

Ludotecas virtuales en tiempos de COVID-19. Un espacio relacional inclusivo

A. TABORDA¹, E. TORANZO², G. GIMÉNEZ³, C. ROTELLI⁴, M. PEREZ SEMENAO³,
M. ROSALES⁵ Y M. PEREZ⁵

RESUMEN

Ludotecas virtuales en tiempos de COVID-19. Un espacio relacional inclusivo. Con una fuerte impronta inclusiva, se presenta la co-creación de ludotecas virtuales modelizadas de acuerdo con la edad de sus participantes, vulnerabilidad, lugar de pertenencia, posibilidades de conectividad y diversidad en la formación de sus coordinadores, con encuadres específicos. Sus dos ejes centrales fueron: propiciar encuentros cara a cara en tiempos simultáneos y promover el juego libre. El equipo de trabajo pone en relevancia aportes provenientes de la relación intra e intergeneracional. **Palabras clave:** *relacionalidad, ludotecas virtuales, pandemia, grupalidad.*

ABSTRACT

Virtual play centres during COVID-19 times. An inclusive relational space. With a strong inclusive approach, we present the co-creation of virtual play centres modelled according to the age of their participants, vulnerability, place of belonging, connectivity possibilities, and diversity in the training of their coordinators, with specific frameworks. Its two central axes were: fostering face-to-face meetings at simultaneous times and promoting free play. The work team highlights contributions coming from intra and intergenerational relationships. **Keywords:** *relationality, virtual play centres, pandemic, groupality.*

RESUM

Ludoteques virtuals en temps de COVID-19. Un espai relacional inclusiu. Amb una forta empremta inclusiva, es presenta la cocreació de ludoteques virtuals modelitzades d'acord amb l'edat dels participants, vulnerabilitat, lloc de pertinença, possibilitats de connectivitat i diversitat en la formació dels seus coordinadors, amb enquadraments específics. Els seus dos eixos centrals van ser: propiciar trobades cara a cara en temps simultanis i promoure el joc lliure. L'equip de treball posa en relleu aportacions provinents de la relació intra i intergeneracional. **Paraules clau:** *relacionalitat, ludoteques virtuals, pandèmia, grupalitat.*

Introducción

*Estos son los tiempos
que prueban las almas de los hombres.*

Thomas Paine, filósofo y autor del siglo XVIII

El eje central de este trabajo abrevó en los inicios del contexto pandémico. Fue una experiencia inédita para todos sus participantes, ya que implicó transitar por un grado de incertidumbre

excesivo para aquel inherente a la naturaleza humana.

Consideramos que el concepto de inclusividad se despliega con todo su potencial y acompañó el accionar de todos y cada uno. Se buscó no sólo la inclusión de diversos actores de las relaciones humanas, lugares familiares que reemplazaron los institucionales; sino que esencialmente se trató de incluirnos en la vida luchando contra la muerte, que amenazaba con dejarnos fuera. Y,

¹Doctora y Licenciada en Psicología. Vicedecana FAPSI, UNSL Argentina. Directora del Proyecto de Investigación CyT, UNSL. Co-Directora de Especialización en Intervenciones Psicológicas para la Salud Mental en Niñez y Adolescencia desde la Perspectiva Psicoanalítica Pluridisciplinar, UNSL. ²Magister en Psicoterapia Psicoanalítica y Licenciada en Psicología. Co-Directora del Proyecto de Investigación CyT, UNSL. Directora de Especialización Intervenciones Psicológicas para la Salud Mental en Niñez y Adolescencia desde la Perspectiva Psicoanalítica Pluridisciplinar, UNSL. ³Licenciada en Psicología. ⁴Lic. Nivel Inicial. ⁵Estudiante de Psicología. Contacto: elenat50@hotmail.com

Recibido: 7/3/22 - Aceptado: 29/8/22

desde allí, sostener y desarrollar otros modos de relacionalidad en la co-construcción de subjetividad, especialmente teniendo en cuenta que el mediador de esta era la tecnología.

La pandemia reúne a la humanidad alrededor de múltiples despedidas que conllevan duelos aún difusos. Sólo podemos visibilizar aristas de lo perdido y algunos de los efectos que las transformaciones en curso imponen con el advenimiento del coronavirus.

La imprevisibilidad de la vida, siempre presente, sale de sus murmullos habituales para hacerse escuchar y poner, en primer orden, los peligros que ofrece el mundo externo y las dificultades conscientes e inconscientes para cuidarnos.

El aislamiento social preventivo y obligatorio irrumpe en la dimensión relacional y abre nuevas formas de dar presencia al perseguidor: *el otro, un semejante, puede ser, sin saberlo ni quererlo, un peligroso portador y/o nosotros mismos podemos ser el transportador del agente de ataque en expansión, sin intención ni control*. La voluntad, la intención y, con ello, las propias restricciones construidas en torno al amor al semejante y posicionamientos como sujeto ético, quedan en suspenso y, tanto en lo individual como en lo colectivo, abren múltiples interrogantes en sus destinos de simbolización individuales y colectivos. Las definiciones de derechos humanos, en diversos sentidos, quedan supeditadas al sobrevivir en contextos de profundas desigualdades que tallan las oportunidades de subsistencia.

