

APEGO. JUEGO. CONSTITUCIÓN SUBJETIVA. ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA FUNCIÓN DEL JUEGO Y SU RELACIÓN CON EL EJERCICIO DE LA PARENTALIDAD Y EL TRABAJO DOCENTE

ATTACHMENT. PLAY. SUBJECTIVE CONSTITUTION. EXPLORATORY STUDY ON THE ROLE OF PLAY AND ITS RELATIONSHIP WITH PARENTING AND TEACHING WORK

Paolicchi, Graciela¹; Nuñez, Ana M.²; Larrabure, M. Pilar²; Bosoer, Eliana²; Abreu, Lucía²; Bozzalla, Lucía²; Sorgen, Eugenia²

RESUMEN

Este trabajo surge en el marco del Proyecto de Investigación UBACyT, programación científica 2018-2021, *Tipo de apego, actitudes hacia el juego infantil y parentalidad* que se articula con el Programa de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, *Juegotecas Barriales*. El objetivo es comunicar resultados obtenidos en dos estudios exploratorios: el primero, a madres y padres de niñas y niños entre 3 y 5 años -sobre formas de ejercer la parentalidad y actitudes hacia el juego infantil- y el segundo, a docentes de instituciones educativas -sobre el juego infantil, sus funciones y las impresiones actuales que tienen de la actividad lúdica en sus alumnos.

Para dar cumplimiento al objetivo, analizamos las respuestas brindadas por madres y padres a un cuestionario sobre actitudes, creencias, valores e información; como así también las entrevistas semi-dirigidas a docentes. Los resultados obtenidos dan cuenta de la relevancia que adquiere la actividad lúdica y la presencia y disponibilidad de los otros significativos para la constitución subjetiva de cada niña y niño. Dicha información resulta valiosa para nuestro trabajo como psicólogos en contextos comunitarios, en tanto se trata de espacios donde se requiere de orientación profesional promoviendo propuestas que faciliten un desarrollo infantil saludable.

Palabras clave:

Juego - Apego - Parentalidad - Docencia - Desarrollo Infantil

ABSTRACT

This paper arises within the framework of the UBACyT Research Project, scientific programming 2018-2021, named *Tipo de apego, actitudes hacia el juego infantil y parentalidad* [Type of attachment, attitudes towards child play and parenting] that is articulated along with the University Extension Program named *Juegotecas Barriales*, from the School of Psychology of the University of Buenos Aires. The objective is to communicate results obtained in two exploratory studies: the first, made to mothers and fathers of girls and boys between 3 and 5 years old – about ways of exercising parenting and attitudes towards children's play – and the second one, to teachers of educational institutions -about children's play, its functions and the current impressions they have of playful activity on their own students.

To accomplish the objective, we analyze the answers provided by mothers and fathers to a questionnaire about attitudes, beliefs, values and information; as well as the semi-directed interviews we realized to the teachers. The results obtained show the relevance that playful activity acquires and the presence and availability of significant others for the subjective constitution of each girl and boy. This information is valuable for our work as psychologists in community contexts, because is about spaces where professional guidance is required promoting proposals that facilitate healthy child development.

Keywords:

Play - Attachment - Parenting - Teaching - Children development

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Psicología Evolutiva Niñez, Cátedra II. Email: gracielaapaolicchi@gmail.com

²Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Psicología Evolutiva Niñez, Cátedra II.

Marco teórico

A los fines de dar un marco teórico referencial en torno a los resultados de la Investigación y enriquecer la discusión y las conclusiones, haremos foco en el concepto de capacidades parentales, la función reflexiva, la asimetría en la función parental, la teoría del apego, el juego infantil y el trabajo docente.

Bleichmar, E. (2007) enumera las capacidades parentales de acuerdo con los diferentes *sistemas motivacionales* que plantea la Teoría de la Modularidad Psíquica. Para el *módulo de regulación emocional* menciona las capacidades de regulación de los estados fisiológicos y de la ansiedad, así como la capacidad para proporcionar momentos de distensión, ocio y para respetar y entonar estados emocionales, entre otras. Para el *módulo de la heteroconservación*, menciona las capacidades relacionadas con la salud y el crecimiento. Para el *módulo de apego o vínculo afectivo*, refiere a las capacidades para la presencia, disponibilidad y compromiso en los cuidados, para el disfrute en la interacción, para proporcionar confianza, protección y contacto intersubjetivo, para reconocer sentimientos y estados mentales, para permitir relaciones del niño con figuras sustitutivas de apego, entre otras. Para el *módulo de sensualidad y sexualidad*, señala la capacidad para sentir y no temer al placer en el contacto corporal y en la higiene de los órganos genitales y para reconocer la excitación sin sobre-estimar ni inhibir sus manifestaciones. Para el *módulo estima y narcisismo* menciona la capacidad para valorar los esfuerzos, transmitir orgullo y admiración, para poner límites a conductas disruptivas y demandas, entre otras.

En relación con las funciones parentales resulta de interés la Teoría de la Mentalización. La *mentalización* (o función reflexiva) es una actividad mental predominantemente consciente que se refiere a la capacidad de representarse los pensamientos y las emociones propias y de las otras personas. Tiene una incidencia importante en la regulación emocional, recurso psíquico que facilita el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias (Grael y Lanza Castelli 2014). Los adultos cuidadores con buena capacidad de mentalizar promueven el desarrollo de la capacidad de regulación infantil de sus estados emocionales.

La asimetría subyacente a los estilos de crianza, incuestionable en cuanto al punto de vista biológico, al tiempo de vida transcurrido y experiencias transitadas, no se manifiesta de manera estable o similar en las diversas épocas. Diferentes autores plantean que, desde fines del siglo pasado la relación entre generaciones se habría visto transformada por efecto de cambios que se vienen produciendo en las instituciones familiares y educativas poniendo en cuestión el modo en que se pensaban los procesos de transmisión (Carli, 2006). Se describen procesos de pérdida de asimetría. ¿Cómo pensar entonces la parentalidad -su ejercicio, su práctica y su experiencia- (Houzel 1999) en un escenario en el cual pareciera cada vez más ponerse en juego una simetría del niño con el adulto. Messing (2017) plantea que la *simetría del niño con el adulto* es un cambio psíquico estructural de las nuevas genera-

ciones de niños y jóvenes. Asimismo resalta la necesidad de la recuperación de un modo de asimetría en el vínculo parento-filial. Señala que a partir de las características particulares de la primera identificación con sus padres, se producen procesos de mimetización y el niño queda ubicado en un lugar de paridad con el adulto. Respecto de la parentalidad propone como tarea del adulto potenciar lo mejor que ese movimiento hacia la simetría ofrece en los vínculos de crianza. Valora la capacidad de comprensión que existe en los niños y jóvenes cuando se captura su atención, se pide su colaboración, es decir cuando el mensaje está formulado con respeto, firmeza y afecto sin necesidad de apelar a órdenes o castigos. Es tarea del adulto enseñarles a responsabilizarse y, sobre todas las cosas, es tarea del adulto ayudarlos a recuperar su lugar de hijos. Entiende que de ese modo se restablecería la presencia necesaria del adulto como adulto protector para aliviar la soledad interior y la autosuficiencia imaginaria en el niño que se corresponden con el borramiento de los lugares diferenciados.

