempre deja un poco de sí y se lleva un poco de nosotros.
Habrá los que se llevarán mucho, pero no habrá de los que no nos dejarán nada.
Esta es prueba evidente de que dos almas no se encuentran por casualidad”.*
(Jorge Luis Borges)

En el presente trabajo intentaré elaborar una articulación teórico-práctica, valiéndome para tales fines, de una experiencia en acompañamiento a niños. El caso elegido es el de un paciente con diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (TGD NE), donde se despliegan el uso del juego, el dibujo y el paseo, como posibles herramientas impulsoras de efectos terapéuticos.

El juego forma parte de la vida de todas las personas. Sus poderes transformadores, su potencialidad en cuanto lenguaje, su efecto terapéutico y constructor de la subjetividad, han llevado a teóricos de todas las disciplinas y perspectivas del conocimiento a estudiarlo.

Resulta elemental descubrir que el juego entre acompañante y paciente pocas veces tiene que ver con lo 'esperable' para una edad definida, manteniendo -sí- una relación con lo que se 'puede', a saber: como el resultado de sumar la edad lógica, la maduración, la patología, el nivel socioeconómico, y así echar un vistazo por fuera de la mera 'edad cronológica'.

Es así que el acompañante ha de ofrecerse como potencial compañero en juego, sin perder por ello, la espontaneidad del niño, ya que como dice Kleber Barreto (p.171; 2005): *"no existe nada más traumático e invasivo que el rompimiento del juego, lo que implica una ruptura de la capacidad simbólica del sujeto, en caso de que ésta no esté lo suficientemente establecida"*. En este sentido, resulta útil definir la posición del acompañante en los términos en los que Winnicott (1971) llamó el 'saber jugar': no se trata de saber el juego, ni siquiera se trata tanto de saber las reglas, sino de no arruinar el juego con un saber que quite espontaneidad y creatividad al jugar mismo. Lo característico del juego -que es el placer- no debe ser omitido, ya que la capacidad de jugar es un logro en el desarrollo emocional de cada niño, y el poder hacer 'un como si', lo es aún más.

Adentrándonos en 'el caso'

Fui convocado por el equipo del Servicio de Salud Mental del Hospital Pediátrico de Córdoba para realizar un acompañamiento terapéutico, en el marco del tratamiento interdisciplinario existente para *Juli*, un niño de 8 años. Cabe aclarar que mi trabajo daba continuidad a la tarea emprendida por otro profesional que había llegado a su fin luego de dos años.

Para el primer encuentro, se acordó con el equipo y la familia, qué sucedería en el hospital. Pero éste se hizo esperar: pasaron tres semanas de contratiempos (paros de colectivo, una gripe del niño y la escasez de recursos

de la familia que le imposibilitaron su asistencia al establecimiento) hasta que

1

finalmente pudimos encontrarnos. En todo ese tiempo mi imaginación no dejaba de aventurarse y fantaseaba pensando ¿cómo es *Juli*?, ¿le gustará jugar?, en tal caso ¿a qué? o ¿a qué no?, y sobre su familia, ¿cómo serán ellos?, etc.

Luego del primer encuentro recuerdo una gran incertidumbre por saber: ¿quién era *Juli*?, quién era realmente ese niño, ese que estaba más allá de lo comentado por el equipo, más allá de lo contado en su historia clínica, más allá de lo sentenciado por sus padres, más allá de ese primer encontronazo conmigo. ¿Quién está más allá de lo dicho...? Más allá de toda palabra, muda, hablada o escrita.

La intriga, incluso, alcanzaba a su familia: ¿cuál era la relación de *Juli* con ella? Un vínculo que pudo cristalizarse con el transcurso del tiempo, y que, a los fines de este trabajo, será definido por Arrebillaga (2012), que habla de las *familias autoritarias*: "*son rígidos, ponen límites sin explicación, bajo nivel de afecto y comunicación, otorgan gran valor a la obediencia y autoridad, etc.*" (Arrebillaga, 2012; p93.)

Entonces... ¿quién era *Juli*? Un interrogante que no parecía sencillo de responder, al menos en ese momento inicial, pues antes de conocerlo, tuvo que generarse un vínculo que, me concediera encuentro a encuentro, a habitar y compartir un poco más su mundo, sus alegrías, sus miedos y sus angustias, entre otros. Éste fue un trabajo realizado gracias a una intervención que lo colocó en un rol activo dentro de la construcción del acompañamiento, haciéndolo responsable subjetivamente de su propia historia, es decir, que pueda ser él, el que determine quién es y quién quiere ser.

Durante el trayecto del acompañamiento fue muy importante la tolerancia circundante al vacío de saber, ya que, en muchas oportunidades, no lograba deducir completamente quién era *Juli*, qué buscaba y qué era eso que le impedía encontrar/pedir lo que necesitaba o deseaba. Entonces, mi función, muchas veces, estuvo sujeta a ser un medio facilitador para que cierto funcionamiento mental pueda, en alguna oportunidad, inaugurarse.