Entre los desafortunados abanicos de desigualdades, con discursos contrapuestos en tensión, surgen esperanzas de promover cambios en las placas tectónicas de la conciencia colectiva, para poner a los individuos y a las sociedades, en general, en la lucha por encontrar equilibrios en la convivencia, con el desarrollo de una conciencia emergente que desafía el statu quo. Frente al virus invisible, que mantiene al mundo como rehén, arrojando sobre él una sombra de miedo y pena, los destinos de las naciones dependerán tanto de los recursos biopolíticos que los líderes pongan en disponibilidad, como de las acciones intencionales y responsables de ciudadanos suficientemente buenos. Así, la existencia transcurre en las tensiones que se generan entre tracciones regresivas hacia lo que fue

y las emergencias creativas de lo que será.

Cada época entraña sus propios sufrimientos, que desbordan los límites de lo pensable y requieren sus propios tiempos para transformarlos. Diversos lenguajes y discursos transdisciplinares emergentes se abocaron a la co-construcción de propuestas para sostener los andamiajes del estar con otros en tiempos de aislamiento. Este compartir, *co-crear inter-versiones* posibles, definidas en términos de espacios de construcciones grupales de una multiplicidad de versiones posibles, interrelacionadas y abierta a nuevas recreaciones, se pone al servicio de ampliar las posibilidades de tramitar el sufrimiento impuesto. Esto solo es posible con la mediación intersubjetiva (Fernández, 2000; Taborda, Daher y Pioro, 2020).

En este marco, la pandemia, las directoras del proyecto de investigación (PROICO 12-1118) se convocaron para la co-creación de ludotecas desarrolladas en espacios virtuales, organizadas en torno a dos invariantes centrales: propiciar encuentros cara a cara en tiempos simultáneos y promover el juego libre, a propuesta de sus participantes. Estas invariantes tomaron diversos formatos, según la edad de sus participantes (niños, padres y abuelos), la vulnerabilidad existente y/o adicional, el lugar de pertenencia y las posibilidades de conectividad. La modelización de los formatos se concretó en ludotecas en recreos escolares, ludotecas en centros de salud, ludotecas para nietos y abuelos y ludotecas informales. Desde este posicionamiento, el propósito de este reporte es poner en diálogo los diversos formatos de las ludotecas virtuales con las dinámicas grupales del equipo de trabajo que operaron tanto en la co-creación como en la puesta en práctica de estos espacios de inter-versiones, su marco teórico psicoanalítico y una revisión del contexto ético.

Marco teórico

La práctica sin teoría deja a la gente totalmente desprotegida para pensar... El día que reduzcamos nuestro trabajo a la inmediatez nos quedaremos sin futuro.

Bleichmar, S. (2008. p. 133)

Plurales enfoques coinciden en señalar que la

subjetividad se viste de época y, como tal, requiere actualizaciones teóricas, en pos de conceptualizar el psiquismo como organización abierta en dinámicos procesos de reorganización, transversalizados por dimensiones políticas contextuales, en las que “el vamos deviniendo” desplaza al “yo soy” (Kundera, 1984; Derrida y Roudinesco, 2003; Bleichmar, 2016; Puget, 2015, entre otros). Rodulfo (2011) señaló la relevancia de deconstruir los aportes psicoanalíticos según las transversalizaciones de paradigmas de la complejidad. El autor propone pensar sin centro, que lo lleva a desplazamientos de lo primario (familiar) y secundario (lo que adviene posteriormente), para pensar un psiquismo dinámico organizado a largo de la vida, en los entramados relacionales familiares y extrafamiliares epocalmente situadas. Tramas habitadas por: *pares y dobles, la escuela, lo ficcional, las múltiples pantallas y la familia*.

Con la pandemia, las instituciones educativas se emplazaron en las paradojas de puertas cerradas a la vida exogámica/puertas abiertas al interior de la vida familiar. De un modo u otro, procuraron sortear los impactos que hieren sus funciones académicas y subjetivantes, para constituir redes de soporte para las situaciones disruptivas actuales. Sin embargo, una sombra de olvido cae sobre los recreos y, con él, las reuniones lúdicas espontáneas con los pares y amigos quedaron acotadas. Rodríguez (2020) nos dice: “Sin juego no existe la realidad (...). Los niños necesitan tocarse, agarrarse, si no lo hacen con el cuerpo, que lo hagan con sus ojos (ver es tocar con la vista) y sus oídos (lo sonoro de la voz llega más profundo que cualquier significado) (...), la voz está entre el cuerpo y el alma (...). Jugar sana sin estar enfermo”. Lo referido se hace extensible a todo ser humano, más allá de su edad, para ubicarlos como habitantes de los recreos de los juegos del vivir la vida.

Los recreos tallan los abanicos de los amores, odios, temores y anhelos, que ponen en juego rivalidades, controversias, acercamientos solidarios, búsqueda de encuentros, diferenciaciones del amor al semejante que conlleva a la elección de amigos íntimos, extranjero (no-familiar) que, en el contexto de los espacios transicionales, condensa y simultáneamente media entre lo extraño y lo familiar para crear nuevos modos

elegidos de intimidad. En los proyectos futuros, con los consecuentes deseos de los niños de ser grandes, y las construcciones de cómo transitar la transmisión transgeneracional en los espacios transubjetivos de los adultos, se condensan complejos procesos psíquicos, en consonancias/disonancias, con el reconocimiento que se confiere y recibe. En palabras de Sainz (2018), “(...) para verme necesito la mirada del otro. Miramos para ser mirado y reconocido”.

En los escenarios del mirar/ser mirado, las múltiples pantallas, se trasladan de las asignaciones patológicas (síndrome de Hikikomori, adicción a internet) y se ubican en el lugar de recursos que prestan auxilio y sostén a la *relacionalidad*, al proveer el traje óptimo para estar con otros sin contagiarnos.

