

Graciela
Paolicchi

Un estudio sobre la relación
entre los espacios lúdicos,
creados en centros barriales
educativos y de salud,
y el desarrollo del juego infantil
y las funciones parentales



Graciela Paolicchi

**Un estudio sobre la relación entre espacios
lúdicos, creados en centros barriales
educativos y de salud, y el desarrollo del
juego y las funciones parentales**

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moríñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: unslneu@gmail.com

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional de
San Luis

Graciela Paolicchi

**Un estudio sobre la relación entre espacios
lúdicos, creados en centros barriales
educativos y de salud, y el desarrollo del
juego y las funciones parentales**

Paolicchi, Graciela

Un estudio sobre la relación entre espacios lúdicos, creados en centros barriales educativos y de salud, y el desarrollo del juego y las funciones parentales / Graciela Paolicchi - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-733-360-2

1. Juegos Infantiles. 2. Relaciones Familiares. 3. Interacción Social. I. Título.

CDD 158.24

Nueva Editorial Universitaria

Directora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

DG Nora Aguirre

Diseño y Diagramación de Tapa e interiores:

Lucia Abreu

Imagen de tapa: La familia de Tamayo (1987)

Óleo sobre tela. Colección privada. Museo Tamayo arte contemporáneo. © D.R. Rufino Tamayo / Herederos / México / 2015
Fundación Olga y Rufino Tamayo, A.C.

ISBN 978-987-733-360-2

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2023 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

A la Dra. Alejandra Taborda, por su atenta lectura y sus fructíferas devoluciones, que me ayudaron a seguir pensando; y al Dr. Eduardo Mandet, por su acompañamiento en la realización de este trabajo de sistematización de articulaciones entre marcos conceptuales, actividades de extensión universitaria e investigación.

A la cátedra de Psicología Evolutiva Niñez II, a mis colegas y amigas, y también a los estudiantes, que siempre motivan nuevas búsquedas para poder brindarles conceptualizaciones y ejemplos acordes al momento histórico.

También a los equipos que dirijo, el Proyecto de investigación UBACyT y el Programa de Extensión *Juegotecas Barriales*, por el entusiasmo y compromiso durante los años de investigación y trabajo de campo que nutrieron a esta publicación.

A la profesora Nélide Cervone por su estímulo permanente en cada instancia de mi recorrido académico.

A la Dra. Cecilia Arizaga por sus valiosos aportes en el desarrollo de esta investigación.

A Carlos, por su acompañamiento y apoyo en mi profesión y en el inicio de este trabajo de sistematización.

A mis hijos Lucía y Francisco, por toda la ayuda y el afecto brindado.

A mis nietos Rafa y Nina, por transmitir su alegría al entrar en contacto con juegos y juguetes, y así demostrar la renovada construcción de la actividad lúdica infantil.

PRÓLOGO

La presente edición es una versión adaptada de una tesis doctoral rendida en la Universidad de Buenos Aires, con calificación de sobresaliente, dirigida por la Dra. Alejandra Taborda y el Dr. Eduardo Mandet.

Con respecto a la estructuración de esta publicación, señalaremos que luego de los capítulos 1 y 2, conformados por la introducción y la formulación del problema y por los aspectos metodológicos respectivamente; en el capítulo 3 plantearemos los antecedentes de las Juegotecas, los diferentes tipos que existieron y la historia de su surgimiento en diferentes países. A continuación, en el capítulo 4 presentaremos el marco teórico que sirvió de referencia para toda la investigación.

Posteriormente, en el capítulo 5 nos ocuparemos del tema del vínculo lúdico y el juego a partir de los comentarios de madres y padres sobre el juego de sus hijas e hijos. Abordaremos los relatos de las experiencias lúdicas infantiles de los adultos cuidadores, y también las experiencias sobre el vínculo con sus propias madres y padres. Presentaremos las representaciones de estos sobre el juego infantil y su capacidad de juego con sus hijas e hijos.

Por su parte, en el capítulo 6 plantearemos las funciones parentales y el vínculo con las hijas e hijos, articulándolos con el problema de las nuevas infancias y nuevas parentalidades desde concepciones macrosociales. También señalaremos la importancia de la reflexión sobre el modo en que los cambios macrosociales impactan sobre la constitución de las familias y, a su vez, sobre la función parental, para después abordar las

problemáticas hacia el interior de las configuraciones familiares y sus interrelaciones con aspectos microsociales.

Luego, en el capítulo 7 desarrollaremos los sentidos y la valoración del juego de los hijos en consonancia con el trabajo llevado adelante en los talleres de reflexión. Como producto del mencionado trabajo, daremos cuenta del efecto de la capacitación en las Juegotecas sobre procesos de vulnerabilidad y proyectos de vida. Asimismo, analizaremos la forma en que la utilización del juego y la implementación de Juegotecas influyen en los contextos familiares y educativos, y mencionaremos las perspectivas aportadas por los docentes y directivos sobre la infancia, la escuela, el juego y los talleres de reflexión. También se hará explícito el análisis de los relatos de los padres a partir de su participación en la Juegoteca, en vinculación con la transferencia universitaria. En este sentido, plantearemos la relevancia de la construcción de un espacio intermedio entre investigación y acción en función binaria de implicancia entre estos dos ejes, cuya articulación generó un espacio de reflexión en madres y padres que provocó cambios en esos adultos y abrió nuevas líneas de investigación.

En el capítulo 8 postularemos las conclusiones y las reflexiones finales, realizaremos una breve síntesis de los puntos centrales del presente trabajo, y señalaremos nuevas articulaciones a las que fuimos arribando a partir de los temas significativos planteados a lo largo del desarrollo de la tesis. En este sentido, introduciremos una serie de nuevas preguntas que fueron surgiendo, en vistas a futuras investigaciones que continúen las reflexiones.

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas dos décadas y a través de un Proyecto de Investigación UBACyT que continúa hoy en día, hemos investigado sobre los temas referidos al juego y su relevancia en la constitución psíquica. A su vez, este proyecto ha sido enlazado con un Programa de Extensión universitaria llamado *Juegotecas Barriales*, que también sigue vigente. La presente investigación se respalda en la experiencia de un trabajo que se ha extendido en el tiempo desde el año 2001. La pretensión de esta edición es realizar un aporte a los estudios sobre el desarrollo infantil y el juego.

Al interior del equipo, integrado por docentes y estudiantes, se planteó la importancia de ampliarla concepción de los proyectos de extensión del jugar hacia espacios diversos de la comunidad. En consecuencia, se trabajó en diferentes barrios donde habitan poblaciones cuyos derechos se ven vulnerados, tales como Retiro, San Telmo, Almagro, Villa Soldati y Flores dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; y Avellaneda y Pilar en la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, se trabajó con poblaciones de niveles socioeconómicos medio y alto de Salta Capital, en la Provincia de Salta.

El trabajo se enfocó en crianza y juego infantil; pero también en modalidades vinculares y relación adulto-niño, lo cual incluyó a madres y padres, y a docentes y directivos de nivel

inicial y primario, ya que entendimos que a partir de los conocimientos adquiridos podían beneficiarse en su labor específica y en los vínculos familiares. La reflexión estuvo basada en la calidad de los vínculos que se pudieran establecer dentro de la institución escolar. De este modo, se evaluó que el trabajo en la escuela debía favorecer el entramado de redes hacia la comunidad para que cuando la niña y el niño salieran de la escuela no se encontraran con vacíos difíciles de explorar. Así es como, a largo plazo, develamos que a través de los talleres de reflexión grupal el Programa de Extensión *Juegotecas Barriales* podía resultar muy propicio a la hora de leer ciertos indicadores como violencia, adicciones, delincuencia y deserción escolar, entre otros.

En relación a las niñas y niños, se diseñaron e implementaron actividades lúdicas de acuerdo a su edad de desarrollo. Las juegotecas se desarrollaron en escuelas, Centros de Primera Infancia, Centros de Salud y Acción Comunitaria, Fundaciones y otros espacios comunitarios donde asistían niñas y niños acompañados por sus madres y padres.

Las familias que participaron de las *Juegotecas Barriales* han manifestado interés sobre una forma de crianza diferente a la que habían tenido ellas, específicamente al reflexionar sobre el ejercicio de la parentalidad.

Por lo tanto, en este apartado detallaremos el trabajo del equipo, que mediante la escucha a madres, padres, docentes y directivos de las instituciones, y a través de los talleres de reflexión han revelado cambios respecto del juego infantil. A su vez, señalaremos las observaciones realizadas en el desarrollo de las *Juegotecas Barriales* dirigidas a niñas y niños.

1.1. Formulación del problema

La presente edición abordará el problema del juego en sus funciones específicas y su potencialidad subjetivante.

Estudiaremos el entramado de conocimientos y estrategias que brindó el trabajo grupal, cuyo objetivo era armar espacios lúdicos, e indagaremos el modo de apropiación de este dispositivo por parte de niñas y niños, madres, padres, docentes y directivos.

La línea de investigación desarrollada a lo largo de años de estudio delinea una trayectoria que se enfocó en el análisis de los múltiples factores e interacciones que intervienen en la conformación de lazos familiares y sociales, así como en la relación que estas tienen con los vínculos parentales y con la constitución del juego. Desde 2004 y hasta el presente, los proyectos se han enmarcado dentro de las Programaciones científicas UBACyT y Proinpsi¹

Cada proyecto de investigación fue formulado a partir

-
- ¹ UBACyT 2018-2021 Acreditado “Tipo de apego, actitudes hacia el juego infantil y parentalidad”. Resolución C.S. N° 1041/18.
 - UBACyT 2014-2017 Acreditado “Tipo de Apego y actitudes hacia el juego infantil”. Resolución Consejo Superior N° 921/14.
 - UBACyT 2012-2015 Acreditado “Actitudes hacia el juego infantil y modalidades de apego en adultos”. Resolución C.S. N° 4895/12.
 - UBACyT 2010-2012 Acreditado, “Juego, apego y poblaciones vulnerables. El juego como facilitador del desarrollo infantil y su relación con las modalidades de apego en poblaciones vulnerables”. Resolución Consejo Superior N° 1004/10.
 - 2008-2010 UBACyT P432 Acreditado, “La Juegoteca como dispositivo de intervención en el lazo filiatorio: su impacto en la constitución de la función parental”. Resolución Consejo Superior N° 573/ 07. 2008 Directora del Proyecto de Investigación Proinpsi Programa de Fomento a la Investigación. “Impacto de la capacitación especializada en Juegotecas (sobre un grupo de madres de una población en riesgo social, y su efecto en la relación con sus hijos)”. Resolución CD N° 155/ 12-03-07. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
 - 2007 Proyecto de Investigación Proinpsi Programa de Fomento a la Investigación. “Impacto de la capacitación especializada en Juegotecas (sobre un grupo de madres de una población en riesgo social, y su efecto en la relación con sus hijos)”. Resolución Consejo Directivo N° 480/ 5-07

del enlace con el Programa de Extensión Universitaria *Juegotecas Barriales*, de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (2001-2021), desde donde se trabajó con la propuesta de generar un aporte a todos los miembros de la comunidad vinculada a instituciones escolares, comunitarias y asistenciales en las que se hubiera instalado el dispositivo del programa, cuyo objetivo inicial era capacitar a los adultos cuidadores para que coordinasen las juegotecas.

A partir de la introducción de variaciones en el dispositivo, se empezó a proponer talleres de reflexión sobre desarrollo infantil y las juegotecas comenzaron a ser coordinadas por estudiantes universitarios. Este enlace entre investigación y extensión posibilitó una articulación mutua y permanente que enriqueció el trabajo del equipo integrado por docentes y estudiantes, al mismo tiempo que favoreció la inserción en la comunidad. A su vez, se logró conectar ambos proyectos con otros programas de extensión universitaria e investigaciones, y de ese modo se pudo construir un sólido trabajo interdisciplinario que se abocó a elaborar respuestas eficaces para afrontar las exigencias de la comunidad.

La relevancia de la presente investigación radica, entonces, en la posibilidad de generar una producción de conocimientos sobre el carácter preventivo que se produce en las personas que participaron de los talleres a padres y madres, docentes y directivos a través de los espacios creados desde el dispositivo del Programa de Extensión Universitaria *Juegotecas Barriales* y en los diferentes Proyectos de investigación UBACyT ya mencionados, en los cuales esta investigadora se desempeñó como directora. Este enlace facilitó que madres y padres, docentes y directivos conformasen los talleres de reflexión, creando un espacio potencial de experiencia que se constituyó en el entramado de un trabajo colectivo y colaborativo.

Durante las últimas dos décadas del trabajo de investigación se hizo foco en la temática referida al juego y en su relevancia en la constitución psíquica, lo cual permitió realizar una construcción de conocimientos articulados desde la docencia, la investigación y la extensión universitaria que fueron compartidos con los estudiantes y la comunidad científica. En este sentido, se planteó la importancia de profundizar en una concepción sobre la extensión del jugar en espacios diversos.