La Teoría del Apego (Bowlby, 1989) es un modelo sistémico que explica la organización, función y desarrollo de la conducta de protección de los seres humanos. Uno de sus aportes más importantes fue señalar la gran influencia de las condiciones de seguridad emocional vividas en el contexto social del niño pequeño y la manera en que la calidad de los cuidados recibidos incide sobre el desarrollo posterior de la persona. Bowlby teorizó los momentos tempranos de la constitución psíquica y sostuvo que los procesos psicológicos fundantes del bebé se establecen gracias a la presencia de la figura de apego, capaz de brindar seguridad, cuidado y protección ante sus necesidades. Las experiencias tempranas son internalizadas y dan lugar a prototipos de comportamiento. El autor sostiene que los seres humanos tienen mayores posibilidades de un buen desarrollo de sus capacidades cuando piensan que existe una o más personas de su confianza que acudirá en su ayuda si surgen dificultades. La persona en la que se confía designada también como figura de apego proporcionará una base segura desde la cual desenvolverse.

Ainsworth y Bell (1970) realizaron un estudio de investigación denominado "situación extraña", luego del cual tipificaron tres tipos de apego hacia la figura del cuidador que se denominaron: *apego seguro*, *ansioso resistente* y *ansioso evitativo*. El primero, el *apego seguro*, se da cuando las circunstancias familiares son favorables; el niño confía en que sus figuras parentales serán accesibles, sensibles y colaboradoras ante sus necesidades o situaciones adversas. Con esta seguridad, el niño se atreverá a hacer sus exploraciones en el mundo. El segundo, el *apego ansioso resistente*, ocurre cuando los progenitores se encuentran accesibles y colaboradores en algunas ocasiones y no en otras, lo que genera inseguridad en el niño acerca de la accesibilidad de dichas personas en caso de necesitarlas. A causa de esta incertidumbre, el niño siempre tiene tendencia a la separación ansiosa, es propenso al aferramiento y se muestra ansioso ante la exploración del mundo. Por último, el apego *ansioso evita-*

tivo que sucede cuando el niño no confía en ser cuidado y protegido sino que, por el contrario, espera ser desairado como consecuencia de un constante rechazo por parte de la madre cuando busca consuelo y protección. Así, intentará volverse emocionalmente autosuficiente para evitar desilusionarse. Resulta interesante que, Ainsworth, también investigó la conducta de las madres hacia sus hijos y extrajo la siguiente conclusión: cuando la madre es *sensible* a las necesidades del bebé, y responde a ellas de manera adecuada y rápida, el niño podrá desarrollar seguridad en sí mismo con un alto grado de confianza y disfrute con su figura de apego. En cambio, cuando la madre es *insensible* a las señales del niño o responde de manera lenta e inadecuada, probablemente sus hijos serán desdichados y ansiosos.

Posteriormente, Main y Solomon (1990) complementa la investigación postulando la existencia de un cuarto tipo de apego, dentro del apego inseguro: *apego desorganizado*. Sus estudios se orientaron a investigar el tipo de apego de los adultos y permitieron visualizar los efectos del pasado en las relaciones actuales. Como su nombre lo indica, son niños se muestran desorganizados o desorientados, que, según las observaciones no tienen la capacidad de manejar la angustia ante la separación y no buscan consuelo cuando la madre regresa. Lo más característico de este patrón es que la conducta de los niños es impredecible en relación al acercamiento o evitación de la madre; tienen conductas contradictorias y muestran una falta de estrategias para satisfacer sus necesidades de seguridad y consuelo. En la adultez esta modalidad se relaciona con trastornos límites de la personalidad (Fonagy, 1999). Puede ocurrir como resultado del maltrato ejercido al niño, de cuidados extremadamente insensibles o como consecuencia de una conducta parental desconectada. Generalmente, los padres han padecido en sus infancias traumas no resueltos de forma adecuada y, por tal motivo, se les dificulta el contacto con el niño.

En relación con la persistencia transgeneracional del apego, Fonagy (1999) plantea que los adultos seguros tienen más probabilidad de tener niños que estén apegados con seguridad a ellos. No obstante, otros estudios plantean que no puede afirmarse que la sensibilidad del cuidador/a garantice las buenas persistencias transgeneracionales en las clasificaciones del apego (Van Ijzendoorn, 1995). En referencia a la función del juego durante el desarrollo del sujeto, la misma ha sido estudiada por diversos autores quienes destacan su carácter primordial en la constitución psíquica. El psiquismo de cada niño se forma en la interacción con otros; el niño al nacer necesita un medio que responda adecuadamente a sus necesidades específicas, las cuales incluyen tanto las fisiológicas como las afectivas y de cuidado. Winnicott (1969) lo denominó *ambiente facilitador* y durante toda su obra destacó el papel fundamental que posee en el desarrollo de cada sujeto. En este punto resulta de crucial importancia el juego, ya que es la forma en la que el niño interactúa con su entorno. Se considera al juego como una actividad indispensable para la constitución subjetiva, ya que contribuye de manera relevante al desarrollo psicomotor, intelectual, afectivo

y social del niño. Paolicchi y Calzetta (2005) abordan las diferentes funciones que tiene la actividad lúdica en el desarrollo infantil: el despliegue lúdico se sostiene en el control muscular, el equilibrio y la percepción acorde con el momento de desarrollo adquirido. Desde el punto de vista cognoscitivo, estimula el pensamiento, la capacidad creadora y ciertos aspectos vinculados al aprendizaje. Desde lo biológico, el juego estimula y potencia la evolución del sistema nervioso; desde la socialización, posibilita el establecimiento de relaciones entre pares y el aprendizaje de normas que generan pautas en los intercambios. Y desde la perspectiva afectivo-emocional, ayuda al niño a expresar deseos, sentimientos y conflictos, así como también a elaborar situaciones que ha padecido.