Los primeros encuentros demostraron altos niveles de desconfianza e inseguridad en el vínculo: su poca comunicación, evitar la mirada y su hiperactividad, marcaron los mismos. En todos estos encuentros comenzábamos dibujando -cabe aclarar que sus dibujos eran estereotipados, siempre haciendo el mismo-, hasta que él se desorganizaba y deambulaba por la casa. Esta situación se tornaba casi un cliché, repetido una y otra vez, y en el que *Juli* no podía incluir a nadie más; incluso llegaba a ignorar mi presencia o pasaba a ser una extensión de él mismo.

El paso de los encuentros arrojó la necesidad de proponer algo nuevo, algo diferente. Comencé eligiendo dibujos iguales para llevarle y colorear, pero haciéndolo de manera distinta a él; rápidamente *Juli* no toleró esta actitud y se enojó, diciéndome que no se podía colorear de esa manera. Se hizo notoria su necesidad por controlar el entorno, así como la dificultad para diferenciarse del otro.

Sin darme cuenta el juego fue aconteciendo y algo de espontáneo e

imprevisible comenzó a surgir en nuestros encuentros. Como dicen Kuras y Resnizky (‘p65, 2013):

2

"al acompañar se crea un vínculo con en el paciente un espacio transicional, entre la desolación y la esperanza, entre la desconexión y la pertinencia, entre el silencio estratégico y la palabra orientadora (...) Transicional, además, porque funda un espacio temporal entre lo que hubo y lo porvenir, donde un futuro puede ser concebido como posible [...]"

Así fue como *Juli* fue descubriendo que el jugar no era algo impuesto, sino una actividad sobre la que podía crear, divertirse y, porque no, también en alguna oportunidad aburrirse, pero que el hecho importante era el jugar.

El paso de los encuentros fue produciendo un aumento en la confianza del vínculo, característica visible en la seguridad de saber que yo estaría ahí. Con esta actitud, *Juli* no sólo me permitió colorear diferente, sino que él mismo se animó a probar más colores, saliéndose de su estereotipo para dibujar; de la misma manera en que también surgieron nuevos juegos, como jugar con la pelota, el 'tirar los bolos' (como él le decía), y otros más.

El acompañamiento transcurrió y creció una forma de relación que desarmó las representaciones anteriores, dando paso a que sucedan nuevas situaciones y experiencias que parecieron desacomodar la idea que traía *Juli*, casi como si algo de lo viejo necesitara esfumarse para convertir ese instante, ese tiempo, en un desierto donde todo puede pasar.

Durante un encuentro la madre me comenta que la habían llamado de la escuela, me dice «debe ser que no hace caso y está agresivo». Sin embargo, esa descripción no coincidía con lo que yo observaba y le pregunto si lo hablo con él y refiere que no, por lo cual lo llamo y le comento que habían mandado una nota del colegio, pero que yo quería saber qué pasaba, escuchar su versión. Él levanta la mirada y su rostro cambia, me cuenta que los compañeros lo burlan mucho y la maestra lo reta a él. Le respondo que cuando pasen estas cosas me cuente, porque nosotros lo podíamos ayudar. Con una sonrisa de alivio me responde que así lo hará.

Dar lugar a la palabra de *Juli* abría una nueva experiencia: ser escuchado y tenido en cuenta. Este cambio marcó los próximos encuentros: al suceder cosas diferentes a las acostumbradas, se produjo un cambio frente a diversas conductas (antes respondidas estereotipadamente). El acompañamiento incitó nuevas formas de respuesta al proponer situaciones distintas y nuevas vivencias.

Las intervenciones llevaron a una mayor interacción: *Juli* comienza a relatar su día, sus gustos, e incluso pasó a decidir qué actividad se iba a realizar en cada encuentro y luego de un tiempo buscaba en el AT la habilitación para expresar sus deseos a su madre.

Un tiempo después, *Juli* expresa -por primera vez- su deseo de que no me fuera. Su angustia al final de la hora era elevada y ese día fue necesario flexibilizar el encuadre y alargar la jornada para poder alojar y contener estas emociones que por primera vez empezaba a mostrar y manifestar. Para cerrar

el encuentro sucedió algo nuevo: *Juli* nunca permitía que le regalara lo que dibujábamos, pero ese día, la forma en que logró tranquilizarse, fue aceptando un dibujo, no sin antes pedirle que lo cuide.

A la hora de supervisar esta situación mostró cambios en *Juli*, pudo utilizar un elemento transicional para tolerar la angustia, pudiendo simbolizar parte de sus emociones. El objeto transicional representó el viaje desde la subjetividad

3

pura a la objetividad, desde la indiferenciación a la aceptación del otro como objeto exterior, con el cual puedo establecer una relación objetal. En este sentido, la relación objetal misma fue un fenómeno transicional, un espacio intersubjetivo en el cual los dos nos vinculamos y jugamos. En este hecho regresamos a una de las funciones del juego: el compartir con un otro. *Juli* comenzará a descubrir por él mismo su propio juego en relación a los otros, necesitando la confianza para realizarlo.