El propósito se orientó entonces hacia la innovación educativa a partir de la creación de dispositivos interactivos de enlace entre los estudiantes universitarios, las niñas y los niños, sus familias y los contextos escolares y comunitarios. Fue precisamente a partir de esta experiencia que se sostiene esta edición, que fue nutrida por la labor y la producción desarrolladas.

Asimismo, a partir del trabajo realizado en contextos vulnerados, se exploró la problemática actual de los vertiginosos cambios sociales, problemática sobre la que se hizo foco, porque consideramos que podía afectar la constitución de la subjetividad. En este sentido, es relevante hacer énfasis en la influencia de la dimensión grupal- institucional en la problemática: si bien la familia es la principal mediadora entre la cultura y el desarrollo biopsicosocial de la niña y el niño, fue evidente que en muchas familias la función de crianza se hallaba perturbada.

De este modo, operar en una situación de quiebre en distintos niveles institucionales presentó diversos desafíos, ya que el análisis arrojó que, en un gran porcentaje, las niñas y niños de las concentraciones urbanas que se analizaron no contaban con espacios de contención y recreación suficientes. Por eso se planteó que, para esa población infantil, la actividad de juego podía contribuir en la prevención de patologías y la promoción de la salud y el bienestar psíquico.

En forma simultánea, se pensó que a partir de los conocimientos adquiridos en el trabajo de reflexión e intercambio sobre crianza y juego infantil, así como sobre modalidades vinculares y relación adulto-niño, podían beneficiarse adultos cuidadores, docentes y directivos de nivel inicial y primario, tanto en su labor específica como en los vínculos familiares. Se hizo énfasis en los beneficios a nivel de las familias de las niñas y niños, así como en la calidad de los vínculos que se pudieran establecer en la institución escolar. A largo plazo, se propuso que un programa de extensión de estas características podía influir favorablemente sobre ciertos indicadores de conflictos y patologías a nivel de la comunidad como violencia, adicciones, delincuencia y deserción escolar, entre otros.

En este sentido, se descubrió que una parte del grupo con el cual se trabajaría estaba formado por madres que sostenían sus hogares económicamente, por lo cual se decidió que la tarea inicial de los docentes involucrados en el programa estuviera orientada a relevar en detalle las características poblacionales y la situación epidemiológica de los sitios en que se pondrían en marcha las actividades.

Siguiendo los planteos de Germani (1969) y Freidin (2004) se observó que los grupos conformados por madres y padres estaban mayormente constituidos por familias migrantes que mantenían cadenas y lazos sociales con sus familias de origen, lo que a su vez visibilizaba canales de amigos y parientes que posibilitaban los desplazamientos. Se registró que se trataba de una población que no contaba con las necesidades básicas satisfechas, que habitaba en zonas marginales y en construcciones de distinto nivel de precariedad. El trabajo se centró en zonas vulneradas que mostraban alta frecuencia de familias monoparentales, hecho que está relacionado, entre otras causas, a la falta de presencia masculina en el hogar o bien al

incremento de la desocupación masculina y al consiguiente aumento de la ocupación femenina, con la diferencia de que las mujeres tomaban con mayor facilidad empleos inestables y sin protección social. Por otra parte, existió la posibilidad de trabajar en un colegio de gestión privada de condiciones socioeconómicas favorables, lo cual permitió reflexionar sobre las coincidencias y las diferencias, tanto en los conflictos como en las concepciones de los temas trabajados.

Asimismo, durante el desarrollo de la investigación se observaron situaciones de quiebre institucional, por lo que fueron de mucho interés las reuniones con madres y padres, docentes y directivos, quienes eran los destinatarios de los talleres de reflexión, por la posibilidad de escuchar sus inquietudes sobre las problemáticas que se suscitaban durante la crianza y los procesos de enseñanza-aprendizaje; por esta vía también fue posible conocer sus valores, creencias, conocimientos y actitudes hacia el juego infantil.

Asimismo, es necesario destacar la importancia de trabajar en contextos escolares y comunitarios sobre actitudes maternas y paternas respecto de la actividad lúdica de y con sus hijas e hijos, así como el trabajo con los docentes y directivos sobre su propia formación y actitudes sobre el juego infantil y su inclusión en las actividades diarias, ya que constituyó un medio favorable para hacer foco en el problema mencionado.

De este modo, se trabajó en el armado y coordinación de juegotecas, cuyo objetivo fue crear un espacio grupal pensado como un espacio colectivo para la acción y la reflexión, un espacio que se nutriera de los aportes de cada integrante, modificados por la presencia del otro. Se buscó potenciar el intercambio de experiencias en múltiples direcciones y en el camino se hallaron diversos niveles de interferencias y obstáculos: quiebres institucionales, violencia social, conflictos en la crianza y en la función parental y los posibles efectos que

esto generaba en niñas y niños y en los adultos cuidadores. Esto hizo surgir la pregunta sobre la construcción de lazos en los contextos familiares y escolares, y la posibilidad de que esos lazos, que ellos mismos construían, promovieran aprendizajes a partir de confiar el uno en el otro.

En este sentido, se propuso llevar adelante un trabajo grupal que fuera a la vez un espacio potencial que tuviera en cuenta la construcción de legalidades en las cuales la reflexión permitiera establecer diferencias sobre la concepción de cómo poner esos límites: como algo externo y autoritario, o sobre la base de la confianza en un otro que se constituye en autoridad por sus características y estilo. Se advirtió que había madres y padres que se encontraban en situación de pasividad y que no podían contemplar su potencialidad de ser responsables tanto de la contención como de la transmisión de las leyes de la sociedad. Se analizó la calidad de los vínculos, los modos de relación en el contexto familiar y escolar, y si surgía la presencia de violencia, en cuyo caso se procuró comprender los mecanismos que permitieran detectarla, contenerla y transformar su carga destructiva o su tendencia autodestructiva en un elemento constructivo.

La tarea no consistió únicamente en trabajar en poner límites a la violencia, sino en colaborar con la reflexión de madres, padres, docentes y directivos para abrir interrogantes y así poder definir los límites de su propia violencia. En el proceso, se entendió que el trabajo en la escuela debía propiciar y tender redes hacia el conjunto de la comunidad para que la niña y el niño no se encontraran con vacíos difíciles de explorar y elaborar al salir de aquella.

En cada institución en la que se trabajó, entonces, la propuesta fue realizar talleres de reflexión que estuvieran conformados por grupos de madres, padres, abuelas y otros adultos cuidadores, y articularlos con otros grupos conformados por docentes y directivos.

La idea fue establecer un diálogo fecundo que permitiera ir visibilizando problemáticas sociales, culturales y vinculares, y de este modo darles voz a quienes se iban conformando como informantes. Se hizo hincapié en el armado de un grupo que se constituyera como un espacio de expresión y que recreara la vida cotidiana, el vínculo parental y las relaciones sociales; pero que a la vez alcanzara un despliegue de su potencialidad que pudiera proyectarlo más allá del presente.

Por otra parte, para los docentes y directivos se realizó una propuesta que conformara una proyección que llegase más allá de las rutinas del aula y de la escuela (Palomas, 2002). En ambos casos, se buscó promover la reflexión y el diálogo problematizador de los temas tratados, así como sus manifestaciones y conflictos emergentes. Al mismo tiempo, se intentó sensibilizar a los integrantes de los grupos con respecto a la intervención real y al análisis de los recursos necesarios para la creación de espacios lúdicos.

En este sentido, se indujo la necesidad y el interés para la puesta en práctica de las distintas actividades del dispositivo; y también se planteó un acompañamiento en el funcionamiento de las juegotecas.

La propuesta de enseñanza-aprendizaje-reflexión estuvo basada en la técnica del taller, modalidad que facilitó la articulación entre teoría y práctica, lo cual permitió una interrelación dinámica y participativa en el trabajo grupal. Los temas que se abordaron en los talleres estaban orientados hacia la relación entre las raíces intersubjetivas del entramado intrapsíquico y las experiencias y las conceptualizaciones referidas al juego, a la función materna y paterna y a las condiciones sociohistóricas de producción de subjetividad.

De esta manera, la idea fue articular la investigación con la implementación del dispositivo de las juegotecas, promoviendo un proceso de alimentación mutua entre ambas

instancias, construyendo conocimientos, pero también interrogando a los marcos teóricos frente a los problemas que emergían en la experiencia. Se observó que ampliar este conocimiento podía contribuir a realizar ajustes en el dispositivo de intervención que permitieran generar una mayor sensibilización, que a la vez realzara la importancia del juego en el desarrollo de los vínculos entre las niñas y niños en edad preescolar y escolar.

El trabajo interdisciplinario facilitó establecer un diálogo entre la constitución de la familia y su relación con el campo educativo, la protección de derechos, las redes sociales y los sistemas de atención de la salud mental. Fue necesario abordar preguntas acerca de cómo se explican las infancias, cómo se expresan discursivamente y cómo se accede a las discusiones que ello supone, por lo cual fue preciso revisar los paradigmas que daban cuenta de la constitución de la subjetividad y preguntarse cómo intervenir frente a subjetividades asediadas por las nuevas situaciones que provocan los cambios culturales de la actualidad.

Asimismo, se partió del desafío que supone la concepción de la infancia y la consideración de ese período como un momento de la vida en el que no se tiene la palabra o en el que la palabra, por provenir de un sujeto en desarrollo, puede no ser tomada en cuenta. Se trata de un tiempo constitutivo de la subjetividad en el que es indispensable el amparo que otorgan las instituciones estatales, la familia y la escuela, para que se haga efectivamente presente la capacidad de simbolizar.

Estos conceptos se vincularon con el estudio de la promoción de cambios en la función parental, para conseguir mayor amparo en esa etapa constitutiva de la subjetividad que es la infancia. Entonces, se buscó comprender en profundidad tanto el valor que tiene en las niñas y los niños el juego, en cuanto elemento propiciatorio de la constitución subjetiva saludable, así como el lugar fundamental que tiene la puesta de límites y la

construcción de legalidades en contextos amorosos, flexibles y firmes en los diferentes momentos del ciclo vital.

En este sentido, se propició la reflexión y el diálogo problematizador de los eventos familiares, escolares y de las historias de vida que se enlazaban a las manifestaciones y conflictos en la vida cotidiana. En todos los casos se privilegió la co-construcción de un espacio de diálogo y de intercambio grupal que brindara la oportunidad de integrar las vivencias actuales ligadas a la crianza, el ejercicio de las funciones parentales y los vínculos con sus hijos, de modo que se produjeran enlaces con las vivencias pasadas de las propias infancias de los adultos cuidadores.

A partir de reflexionar sobre la complejidad y diversidad de la propuesta, se llegó a considerar que podían generarse condiciones de transicionalidad, lo cual podía constituir un espacio que permitiera establecer enlaces entre las historias lúdicas, su función parental y el juego con sus hijos.

Para abordar el tema fue imprescindible realizar un trabajo que abarcara la narración y el rescate de las historias lúdicas, que brindan la posibilidad de establecer formas alternativas de representar(se), de recordar modelos identificatorios valiosos o de cuestionar otros, de resignificar marcas ancestrales, de recordar lugares que se han dejado atrás, así como de imaginar futuros posibles y proyectos por venir. Las historias que la función parental tiene para dejar en herencia a su descendencia se van re-creando, a la vez que se crea un lugar intermedio para la construcción de redes de sostén entre la comunidad y las familias.

En este sentido, el propósito de los talleres de madres y padres fue que los sujetos se ubicasen en un rol protagónico con respecto a un proceso de construcción de conocimientos, una vinculación con sus propias experiencias de juego en sus infancias y la posibilidad de armado de biografías lúdicas que

potenciasen y posibilitaran una reflexión sobre distintos aspectos del ejercicio de la parentalidad con sus hijos.

Del mismo modo, los talleres dirigidos a docentes y directivos proponían un trabajo de reflexión sobre sus propias concepciones del juego infantil y su relevancia a la hora de incluirlos como parte de las actividades escolares. Asimismo, en dicho programa se organizaron juegotecas destinadas a niños y niñas, espacios que utilizaban al juego como herramienta de desarrollo del pensamiento, la imaginación y lo simbólico, lo que a su vez afianza los vínculos.

Así, la idea fue establecer las juegotecas como un lugar donde se respetarán los derechos del niño, lo cual fue el punto de partida que condujo a explorar el funcionamiento del dispositivo y la posibilidad de crear espacios *entre* el contexto escolar y/o de salud y las familias, las niñas y los niños; pero también *entre* el equipo de investigación y las instituciones, y *entre* el equipo de investigación y las familias.

1.2. Sobre el proyecto *juegotecas barriales*

Las juegotecas para niños, llamadas también ludotecas, constituyen un espacio sociocultural instituido como recurso para lograr la contención adecuada y para estimular funciones psíquicas que hacen a un desarrollo saludable. Probablemente, las primeras juegotecas o ludotecas se originaron a partir de proyectos para atender niñas y niños con discapacidades varias, y como un servicio de préstamo de juguetes.