Por último, en relación al contexto educativo, a partir de los desarrollos teóricos de Taborda y Galende (2009) resulta necesario considerar la complejidad de la función docentes-cuidadores, pues esta supone siempre una red vincular con niñas y niños, con las madres y padres y con todos los integrantes de la institución a la que pertenece. En consonancia con lo expuesto, Taborda y Galende desarrollan el concepto de *función materna ampliada o madre-grupo*, que incluye a la madre, al grupo encargado de duplicar los cuidados hacia el bebé y al entorno específico que lo envuelve y contiene. Desde esta perspectiva, para las niñas y niños que asisten al jardín maternal resulta fundamental que las y los docentes a su cargo se configuren como duplicadores de los cuidados infantiles. Respecto de las niñas y niños que asisten a nivel inicial, Taborda y Galende (2009) sostienen que durante su desarrollo comienzan con la tarea de automatizarse, ya que son capaces de satisfacer, de alguna manera, sus necesidades fisiológicas y psicológicas. Cuando estos grandes cambios evolutivos se presentan, la función que desempeña la docente se modifica. La relación entre pares ocupa un lugar especial en el interés de niñas y niños. Las autoras afirman que los amigos son fundamentales para el desarrollo saludable: para crecer con normalidad se necesita el contacto, la diversión, la solidaridad y el juego con los pares.

En definitiva, la función docente en el jardín maternal consiste en proveer los cuidados necesarios para sostener el proceso de humanización. De esta forma, promueve el pasaje necesario hacia la relación entre pares, el cuidado de sí mismo y del otro y la consideración del semejante. Procesos que colaboran con las adquisiciones necesarias para lograr la autonomía.

Estudio exploratorio con madres y padres

A continuación presentamos parte de los resultados obtenidos hasta el momento a través de preguntas seleccionadas del cuestionario elaborado por el equipo de investigación, dirigido a madres y padres, que permitieron relevar datos acerca de actitudes, valores, creencias e información sobre los diferentes aspectos referidos a la crianza de sus hijos. Estas se relacionaron con los resultados del Cuestionario de Experiencias en Relaciones Cercanas (Fraley, Wallier y Breman, ECS-RS 2000, validado en el marco del proyecto UBACyT2012-2015 por

Paolicchi y Kohan Cortada) que indaga el tipo de apego de las madres y los padres. De acuerdo a esta evaluación los entrevistados con puntuación para apego seguro fueron 68 (58,62%) y los entrevistados con puntuación para apego inseguro fueron 48 (41,38%).

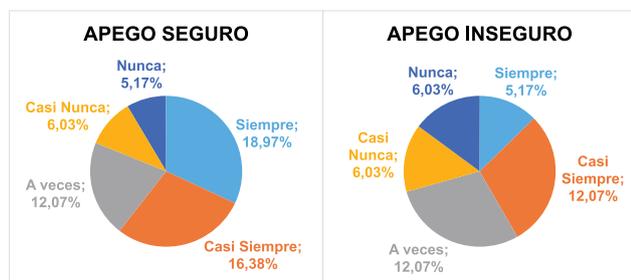
En total realizamos 116 entrevistas a madres y padres de niñas y niños entre 3 y 5 años, procedentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Tandil, Gualeguay y Salta. Las edades de las madres y padres encuestados variaron entre 22 y 54 años, con una media de 36,88 (ds=5,79). En cuanto al género, 101 (87,06%) fueron mujeres y 15 (12,93%) hombres. Con respecto a su estado civil, 78 (67,24%) mencionaron estar casados, 28 (24,13%) solteros y 10 (8,62%) divorciados o separados. Acerca del máximo nivel completo de escolaridad alcanzado, 83 (71,55%) informaron haber concluido estudios universitarios, 30 (25,86%) estudios secundarios, 1 (0,86%) estudios primarios y 2 (1,72%) declararon no tener estudios. En relación a sus ocupaciones, 76 (65,55%) eran profesionales, 25 (21,55%) empleados u obreros, 7 (6,03%) amas de casa, 6 (5,17%) mencionaron trabajos informales y 2 (1,72%) declararon que no trabajan. También se indagó sobre la presencia de los propios padres en sus infancias, respondieron a este ítem afirmativamente 94 (81,03%) y 22 (18,96%) en forma negativa.

A continuación presentamos: el cuestionario, las preguntas, respuestas y los resultados. Es importante destacar que los porcentajes extraídos surgen de la muestra total de padres entrevistados, entre los cuales se encuentran tanto las madres y los padres con apego seguro como con apego inseguro. A partir de allí, cruzamos tales respuestas con la variable tipo de apego, para conocer mayor detalle y poder realizar las comparaciones buscadas.

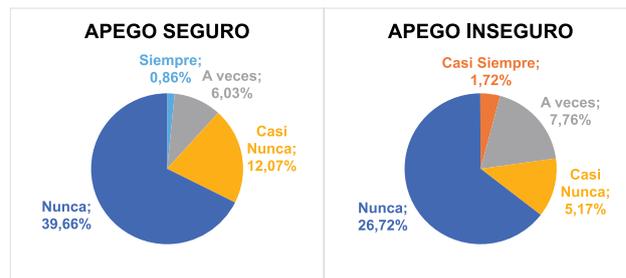
Cuestionario sobre actitudes, creencias, valores e información sobre aspectos de la crianza infantil

1. ¿Cómo reacciona usted cuando durante un paseo su hijo se detiene frente a una juguetería o kiosco y le pide en forma insistente algo que usted no puede comprar?

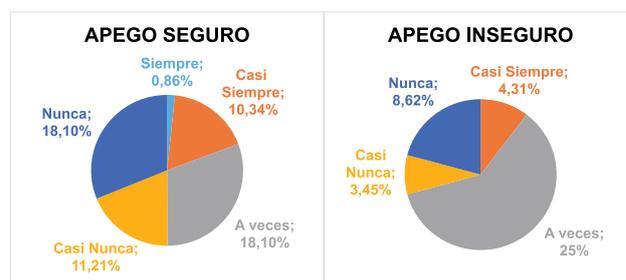
a) Le explica que no tiene tiempo o le da otra excusa:



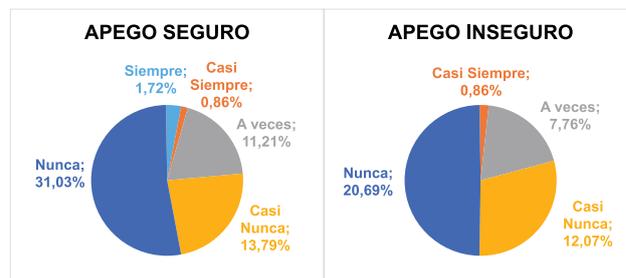
b) Le dice que no se lo merece o no se lo ganó