La próxima vez que nos vemos *Juli* me entrega el dibujo que le diera, diciendo que lo había cuidado mucho. Pero su espera era también acompañada por la pelota y el pedido de ir a la plaza. De a poco empezaba a mostrarme quién era, qué le gustaba, qué deseos tenía y qué sentimientos tenía. Por mi parte sentía que era la primera vez que afloraba en él algo auténtico, y que no se trataba de conductas mecánicas y estereotipadas.

Su espera con una propuesta de juego marcaba un nuevo rumbo dentro del acompañamiento, ya que *Juli* pudo elegir salir de su casa, como dice Pulice (p.114;2011), *"la pregunta dirigida al sujeto de donde pasear, tiene necesariamente el efecto de implicarlo como sujeto de deseo, es decir, abre una puerta de salida del circuito de la alienación o encierro"*. El acompañamiento creó un ambiente facilitador, en el que poco a poco, se permitió el despliegue de la subjetividad de *Juli*, utilizando el espacio transicional como un espacio azaroso, para que nuevos acontecimientos puedan surgir. Así, cada nuevo encuentro, se convirtió en un juego en sí mismo, en el que *Juli* tenía, la no menor obligación, de decidir a qué jugábamos.

En este transcurrir nos encontrábamos saliendo hacia la plaza, la canchita de fútbol y las calles, espacios que pasaron a convertirse en cotidianos para el acompañamiento. Esta apertura se amplió aún más, a partir del pedido de *Juli* para ir a pasear al zoológico y otros espacios.

Pero todo estos cambios no quedaban sólo en el afuera, sino que, cuando nos quedábamos en la casa, también era otra la forma de jugar. Por ejemplo, *Juli* no volvió sólo a dibujar, sino que buscaba juegos para compartir, algunos reglados y otros inventados por él. Comenzó a incluir la plastilina en sus dibujos, lo cual introdujo la creatividad.

Finalizando el año el equipo tratante, me informa que por cuestiones políticas el caso de *Juli* debía ser derivado a otro hospital, por lo que mi acompañamiento también llegaba a su fin. En menos de un mes y de un día para otro, debí comenzar a trabajar junto a *Juli*, el final del acompañamiento.

El final fue tal como el comienzo: se hizo esperar dos semanas (*Juli* se enfermó). Llegó el día, y *Juli* me esperaba ansioso afuera de su casa para pedirme que vayamos a la heladería, algo que no estaba previsto, pero a lo que se dio lugar. Compartir un helado, una caminata y un saludo final.

A modo de conclusión

Resulta interesante finalizar pensando cómo, en casos como el de *Juli*, donde el juego se encuentra estereotipado o inhibido, el AT se vuelve necesario al momento de encontrar el valor del juego; rescatando el azar como factor interviniente y la idea de psiquismo en constitución. Es habitual escuchar que todo lo importante sucede en los primeros años de vida de una persona, y que de ninguna manera eso podrá ser modificado a posteriori. Sin embargo, casos como el de *Juli*, me llevan a pensar, cada vez más, la posibilidad de incorporar

4

lo desconocido, lo inédito y lo especial que pueda suceder y cómo cada sujeto lo metaboliza.

Al hablar del 'papel del juego' como herramienta en el acompañamiento me refiero a este valor constitutivo en tanto posibilitador de una realidad para el sujeto, de un lugar del Ser y para Ser. El juego como herramienta brinda la posibilidad de pensar al mismo, como el medio natural con el que el niño cuenta para hacer frente a sus angustias y aquello que posibilita su constitución como sujeto. Pero el juego no es posible sin una invitación de parte del otro, y este otro, en este tipo de casos, pasa a ser el AT. Por ende el juego se vuelve algo más que un simple medio de entretenimiento, diversión o exploración. Se convierte en nada menos que una actividad constitutiva del aparato psíquico.

Pero como AT no tuve la función de crear el juego o hacer jugar a *Juli*, sino, más bien, tuve la función de permitir que él se atreva a jugar en mi presencia o conmigo, habiendo establecido antes un vínculo de confianza. Los niños no juegan con cualquiera, sino sólo con aquellos que confían y empatizan. Me parece importante pensar que como acompañante no se deberá 'hacer jugar' al niño, sino que se tendrá que jugar con el niño, sosteniendo su deseo lúdico, acompañándolo en la búsqueda y desarrollo de su propia imaginación y creatividad, ambos elementos fundamentales para que cualquier juego emerja.

BIBLOGRAFÍA

ARREBILLAGA M. (2012): *Neuropsicología Clínica Infantil, Intervenciones en TGD, Autismo, Asperger, Síndrome De Rett*. Editorial Brujas. Córdoba

KLÉBER BARRETO, D., (2005): *Ética y Técnica en el Acompañamiento Terapéutico*. Editorial Unimarco: San Pablo, Brasil.

KURAS S; RESNIKY S (2013). *Acompañantes terapéuticos: Actualización Teórica-Clinica- 4° Ed*. Editorial Letra Viva. Buenos Aires

PULICE, G. (2011): *Fundamentos Clínicos Del Acompañamiento Terapéutico*. Editorial Letra Viva: Buenos Aires.

WINNICOTT, D., (1971): *Realidad Y Juego*. Editorial Gedisa: Barcelona.