Dado que los espacios habitables se tornaban cada vez más restringidos en la vida urbana, no sólo debido a la creciente densidad demográfica sino también a la escalada de violencia en los espacios públicos, uno de los principales propósitos de estos emprendimientos ha sido paliar la disminución de espacios “seguros” destinados al despliegue de la actividad lúdica de niñas y niños.

Lo novedoso de la experiencia del Programa de Extensión *Juegotecas Barriales* consistió en acompañar a los adultos responsables de la comunidad para colaborar en la valoración de los procesos lúdicos en la infancia, para que de esta forma pudieran implicarse activamente tanto en su acompañamiento como en la creación de espacios comunitarios destinados al juego, ya que generar un estilo de acompañamiento con dedicación emocional puede colaborar en la construcción de una transición familia- jardín de infantes que potencie las experiencias de los niños y niñas (Gallosi y Novellino, 2016).

En este sentido, creemos que la conformación de espacios en que es posible compartir actividades de juego entre generaciones constituye un espacio potencial de promoción y protección de la salud infantil y de los adultos que conforman su red social más próxima. Ahora bien, lo que marcó el inicio del Programa *Juegotecas Barriales* (2001-2021) fue la detección de dos dificultades en la comunidad, a saber:

- a) que gran porcentaje de los niños de las concentraciones urbanas –como la nuestra– no contaba con espacios de contención y recreación suficientes;
- b) y que en muchos casos los adultos responsables de estos niños manifestaban dificultades para desplegar sus funciones de transmisión del jugar. Por eso se buscó crear dispositivos que tendieran a afrontar las dificultades mencionadas.

En primera instancia, se organizaron talleres dirigidos a madres, padres y docentes, a fin de generar un espacio de diálogo y reflexión sobre las dificultades emergentes en las tareas de crianza o educación temprana, y también para proveer capacitación para coordinar las juegotecas. Por otra parte, se diseñaron, crearon e implementaron actividades lúdicas para niños de diversas edades a modo de juegotecas que funcionaron en escuelas, centros de primera infancia, centros de salud y

acción comunitaria, fundaciones y diversos espacios comunitarios como merenderos.

Posteriormente, el dispositivo fue transformado en talleres de reflexión con temas específicos de interés institucional y/o comunitario. En este sentido, la posibilidad de realizar la experiencia de participar en la juegoteca despertó en padres y madres una alternativa para las formas de crianza a partir de la reflexión sobre el ejercicio de la parentalidad y los cambios suscitados, ya que el grupo que se involucró y colaboró en el sostén de la juegoteca jerarquizó las fuerzas inventivas y vitales de las redes sociales existentes; a su vez, se generaron redes informales más o menos espontáneas que conformaron lazos de protección.

El protagonismo del sujeto en la tarea de coordinación pone en movimiento sus esfuerzos creativos para diseñar nuevas formas de vinculación, de modo que estas redes, en la medida que fueran estables, sensibles, activas y confiables, se establecieron como factores protectores psicosociales. Consecuentemente, creemos que la percepción subjetiva de sostén y de intercambio es un índice de importancia para la constitución de proyectos y la capacidad de afrontar situaciones complejas. En el capítulo 3, "Antecedentes de la temática", procederemos a dar cuenta de las investigaciones sobre el tema, realizadas por otros autores y también propias, que forman parte de los fundamentos de la presente edición

1.3. Desarrollo de la trayectoria del enlace *entre* el programa de extensión *juegotecas barriales* y las investigaciones

A través de la metodología propuesta, la investigación se enfocó en la función del juego durante el desarrollo infantil, así como en las funciones parentales en padres y madres, las

actitudes, valores, creencias y la información acerca del juego en los espacios lúdicos creados en las instituciones y los centros barriales de salud y educación; además también hemos tomado las concepciones de los docentes y directivos sobre dichas temáticas.

Los datos fueron provistos por el trabajo en el Programa de Extensión Universitaria *Juegotecas Barriales* y las investigaciones UBACyT referidas *up supra*. De esta forma, se promovió un proceso de alimentación mutua entre este programa y la investigación.

En consecuencia, mediante este enlace, se procuró promover la construcción de conocimientos e interrogar a los marcos teóricos frente a los problemas que iban surgiendo durante la experiencia, estableciendo intervenciones fundadas tanto en los talleres de reflexión y orientación a madres, padres, docentes y directivos como en el funcionamiento de las juegotecas que constituyeron nuestro trabajo de campo.

En este sentido, se buscó mejorar la comprensión de los procesos involucrados, conocimiento que permitió a su vez realizar ajustes en el dispositivo de intervención en los talleres, lo cual se orienta hacia la adquisición de una mayor sensibilización respecto de la importancia que tiene el juego en el desarrollo de vínculos de las niñas y niños en edad preescolar y escolar. Se abordaron preguntas acerca de cómo se explican la/s infancia/s, cómo se las identifica discursivamente y qué lugar ocupan en los debates, de modo que se planteó la necesidad de revisar los paradigmas que daban cuenta de la constitución de la subjetividad, de las funciones parentales y de las funciones del juego en el desarrollo del niño y la niña.

A partir del trabajo con poblaciones vulneradas que habitaban las zonas carenciadas ya mencionadas, se presentaron cuestiones sobre ciertos déficits en el ejercicio de las funciones parentales, cuyo vínculo con el nivel socioeconómico no fue

constatado. Fue innegable la necesidad de un trabajo interdisciplinario sostenido en estos espacios, para lograr construir un diálogo entre la constitución de la familia, las funciones parentales, las concepciones sobre juego infantil y su relación con el campo educativo, la protección de derechos, las redes sociales y los sistemas de atención de la salud mental.

Por último, vale aclarar que en esta edición se han reemplazado las iniciales de nombres de los registros de campo, tanto de las niñas y los niños como de los adultos cuidadores, con el fin de resguardar su identidad. En este sentido, no hemos incluido los registros fotográficos que fueron trabajados y analizados como documentos con el fin de enriquecer el texto, en tanto materiales interpretadores que complejizan los discursos y suministran información.

En segundo lugar, es preciso mencionar que si bien preferimos la expresión “niñas y niños”, respetamos a los autores que utilizan la denominación “niño” o “niños”. Por último, utilizaremos los términos “adulto cuidador” y “madre y padre” como sinónimos y para agilizar la lectura, entendiendo que las funciones parentales son independientes del sexo de quien las cumpla. Asimismo, cuando nos referimos a madres es porque, efectivamente, se trataba de grupos conformados únicamente por madres.

1.4. Preguntas de investigación e hipótesis de trabajo

Los interrogantes fueron planteados a partir de marcos conceptuales referenciados en modelos de análisis que permitieran orientar la búsqueda de respuestas y la formulación de nuevas preguntas. Retomando lo que se dijo al enunciar el problema de investigación, propusimos que el trabajo en contextos vulnerados estaba relacionado con una problemática actual vinculada a cambios sociales que podrían afectar la

constitución de la subjetividad. A partir de esta cuestión, surgieron otros problemas que fueron abordados durante el desarrollo de la investigación. La complejidad y diversidad de la temática propuesta nos permitió postular los siguientes interrogantes:

- a. ¿Cuáles son las condiciones sociales de existencia de las familias con las que trabajamos y de qué modo repercuten en el juego con sus hijas e hijos?
- b. ¿Se observa confianza y seguridad en la construcción de los vínculos afectivos?
- c. ¿Qué aspectos del desarrollo infantil pueden ser facilitados por el juego y de qué manera propicia este la socialización entre pares?
- d. ¿Cómo se constituye el espacio de juego a partir de las concepciones que lo conciben como un espacio potencial, transicional y propiciatorio desde los orígenes que puede habilitar desarrollos ulteriores?
- e. ¿Cómo se construye un espacio intermedio que funcione *entre* la familia y la escuela a partir de propuestas de participación comunitaria?
- f. ¿De qué forma estos espacios pueden re-crearse con las madres y padres, docentes y directivos cuando se los convoca al trabajo grupal?

Para llevar adelante la tarea de responder estas cuestiones, fue necesario articular la metodología con los objetivos y el marco teórico. En particular, este último constituyó un aporte sustancial para analizar los datos recogidos, los cuales, lejos de manifestarse por sí mismos, debían ser interpretados desde un posicionamiento teórico (Sautú et al., 2010).

A partir de esta perspectiva consideramos la escucha y la mirada atenta de las voces de los adultos significativos en su

desarrollo de las funciones parentales y educativas, lo cual condujo a privilegiar los temas a investigar y permitió registrar los observables que se constituyeron en el fundamento de la elaboración de categorías.

En este sentido, la tarea de escucha de madres, padres, docentes y directivos en el trabajo grupal fue revelando cambios en las posiciones respecto del juego infantil en procesos de mayor elaboración respecto de concepciones anteriores.

Así, de acuerdo a los objetivos propuestos, este cambio operó como una guía para conocer los procesos de apropiación, comprensión e importancia que los adultos podían otorgarle a la complejidad que la actividad lúdica adquiere en el desarrollo subjetivo cuando se ofrece un dispositivo adecuado para la reflexión y el intercambio. Asimismo, hizo evidente las conexiones que estos tenían con sus propios recuerdos infantiles y el modo en que se construían las funciones parentales en los procesos intergeneracionales.

Los objetivos fueron pensados para formular preguntas relevantes sobre el problema y así ampliar la comprensión de los procesos vinculares como aporte al conocimiento dentro de un área. Asimismo, nos propusimos elaborar explicaciones causales sobre los vínculos y funciones parentales analizando los relatos que realizaban las madres y padres y el modo en que referían el juego de los hijos. Se buscó entonces indagar y reconstruir las experiencias lúdicas de las madres y padres y cómo estas se relacionaban con las formas, estilos y sentidos hacia el juego con sus hijas e hijos.

Además, dentro de los objetivos fue incorporada la propuesta de investigar las opiniones de docentes y directivos sobre los vínculos parentales, las funciones en la crianza y los efectos del trabajo desde las juegotecas. Para ello, se brindaron herramientas conceptuales, experiencias y estrategias que ampliaran la mirada y la escucha de la producción grupal. A

partir de los diferentes aspectos de nuestra pregunta problema, es que queremos plantear la siguiente hipótesis: teniendo en cuenta el contexto sociohistórico actual, el juego, en su dimensión subjetivante relacionada con las funciones parentales, colabora con la instalación de la historización y de las identificaciones, y abre un campo de producción compleja en la constitución psíquica.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

El objetivo general será analizar la relación entre el desarrollo del juego infantil y las funciones parentales, a partir de la valoración del juego de las hijas e hijos y de las *Juegotecas Barriales*, en calidad de espacios facilitadores del juego, que realizan las madres y padres, docentes y directivos que participan en el Programa.

1.5.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos serán los siguientes:

- 1) Analizar los relatos que los padres y madres hacen respecto al juego de sus hijas e hijos.
- 2) Interpretar los relatos que las madres y padres hacen respecto al vínculo con sus hijas e hijos y sus funciones parentales.
- 3) Identificar el relato que los padres y madres hacen respecto a sus propias experiencias lúdicas infantiles y su capacidad de juego en el vínculo con sus hijas e hijos.
- 4) Comprender los sentidos y valoración que las madres y padres le otorgan al juego de sus hijas e hijos a partir de la participación en el Programa de Extensión *Juegotecas Barriales*.

- 5) Indagar el rol del juego y de las *Juegotecas Barriales* del Programa en contextos de vulnerabilidad.
- 6) Investigar las opiniones de los directores y docentes respecto a las funciones parentales y su vínculo con el juego infantil y el rol que cumplen las *Juegotecas Barriales* del Programa.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1. Sobre el diseño metodológico

Para la presente edición hemos seleccionado una metodología cualitativa porque nos interesa captar el sentido que los actores involucrados le dan a sus prácticas desde un diseño flexible y circular. A partir de allí se elaboró un diseño exploratorio, descriptivo, de tipo transversal. Los datos se fueron recolectando por intermedio de observaciones participantes y no participantes, notas de campo y entrevistas guiadas a partir de la elaboración de preguntas abiertas a madres, padres, docentes y directivos.

Siguiendo a Sautú et al. (2010), para llevar a cabo la investigación nos basamos en un marco teórico que permitió comprender los procesos y eventos a investigar: “El marco teórico constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de aprehender la realidad” (p. 29). La metodología cualitativa y los objetivos propuestos en esta edición se sustentan en posicionamientos teóricos que articulan marcos conceptuales diversos que a su vez permiten abordar una realidad múltiple, que escapa permanentemente a los intentos reduccionistas o simplificadores. Ninguna concepción abarca en su totalidad el complejo proceso del desarrollo psicológico; en tal sentido, exploramos las teorías en el espacio liminal que cada una de ellas

comparte con los conocimientos restantes. En este caso, se utilizaron instrumentos teóricos del Psicoanálisis, la Psicología Comunitaria y la Psicología del Desarrollo. La integración de todas estas perspectivas posibilitó una tarea preventiva de mayor alcance que la que se hubiera logrado con la utilización restrictiva de un solo marco conceptual.