El principal desafío para el equipo de trabajo radicó en que esta experiencia relacional estaba mediatizada por la tecnología digital, recurso invaluable que está en permanente estudio acerca de sus alcances en la construcción de subjetividades y con la que nos vinculamos con cierto grado de ambivalencia.

En nuestros días, observamos que, en todos los productos para consumo social, la tecnología con la imagen es retorizada sin límites, atendiendo al hecho de satisfacer de un modo inmediato ciertas fantasías o ideales del consumidor. Este se encuentra previamente manipulado en sus sensaciones y a menudo en sus sentimientos, apuntando en forma excluyente al mayor consumo, basándose para ello en complejas disquisiciones de *marketing*, *targets* etarios, condiciones socioeconómicas.

Abordamos la tarea inmersos en nuestra compleja realidad histórica y sus prejuicios; empapados de una grupalidad *antiindividualista* engendrada en una concepción del psiquismo diádico, triádico y grupal que evoluciona en la matriz madre-grupo (Toranzo, 2020; Taborda et al., 2020).

Co-construcción del grupo de trabajo

Los primeros pasos se emplazaron entre las sabidurías históricas: crisis y pandemias anteriores, modos de salir de ellas, teorizaciones psicoanalíticas -entre las cuales ha tenido gran relevancia el enfoque de grupos psicoterapéuticos

de padres y su paralelo de hijos desarrollados y estudiados profundamente por Eulalia Torras de Beà (1998) y nuestro equipo de investigación-, potencialidades de la universal dimensión lúdica, entre otras; y aquellos constructos que quedan total o parcialmente atrás, en pos de desplazamientos de la patologización de la vida cotidiana. Este contexto conlleva reconocer los efectos -en lo individual inexistente y lo siempre colectivo- de transitar las primeras etapas (amenaza-embotamiento y temor-protesta) con la lógica conocida de un proceso de duelo en curso y de uno por venir sin precedentes con un largo camino desconocido a recorrer.

La propuesta, sin antecedentes, de ludotecas virtuales, implicó un anteproyecto de trabajo en red que comenzó con: la coordinación de tres docentes investigadoras, dos de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) y otro de la Universidad de Buenos Aires (UBA), con experiencia en coordinación y co-visión de ludotecas desarrolladas en instituciones públicas pertenecientes a contextos vulnerables; estudiantes avanzados de psicología tanto de grado como de posgrado; y una profesora de educación infantil y estudiante de la licenciatura, que se desempeña como maestra en primer grado. Las docentes-coordinadoras de la UNSL, en su trayectoria, poseen una definida ideología y formación de trabajo grupal desarrollada en la docencia, la clínica y la investigación. En el caso de los estudiantes, por su parte en San Luis, la convivencia grupal entre pares es casi su hábitat natural. Todos ellos se hayan impregnados de la vida de grupo institucional: el hospital, la escuela y la universidad. Por lo tanto, el grupo se emplaza en el ahora, aquí, entre nosotros y también en soledad; cada uno desde su casa en distintos lugares de residencia (AMBA, San Luis y Mendoza), reunidos semanalmente a través de una plataforma para la co-creación de las ludotecas virtuales -inicialmente, sin saberlo, o más precisamente sin pensarlo-. El equipo que se constituyó tomó el estilo lúdico constructivo del *Minecraft* (*mine*: explotar, extraer, sacar; *craft*: fabricar, crear), por cuanto sólo se sabía que se contaba con recursos tecnológicos y que se trataba de una consigna que proponía espacios lúdicos en un mundo virtualmente abierto al contacto cara a cara, sin guías, ni tutoriales

dentro del juego, salvo las propuestas de los participantes, resultando en un principio algo poco habitual, más bien *extraño*.

En los *primeros momentos de configuración* del grupo de trabajo, la circularidad de la incertidumbre frente a lo nuevo se expandía, reproducía y resonaba tendiendo puentes entre realidad externa e intra grupal vigente. En estos momentos iniciales, parecía desconocerse qué se debía/podía hacer, ni los pasos a seguir para sobrevivir como equipo de trabajo. Así, comenzó la tarea, en parangón con el mundo *Minecraft* en el que *cualquiera y todos pueden reinventar el universo, e instituirse como co-creadores, destructores y salvadores del cosmos que aloja a la humanidad*. Este parangón convocó revisiones éticas y teóricas en torno a definiciones democráticas de sujetos de derecho, en pos de circunscribir el paradigma tutorial.

La perspectiva de la virtualidad se encarga de acortar distancias y permitir tiempos simultáneos extendidos en espacios lejanos. En lenguaje *pichoniano*, se tenía una *situación* de grupo atípica, pero funcionando como una unidad identificable de campo psicológico y una geografía virtual dentro de la comunidad (educativa): el grupo operativo estaba en marcha. Los estudiantes, a modo de caldeamiento con la tarea, se reúnen entre ellos para jugar, como lo hacían en la niñez y encontrar de qué modo, entre disfraces, el jugar se transforma para permanecer vivo a lo largo de la existencia humana.

Aún en la coexistencia de los dos niveles descriptos -el virtual y el real-, se pueden observar los distintos momentos por los que atraviesa la construcción de un equipo de trabajo. Este se inicia a partir de una célula indiferenciada por la fusión para luego dar lugar a subgrupos, cada cual con su propia dinámica e intereses, enriqueciendo la modalidad de intervención según sus particularidades.