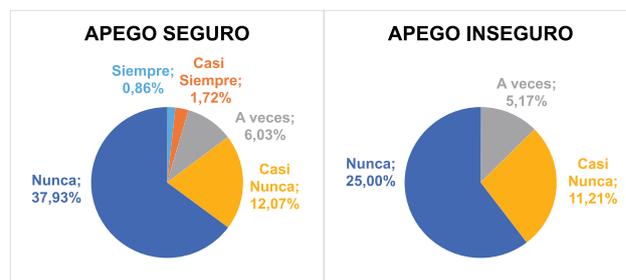
c) Le dice que cuando se porte bien se lo comprará como premio



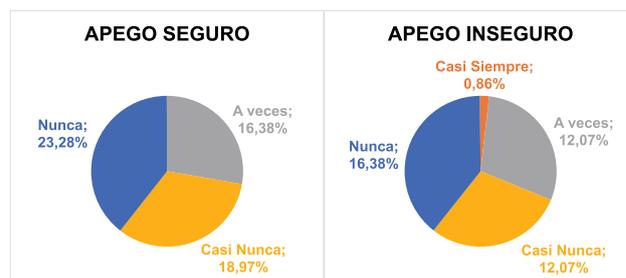
d) Ignora el pedido y continúa caminando:



e) Le dice que no sin explicarle nada:

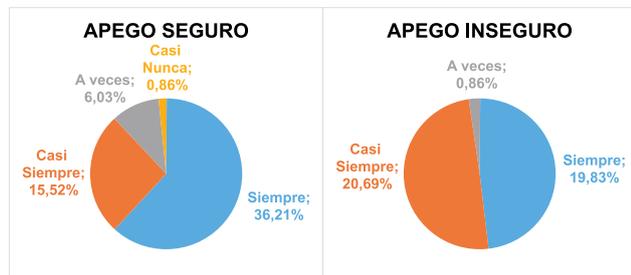


f) Entra y se lo compra para resolver la situación:

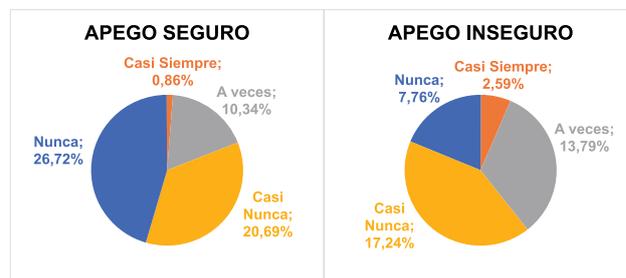


2. Cuando su hijo se encapricha con hacer o no algo en particular, ¿cómo intenta resolver la situación?

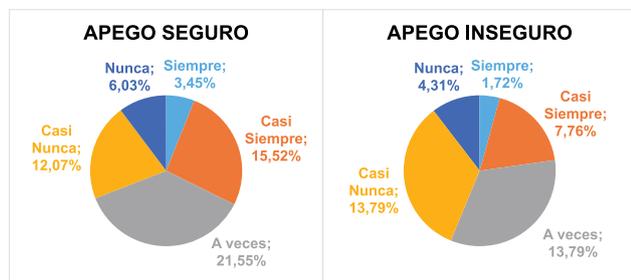
a) Usted le explica o le habla:



e) Acude a otros para que lo ayuden a solucionar el problema:

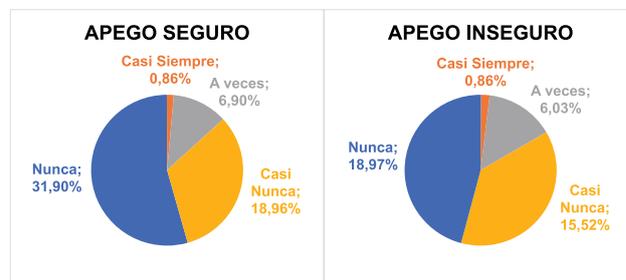


b) Le dice que usted es el padre/madre y que por eso debe obedecer:

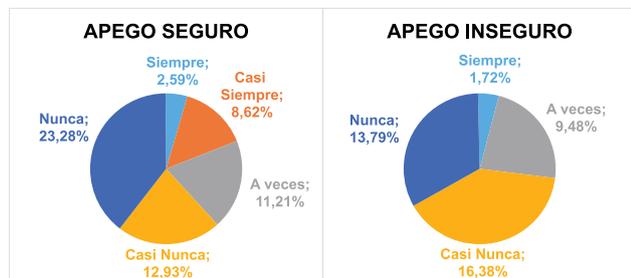


3. Cuando comparte un paseo, un juego con su hijo/ hija:

a) Quiere que termine pronto:



c) Le dice que cuando sea grande lo va a entender:



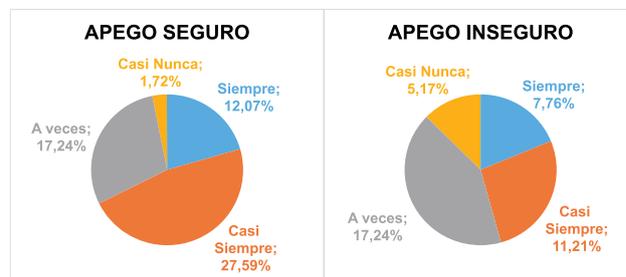
b) Disfruta plenamente de ese momento:



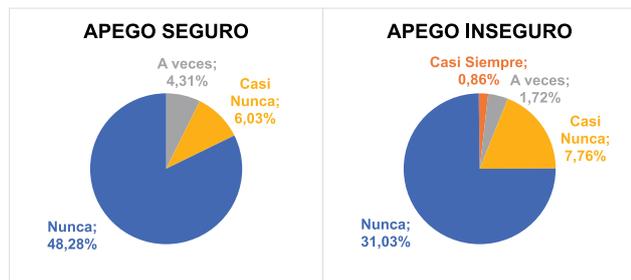
d) Le pregunta acerca de las razones y escucha su respuesta:



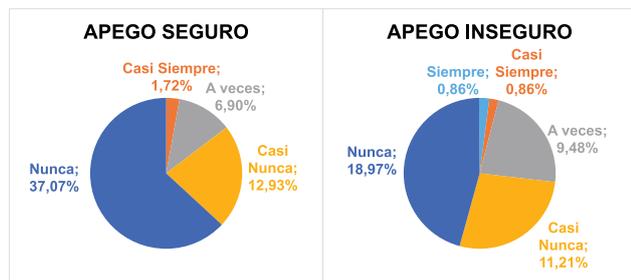
c) Se le ocurren actividades distintas para extender el tiempo con su hijo/a:



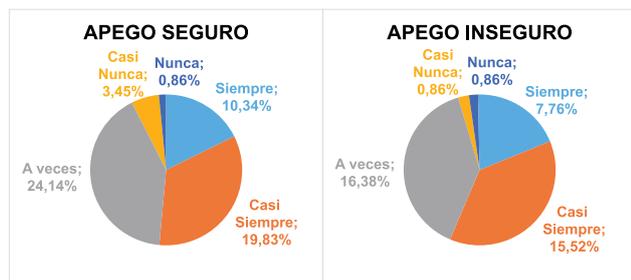
d) Siente que se aburre y que está perdiendo el tiempo:



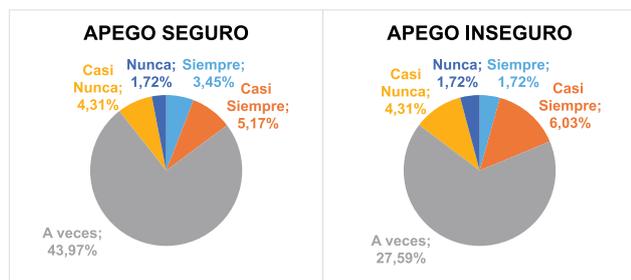
e) Siente que tiene cosas más importantes para hacer:



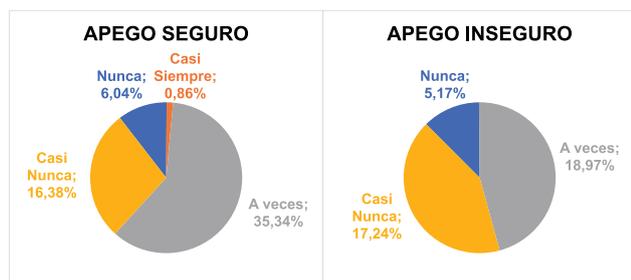
f) Juega porque su hijo/a se lo pide:



g) Toma usted la iniciativa:



h) Usted elige el juego:



Análisis de los resultados

En cuanto a la pregunta 1 “¿Cómo reacciona Ud. cuando durante un paseo su hijo se detiene frente a una juguetería o kiosco y le pide en forma insistente algo que usted no puede comprar?”, las madres y padres con apego seguro que siempre y casi siempre brindan una explicación (P1, a: “le explica que no tiene tiempo o le da otra excusa) como forma de resolver un conflicto, apelan a la palabra e introducen la variable tiempo que vinculamos a la capacidad de espera y tolerancia a la frustración. En cuanto al ejercicio de la parentalidad estas madres y padres escuchan la demanda, no la satisfacen en forma inmediata, pero dan cuenta de un posicionamiento parental que denota capacidad reflexiva propia de los procesos de mentalización. Entre las madres y padres que casi nunca y nunca les explican a sus hijas e hijos, no encontramos variación significativa respecto al tipo de apego que presentan. En estos casos observamos cierto corrimiento de las funciones parentales y que no logran utilizar la ocasión como vehículo que propicie la interacción.

En las respuestas a la pregunta (P1, b “le dice que no se lo merece o no se lo ganó”) que refiere a que no merece el juguete observamos que una mayoría respondió “nunca”. Esto denota una tendencia a no desvalorizar el pedido de niñas y niños, presentándose asimismo escasa variación entre madres y padres con apego seguro e inseguro. Estas respuestas dan cuenta de la presencia de algunas de las capacidades parentales: presencia y disponibilidad, cualidades que contribuyen a la regulación de la ansiedad (Dio Bleichmar, 2007). Al tratarse de madres y padres que promueven el diálogo en medio del conflicto (P1, a) nos encontramos con respuestas que consideran las demandas como parte de solicitudes infantiles propias del nivel de desarrollo. No los ignoran, no manifiestan un no categórico, no dan una valoración negativa al comportamiento de su hija o hijo (P1 c, d, e).

Respecto de la respuesta que propone resolver rápidamente la demanda (P1, f “entra y se lo compra para resolver la situación”) observamos una leve diferencia entre madres y padres con apego seguro y aquellas y aquellos con apego inseguro. Las madres y padres que utilizan esta estrategia apelan a calmar a su hija o hijo con un objeto pudiendo leerse la actitud como un modo de silenciar rápidamente el reclamo. Podríamos ligarlo con una baja tolerancia a la exigencia infantil y pocos recursos propios para propiciar una vía más elaborativa instalando la capacidad de espera. Las madres y padres que informaron apego seguro tienden a brindar respuestas que denotan mayor capacidad de sostener un límite favoreciendo también la contención de los estados de ansiedad.

Frente a la pregunta P2 “Cuando su hijo se encapricha con hacer o no algo en particular ¿cómo intenta resolver la situación?” Ante situaciones donde la niña o niño se obstina, las madres y padres con apego seguro dan respuestas que favorecen el diálogo (P2a “Usted le explica o le habla”). En las madres y padres con apego inseguro también observamos una tendencia a fomentar el diálogo pero en menor medida que las madres y padres de apego seguro.

Sobre el ejercicio de la autoridad (P 2, b “le dice que Ud. es el padre/madre y que por eso debe obedecer”) hay mayor incidencia en las opciones “a veces”, “casi siempre” y “siempre” en madres y padres con apego seguro, lo cual indicaría que apelan a un modelo donde la asimetría es un recurso que se utiliza frente al conflicto para buscar una salida. Nos interesa destacar que esas respuestas denotan aspectos deficitarios en el ejercicio de la autoridad, porque apelan a una autoridad dada por la misma función: ser madre o padre, y no se considera una respuesta donde la autoridad sea una construcción que se basa en la forma en que se ejercita a partir de aceptación de los propios límites enmarcados en una ética que considera a la niña y niño como un semejante y con derechos que lo protegen. Consideramos que en tal situación de la vida cotidiana, en las madres y los padres que presentaron estas respuestas, la reflexión, la palabra y la comprensión se encuentran en déficit y por lo tanto apelan a modelos tradicionales de crianza.

En la pregunta que indaga sobre las razones que puede darle a su hija o hijo (P2, d “Le pregunta acerca de las razones y escucha su respuesta”) en los casos de apego seguro las respuestas “siempre” y “casi siempre” denotan tendencia a comprender a la niña y el niño y estar disponible para considerar sus necesidades emocionales. Estas respuestas estarían en línea con las respuestas (P1, a y P2, a) en el sentido que evidencian capacidad reflexiva de padres y madres que intentan dar explicaciones que puedan ser comprendidas por la niña y el niño y que la/o ayudan a procesar las emociones presentes en el conflicto. La mayor frecuencia de la apelación a un tercero por parte de madres y padres de apego inseguro expresada en la P2, e (“Acude a otros para que lo ayuden a solucionar el problema”) podría pensarse en relación al reconocimiento de las limitaciones y la búsqueda de un interlocutor válido que facilite la reflexión y colabore con la resolución de la situación. Podría resultar de interés indagar si se trata de una conducta de reconocimiento de sus propias limitaciones o es una delegación del ejercicio de la parentalidad.