Gracias al uso de una metodología cualitativa fue posible indagar en las historias lúdicas, las ideas, los sentidos, sentimientos y prácticas de madres y padres respecto al juego de sus hijas e hijos, según habían vivido sus infancias en los entornos familiares y sociales, de acuerdo al acceso a juegos o si se habían encontrado inmersos en realidades que no los facilitaba o permitía. En este sentido, nos encontramos con relatos de madres y padres que habían tenido que realizar trabajo infantil como parte de las tareas destinadas al sustento familiar, lo cual los condujo hacia vínculos de características simétricas con sus propios padres.

El trabajo infantil en cuanto componente de la vida familiar surgió en las notas de campo de ciertos grupos, ya que se escucharon historias de infancias en las que se privilegiaba lo laboral en detrimento de lo escolar y lúdico. Esto nos permitió analizar de qué forma esos modelos familiares podían llegar a incidir en las formas de crianza actuales de las madres y padres. Como desarrollaremos a lo largo de esta edición, muchas de las respuestas ofrecidas por estos adultos denotaron preocupación por las exigencias de la vida actual y de qué modo esta afectaba la posibilidad de compartir el juego libre, el tiempo en el hogar y en el medio ambiente, así como la oportunidad de facilitar el juego con pares.

A partir de las lecturas, la reflexión y el desarrollo de la experiencia en terreno, se pudieron formular preguntas sobre la naturaleza y la propuesta a investigar; a su vez, la elección de una metodología cualitativa permitió armar un diseño flexible y circular (Sautú et al., 2010).

Las preguntas preliminares constituyeron la base del

marco teórico, de la definición de los objetivos y de la metodología. Los materiales producidos por las madres, padres, docentes y directivos permitieron la apertura de nuevos interrogantes que referían a funciones parentales, concepciones sobre juego infantil, y los valores, creencias y actitudes con respecto a la actividad educativa y al vínculo familia-escuela. Asimismo, nos enfocamos en cuestiones referidas a las situaciones vitales de la población con la que trabajábamos, profundizando en conceptos como vulnerado y vulnerabilidad, procesos de inmigración, violencias, accesibilidad escolar, lúdica y relación con pares, lo cual facilitó la construcción de categorías referidas a cada proceso. Estas indagaciones fueron constituyendo un acervo que permitió construir las categorías de análisis.

Durante el proceso de funcionamiento y convocatoria de los grupos a capacitar dentro del dispositivo de las juegotecas existió una interacción constante que demostró la relevancia del rol, la presencia y la propuesta de trabajo grupal de los investigadores, lo cual generó una influencia mutua entre estos y los adultos significativos gracias a la aplicación de dispositivos que ponían el diálogo en el centro. En este sentido, tomamos autores que abordan estos temas como referencia:

Los investigadores cualitativos, en cambio, postulan que la realidad es subjetiva e intersubjetiva, y ellos mismos, en tanto actores sociales intervinientes contribuyen a producir y reproducir el contexto de interacción que desean investigar. De acuerdo a este supuesto, los investigadores cualitativos han insistido más en reflexionar acerca de las implicancias de su rol como investigadores, de los efectos de sus propias prácticas de investigación sobre aquello respecto de lo cual se construye conocimiento. (Sautú et al., 2010, p.40)

Propusimos un trabajo de reflexión durante el desarrollo de los talleres a madres, padres y docentes, el cual se articulaba con un análisis posterior sobre la producción del grupo. La mirada sobre el problema a investigar fue puesta en relación con los valores asumidos, lo que permitió considerar varios factores de influencia recíproca y elaborar un diseño flexible e interactivo.

Desde este posicionamiento, en cada contexto de aplicación del dispositivo se consideraron las necesidades tanto de la comunidad como del ámbito escolar.

Se prestó especial atención a aquellos contenidos que constituían un conflicto a solucionar porque presentaban interrogantes y tensiones hacia el interior de los grupos. Así, se privilegió un análisis en profundidad de acuerdo a cada contexto, considerando los factores subjetivos e intersubjetivos y el rol de los investigadores como actores sociales. Se hizo foco en las prácticas sociales cotidianas que transponen los nuevos modos de configuración familiar desde un marco teórico que proveyera conceptos que dejaran elaborar las referencias pertinentes para la investigación, como los objetivos a alcanzar y los métodos a seleccionar. Asimismo, se cuestionaron transversalmente los efectos de las intervenciones de los investigadores a modo de reflexión y de arbitraje de las prácticas.

Los marcos conceptuales nos permitieron realizar un recorte del problema, indagar sobre los procesos que se ponían en marcha por medio del dispositivo, y sobre la relevancia de implementación de dispositivos grupales y los alcances de su explicación, análisis e interpretación.

Los métodos seleccionados estuvieron orientados hacia la búsqueda del desarrollo de conocimiento; al mismo tiempo, la escucha de las voces de cada adulto significativo permitió elaborar nuevas propuestas en el trabajo grupal que privilegiaran las interacciones, la atención sobre la perspectiva del otro y el acceso a un posicionamiento reflexivo. De este modo, las entrevistas, las observaciones, las notas de campo y su posterior análisis favorecieron construcciones teóricas y lógicas las que se articularon con otras etapas del diseño.

2. 2. Diseño muestral

El tipo de muestra tomada para el trabajo fue no representativa intencional, y estuvo conformada por madres y padres, docentes y directivos, niñas y niños, de entre cero a doce

años que cursaban educación preescolar y escolar. En una primera etapa se seleccionaron las instituciones en las que se implementaría el dispositivo.

En una segunda etapa, se definió como criterio de inclusión que fuesen madres, padres o familiares de niñas y niños que concurrían a las instituciones seleccionadas. En cuanto a los maestros y directivos, estos debían pertenecer a las instituciones elegidas y tener a cargo niñas y niños dentro de la franja etaria definida.

En su mayoría, esta población vivía en zonas carenciadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires. En estos casos, se trató de una población que desarrollaba sus estrategias de vida en precarias condiciones: extensas jornadas laborales en trabajos transitorios, situaciones habitacionales de hacinamiento, exposición a situaciones de inseguridad y de violencia social.

Por otro lado, los grupos estaban compuestos por un alto porcentaje de migrantes –ya sea de países limítrofes o del interior del país–, y el 86% de las asistentes eran mujeres. Asimismo, dentro de la muestra se incorporó a un grupo de madres, padres, docentes y directivos de un colegio de gestión privada de la Ciudad de Salta en la Provincia de Salta. Lo original de este trabajo radicó en la posibilidad de desarrollar el dispositivo de juegotecas y administrar las guías de entrevistas semiestructuradas propuestas en la metodología en los siguientes espacios: jardines de infantes, escuelas de nivel primario, centros de primera infancia, centros de salud y acción comunitaria (CeSAC), merenderos comunitarios y juegotecas municipales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Además, se contó con antecedentes y datos obtenidos entre los años 2001 y 2018. El trabajo fue iniciado con adultos responsables en zona sur, a quienes se capacitó para que organizaran y coordinaran doce juegotecas en la zona de Avellaneda: en Villa Inflamable y en Dock Sud. Mientras se continuaba con las capacitaciones, se propuso organizar

juegotecas para niñas y niños en la Escuela N° 25 Bandera Argentina, Retiro; y en el Jardín de Infantes N° 17 del barrio Agustoni, Pilar, Provincia de Buenos Aires. A partir de los emergentes del trabajo grupal, comenzaron a desarrollarse talleres de reflexión con adultos cuidadores, docentes y directivos de las Escuelas que denominamos A y B de la zona del Bajo Flores; y en merenderos y CeSAC.

A partir del año 2008 y hasta 2018, se empezó a implementar el dispositivo en dos Centros de Primera Infancia, que funcionaban en una Fundación y estaban ubicados en la zona barrial Villa Soldati, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este espacio la población con la que se trabajó estaba mayoritariamente constituida por inmigrantes provenientes de Bolivia, Perú y Paraguay. Se trataba de una población considerada vulnerable por la coincidencia de varios factores: fragilidad laboral, hacinamiento crítico, condiciones sanitarias muy precarias y bajo nivel educativo. Los adultos responsables de las niñas y niños solían dedicar la jornada completa a su trabajo, lo que limitaba el tiempo disponible para compartir con sus hijos.

En el CeSAC N° 19 del bajo Flores, en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el equipo del Programa de Extensión se insertó en un dispositivo de juegotecas que se organizaba para niñas y niños entre cero y cinco años y entre seis y doce años entre los años 2012 y 2018. La institución había diseñado un proyecto que brindaba espacio y tiempo para advertir y responder a situaciones y consultas que pudieran presentarse, ya fuera de modo espontáneo o programado, con respecto a conflictos en los vínculos familiares o a déficits en el ejercicio de la parentalidad. A partir de las consultas médicas y/o psicológicas, comenzó a implementarse el armado y desarrollo de juegotecas, lo cual permitió la inserción y el trabajo en red del equipo de nuestro programa de extensión universitaria, lo que a su vez condujo a generar articulaciones y producción conjunta en una tarea colaborativa.

Otra de las instituciones utilizada entre 2010 y 2017 para la recolección de datos fue el Colegio UZZI, situado en la Ciudad de Salta, en la Provincia de Salta, donde el cuerpo directivo contaba con una propuesta institucional de inclusión de las familias en el proyecto educativo. Las niñas y niños que concurrían allí provenían de familias de clase media y media alta. Los padres y madres poseían niveles educativos terciarios y universitarios, y se desempeñaban como empleados o desarrollaban actividades profesionales.

2.3. Técnicas y diseño de instrumentos de recolección de datos

En contraste con la metodología cuantitativa, que plantea proposiciones que contienen preguntas descriptivas e inferenciales formuladas en términos de variables y sus nexos (Sautú, 2004), para el desarrollo de este trabajo hemos seleccionado una metodología cualitativa porque nos propone una mirada sobre la realidad tomada en sus aspectos múltiples y subjetivos. En ella, el investigador se encuentra incluido en el contexto e interactúa con él y con los sujetos, por lo que surgen reflexiones que profundizan el análisis en su complejidad. (Sautú et al., 2010).

Esta metodología se orienta hacia una co-construcción basada tanto en la experiencia subjetiva como en interpretaciones que se refieren e incluyen su lugar dentro de la estructura social. Así, el trabajo con adultos responsables involucró a los investigadores de tal manera que fue posible acercarse a problemáticas que eran relatadas por los propios sujetos. Estas versaban sobre procesos migratorios y los desafíos que tenían para adecuarse, escuchar, tener una mirada atenta y comprender en profundidad sus valores y creencias hacia el medio y hacia sí mismos.

A esta complejidad se le sumaban factores y efectos del proceso migratorio, lo cual presentaba dificultades en la adaptación que a su vez incidían en la interpretación de sus

vivencias cotidianas. De este modo, se hizo foco sobre las interconexiones de las experiencias migratorias individuales y los tiempos y dinámicas familiares, el momento y las razones de sus desplazamientos (Freidin, 2004). Asimismo, nos preguntamos por cuáles eran las consecuencias y las formas en que eran revividas cuando miraban al pasado y si eran capaces de vislumbrar perspectiva de futuro (Sautú et al., 2010).

En referencia a la observación participante, Hermitte (1960, citado en Guber, 2011) señala como elemento relevante el lento proceso que tiene que realizar el investigador para ser admitido por los miembros de una comunidad al inicio del trabajo de campo. La autora plantea tres etapas para este proceso: la primera refiere a las observaciones de carácter general en terreno que acompañan la adaptación al contexto por parte del observador; luego hay una segunda etapa que implica profundización y focalización en el tema de estudio y trabajo con los informantes; y una tercera referida a la readaptación a las tareas habituales y/o sociales. Estas etapas pueden superponerse y asumen procesos de búsqueda y encuentro con nuevos informantes. Asimismo, dentro de este progreso dilatado en el tiempo podrían surgir desviantes, según los denomina la autora, los cuales lejos de colaborar en la inclusión y aceptación comunitaria, pueden poner en riesgo la comunicación buscada.

En el comienzo del trabajo, a ciertas instituciones se acercaban líderes barriales que colaboraban por su potencialidad comunicativa y facilitaban las vías de acceso y conformación de los grupos de madres y padres. Pero al mismo tiempo, en un sentido disruptivo, se presentaban referentes políticos barriales que intentaban funcionar como facilitadores para el ingreso a la comunidad y se adjudicaban un rol fundamental como llave de ingreso al trabajo de campo.

Fue necesario poner en práctica permanente una mirada y una escucha atenta frente a estos ofrecimientos y realizar un esfuerzo constante para no desaprovechar las coyunturas ofrecidas por la comunidad. La observación participante proporcionó información y un acercamiento a experiencias que

permitían visibilizar aspectos no explicados, establecer conexiones con otros datos observados y acopiar impresiones en ocasiones subliminales, que constituían la base de interpretación y análisis de los datos y que permitían elaborar preguntas nuevas que serían respondidas en observaciones posteriores.