Este tiempo se acompañó de incipientes sentimientos de rivalidad, envidia, confrontación, necesidad de dependencia y reconocimiento. Según Bion (1963), estos movimientos son propios e ineludibles en la configuración de la mentalidad grupal. En su evolución, el grupo deberá sortear la fase definida en términos de supuesto básicos, donde este se mueve acorde a emociones primarias para llegar a la constitución del

grupo de trabajo. En este contexto, surgen dos observadores participantes que expresan dos ideas directrices respecto del espíritu en esos tiempos grupales, y que nominamos: una antropología del juego y una antropología del grupo de trabajo.

En este marco, se inicia un *segundo momento grupal*. Por un lado, el anteproyecto de trabajo interinstitucional en red se aboca a atender las especificidades y necesidades de sus lugares de pertenencia. El equipo del interior del país vuelve a dividirse en dos subgrupos: los coordinadores de ludotecas institucionales y los coordinadores de ludotecas de grupos informales. Ambos subgrupos son supervisados por las profesionales de la UNSL convocantes en espacios-tiempos separados. A su vez, la modalidad de trabajar en pareja adoptada espontáneamente por los estudiantes le dio otra dinámica y riqueza a los fenómenos psicológicos que se iban suscitando. Tal como una célula en crecimiento, se generó una matriz relacional en la que se manifiestan diversos fenómenos transicionales.

Correlativamente, la delimitación de tres mundos:

- El *mundo íntimo y privado*, tan privado que algunas facetas permanecerán desconocidas para la propia persona; sin embargo, está ahí en su sentir, pensar y hacer. Es tan privado que, en ocasiones, entra en diálogos oníricos con nosotros mismos, con otros significativos en la privacidad de la intimidad.
- El *mundo compartido* con unos pocos, en los terrenos de elegir qué digo, qué callo, qué entrego en el espacio intersubjetivo-grupal.
- El *mundo público* compartido sin mayores restricciones, en espacios entre las construcciones de lo personal y cultural; espacios mentales que se inician con el jugar y conducen a todo aquello que constituye la herencia humana que, día a día, casi sin tomar consciencia de ello, *co-construimos* (Anzieu, 1983; Winnicott, 1985).

Ludotecas virtuales ¿Un nuevo espacio transicional?

Acompañaron al quehacer cuestionamientos y reflexiones sobre el tiempo y el espacio en esta modalidad de trabajo y juego que incidieron en la

co-construcción del encuadre. Así, por ejemplo, a las tradicionales variables tempoespaciales intervinientes en la constitución psíquica -profundamente estudiadas por el psicoanálisis- se sumaron el sostén de internet y tanto la dimensión de la luz como del sonido. Ambas dimensiones estuvieron presentes todo el tiempo en el transcurso de la tarea y, con su presencia o ausencia, marcaban su ritmo, su vértigo; además de considerar algunas de sus consecuencias, tales como el cansancio visual y corporal, atribuible a la luz, píxeles de la imagen y el *delay* en la percepción del sonido. Anzieu, ya en la década del 40, analiza ricamente la dimensión tempoespacial en la salud, la enfermedad y la cura, que abrieron los pasajes del psicoanálisis tradicional lineal al relacional complejo. Estos aportes incidieron en el enfoque del extenso campo de la psicología clínica y la psicología educacional, tal como refiere Taborda (2011). Tales posicionamientos llevaron a subrayar que los grupos de supervisión se constituyen en espacios de creación de significado en la ardua tarea de dar sentido al devenir humano (Toranzo et al., 2018).

En la concepción de *juego*, los aportes de Winnicott (1985) son invalorable. El juego como tal es un fenómeno universal, una forma básica de vida, un modo de comunicación y una actividad terapéutica; implica confianza y pertenece al espacio relacional potencial. Reúne y compromete el cuerpo, la emoción y la sexualidad. En sí mismo se considera una actividad creadora inacabable, que se apoya en la seguridad que otorga un ambiente facilitador y suficientemente bueno, presente en la construcción del complejo mundo interno psíquico relacional.

Las consideraciones aquí esbozadas brevemente influyeron en la modalidad del encuadre que se fue *co-construyendo* paulatinamente, en la medida en que sus protagonistas vivenciaban las experiencias de juego bajo estas condiciones virtuales.

Ludoteca en recreos escolares

Dentro del contexto de COVID-19, el espacio de recreo virtual estuvo a cargo de una docente con formación universitaria en Educación Inicial, con un desempeño actual en primer grado de una escuela privada de la ciudad del interior del

país. Se buscó inaugurar un espacio de juego seguro, de comunicación, relacionalidad y socialización, en tiempos de aislamiento. La modalidad de trabajo surge, en el mes de abril, al compás de las preocupaciones de los padres, discursos mediáticos y profesionales de la salud mental, respecto de las diversas expresiones de angustia de los niños por las restricciones preventivas. En los padres, surgían preguntas y referencias tales como “¿Qué hacemos con los chicos?” “Quieren salir, quieren jugar”, “quieren visitarse”, entre otras demandas. A modo de respuesta, la institución busca completar la oferta pedagógica ofreciendo un espacio virtual, semanal, optativo, de juego libre, de cuarenta minutos de duración, a los doce estudiantes que asistían a primer grado, divididos en dos subgrupos, integrados con hasta seis participantes. Todos ellos, compañeros desde la guardería a cargo de la misma docente. La experiencia se desarrolló utilizando la plataforma que ofrece la escuela, con la autorización de directivos, el consentimiento de los padres y asentimiento de los niños y supervisión semanal.