Hemos abordado aspectos de la interacción lúdica en la P3 (“Cuando comparte un paseo, un juego con su hijo/hija...”), en referencia a la disponibilidad en relación al tiempo, el disfrute experimentado, la participación creativa, la valoración positiva de la interacción en el juego en relación con otras ocupaciones personales y la iniciativa parental en la actividad. Hemos constatado a partir del análisis de las respuestas en madres y padres que presentan apego seguro e inseguro semejanzas en relación a responder positivamente a los pedidos de jugar de parte sus hijas/os. Asimismo, hemos encontrado ciertas diferencias. En madres y padres con apego seguro, en el ejercicio de la parentalidad y en relación al juego, expresan no sólo valoración de esa actividad para el niño y la niña sino que disponen del tiempo, disfrutan, proponen y expanden esos encuentros lúdicos ya que logran un placer concordante y recíproco con sus hijos en esa interacción. Parecería que en ese encuentro lúdico se pueden desarrollar las distintas etapas del juego, que culmina

cuando hay una superposición de dos zonas de juego, que alternan entre las propuestas lúdicas de la niña o niño y las que inicia la madre o padre. Esto denota un espacio de encuentro y posibilidad de disfrutar en una relación.

En las madres y padres con apego inseguro, en el ejercicio de la parentalidad y en relación al juego, valoran esa actividad, si bien constatamos mayor frecuencia en las respuestas que refieren al aburrimiento, que quieren que termine pronto y que podrían invertir el tiempo en actividades más importantes. Ello daría cuenta que a diferencia de las madres y padres con apego seguro es más pregnante la necesidad y la valoración de ejercer la función parental acorde a ciertos modelos, que el disfrute concordante y recíproco con sus hijos.

Entrevistas a docentes

A continuación, presentamos los resultados y el análisis de las entrevistas realizadas a profesionales de nivel inicial de instituciones educativas. Las entrevistas buscaban indagar las concepciones que las y los docentes tienen sobre las funciones del juego infantil, así como conocer aspectos actuales del desarrollo de la actividad lúdica en las niñas y los niños y del vínculo con las madres y padres. En total se efectuaron siete entrevistas. Las mismas fueron realizadas en instituciones de la ciudad de Tres Arroyos, Provincia de Buenos Aires y, una de ellas, en una institución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Como característica de los establecimientos, 5 (71,42%) son de gestión pública y 2 (28,57%) son de gestión privada. En relación a los profesionales entrevistados, 5 (71,42%) eran docentes de nivel inicial, 1 (14,28%) era directora de Jardín de Infantes y 1 (14,28%) era orientadora educativa de nivel inicial. Las docentes fueron en su totalidad mujeres (100%), con edades comprendidas entre 26 años y 58 años, con una media de 48,14 años. De la totalidad de las preguntas realizadas a los y las docentes, profesionales y directivos de las instituciones educativas mencionadas, seleccionamos tres para el trabajo actual.

Pregunta 1: ¿Qué aspectos del desarrollo, considera usted, pueden ser facilitados por medio del juego?

En tal pregunta encontramos diferencias y variedad en las respuestas brindadas por los profesionales, las cuales nos interesan estudiar por la concepción de la función del juego que subyace. Fundamentalmente obtuvimos datos que denotaban dos posicionamientos: por un lado, uno que planteaba la necesidad de proponer juegos que estimulen el desarrollo cognitivo, restando cierto protagonismo al juego espontáneo y otro que resaltaba el aspecto socializador del juego.

Respecto a la primer posición, se mencionaba al juego como una posible herramienta educativa, como un medio de estimulación de diversas habilidades cognitivas. Esta importancia que le otorgaron al juego como estimulador cognitivo podría ocurrir frente a posibles carencias facilitadoras provenientes de sus hogares. Una docente, quien actualmente trabaja en una escuela pública en zonas vulneradas, comentó que las niñas y los niños a veces no reconocen su nombre, su apellido, tampoco saben

cuántos años tienen, lo cual es fundamental para poder reconocerse y conformar los procesos de construcción de identidad. Nos decía: “Mis alumnos vienen de un contexto con muy baja estimulación cognitiva en el hogar. Hace unos días fui a la sala y pregunté ¿Cómo se llaman? Un 20% no sabían cómo se llaman, tienen 5 años. Y, el 80% no sabe el apellido. No saben reconocer cual es cual. Entonces arme un juego para que aprendan eso. Se debiera trabajar aún más la estimulación en el jardín de lo que se trabaja, porque en la casa no la tienen”. Como forma de promover estos aprendizajes ella inventa juegos. En este sentido, observamos que se priorizaron las actividades lúdicas interactivas con los adultos y pares, las cuales parecen tener objetivos específicos vinculados con aspectos cognitivos, buscando compensar ciertos déficits cognitivos en algunos grupos poblacionales.

Como segundo posicionamiento, que mencionaron en varias entrevistas, observamos en las respuestas de las docentes la tendencia a resaltar al juego como socializador y propiciador de relaciones entre pares y reafirmar su importancia en el desarrollo desde una perspectiva facilitadora de los complejos procesos del desarrollo infantil. Estos posicionamientos dan cuenta de la conceptualización realizada por Tabora y Galende (2009) sobre lo atinente a la función docente en esta etapa evolutiva, la cual tiene como característica desarrollar y favorecer en los niños la tarea de automatizarse, donde cobra fundamental importancia el juego compartido, la relación entre pares, el cuidado de sí mismo y del semejante, procesos que colaboran con las adquisiciones necesarias para lograr la autonomía.

Asimismo, encontramos más aspectos resaltados en las entrevistas: algunas respuestas aludían a la importancia para el desarrollo integral y motriz y la creación del universo simbólico en el niño. Como ejemplo de ello, mencionamos la respuesta de una psicopedagoga que consideró el juego como de presencia transversal durante el desarrollo infantil. Cabe destacar que un directivo señaló la importancia del juego en su aspecto elaborativo, que se acerca a una comprensión más elaborada de la función del juego. De esta manera, a partir de las entrevistas realizadas podríamos considerar, por los datos obtenidos, que ellos son compatibles con los planteos teóricos que destacan la presencia de un ambiente facilitador que promueva el juego, que estimule tanto lo cognitivo, como lo simbólico y las interacciones, permitiría la constitución de estructuras subjetivas más complejas, el desarrollo de un gran repertorio de habilidades y –tomando los aportes de Winnicott– la posibilidad de vivir creativamente, lo que hace posible forjar una identidad propia. Surge como necesario el interrogante sobre los posicionamientos de las maestras y maestros, sus propias concepciones y formación docente y como esta puede facilitar el juego o tomarlo como herramienta de aprendizaje restringiendo en ciertos casos la creatividad infantil.