En todos los ámbitos de trabajo se comenzaba presentando el consentimiento informado a madres y padres como paso previo a las entrevistas, las observaciones y al inicio de los talleres de capacitación, orientación y reflexión. Para el relevamiento de los datos se trabajó con diferentes técnicas, a fin de hacer una triangulación que aportara información acabada sobre el objeto a investigar. De este modo, en las instituciones se realizaron entrevistas semiestructuradas a madres y padres, y observaciones no participantes y participantes. En cada caso se tomaron notas de campo.

Con respecto a la entrevista, podemos mencionar que se trata de una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley, 1979, citado en Sautú, 2004), es una propuesta para obtener información por parte del investigador- entrevistador, con preguntas dirigidas al entrevistado o informante y cuyos temas refieren a la biografía, sentidos de los hechos, sentimientos, valores, normas e ideales (Guber, 2011). En este sentido, resulta valioso rescatar el planteo de Guber (2011), quien conceptualiza la entrevista como una situación cara-a-cara que supone un encuentro en el cual surgen reflexividades, pero donde también se genera una nueva reflexividad, ya que a partir del establecimiento de una relación social se obtienen verbalizaciones y enunciados en un contexto de observación directa y participativa.

Esta conceptualización coincidía con nuestro interés, ya que se orientaba a explorar las oportunidades de entamar los conocimientos proporcionados por los grupos de madres y padres y por la apropiación del dispositivo ofrecido. En las entrevistas iniciales se obtuvieron los datos demográficos básicos y descriptivos tales como edad, nivel educativo, ocupación y conformación de la configuración familiar, para luego dar paso a profundizar los temas.

De este modo, era posible descubrir e incorporar aspectos relevantes tomados del contexto de los entrevistados para realizar adecuaciones en función de aquellos. Asimismo, se procuró diferenciar el marco interpretativo de los entrevistados acudiendo al análisis de aspectos subyacentes de ciertas respuestas y al rol que el entrevistado podía asignarles a los miembros del equipo de investigación.

En este sentido, las preguntas podían llevar a nuevas preguntas, que colaboraban en la ruptura de un sentido único y en la apertura hacia interpretaciones nuevas y diversas. Por otra parte, el tiempo de trabajo constituyó un elemento esencial a lo largo de todo el proceso.

También se realizaron entrevistas y talleres con docentes y directivos que permitieron abrir interrogantes sobre las concepciones, percepciones y formación del rol docente; y entender cómo estos posicionamientos podían favorecer el juego infantil o simplemente considerarlo como una herramienta de aprendizaje, restándole cualidades a la actividad. Se observó que en los casos en que no se consideraba al juego en sus aspectos creativos, se tendía a privilegiar los fenómenos cognoscitivos como único factor a tomar en cuenta para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En algunas instituciones se encontraron facilitadores del trabajo en docentes y directivos, mientras que en otras se gestaron algunas resistencias frente a los análisis de las situaciones complejas que realizaba el equipo. Entonces, se producían interrupciones, olvidos o errores en las convocatorias a madres y padres por parte de los docentes o directivos, quienes obstaculizaban la continuidad de la tarea.

En lo relativo a las entrevistas administradas, la idea fue obtener y registrar experiencias de vida presente y pasada, así como perspectivas futuras. Los entrevistados contaron sus historias y el entrevistador guiaba el encuentro (Benadiva y Plotinsky, 2001) estimulando la participación y el relato de sus historias.

Durante el desarrollo del trabajo se diseñaron guías de

entrevistas semiestructuradas como instrumento de recolección de datos, presentadas en el “Anexo I” de esta edición. Al diseñarla se tuvo en cuenta el uso de un lenguaje accesible; para lograrlo, los primeros acercamientos al trabajo de campo fueron de mucha utilidad.

La entrevista permitió constituir los datos vertidos como aportes significativos que ofrecieran información sustancial y reflexión sobre los propios relatos, a los que posteriormente se interpretó. Creando un clima de bienestar, confianza y proximidad (Valles, 1997), se logró arribar a información relevante que no era accesible a la observación. Facilitando la expresión de los adultos responsables, se pudieron relevar datos sobre sus creencias y recabar la información que tenían acerca de la función del juego infantil en las etapas del desarrollo y la incidencia del ejercicio de la parentalidad.

En este sentido, se llevó adelante una propuesta que conectaba a madres y a padres con las propias experiencias lúdicas de su infancia. La idea consistió en promover la producción de narraciones biográficas que situaran a los participantes en relación a los diferentes roles que habían vivido y seguían viviendo en el seno de sus familias de origen, de modo tal que permitiera enlazar las problemáticas actuales respecto de la crianza de sus hijos con aspectos de su propia historia libidinal infantil, es decir, con su lugar como hijos e hijas. Para favorecer la rememoración y posterior proceso de reflexión fue utilizado un lenguaje sencillo.

De esta forma, se logró acercarse a las experiencias vividas y compartidas, que aportaron datos relevantes para el estudio. Este proceso de elaboración permitió valorar o cuestionar el pasado, así como proyectar diversas soluciones plausibles de realizar en el futuro como respuesta a las problemáticas que se iban mencionando en ese momento. Así, se detectaron procesos de duelos no elaborados que se relacionaban con ciertas prácticas de crianza y formas discursivas.

En cuanto a las entrevistas con docentes y directivos, se obtuvieron datos relevantes sobre la relación familia-docente,

sobre la dinámica del grupo de docentes al interior de cada institución y sobre las concepciones que estos tenían sobre el juego y el valor que consecuentemente le otorgaban a la hora de instrumentarlo en el desarrollo de las actividades.

Luego se realizó un entrecruzamiento de aspectos macrosociales y microsociales (Sautú et al., 2010) con el fin de indagar en las historias personales, las configuraciones familiares y los ambientes escolares. A partir de considerar la complejidad y diversidad de la temática propuesta, se hizo foco sobre los procesos que pudieran operar como facilitadores de las potencialidades de la niña y el niño, y en articularlos en un registro que fuera desde el placer lúdico hasta la integración de procesos ulteriores. De este modo, la idea fue considerar las condiciones necesarias para una transformación que implicase un pasaje del jugar al trabajar. Como expondremos en los próximos capítulos, se ha observado que es posible generar condiciones de transicionalidad cuando se producen enlaces entre las historias lúdicas de los adultos responsables, su función parental y la posibilidad de abrir espacios de juego con sus hijos, aspecto que constituyó un punto nodal del presente trabajo.

En lo relativo a las observaciones participantes, la tarea desarrollada incluyó la organización de los datos, la segmentación, la relación con las propias percepciones de los investigadores y la adjudicación nominativa. De esta manera, se inició un proceso de abstracción y teorización que luego permitió volver a los datos para mirarlos desde una perspectiva diferente:

La metodología observacional es aquel procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado de forma que, mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada en forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, se encuentran resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento (Anguera, 1988, p. 7).

Parte de este proceso de observación consistió en realizar una adecuada recogida de datos por medio del registro y un posterior análisis de los mismos. Se llevaron a cabo registros continuos que incluían la secuencia, los sucesos y el orden de aparición de las conductas; así como registros discontinuos que se realizaban en distintos encuentros con los grupos o dentro de un mismo grupo en distintos momentos de la actividad. Estos registros también incluyeron material fotográfico, en calidad de documentos que constituían aportes a las narrativas de las madres y padres, docentes y directivos.

Las observaciones participantes y no participantes realizadas en el marco de los talleres permitieron evaluar la necesidad de transformar el dispositivo de intervención. Así, la propuesta de capacitar para coordinar juegotecas se transformó en la coordinación de talleres de reflexión para madres y padres que se extendían entre cuatro y seis encuentros.

En este sentido, la tarea de exponer un programa previamente diseñado a lo largo de varias unidades temáticas se convirtió en una propuesta basada en generar acuerdos con los participantes según los temas de mayor interés, que luego se trabajarían en cada reunión. Así, la iniciativa de fomentar habilidades para coordinar juegotecas se modificó para propiciar una comprensión profunda del juego de los hijos e hijas y del lugar que la puesta de límites tiene en los diferentes momentos del ciclo vital de estos.

Se cambió el dispositivo a partir de las observaciones que surgían de la participación en los talleres, en donde los sujetos, si bien acudían, rotaban con frecuencia, lo cual dificultaba la formación de los grupos. Se descubrió que esta situación se debía a factores socioeconómicos, ya que, gracias a la apertura del campo laboral, las madres y padres accedían a empleos o iniciaban microemprendimientos, en general textiles, actividades que les brindaban mejores condiciones de subsistencia, pero que constituían una limitación a la hora de acudir durante los horarios escolares a la convocatoria.

El ingreso laboral requería su ausencia por largas jornadas, lo cual no solo tenía un impacto en la participación en los grupos, sino que además se añadía a los obstáculos para pasar más tiempos con sus hijos, aunque tampoco contaran con familiares para su cuidado.

De esa manera, en conjunto con los directivos y líderes comunitarios de cada espacio se tomó la decisión de modificar algunos aspectos de la convocatoria, lo cual desembocó en la planificación de tres talleres de reflexión en torno a las siguientes temáticas centrales: “Crianza y juego”, “El lugar del juego y los límites en la crianza” y “Charlando sobre nuestros niños”. En cada encuentro de los talleres se confeccionó un registro a partir de las notas de campo de los temas desarrollados, las preguntas y comentarios de las madres y padres, docentes y directivos, así como cualquier otro dato significativo que surgiera durante el desarrollo del dispositivo.

Posteriormente, se realizó un trabajo sistemático de lectura y análisis de las notas de campo de los distintos momentos de los talleres dirigidos a madres y padres y de la dinámica de la juegoteca comunitaria. Los registros y los análisis fueron elaborados tanto por los profesionales que coordinaban las intervenciones como por estudiantes integrantes del equipo de investigación, lo cual propiciaba el entrecruzamiento de diversas miradas sobre la experiencia.

2.4. Sobre los procedimientos de convocatoria para los talleres

La propuesta fundada en el Programa de Extensión Universitaria *Juegotecas Barriales* contempló una tarea preventiva en beneficio de la población infantil de comunidades con diverso nivel de vulnerabilidad psíquica y física. La mayoría de las personas que concurrieron eran mujeres, en general madres de varios hijos, aunque también participaron algunos padres.

A partir de la implementación del programa de extensión

en la zona de Avellaneda se emprendió el estudio de si la capacitación podía producir algún efecto sobre la facultad de madres y padres para reflexionar sobre el vínculo lúdico con sus hijos y para disminuir los niveles de agresión presentes en el mismo.

Estos datos formaron parte de la prueba piloto de investigaciones posteriores que acontecieron en el marco de distintos proyectos UBACyT dependientes de la Universidad de Buenos Aires, que ya fueron mencionados anteriormente. Luego de comenzar con el trabajo de transmisión de conocimientos básicos sobre el desarrollo del niño, se empezó a notar que tales contenidos los tornaban aptos para coordinar las juegotecas, pero también producían el efecto inesperado de modificar el modo en que los adultos cuidadores se vinculaban con sus propios hijos e hijas.

Con respecto a los motivos que llevaron a estos adultos cuidadores a la convocatoria se circunscribían principalmente los siguientes: dar respuesta a las preguntas y preocupaciones en relación a la crianza de sus hijos o sus nietos; compartir y resolver los dilemas morales provenientes de la puesta de límites en la crianza; y valorar la participación en un proyecto que permitiera ser parte de una red vincular/social.

En cuanto a los docentes y directivos, las motivaciones estaban vinculadas a una búsqueda por mejorar el vínculo entre la institución y las familias, y también a aquellos aspectos referidos a la dinámica grupal entre docentes.

Por otra parte, se observó que el grupo de madres y padres capacitados que organizaba y sostenía la juegoteca también rescataba y jerarquizaba las fuerzas inventivas y vitales de las redes sociales existentes.

De este modo, cobraba relevancia la tarea llevada a cabo por madres y padres, ya que ponía en movimiento sus aspectos creativos en la complejidad de la trama intersubjetiva.

A su vez, se generaron redes informales, más o menos

espontáneas, que conformaron lazos sociales y que, en la medida en que estas eran estables, activas y confiables, se constituían como factores protectores psicosociales.

En los tiempos actuales, de tantas transformaciones sociales y de crisis de los modelos familiares tradicionales, el juego se volvía una estrategia que permitía cumplir con los objetivos ligados a la prevención, promoción y protección de la salud.

Las condiciones de vulnerabilidad social, de crisis familiar y de falta de sostén adecuado podían producir perturbaciones en el vínculo madre-padre-hija-hijo que incidirían en la constitución subjetiva, dificultando los procesos de identificación e instauración de la autoridad parental. Por eso, resulta destacable que la transmisión de la importancia del juego en la vida de las niñas y niños generó cambios significativos en quienes recibían la capacitación, mientras se reproducía la experiencia en distintos ámbitos: escolar, institucional, barrial o familiar.