El primer acercamiento, que se podría bautizar de reencuentro lúdico, estuvo ligado a la comunicación verbal y a la necesidad de hablar entre ellos, contarse anécdotas, recordar momentos compartidos. La docente se abocó a estimular, a través de preguntas, la participación activa de todos ellos, poniendo especial cuidado en incluir a los más introvertidos. A partir del segundo encuentro, se les habilitó a que realizaran propuestas: “ayer pensé que podríamos jugar al veo-veo”, dijo una de las niñas; todo el grupo asintió y comenzó el debate sobre qué elegir que puedan ver todos. El juego requería enfocar la cámara en sectores del lugar en el que se encontraban. Así, la lejanía espacial se acotaba y cada uno conocía dónde estaba el otro. Espontáneamente, entre risas y a coro, la mayoría de ellos decía “es trampa, es trampa”: cuando el objeto era descubierto, lo cambiaban. De este modo, entre otras cosas, prolongaban el tiempo de atención que le conferían. El juego de las trampas se amplió en los sucesivos encuentros hacia las adivinanzas y las escondidas, poniendo a prueba el descubrimiento de la privacidad de la mente, de mismidad, del poder del lenguaje y la observación de pistas que, al

integrase, dan cuenta de la posibilidad de conocer el mundo externo. De algún modo, adivinar “si está” o “no está” o “cuál es” alude al trabajo que la humanidad desarrolla tanto en torno al virus como a los otros.

En esta dirección, es de resaltar que, en el quinto encuentro, se presenta un niño, que en todo este periodo (más de dos meses) no se había conectado por cuestiones técnicas, y lo hace con una máscara que cubre por completo su rostro. Si bien la docente, al habilitar el acceso a la reunión, lo reconoce de inmediato, el resto de los compañeros no sabían quién estaba detrás de la máscara y comienza el juego: “no les digo quién soy”, “no hablo para que no reconozcan mi hipótesis de descarte, como quienes faltan en la reunión”, “no es... (utilizan nombres de compañeros) Porque tiene pelo lacio, o porque es rubio”, hasta que finalmente le piden que se pare. Al ponerse de pie, lo descubren por su textura física. El despliegue lúdico favoreció la inclusión y puso en juego la noción que cada uno tiene de sí mismo, el reconocimiento que el otro como par confiere, la forma en que cada uno, al recordar al otro, le otorga presencia a su ausencia.

En la docente, con rol de “la que cuida el recreo”, surgen vivencias diversas que se extienden desde el entusiasmo y alegría contagiada en estas nuevas formas de querer escucharse, que la mantienen expectante, hasta sensaciones de estrés y ansiedad sobre todo suscitadas en los encuentros iniciales. De un modo u otro, la ludoteca virtual se abre como desafío a nuevos intercambios entre escuela, familia, niños y currículo pedagógico.

Ludoteca virtual en centro de salud

Este espacio es una prolongación de una modalidad presencial desarrollada precedentemente durante tres años, organizada según los aportes de Paolicchi y Abreu (2011), que nació como un lugar seguro para que padres e hijos jugaran con la coordinación de profesionales del centro de salud. Este lugar se emplaza en un barrio que, por sus factores de riesgo, se califica como de mediana vulnerabilidad.

La extensión de la ludoteca barrial-presencial a la virtual surge porque, en el contexto

de COVID-19, desde el área de salud mental, se detectó la urgencia de crear dispositivos que generaran espacios de pertenencia al entramado social. Para desarrollar la ludoteca virtual, en primera instancia, se realizó, a los adultos que concurrían con anterioridad al espacio lúdico, una encuesta domiciliaria, valorativa de su participación previa, y se les propuso continuar el contacto de manera virtual. Las siete familias entrevistadas aceptaron la propuesta, por lo cual se firmó un consentimiento informado y verificó el asentimiento del niño correspondiente. El primer inconveniente que sortear, para habilitar espacios de juegos e intercambios con pares y adultos referentes, fueron las posibilidades de conectividad. De allí que la propuesta realizada desde el centro de salud contemplara diferentes vías de comunicación posible (llamada telefónica, video llamada, mail, grupo de *WhatsApp*). La mayoría de las familias, al pertenecer a sectores vulnerables, no contaban con buena conexión a internet para efectuar videollamadas, por lo que se trabajó desde un grupo de *WhatsApp* con la mayoría, y con dos niños desde videollamadas, definiéndose así dos encuadres de trabajo posibles.

Desde el grupo de *WhatsApp* se les propone a los padres que presenten a sus niños con edad y foto. Luego se les pide elegir un día y una hora a la semana en la que acompañen el juego de sus hijos y los adultos pregunten a qué les gustaría jugar. Se solicitó que observen y luego comenten como se sentían, a qué jugaron u otra observación importante. Al finalizar la hora lúdica, se sugiere que le pregunten a su hijo si desean hacer un dibujo que quieran compartir con el grupo. Se trabajó con consignas semanales abiertas, según lo que acontecía semanalmente y, fundamentalmente, de acuerdo con el deseo del niño y sus familias. Una de las particularidades centrales de la modalidad consistió en estimular el acompañamiento de los padres a sus hijos y de los padres entre sí. Estos últimos, en el grupo de *WhatsApp*, compartieron el peso de los difíciles requerimientos escolares y la oposición de los niños a este sistema de enseñanza, que dieron origen a la circularidad de ricos consejos vertidos entre las seis madres y cuatro padres que participaron.