Pregunta 2: ¿Qué tipo de juegos observa con mayor frecuencia en los niños?

En las respuestas, los entrevistados mencionaron cierta pobreza en el intercambio lúdico y en especial en aquellos de despliegue imaginativo. Con frecuencia surgieron respuestas referidas a juegos corporales que tenían como consecuencias la expresión de agresiones. Asimismo, las docentes observaron a la hora de elegir que los niños tienden a preferir los juegos tecnológicos.

Fue a partir de estas referencias de las docentes, que comenzamos a indagar sobre las producciones tanto teóricas como de investigación sobre juegos tecnológicos y de este modo, profundizar las concepciones sobre el juego en la actualidad y su lugar en la vida escolar y familiar. En este sentido, nos planteamos algunos interrogantes sobre los efectos que el actual uso excesivo de este tipo de juegos podría estar ocasionando en ellos. Para empezar, una de las consecuencias más relevantes hace referencia al modo de procesamiento de la información. Bleichmar (2005) se pregunta acerca de la incidencia y el impacto que tienen los juegos tecnológicos en los modos de percepción de la realidad. Para responder, la autora plantea que las preguntas que se hacen los niños, sus curiosidades, tienen permanencia en el tiempo y en las variaciones de los modos de acercamiento al conocimiento. Afirma que estas preguntas refieren a los grandes enigmas originarios que poseen los niños y que estos continúan siendo los mismos más allá de los nuevos modos de entretenimiento actual. Asimismo, Bleichmar afirma que lo que sí sufre una transformación será el modo de transcripción de la información –de captura inmediata–, con una predominancia de la imagen sobre lo escrito. Pero la autora resalta que a pesar de ello, el niño en las nuevas formas de subjetivación continúa produciendo sentido y guiará búsquedas de acuerdo a sus preocupaciones singulares y a las respuestas que obtenga, desde su propia construcción subjetiva. Otra autora que trabaja la temática es Janin (2015) quien indaga sobre las consecuencias que puede acarrear el desarrollo tecnológico en la subjetividad de los niños, quienes se encuentran constituyendo su psique. Según la autora, la tecnología supone una conexión con el resto del mundo sumamente enriquecedora y novedosa, pero también trae aparejadas des-conexiones y soledades. Como consecuencias, destaca que en este nuevo mundo los tiempos de espera se acabaron, y como la espera es motor de fantasías y sueños, esto impide el despliegue de la imaginación y creatividad. Asimismo, el predominio del lenguaje visual por sobre el lenguaje verbal irrumpe en la subjetividad de los niños. Destaca que los cuentos permiten ligar huellas de lo vivido, posibilitan un tiempo de reflexión, de preguntas, permitiendo la apropiación y recreación de lo transmitido. Muy por el contrario ocurre con las imágenes, que lo dejan al niño como espectador pasivo frente a estímulos rápidos e incontrolables, sin posibilidad de darle tiempo para elaborar aquella experiencia. Vemos así, las consecuencias que pueden traer el abuso o mal uso de los juegos o elementos tecnológicos en la subjetividad de los niños, obturando el despliegue del juego imaginativo y la función

elaborativa del mismo. Es necesario una conciencia clara de los adultos respecto al uso que se debe hacer de este tipo de juegos y aprendizajes para que pueda resultar beneficioso y no perjudicial para los niños.

Pregunta 3: En los espacios de juego, ¿observa relación entre la capacidad de disfrutar del jugar y la estabilidad emocional de los niños?

Todas las entrevistadas consideraron la relación directamente proporcional entre la capacidad de disfrutar del jugar y la estabilidad emocional de las niñas y los niños. Los caracterizaron como activos, independientes, flexibles (pueden cambiar de juego sin problema), alegres, cooperativos con sus compañeros, obedientes. Una de ellas dijo: "Son chicos escuchados, contenidos por sus familias". Al mismo tiempo, contrastando con lo mencionado anteriormente, plantearon que cuando existen situaciones familiares conflictivas el juego de las niñas y niños se manifiesta violento o hay ausencia de juego. Los identificaron como más "egocéntricos" y con poca capacidad de tolerar la frustración. Parecería visualizarse la percepción por parte de las entrevistadas de dos grupos de conductas asociadas con respecto a la actividad lúdica. Por un lado, aquellas niñas y niños que proponen juegos, intentan y logran que se acepte su propuesta lúdica, aceptan la propuesta de los otros -lo cual constituye un intercambio fluido-, aceptan las reglas del juego, las pueden modificar por consenso, comparten los elementos para jugar. Por otro, niñas y niños que mostraron dificultades en las interacciones con pares y docentes y en los intercambios lúdicos.

En el primer grupo las características se ubicarían en la posibilidad de disfrutar del jugar y son leídos por las docentes como parte de la estabilidad emocional del niño. Entre los rasgos que describen las docentes para relatar dicha estabilidad se refieren: la posibilidad de estas niñas y niños de expresar sus emociones, de verbalizar sus necesidades, el requerimiento de contacto o la presencia de la maestra frente a ciertas situaciones de conflicto, la confianza en sí mismo, la resolución de situaciones entre pares y la interacción con niñas y niños en forma alternada o adaptada a la situación escolar. Todas estas características responderían a un tipo de apego seguro, aquellas niñas y niños cuyas madres y padres han ejercido las funciones parentales ofreciendo el sostén necesario, han podido internalizar sus figuras de apego y entonces se sentirían seguros y confiados en sí mismos y podrían, así, desplegar conductas exploratorias sobre el ambiente e interactuar entre pares sin grandes conflictos, siempre apoyados en su maestra (que puede tomar el papel de figura de apego dentro de la institución). En definitiva, destacamos las importantes consecuencias que parecería acarrear para la integración de la personalidad de un niño el poder contar con un ambiente facilitador sensible a sus necesidades. Por el contrario, también advertimos las consecuencias que podrían producirse en un niño que no ha contado con dichos facilitadores ambientales. Acorde a las conductas observadas en las niñas y niños en contexto escolar, se detectaron a dos niños con di-

ficultades en la construcción de sus propios juegos, su permanencia en el tiempo y hasta su disfrute. A su vez, también se observaron dificultades en el vínculo con sus pares, hacia quienes mostraron indiferencia o en caso de interactuar, el vínculo resultaba conflictivo. En cuanto al vínculo con sus maestras, estos niños mencionados exhibieron patrones de apego ansioso, demandando su presencia y proximidad constantemente o por el contrario, mostrando una distancia emocional que se podría vincular a una posición autosuficiente.