2.5. Descripción del trabajo de campo y de los talleres a madres, padres, docentes y directivos en las distintas instituciones. Años 2001 a 2018

Como mencionamos al referirnos al diseño muestral, se trabajó con madres, padres, docentes y directivos, quienes fueron capacitados para organizar y coordinar doce juegotecas en Villa Inflamable y Dock Sud, en Avellaneda, Provincia de Buenos Aires; en una escuela del barrio de Retiro; en un merendero comunitario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; y en un jardín de infantes de Pilar, Provincia de Buenos Aires. Posteriormente se inició el desarrollo de la implementación del dispositivo en dos escuelas de nivel primario de la zona del bajo Flores, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Este último fue el punto inicial para la transformación del dispositivo, debido a que los grupos no se constituían como

tales, variaban en cantidad de participantes, y la asistencia de algunas madres y padres se espaciaba o alternaba.

Tal como fue explicitado anteriormente, la modificación acompañó ciertas condiciones sociales y laborales de los adultos cuidadores que diferían al momento de inicio del trabajo. Los cambios condicionaron la disponibilidad horaria de madres y padres para concurrir a las escuelas, porque se encontraban en sus empleos o desarrollaban tareas laborales autónomas.

La nueva propuesta para el dispositivo se enlazó con varios aspectos:

- a) los estudiantes del programa de extensión comenzarían a coordinar las juegotecas, previa capacitación a cargo del equipo docente;
- b) se realizaron talleres de reflexión para adultos responsables que estuvieron orientados al desarrollo infantil, y a los problemas de integración familiar a los ámbitos comunitario, preescolar y escolar;
- c) se implementaron diferentes dinámicas de funcionamiento del grupo de docentes y directivos, de sus vínculos con la institución, y de la relación con las niñas, niños, madres y padres.

Posteriormente, el trabajo se continuó en dos centros de primera infancia dependientes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que funcionaban en una Fundación en la misma ciudad.

En dichas instituciones se desarrolló el dispositivo modificado, articulando los talleres de reflexión, el trabajo de los estudiantes y la orientación al cuerpo docente.

En forma simultánea, los estudiantes del equipo se incorporaron a las juegotecas dirigidas a niñas y niños de cero a cinco y de seis a doce años en un Centro de Acción y Salud Comunitaria (CeSAC). Además, en un colegio en la Ciudad de Salta, Provincia de Salta, se realizaron talleres con madres,

padres y docentes, así como entrevistas a directivos y observaciones a niñas y niños en actividades de juego y en el aula. En el “Anexo II” se presenta en detalle las instituciones y los años durante los que se desarrolló el trabajo.

2.6. Sobre el análisis de los datos

Para el análisis de los datos, tuvimos en cuenta el método de comparación constante, según lo definen Glaser y Strauss (1967), y se desarrollaron categorías y propiedades que en el avance del proceso se fueron desplegando e integrando mediante la codificación. Luego se pasó a la fase de reducción de categorías y posteriormente a la escritura, con todos los datos ya codificados, las categorías de análisis finales, los memos o notas realizadas a lo largo del proceso de análisis y la teoría. A partir de los objetivos propuestos, realizamos una operacionalización y creamos unas primeras categorías.

Con el desarrollo de trabajo de campo y a partir del método de comparación constante, se fueron sumando otras categorías emergentes y terminamos diseñando un manual de categorías que luego utilizamos para el análisis de los datos, lo cual estructuró los capítulos de la presente edición.

3. ANTECEDENTES DE LA TEMÁTICA

Comenzaremos el capítulo con una aproximación a la literatura más relevante acerca del problema de esta investigación. Para esto, incluiremos un campo consolidado de trabajos sobre juego, que conciben a esta actividad como un posibilitador de la organización psíquica y promotor de la salud de valor insustituible, en lugar de pensarlo como juego didáctico, es decir, en términos exclusivos de aprendizaje.

Luego abordaremos la historia de las juegotecas—*Toy Loan* (1934) en Estados Unidos y *Lekotek* (1963), en Suecia— y otros espacios lúdicos en el mundo y nuestro país. Para el trabajo, tomaremos diferentes programas destinados a favorecer el desarrollo saludable de las niñas y los niños como *Growing up in Cities with Children* [Creciendo en las ciudades con niños]; *Juego y Vida*; Programa *HIPPY* (*Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters Program* [Programa de instrucción en el hogar para padres de niños en edad preescolar]) y el nuestro, el Programa de Extensión *Juegotecas Barriales*, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, entre otros.

Asimismo, reflexionaremos sobre la importancia de la propia experiencia durante la implementación del Programa Juegotecas Barriales. La trayectoria de ese trabajo en campo consolida lo estudiado teóricamente y brinda ejemplos que son fundamentales para utilizar como casos concretos para el

desarrollo de esta publicación. Se atenderá especialmente a los modos en que se accedió a los barrios, villas y zonas vulneradas para el trabajo de campo, en tanto no se podía implementar el programa de la misma forma en cada espacio, porque cada población era diferente y, consecuentemente, poseía sus problemáticas y características particulares.

En este sentido, desarrollaremos el concepto de vulnerabilidad, teniendo en cuenta que el trabajo se hizo con una población que tenía sus derechos vulnerados; y estableceremos una diferencia clara entre los conceptos de “pobreza”, “vulnerabilidad” y “vulnerados” a partir de varios autores.

Por otra parte, la familia es el primer sostén vital para el ser humano, dada la extrema inmadurez con la que llega al mundo, y es la que le brinda la posibilidad al niño de desarrollar lazos de dependencia con sus semejantes para paliar su prematuridad y desamparo. Por lo tanto, también abordaremos textos que discurren sobre funciones parentales, teniendo en cuenta que, para hablar hoy en día de esa categoría, es necesario considerar también las nuevas configuraciones familiares: monoparentales, homoparentales, ensambladas, ampliadas y globales.

Por último, nos referiremos a la Ley Nacional 26.862, que garantiza un acceso integral a los procedimientos y técnicas médico-asistenciales de reproducción medicamente asistida; como así también las nuevas configuraciones familiares mencionadas y la función de la escuela inclusiva.

3.1. Juego

3.1.2. Historia de juegos y juguetes

Los juegos y sus soportes materiales, los juguetes, tienen una presencia en la cultura humana desde la más remota antigüedad, y existen muchos hallazgos arqueológicos actuales en los que estos han sido encontrados. En las ruinas de Pompeya,

por ejemplo, se hallaron sonajeros de metal con mango de marfil, fabricados con vejigas de cerdo; más tarde, en la Edad Media, se descubrió que a los sonajeros se les agregaban campanas con el fin de entretener a los hijos de los aristócratas. Se cree que se los colgaba de las cunas, como hacemos en la actualidad con los móviles.

En todo caso, de lo que no hay dudas es que el jugar en particular y lo lúdico en general forman parte de la cultura, y están ubicados dentro del ámbito cultural, tal como afirma Huizinga (1938) en su libro *Homo Ludens*. El autor reflexiona acerca del *homo sapiens*, al cual se le añade la designación de *homo faber*:

Me parece que el nombre de *homoludens*, el hombre que juega, expresa una función tan esencial como la de fabricar y merece por lo tanto ocupar su lugar junto al de *homo faber* (...) todo el hacer del hombre no es más que un jugar (...) Hace tiempo que ha ido cuajando en mí la convicción de que la cultura humana brota del juego –como juego– y en él se desarrolla (...) Una cultura auténtica no puede subsistir sin cierto contenido lúdico. La esencia de la cultura es el juego. (pp. 7-9)

Es interesante rescatar el trabajo de Llagostera (2011), quien sostiene que el hombre siempre ha intentado cubrir sus tiempos muertos con actividades lúdicas. A su vez, rescata que para divertirnos no es necesario que juguemos nosotros mismos, ya que también es posible disfrutar viendo como otros lo hacen, ya sea cometiendo errores, ganando las partidas o perdiendo.

En este sentido, quisiéramos trazar un recorrido antropológico sobre distintos hitos en la historia de juegos y juguetes. Paolicchi (2016) sostiene que el origen del juego es indeterminado, de uso gradual y paralelo al desarrollo cultural, y que fue diseñado en un principio para los adultos. Si bien en excavaciones de períodos como el Magdaleniense Superior,

Paleolítico Superior (entre 12.000 y 8.000 A.C.) se han encontrado elementos catalogados en un primer momento como rituales, pero que en realidad podrían haber sido juguetes – especialmente aquellos utensilios en pequeña escala no apropiados para darle un uso efectivo–; aunque estos hallazgos aún se encuentran en estudio de re interpretación (López, 2020). Por eso, se considera que los más antiguos son los hallazgos en las Tumbas de Ur, donde se encontraron los restos de un juego de mesa llamado Juego Real de Ur, cuyo origen se remonta a 4.500 años atrás.

El Museo Arqueológico de Bagdad posee unas piezas de hueso halladas en Ur que podrían formar parte de un juego antecesor del dominó. Según los estudios realizados, el pueblo sumerio acostumbraba colocar este juego en las tumbas para que los difuntos tuvieran un pasatiempo con el que entretenerse durante toda la eternidad.

Por otra parte, en las tumbas egipcias se han hallado docenas de juegos representados, muchos de los cuales siguen vigentes en la actualidad: muñecas de trapo, aros, canicas, pelotas (de fibra de papiro, en su caso), primitivos tableros de ajedrez. Entre los primeros juguetes descubiertos en excavaciones arqueológicas se encuentran animales miniaturizados sobre ruedas. Por su parte, los griegos y los romanos jugaban a un juego de tablero, el *petteia* –tres en raya–, que tuvo derivaciones posteriores de multiplicación de rayas y de piedritas. En Grecia se encontraron muñecas articuladas hechas en arcilla, juegos de azar, columpios y vajilla en miniatura; mientras que en Roma fueron encontrados juegos que incluían soldados con armas en miniatura.

Con respecto a este último pueblo, los juegos cumplían una función de entretenimiento y espectáculo, pero también permitían simbolizar a la sociedad, reproducir batallas y actuar como oráculo. Por otro lado, fueron los pueblos árabes quienes introdujeron en España los juegos de ajedrez y las damas. De la

época medieval se obtuvieron restos de caballos y otros juguetes de arcilla, así como los primeros soldaditos de plomo, que proceden del siglo XIII.

Posteriormente, durante el Renacimiento, aparecieron los primeros artesanos de muñecas elaboradas cada vez con mayor realismo, con cabellos pintados y ojos de vidrio. En el siglo XVII, surgieron los juegos instructivos o los naipes con fines educativos, además de los rompecabezas. También es en ese momento que comienzan a usarse sogas para saltar, trompos, aros, pelotas y casas de muñecas.

Además, encontramos el “juego de pelota” de los antiguos pueblos mexicanos, denominado *pokolpok* por los mayas y *tlachtli* por los aztecas, muy relevante en tanto se trata de un juego americano prehispánico, en el que confluyen dos fundamentos: el juego y el ritual. Descubrimientos arqueológicos revelaron que el campo de juego más antiguo data del año 1400 A.C. y se ubica en la región de Soconusco (Chiapas, México), en el Paso de la Amada, lugar habitado entre el 1800 y el 1000 A.C. Sin embargo, el campo más conocido en México es el que se encuentra en Chichen Itzá, Yucatán, el cual mide 170 metros de largo por 70 metros de ancho.

Esta actividad se desarrolló en diversos puntos del México prehispánico: hay vestigios de campos que van desde el centro de México hasta el sureste, y algunas zonas de Centroamérica. Aunque no se sabe a ciencia cierta cómo se jugaba o cuál era el reglamento, el juego de pelota se desarrollaba entre dos equipos cuyo número variaba, supervisados por un juez y utilizaban una pelota de hule o caucho en una cancha hundida y amurallada. El objetivo del juego era pasar la pelota a través de unos aros de piedra que se encontraban en las paredes, para lo cual había que golpearla con las caderas, aunque también se aceptaban los brazos y la cabeza. Debido a esto, los jugadores utilizaban protecciones en el cuerpo: para la cabeza, la llamada *Pix'om*; la de las caderas era *Tz'um*; y para las rodillas y codos

se usaba un *Kipachq'ab'*, todos ellos fabricados con cuero de venado o jaguar.

En los inicios, la meta del juego de pelota, que a su vez era una representación del sol, consistía únicamente en que la bola no tocara en ningún momento el suelo. Varios estudiosos de las culturas prehispánicas concuerdan en que más que un deporte, el juego de pelota era una especie de ritual con diversos propósitos, ya que buscaba resolver conflictos entre pueblos, o era una instancia previa a la realización de sacrificios humanos, o una representación de la creación del universo en el caso del pueblo maya.

Otro juego que quisiéramos mencionar es el “juego de la estrella” o “tío vivo”, que se jugaba al aire libre. Como decoración de un muro de la tumba N°15 de Beni Hassan, perteneciente al gobernador Baqet III del nomo Oryx (Imperio Medio ± 2040- 1648 A.C.), puede verse a dos chicas, muy inclinadas hacia atrás y apoyándose en sus talones, que giran alrededor de dos chicos que las toman por las manos. Se sabe que quienes giraban siempre eran las chicas.