En la experiencia de *video llamada*, la propuesta

de juego virtual fue llevada a cabo en una hora semanal con un niño de seis años y una niña de siete. La consigna fue el interrogante “¿A qué le gustaría jugar?”. En los comienzos, la actitud fue de introversión, propia de la situación nueva, que fue modificándose en el transcurrir de los encuentros. El primer juego propuesto fue el de *piedra, papel o tijera*, que involucró movimientos de sus manos. Continuaron con los juegos verbales de adivinanzas, y *veo-veo*. Mientras jugaban, mostraban sus casas y juguetes. Los encuentros lúdicos referidos denotan una secuencia de intercambios que van desde lo corporal a lo espacial. En el siguiente encuentro, lo corporal vuelve a tomar mayor relevancia lúdica: se inicia con interrogantes y conversaciones sobre los zombis, la mascarilla, los médicos, para desembocar en el juego de soldaditos y armas. La amenaza, el peligro y movilización de recursos verbales y corporales para defenderse quedan lúdicamente expresados. Posteriormente, los niños preguntan sobre los compañeros que asistían a la precedente ludoteca presencial. La coordinadora se detiene para ayudarlos a recordar sus nombres, juegos compartidos, anécdotas. También se les comenta que no pueden acceder a videollamada, pero sí al grupo de *WhatsApp*, por si ellos querían compartir fotos, videos o audios; sugerencia que por sí mismos recuerdan y, antes de concluir la hora de ludotecas, les mandan mensajes de voz y reciben algunas respuestas. El grupo, entre presencias y ausencias, estrena la creación de un nuevo modo de reencontrarse a través de mensajes de voz y fotos. En este transcurrir, surge una temática renuente, el papel del policía, plasmado lúdicamente en relatos y gráficos. Por ejemplo, un niño, después de jugar con su papá al ladrón y policía, dibuja un coche y un policía, mientras relata que le pusieron una multa porque iba muy rápido. El dibujo y su relato se acompaña de interrogantes sobre el rol de la policía, haciendo ambivalentemente referencias tanto al rol de protección frente a la impulsividad y al cuidado de mantener el aislamiento, como a historias de amenazas y represión sufridas en el precario contexto barrial y observadas en los medios de comunicación. Los sentimientos que acompañaron a la experiencia fueron de alegría y satisfacción por el reencuentro y, a su vez, de

agotamiento por llevar a cabo una nueva forma de comunicación. Además, la coordinadora refiere que, antes de comenzar el encuentro, tiene una sensación de incertidumbre, en ocasiones con correlatos somáticos, porque no sabe si los recursos tecnológicos funcionarán adecuadamente; esta sensación dura hasta concretar el encuentro y minutos posteriores.

Ludotecas informales

Para iniciar este tramo de la experiencia se recordará la necesidad de los estudiantes-coordinadores de “jugar previamente entre sí como niños”. Se elaboraron, de este modo, las ansiedades fóbicas frente al encuentro con lo desconocido, con las peculiaridades de la ausencia de una institución que los aloje concretamente. La experiencia tuvo un doble registro para su ordenamiento: un eje histórico cronológico y uno temático tópico, que permite realizar comparaciones entre las cuatro ludotecas informales, llevadas adelante. Todas ellas se desarrollaron con el soporte de videollamadas semanales, de una hora de duración, el consentimiento informado de los padres y el asentimiento del niño. Se desplegaron, en diversas modalidades, juegos que implican diferentes habilidades: *el ahorcado, encuentre la diferencia, la escondida, dígalos con mímica, piedra papel o tijera y el tutifruti*. Uno de los ingredientes llamativos en tres de ellas fue cómo se resolvería la clásica rivalidad frente a “quién es el ganador”; rivalidad universal entre niños, a la que se le puede agregar el interrogante ¿Quién gana, el virus o la humanidad?

En cambio, en la otra ludoteca, los contenidos peligrosos y prohibidos surgen a través del jugar con fuego, que representa las necesidades humanas de dominio del confiado como un secreto, lo que habla de procesos histórica y universalmente ambiente. Este juego fue de diferenciación entre lo privado y compartido con unos pocos, en confianza. Otro ingrediente común de estos cuatro espacios, algo llamativo, fue el juego de apagar y encender la cámara, que, de algún modo, con los nuevos recursos tecnológicos, es equivalente al juego de las escondidas, “estoy y no estoy”; simultáneamente a posicionarse como sujetos activos en el control de las múltiples pantallas que se introducen

en la vida cotidiana como simuladores del “mirar y ser mirado”.

En el transcurrir, cuando los participantes se organizan como equipo de relaciones colaborativas, para salir de la rivalidad y acotar temores, expresan sentimientos tiernos en anécdotas y/o la inclusión en cámara de las mascotas que los acompañan. Correlativamente, emergen diversas estrategias para separarse y reencontrarse en la próxima semana, (“la próxima tráete... jugaremos... traigo”) que aluden a representaciones de esperanzas de continuidad de la relación, en términos de proyectos futuros cercanos. Las envolturas temporales y espaciales, en este transcurrir, toman cuerpo. Los niños de tres de las ludotecas virtuales eligen continuar a pesar de la flexibilización de la salida. En una de ellas, proyectan juntos la construcción de una casa, (al estilo *Minecraft*), que realizan a solas durante la semana y comentan sus avances en el reencontro. Las casas, con distintas características, tienen zonas de máxima peligrosidad y sectores de defensas. En otro grupo, se les solicita a los coordinadores que dibujen paisajes. Así, aluden al trabajo psíquico que implica acotar el encierro que reactiva el volverse a mirar y preguntarse ¿Quién soy? ¿Cómo me ven? ¿Qué es peligroso? ¿Cómo me defiendo? ¿Cuál es la distancia? entre otras.