De esta manera, se podría visualizar la importancia del modo en que un sujeto ha experimentado sus primeros vínculos, cómo ello marcará un patrón de vinculación para sus posteriores relaciones y, a su vez, cómo repercutirá en la constitución subjetiva. Es importante que destacar dentro de estos primeros vínculos no solo se encuentra el vínculo con la madre y el padre del niño sino también el entramado relacional que se constituye con todos los encargados de la crianza infantil, incluyendo a las docentes. Tomando los aportes de Taborda y Galende (2009), es necesario que la docente se muestre empática y disponible en el vínculo con cada uno de sus alumnos, para dar respuestas adaptadas a las necesidades emocionales del niño.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo dimos cuenta de la relevancia que adquiere la actividad lúdica y la presencia y disponibilidad de los otros significativos para la constitución psíquica de cada sujeto. Es fundamental para que el jugar pueda desplegarse y entonces el desarrollo subjetivo del niño se vea posibilitado, que los adultos responsables de la crianza (madres, padres y docentes) valoren, den espacio y compartan la actividad lúdica con las niñas y los niños. En la primer parte del trabajo dimos cuenta de los resultados obtenidos hasta el momento en el trabajo de Investigación realizado, los cuales se proponen indagar respecto a creencias, actitudes, valores e información de las madres y los padres en relación a diferentes aspectos del desarrollo infantil y del ejercicio de la parentalidad, tales como la importancia de la actividad lúdica, el ejercicio de la autoridad parental, las diferentes formas de resolver los conflictos atinentes a la crianza, la disponibilidad hacia los hijos y la capacidad reflexiva, entre otros.

Intentamos relacionar todos estos aspectos con el tipo de apego de las madres y los padres entrevistados, estableciendo una comparación entre quienes informaban tanto apego seguro como apego inseguro, tratando de encontrar semejanzas y diferencias a la hora de ejercer la parentalidad.

Los resultados encontrados hasta el momento nos arrojan novedosos aportes. No encontramos diferencias significativas entre madres y padres con apego seguro como con apego inseguro en muchas de las respuestas. Hay una tendencia general a mostrarse continentales con las niñas y los niños, disponibles frente a sus demandas e implicados en la crianza, valorando los momentos de juego y de pasar tiempo conjunto. Sin embargo, observamos algunas diferencias: en los padres con apego

inseguro encontramos una tendencia mayor a apelar a un tercero para resolver el conflicto, evidenciando algunas dificultades para ejercer la autoridad parental y sostener límites. Asimismo, en relación a la pregunta sobre el tiempo compartido con sus niñas y niños, mencionan más frecuentemente sentirse aburridos en tales actividades y no disfrutarlas. Igualmente, es importante mencionar que en términos generales los entrevistados consideran tales actividades como valiosas para el desarrollo de sus hijas e hijos.

Por otro lado, dimos cuenta de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a docentes y profesionales de instituciones educativas las cuales indagaban las concepciones sobre el jugar como algunos aspectos observados en la actualidad. Las docentes destacaron diversos aspectos que facilitan el desarrollo del juego, presentándose algunas diferencias en relación a los rasgos valorados, entendiendo ello de acuerdo no solo a la concepción que posea la docente sino también a las necesidades contextuales de cada escuela. Algunas enfatizaron la necesidad de juegos que estimulen el desarrollo cognitivo, otras al juego como socializador y propiciador de las relaciones entre pares y otras como de fundamental importancia para el desarrollo integral del niño. Asimismo, observamos preocupaciones respecto a la presencia de juegos tecnológicos en el desarrollo infantil.

En este sentido, los datos obtenidos nos brindan información valiosa a partir de la cual organizar y analizar nuestro trabajo como psicólogos en contextos escolares y comunitarios, en tanto se trata de espacios donde se requiere de colaboración profesional para orientar a madres, padres y docentes, promoviendo propuestas que faciliten y profundicen la valoración del juego que tienen los adultos. Para finalizar, postulamos la importancia del trabajo realizado en el Programa de Extensión *Juegotecas Barriales* a través del cual transmitimos la importancia del juego en el desarrollo infantil: implementamos talleres de juego dirigidos a madres, padres y docentes, quienes elaboran sus biografías lúdicas y realizamos jornadas de actividades compartidas entre niñas, niños, madres y padres. Consideramos que todas estas propuestas facilitan la expansión y promoción del juego infantil, enriqueciendo el ejercicio de la parentalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainsworth, M. y Bell, S. (1970). "Apego, exploración y separación", en Delval, J. (comp.), *Lecturas de psicología del niño*, Madrid: Alianza, Vol. 2.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Ed. Topía.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura*. Buenos Aires: Paidós.
- Calzetta, J., Cerdá, M.R y Paolicchi, G. (2005). *La Juegoteca, Niñez en riesgo y Prevención*. Buenos Aires: Lumen.
- Dio Bleichmar, E. (2007). *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Buenos Aires: Paidós.
- Houzel, D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Toulouse: Editions Éres.
- Janin, B. (2012). *El sufrimiento psíquico en los niños*. Buenos Aires: Noveduc.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). "Procedures for identifying disorganized/disoriented infants during the Ainsworth Strange Situation". In M. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Eds), *Attachment in the preschool years*. Chicago: University of Chicago Press.
- Messing, C. (2017). *Cómo sienten y piensan los niños hoy. Investigación sobre la simetría del niño con el adulto. Recursos para la crianza, la educación y la clínica de niños y jóvenes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Taborda, A. y Galende, B. (2009). La primera puerta lejos de casa. Vicisitudes de la Educación Inicial. En *Configuraciones actuales de la psicología educacional*. Cap 9. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Winnicott, D. (1969). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Recursos electrónicos

- Carli, S. (2006). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. [En línea. Fecha de consulta: 2de mayode2017] Disponible en: http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Carli_Losdilemasdelatransmission.pdf
- Graell, A, A., Lanza Castelli, G. (2014) "Mentalización, apego y regulación emocional". En *Revista Desenvolupa*. Barcelona, España. [En línea. Fecha de consulta: 14/07/2020] Disponible en: <http://www.desenvolupa.net/Articles/Mentalizacion-apego-y-regulacion-emocional.-Angelina-Graell-Gustavo-Lanza-10-2014>

Fecha de recepción: 24 de agosto de 2020

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2020

Fecha de publicación: 30 de noviembre de 2020