Otra escena de la decoración de esta tumba nos muestra un juego en el que solamente aparecen féminas: dos niñas subidas a caballito de otras dos se tiran pelotas. Este se conoce como el “juego de la pelota”, en el que perderá la partida la persona que no pueda agarrarla y la deje caer al suelo.

En relación con los juegos de mesa, encontramos que el “ajedrez” tuvo su primera forma reconocible como juego bélico en la India (siglo XII), aunque no existe seguridad absoluta al respecto.

Algunos historiadores relatan que ya un siglo antes se jugaba al *chaturanga*, considerado como un juego mental, una ciencia y un arte, que en sánscrito refiere a los cuatro elementos de un ejército de la época: elefantes, caballos, carros y soldados de infantería. En Rusia, el ajedrez es considerado un juego

nacional. En la misma familia de los juegos de guerra está el *xiang-xí* chino y el *shgi* japonés.

Por otro lado, los dados son protagonistas de una infinidad de juegos de azar, y se remontan por lo menos a 5.000 años atrás. Es famosa la frase *alea jacta est*, que significa “la suerte está echada”, dicha por Julio César al ordenarles a sus tropas que cruzaran el río Rubicón en el año 49 A.C.

Por otra parte, hay tumbas egipcias donde se han encontrado dados cúbicos de seis caras; es decir, dados idénticos a los actuales, donde la suma de dos caras paralelas siempre da siete. A partir de los juegos de dados, los chinos inventaron el dominó que es muy popular en su país y también en Corea, cuya antigüedad se remonta a alrededor del año 2.450 A.C.

En la Grecia Clásica, en la Roma Imperial y en el norte del continente europeo los dados se utilizaban en diversos juegos. Actualmente se siguen usando en todo el mundo y forman parte de muchos juegos de azar.

El juego nacional de India y Pakistán es el *parchís*, que se juega con un tablero de tela en forma de cruz, con más o menos adornos. En un principio, en vez de dados utilizaban caracolas de *ciprea moneta*. El parchís es un juego de mesa muy similar al ludo, en el que dos o cuatro jugadores deben recorrer todas las casillas del tablero y llegar a la casa, utilizando cuatro fichas de diversos colores y un dado cada uno.

El primero que lo logre, habrá ganado. En el siglo XVI, el Gran Mogol Akbar I lo jugaba en un inmenso tablero ubicado en el exterior de su palacio; en lugar de fichas, usaba a las esclavas de su harén vestidas con trajes de colores rojo, amarillo, verde y negro: quienes ganaban la partida, tenían el privilegio de pasar la noche con él. No obstante, en general, las fichas del juego eran de hueso o marfil en forma de colmena.

En otros países ha recibido diversos nombres, como, por ejemplo: *pancha ke-liya*, en Ceylán; *nyout*, en Corea; *edris a jin*,

en Siria; *parcheesi*, en Estados Unidos; parqués, en Colombia, donde es un juego autóctono. En Chile, Perú, Uruguay, Venezuela y en nuestro país lo llamamos ludo.

El *Il Gioco del Lotto in Italia* o la Lotería Nacional Italiana proviene del juego de la lotería, nacido en Génova en 1530. Al extenderse por Europa, llegó al Reino Unido en 1533, pero se cree que de forma más o menos privada y que recién se estableció oficialmente en la Época Victoriana (1819-1901). Los números de las tarjetas, siempre tres filas horizontales por nueve verticales fueron en muchos casos suplidos por dibujos y letras. A estas variantes se las llamó: lotería zoológica, botánica, ortográfica, histórica, etc. En España la lotería fue introducida en el año 1763 por el rey Carlos III.

Las cartas también son protagonistas de variados juegos. Ya en la antigua literatura china se menciona el juego de cartas en época tan temprana como la dinastía Tang (618-907). La historia de este juego comenzó con palos o ramitas y flechas de madera que se utilizaban como instrumentos de adivinación. Con el tiempo, estos palos se transformaron en los “palos” del juego; y más tarde, se volvieron largas y estrechas tiras de papel porque eran más cómodas de usar.

Esto dio como resultado un mazo de cartas (las tiras de papel) dividido en palos, que son los palos de la baraja. No obstante, el padre jesuita Menétrier (1631-1705) publicó, en un artículo aparecido en el año 1702 en *Journal de Trévoux*, que este juego simbolizaba la estructura feudal, aunque otros investigadores le atribuyan a Francia el invento del juego, concretamente en el año 1392, como entretenimiento del rey Carlos VI (1380-1422).

Por otra parte, los antropólogos aseguran que los antiguos egipcios inventaron el popularísimo juego de la oca *omehen*, que en su idioma significa “lo que se enrosca”, y que en inglés obtiene el nombre de *snakes and ladders*. La espiral en la que se desarrollaba el tablero de este juego era una serpiente

enroscada; para ganar la partida la idea era comenzar por la cola jugando con unas fichas y dados y llegar a la cabeza. El florentino Francesco I de Medici (1574-1587) le regaló un juego de la oca al rey de España Felipe II, y de este modo se extendió rápidamente por España y el resto de Europa. En el año 1597, este juego fue inscripto oficialmente en el *Stationer's Hall* de Londres, y adquirió su cédula de identidad como *El nuevo y muy divertido Juego de la Oca*.

Otros juegos universalmente conocidos son el trompo y el aro. En Tebas (1850 A.C.) se hallaron trompos que actualmente se encuentran expuestos en el Museo Británico, aunque se sabe que ya eran conocidos en el Antiguo Egipto. En cuanto al aro, se le calcula una antigüedad de unos 3.000 años y un origen en el Antiguo Egipto.

Se trata, precisamente, de un aro, generalmente hecho en madera, que se hace rodar con la ayuda de un palito o con la mano para darle velocidad y dirección. Este juego infantil también lo practicaban personas mayores.

Por su parte, Hipócrates de Cos (\pm 460-370 A.C.), el llamado padre de la medicina, lo recomendaba en su *Corpus Hippocraticum*, que incluía setenta obras médicas, por ser muy saludable. En las islas Hawái, desde el siglo XVIII se juega con un aro al *hula-hup*, en inglés *hoola-hop*, que consiste en contonear el cuerpo para mantener al aro girando en torno a la cintura.

Otro juego que posee una historia notablemente larga es el juego del yoyó. Se trata de un pequeño disco doble que cuelga de un cordel relativamente corto, y se cree que tuvo su origen en China (1000 A.C.). Ha aparecido en decoraciones de cerámicas de la Grecia Clásica y con el nombre de *l'Émigrette* se hizo muy popular en Francia en el siglo XVIII, debido a que era uno de los pasatiempos de los nobles emigrados durante la Revolución.

El columpio es otro de los juegos infantiles más universales. Consiste en un asiento colgante de madera que pende

de un armazón o de una rama de árbol, sujetado con dos cuerdas laterales. Una antigua leyenda cuenta que fue inventado por el dios Baco, por lo que entre los romanos de la antigüedad conservó un carácter simbólico religioso. Baco, equiparado al dios griego Dionisos, era el dios del vino y un inspirador del ritual y el éxtasis. En Francia llegó a ser muy popular en la corte y entre las clases privilegiadas.

Por otra parte, según fuentes históricas, las cometas o barriletes fueron inventados en China hacia el IV milenio A.C. Allí se celebra la Fiesta de la Cometa, en la que hombres y niños, aunque no mujeres, hacen volar miles de cometas, a las que llaman *fengzheng*.

En Japón las denominan *tako*, que quiere decir pulpo. En Malasia y Corea existe la costumbre de escribir pequeñas notas en las cometas con los infortunios y calamidades que les han sucedido durante el año, para luego lanzarlas al vuelo. Cuando alcanzan cierta altura, cortan la cuerda para que simbólicamente se pierdan todas las desgracias y adversidades, y así poder comenzar mejor el nuevo año.

En la antigüedad, las cometas se construían haciendo un marco de finas cañas de bambú a las que cubrían con seda; el objeto era que fueran livianas y pudieran remontar mejor el vuelo. En la actualidad, las formas, colores y tamaños que adoptan son variadísimos: redondas, hexagonales, ala delta, ovaladas, romboideas, cuadradas, con formas de avión, de dragones, etc., pero generalmente, siempre llevan una cola estabilizadora de la que toman su nombre.

Resulta interesante observar que en cada país recibe nombres diferentes: en Estados Unidos y Reino Unido, la llaman *kite*; en Italia, *aquiloni*; en Francia, *cerf volant*; en Alemania se llama *Drachen*; en Portugal, *papagaio*; en Brasil se denomina *pipas*; en México, papalote; en Chile se llama *volantín*; y en Argentina, *barrilete*. En cada país de Sudamérica su nombre es diferente, y solamente en Colombia las llaman *cometas*, igual que en España. Un dato curioso es que Julio Verne (1828- 1905), en

su obra *Dos Años de Vacaciones*, hace volar a uno de sus personajes infantiles en una cometa.

Aunque los ejemplos son escasos, en los textos del romancero castellano también aparecen documentadas algunas de las actividades lúdicas. Si bien no abundan los estudios, es posible encontrar referencias a las que eran practicadas durante el Siglo de Oro, de las que se tiene noticia por investigaciones modernas que han indagado en la tradición del juego durante los siglos XVI y XVII (Gonzalo Tobajas y Araque Comino, 1998; García, 1999; Pelegrín, 1990), y también por una serie de documentos de época que ofrecen una imagen viva y contextualizada de esos juegos.

Asimismo, es fundamental el trabajo de Pelegrín (1998), porque a lo ya observado, la autora incorpora otras actividades lúdicas como la imitación de oficios, en este caso el del maestro de escuela, que es de larga tradición, o el de dependiente, con el “peso de limas”, una especie de balanza de juguete construida con dos cascos de naranja para imitar la que empleaban los comercios para pesos pequeños. También se mencionan algunos juguetes de la época, como un coche para pasear muñecas o el “correverás”, juguete que simulaba una carroza que se movía sola por el efecto de un mecanismo.

Otra actividad infantil, en este caso para niñas, era la costura. Además de la tarea escolar, la costura y el bordado eran los entretenimientos complementarios del juego de muñecas. Díaz Roig (1988) recoge de la tradición oral madrileña el romance *El soldadito*, una versión infantil del romance *Las señas del esposo*, que da cuenta de esta actividad en manos de una niña que borda un pañuelo para el que debía de ser su marido.

Como último hito dentro de este recorrido histórico, queremos destacar al pintor holandés Pieter Brueghel *el Viejo* (1525-1569) y referirnos a su cuadro *Juego de niños* (1560), que conforma un catálogo de juegos infantiles en el que participan doscientos cuarenta y siete personajes, de los cuales ciento sesenta y ocho son niños, setenta y ocho niñas y uno es adulto.

Precisamente, esta fue la obra de arte la elegida para la portada del libro *Juegotecas Barriales* (Calzetta et al., 2005). En este cuadro, conservado en el Kunsthistorisches Museum de Viena, hay una escena exterior que recoge más de ochenta representaciones de juegos infantiles de todo tipo, y que constituye un auténtico documento de época para conocer las interacciones y el desarrollo de los juegos a finales del siglo XVI. La obra recoge y valora escenas de la vida cotidiana de niñas y niños, y nos muestra cómo se ocupa el espacio urbano, en este caso con los juegos infantiles.

Allí se ven juegos tradicionales como la pídola, el salto de rana, imitaciones, juegos con aros y toneles, la gallina ciega, las tabas, junto con otras actividades lúdicas, como correr sobre palos rematados con la forma de una cabeza de caballo, nadar, trepar árboles e imitar oficios.

A través de los siglos, se advierte que a partir del jugar pueden descubrirse las reglas, el lenguaje y la creatividad con que los adultos han construido juguetes a niñas y niños. En este sentido, nos interesa señalar el movimiento de las niñas y niños en una comunidad infantil. *Juego de niños* es una de las primeras representaciones del paisaje del juego en el Occidente de su época; sin embargo, la infancia es un concepto que se introduce en la sociedad moderna. Ariés (1987) sostiene que hasta el siglo XVII los niños eran representados en el arte como hombres de tamaño reducido.

Si bien la pintura de Brueghel se identifica con esa concepción –dado que trata los rostros, vestimentas y proporciones corporales infantiles como adultos pequeños–, se la puede considerar como una temática moderna, porque es posible identificar a la infancia en el libre movimiento corporal de las niñas y niños. El artista plasmó la alegría del juego sin centrarse en las particularidades de cada uno, pero mostrando el modo en que estos se hallan dedicados al juego y se apropian del espacio abierto por medio de esta actividad.

El recorrido que hemos trazado nos permite poner en

valor los juegos tradicionales, populares y de construcción manual junto a otros elementos que caracterizan a los pueblos y dan sustento a los modos lúdicos que han seguido diferentes recorridos y coincidencias. Es importante en el momento de acercar juegos y juguetes a niñas y niños, porque se constituye en formas que permiten encontrar y dar sustento a identidades en la historia de la humanidad.