Ludoteca para abuelos y nietos

La propuesta tuvo su fundamento en la concepción estereotipada que recae sobre los adultos mayores, en tanto seres excluidos de los ciclos de productividad que exige el capitalismo imperante y su concomitante globalización y que, además, el COVID-19 se encarga de ubicarlos en los *grupos de riesgo*. Las fantasías de muerte, siempre existentes en cada uno, adquieren una real envergadura en los meandros de los procesos subjetivos, inter y transubjetivos, del devenir *ser abuelos*.

Para dar lugar a una experiencia lúdica a través de una plataforma virtual, las dos coordinadoras contactaron con una pareja de abuelos y sus seis nietos (de dos familias, edades y lugares de residencia diversos). Con el propósito de establecer un encuadre propicio, se delinearon las siguientes consideraciones éticas: por un lado,

el deseo de los participantes, motor y guía de la experiencia, que se materializó en un consentimiento informado de los adultos (abuelos y padres) y el asentimiento de los niños. Asimismo, resulta pertinente resaltar la importancia que cobró la participación de los padres y madres en este dispositivo, que tuvo como protagonistas a abuelos y nietos. No sólo desde la necesaria formalidad de aportar un consentimiento que avale la participación de los menores de edad, sino como soporte humano que se puso en movimiento y al servicio de la realización de aquel encuentro. Si bien esta participación de los padres y madres no se configura como una condición *sine qua non* para el despliegue del dispositivo, en la presente experiencia, enriqueció el encuentro y fluyó como manera natural de implicación en una dinámica familiar extendida.

En el aprendizaje y despliegue de la función como coordinadoras, se sucedieron diferentes momentos, que suscitaron diversos movimientos transferenciales. En algunas instancias del encuentro, surgieron sentimientos de ser lo *suficientemente innecesarias*, en el sentido de que la dinámica que se dio entre abuelos y nietos fluía sin la necesidad de mayores intervenciones de ellas, lo que les provocó sentimientos de exclusión, vivenciados como un cierto *sinsentido* de su función. No obstante, estas sensaciones iniciales fueron posteriormente las proveedoras del verdadero sentido en desplegar aquel rol, dado que esa dinámica también les permitió ser lo *suficientemente integradas* para operar como puente, poniendo palabras, amortiguando ansiedades, regulando tiempos, acompañándolos a modo de un *tutorial*. Las coordinadoras refieren que fue clave la experiencia lúdica previa entre pares-estudiantes, ya que la oportunidad de llevar a cabo este *como si* entre ellos sirvió a modo de preparación-caldeamiento para el encuentro con este grupo de abuelos y nietos, así como también brindó un espacio de elaboración y metabolización de temores, ansiedades y preocupaciones. Este nuevo dispositivo y su particular dinámica pusieron en diálogo los sujetos enseñantes y aprendientes que coexisten en cada uno de los que participaron en ese encuentro. Desde este posicionamiento, como sujetos autores, en términos de Fernández (2000), fueron aportando y mostrando conocimientos y

saberes para la *co-construcción* de este espacio. En este sentido, se vivificó la función lúdica que habita en el aprender, poniendo en escena múltiples combinaciones de contenidos conscientes e inconscientes, personales-grupales, para poder transformarlos y elaborarlos. La transmisión transgeneracional hizo mella en el *aquí y ahora* de la dinámica grupal y configuraciones lúdicas familiares. El juego elegido atravesó generaciones y fue dejando tras de sí experiencias y anécdotas, que los participantes compartieron con las coordinadoras durante el encuentro. Entre abuelos y nietos contaron cómo aquel juego había sido iniciado por la abuela y transmitido a sus hijos y luego, casi a modo de herencia, pasó a los nietos. Así, el jugar juntos fue, más allá de momentos compartidos, para perdurar en el transmitir historia, cuidados y presencia. Frente a este contexto que se presenta como un momento disruptivo, desorganizador, plagado de incertidumbres, la alegría se constituyó como un factor que ligó este punto de encuentro. La alegría y añoranza de encontrarse virtualmente reafirmó y vitalizó la identidad de estos abuelos y otorgó tranquilidad a estos nietos al ver a sus abuelos vivos, teniendo en cuenta que la reactivación de fantasías de muerte adquiere mayor entidad -para ambos- en estos tiempos. Retomando aquel deseo como motor y guía de esta experiencia, las ganas de juntarse, encontrarse y “jugar con”, a través de una plataforma virtual, actuaron como promotoras de la salud mental de todos y cada uno que confluyeron en el espacio de ludoteca. Para las coordinadoras, esta experiencia fue ampliada en los espacios de supervisión grupal.

Conclusiones

Atravesando diversos sentimientos -unos y otros- se *co-construyó* una experiencia emocional directa y libre pero contenida, basada en un discurso visual, personal y empático, singular y comprometido; por ende, altamente inclusivo.

El continente del dispositivo se conforma en la comprensión del involucramiento emocional en sus aspectos conscientes e inconscientes, la profundización de marcos teóricos siempre en estudio que permiten la vigilancia epistemológica de teoría y práctica, el conocimiento de

las técnicas a implementar para *co-construir* un ámbito sustentable que innoven el campo psicológico y educacional en sus aspectos clínicos y preventivos.

Los diversos formatos modelizados de ludoteca demostraron sus potencialidades para propiciar encuentros significativos desde el punto de vista afectivo, capaces de promover y acunar los procesos de simbolización.

Las envolturas tempoespaciales cambian. En las planas pantallas se incitan nuevas configuraciones sobre los procesos de dar presencia al ausente. Las percepciones de profundidad y tridimensionalidad se transforman. Los cuerpos se tocan con la mirada y los sonidos. Los *delay* inciden en la percepción y, con ello, en los procesos de mentalización implícitos y explícitos. Las regulaciones corporales suscitadas en la presencialidad se modifican y aún se desconocen las peculiaridades que adquieren en la *relacionalidad* mediada por tecnologías.

Las sincronías perceptivas ojo a ojo de captación de las sutilezas que la mirada expresa se empobrece. La voz, como espejo sonoro, se eleva quizás en busca de acortar la distancia y unirse con el otro, lo cual introduce modificaciones en la complejidad de la empatía. Así, el uso de las tecnologías conserva e introduce sus propias particularidades en las envolturas señaladas por Anzieu (2002) respecto de los espacios sonoros, visuales, visuales-táctiles, locomotores y gráficos que nos constituyen e introduce en las diferencias entre lo mío y lo no familiar, a sí mismo y los otros; a pesar de que algunas de las envolturas presenciales se ausenten, como, por ejemplo, el calor, gusto y olfato.

Tramitar el aislamiento obligatorio demanda un profundo trabajo psíquico intersubjetivo y, consecutivamente, poco a poco, al compás de la flexibilización, aún con la sombra de posibilidades de contagiar-ser contagiado, con representaciones de un futuro en suspenso, también convoca entrañables recomposiciones psíquicas. En el marco de la flexibilización en devenir, algunas de las ludotecas quizás pierdan su vigencia, otras como, por ejemplo, la de abuelos y nietos y/o con familiares significativos geográficamente distantes, puede constituirse en un recurso que perdure.

La puesta en relación de las dinámicas

analizadas en el marco de la ética psicoanalítica opera como factor protector del equipo, promueve su creatividad, amplifica las posibilidades de poner en circulación vivencias compartidas que permitan pensar los diversos sentimientos y hacer extensible los aportes elaborados a co-creaciones de modalidades de *inter-versión* futuras, sin estándares y con todo rigor científico.

Bibliografía

- Anzieu, D. (2002). *Yo Piel*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bion, W. R. (1963). *Elementos de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2016). *Vergüenza, culpa, pudor. Relaciones entre la psicopatología, la ética y la sexualidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2008). *Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate* [en línea]. Recuperado de: <https://catedraedipica.files.wordpress.com/2018/03/la-subjetividad-en-riesgo-silvia-bleichman-conferencia-6.pdf>
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2003). *Y mañana, ¿qué?*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Kundera, M. (1984). *La insostenible levedad del ser*. Barcelona: Maxi Tusquets.
- Paolicchi, G. y Abreu, L. (2011). Juego; interdisciplinar y vulnerabilidad. Contexto social y construcción de identidades. En A. Taborda y G. Leoz (Comp.). *Psicología Educativa en el Contexto de la Clínica Socioeducativa*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Puget, J. (2015). *Subjetivación discontinua y psicoanálisis. Incertidumbre y certezas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Rodulfo, R. (2011). Cinco instancias de subjetivación en la infancia y niñez Contemporáneas. En A. Taborda y G. Leoz (Comp.). *Psicología Educativa en el Contexto de la Clínica Socioeducativa*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Rodríguez, J. (2020). *Para responsables de la educación de los niños* [en línea]. Recuperado de: <https://www.facebook.com/10000637378>

- 7881/posts/2415286392027130/?sfnsn=scwspmo&extid=AC4lhjj4K1rHn788
- Sainz Bermejo, F. (2018). Winnicott en la perspectiva relacional e intersubjetiva actual, acompañados por las poesías de Joan Manuel Serrat. *Revista electrónica Clínica e investigación relacional*, 12(3).
<http://dx.doi.org/10.21110/19882939.2018.120310>
- Taborda, A. (2011). Psicología Educacional emplazada en la clínica en extensión. En A. Taborda y G. Leoz (Comp.), *Psicología Educacional en el Contexto de la Clínica Socioeducativa*. San Luis (Argentina): Nueva Editorial Universitaria.
- Taborda, A., Daher, C. y Piorno, N. (2020). *Madre grupo Construcciones psíquicas en los jardines maternos*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria. Recuperado de:
<http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/MADRE-GRUPO-JARDIN.pdf>
- Toranzo, E. et al. (2018). Matrix al interior de dos Grupos Psicoterapéutico. En E. Toranzo y A. Taborda (comp). *Psicoanálisis relacional. Espacios intersubjetivos e interdisciplinarios de creación de significados para la salud mental*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Toranzo, E. (comp.) (2020). *Madre grupo II. Más allá del sujeto singular. Subjetividades, Vulnerabilidades y Derechos en infancias y adolescencias*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria. Recuperado de:
<http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/07/Madre-Grupo-II.pdf>
- Torras de Beà, E. (1996). *Grupos de hijos y de padres en Psiquiatría infantil Psicoanalítica*. Barcelona: Ed. Paidós
- Winnicott, D. (1985). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.