En este sentido, observamos que, si nos remontamos a los orígenes de la humanidad, se comprueba que, en toda cultura humana, en mayor o menor medida, ha estado presente el juego, según determinan los descubrimientos arqueológicos.

3.1.3. *El valor simbólico del juego*

Diversos autores han postulado la importancia de la actividad lúdica; aunque entre ellos se destacan Freud (1908/1979, 1920/1979), Winnicott (1957) y Klein (1964). El juego es una actividad realizada desde el comienzo de la evolución humana por todos los niños de todas las culturas y tiene un valor insustituible, su presencia interviene en la organización psíquica y promueve la salud.

Como mencionamos en el apartado anterior, se han hallado juguetes similares en distintas épocas: muñecas, soldaditos, objetos para rodar y transportar.

El jugar se instituye en un tiempo y un lugar; este último no es exclusivamente interior o exterior, aunque siempre permite generar diversas potencialidades. La creación mágica del mundo, donde el niño encuentra lo que desea, luego podrá pasar a diversas instancias que implican un ida y vuelta por parte de la madre, hasta que finalmente el niño logre incorporar a la madre en sus juegos y puedan jugar juntos, lo que luego le permitirá establecer relaciones grupales con pares. Este proceso supone la creación de un objeto y la posibilidad de su destrucción para constatar su permanencia; es decir, en sus comienzos, jugar se

vincula con hacer, en un intento por dominar aquello que advierte como exterior.

En este sentido, el proceso cobra relevancia como técnica diagnóstica desde la perspectiva psicoanalítica, aunque teorías como la que estudia el desarrollo genético de la inteligencia, la teoría del desarrollo psicomotor o la teoría sociocultural también han realizado a su vez aportes significativos.

Por su parte, las teorías descriptivas y explicativas han estudiado en profundidad la función del juego, sus alcances y posibilidades, lo cual ha permitido profundizar el análisis del conocimiento de la niña y el niño.

De este modo, se han podido observar las múltiples funciones de lo lúdico y desde allí considerar tanto las expresiones psicopatológicas que en él se expresan como las posibilidades terapéuticas que ofrece.

El psicoanálisis estudia el tema del juego y la función que desempeña en los vínculos tempranos resaltando los aspectos del desarrollo psicosexual (Freud, S., 1908/1979, 1920/1979; Klein, 1980; Winnicott, 1965; Freud, A., 1999; Aberastury, 2002, 1981; Arfouilloux, 1977).

Partiendo del desarrollo psicomotor, de las conductas de lenguaje y personal social, los autores establecen diferencias en lo lúdico conforme se dan las adquisiciones (Gesell, 2000; Vygotsky, 1933, citado en Palacios et al., 2011c; Elkonin, 2003; Bruner, 1972; Zabalza, 1987; Garaigordobil, 2003; Imeroni, 1991; Newson Newson, 1982).

A partir del estudio de las adquisiciones cognitivas adaptativas y culturales, también establecen que la aparición del juego es solidaria con los diferentes momentos de complejización intelectual (Piaget, 1945; Elkonin, 2003; Vygotsky, 1979, citado en Palacios et al., 2011a; Barclay, 1982; Ortega, 1987).

Las relaciones entre juego y desarrollo psicomotor han sido ampliamente estudiadas, y se ha observado que los juegos

de movimiento corporal que involucran objetos y pares colaboran con el desarrollo sensoriomotor, por lo que gracias a la experiencia adquirida facilitan el descubrimiento de nuevas sensaciones y adquisiciones corporales. Así, la niña y el niño logran conocer su cuerpo y el mundo externo, obtienen confianza en sí mismos y en su entorno, y logran placer tanto en las sensaciones que perciben como al alcanzar sus objetivos.

En este sentido, Newson y Newson (1982), que han estudiado las vinculaciones entre los juguetes y el desarrollo motriz, destacan la importancia de los juegos de trepar, saltar la cuerda y balancearse para que la niña y el niño logren alcanzar una mayor conciencia corporal y obtengan mayor precisión en sus movimientos; el juego les permite aprender destrezas observando a otros, practicando y explorando.

Siguiendo esta perspectiva, los resultados de Sylva et al. (1976), quienes han investigado el valor del juego libre cuando se manipulan materiales, indican que la niña y el niño adquieren mayores habilidades a partir de esas experiencias. Los autores señalan como un aspecto relevante que los aprendizajes adquiridos durante el juego podrán aplicarse a situaciones cuyo objetivo no es lúdico.

A su vez, Singer (1994) estudió las relaciones entre juguete, juego y desarrollo infantil observando el juego imaginativo y su incidencia en el desarrollo del pensamiento creativo. El autor plantea que, al jugar, el niño aprende a manejar sustitutos del objeto que funcionan como sostén en el plano de las ideas, lo cual favorece su desarrollo. Señala que al llegar a la adultez, estas adquisiciones favorecerán la capacidad de anticipación, la transformación de objetos y su aplicación a diversas situaciones. Este aspecto de progreso y cambio del juego hacia formas más complejas del pensamiento nos resulta interesante porque se vincula con las fases que sirven para explicar las transformaciones del juego hacia el trabajo, y que son mencionadas por autores que nos sirvieron de referencia.

En cuanto al papel que representa el juego dramático en la socialización, es relevante mencionar el estudio experimental de Ballou (2006), quien evaluó los efectos de un programa que propone un juego dramático. El mismo incluyó a veinticuatro niños en riesgo potencial, y consistió en intervenciones semanales a lo largo de veinte semanas.

Los resultados confirmaron que los niños del grupo de investigación habían mejorado significativamente respecto al manejo de sus habilidades sociales y de sus actitudes escolares y de aprendizaje.

En cuanto al abordaje de las diferencias transculturales, algunos autores han observado centros preescolares con el objetivo de evaluar la conducta lúdica y las variaciones en cada cultura. Los estudios de Sánchez y Goudena (1996) plantearon diferencias en las conductas infantiles –con mayor tendencia social o mayor individualismo– en cada ambiente cultural, relacionándolas con la incidencia de los vínculos de los niños con los adultos.

Con respecto al espacio de juego, resaltaron la importancia de ofrecerlo en el contexto escolar, ya que observaron que en el patio de la escuela se presentaba una relación directa entre los objetos, el espacio disponible y las conductas manifiestas de niñas y niños. En referencia a este relevante tema, hay que señalar que el modo en que se organiza el espacio por parte de la institución escolar varía de acuerdo a concepciones diferentes sobre el desarrollo infantil.

Desde los años setenta y a partir de estas concepciones, diversos estudios observacionales y experimentales han comprobado los efectos de los juegos cooperativos en el área social y escolar.

En este sentido, indagaremos sobre estas investigaciones ya que la consideración del espacio es un tema de interés para la presente edición, debido a que abre a un campo de estudio en

donde se privilegia la necesidad de determinar lo específico del juego y lo que requiere para su despliegue. Las investigaciones señalan que la interacción entre pares propicia experiencias en las que ofrecer y recibir ayuda es un motor para lograr un objetivo en común.

A partir de propuestas de juego cooperativo, se analizaron los progresos en la conducta de cooperación espontánea en distintos ámbitos de juego libre, en espacios cerrados y abiertos (Orlick, 1990, 1988), y se vio que los juegos que incentivan la actividad motora, entre los dos y los cinco años de edad, son preparatorios de todos los desarrollos posteriores de formas lúdicas que implican los juegos de perseguir y escapar. Blurton-Jones (1972) plantean que cuando hay ausencia de estos juegos previos se presentan problemas de adaptación social: timidez, miedo, dificultad en el contacto físico entre pares, y la posibilidad de diferenciar el juego de la agresión verdadera.

Es interesante el planteo sobre el juego cuando se lo considera como posibilitador de que se exprese la agresión en un medio adecuado, porque el despliegue en una escena lúdica de aspectos imaginados facilita que la agresión no se produzca de forma directa o que se atenúe en el vínculo entre pares o en el medio ambiente. Este es otro aspecto de relevancia en la presente publicación, ya que coincidimos con las conceptualizaciones que se enfocan en la posibilidad que otorga el juego para que se desvíe la agresión directa, o para ofrecer modos mitigados o transformados de su expresión.

Asimismo, existen trabajos que han analizado el juego, las conductas sociales y los aspectos cognitivos. Por medio de la observación de grupos de niños en distintos niveles de edad, Howen y Phillipsen (1998) comprobaron que desde los primeros años el juego limitaba la agresión y el retraimiento en el nivel preescolar y en años posteriores.

A su vez, existe una gran cantidad de estudios acerca del juego como actividad placentera, como posibilitador de

experiencias satisfactorias motoras, afectivas y prohibidas. Es importante resaltar la posibilidad que la actividad lúdica ofrece para la transformación de los aspectos penosos y pasivos. Siguiendo esta línea conceptual, Singer (1994) sugiere que fomentar el juego imaginativo en la niña y el niño desde iniciativas dadas por padres y otros cuidadores puede mejorar la capacidad de generar aspectos internos que resultan claves para su autorregulación.

Desde un punto de vista psicoanalítico, Freud (1908/1979) considera al juego en el niño como la ocupación preferida y de mayor intensidad. En *El creador literario y el fantaseo*, Freud propone al juego como un antecedente del fantaseo de los adultos y de la creación poética.

Al desarrollar esta actividad, los niños apuntalan sus objetos imaginados en situaciones del mundo real. Según el autor: “acaso tendríamos derecho a decir: todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada” (p. 127).

Vemos así cómo le atribuye a la actividad lúdica una función de realización de deseos. Asimismo, en el texto *Más allá del principio del placer*, Freud (1920/1979) describe el primer juego autocreado por su nieto de un año y medio, juego conocido por las palabras que pronunciaba el niño al arrojar y traer hacia sí un carretel: *fort-da* (“se va- viene”).

La interpretación de Freud sobre este juego es que le permitió al niño aceptar sin protestas la primera renuncia pulsional, es decir, la partida de la madre. De esta manera, el niño trataba de simbolizar aquella desaparición, esa pérdida, al darle una representación a la ausencia.

De este modo, el juego le posibilitaba aceptar la soledad sin que esto supusiera sentirse desvalido. Para el autor, gracias al juego, el niño consigue dominar los acontecimientos y pasar de

una posición pasiva a una activa en un recorrido que le permitirá reconocer el mundo exterior, y al mismo tiempo el intento por conocer la realidad.

A partir de la observación del juego del *fort-da*, Freud realizó conceptualizaciones en las que basa mucha de su argumentación en *Más allá del Principio del Placer* (1920/1979) y en *Inhibición, Síntoma y Angustia* (1926/1979). En estos textos trata de dar una nueva explicación a las conclusiones contradictorias respecto de la angustia en el niño y su comportamiento cuando se queda a solas, en la oscuridad o con extraños. Así, Freud contribuye a dilucidar no solo las funciones constitutivas del psiquismo que cumple la actividad lúdica, sino también el papel que desempeña el otro significativo. Es a partir de la función parental que remite a una pertenencia social e histórica, que el niño recibe un mundo de objetos como donación. Asimismo, la actividad del juego constituye un espacio en el que el niño puede realizar un trabajo de elaboración psíquica de las situaciones padecidas, es decir, de acontecimientos de los que no ha sido agente (Freud, 1920/1979).

En referencia al valor simbólico del juego en el niño, Klein (1990) considera la actividad lúdica como el medio privilegiado para la expresión infantil.

La autora lo explica a partir de la dificultad que tienen los niños de expresar en palabras sus sentimientos y pensamientos. Es por ello que crea la técnica analítica del juego adaptando el método de trabajo, aplicada específicamente al psicoanálisis con niños, ya que, según la autora, la mente adulta es diferente a la infantil. Se trata de una diferencia de técnica, no de principios de tratamiento, ya que retoma los criterios del método psicoanalítico planteados por Freud sobre la transferencia y la resistencia, los impulsos infantiles, los efectos de la represión, la amnesia infantil; aspectos que se presentan íntegramente en la técnica del juego. Para llevar a cabo su labor, plantea que las características primitivas de los niños requieren

de una técnica especial adaptada que consiste en analizar sus juegos, por medio de la que se alcanzan las experiencias y fijaciones reprimidas más profundas, lo cual permite acompañar y mediar en el desarrollo de los niños de un modo fundamental. Klein conserva todos los principios del psicoanálisis, aunque adapta los recursos técnicos a la mente de los niños: la asociación libre de los adultos en análisis equivale, entonces, al juego de estos. Para ello, se le brinda a cada uno una caja de juegos, la cual según la autora representa el mundo interno del infante. Para Klein, en los juegos y juguetes el niño deposita aspectos percibidos en los objetos reales de su vida, gracias a mecanismos como de personificación, disociación y proyección.

Por su lado, Winnicott (1965), en su texto “¿Por qué juegan los niños?”, ofrece diversas razones para fundamentar la trascendencia que le otorga a la actividad lúdica, entre las que sobresalen el placer que encuentran los niños al jugar, las riquezas y experiencias que adquieren, lo importante que resulta para la integración de su personalidad y la relevancia que posee para establecer contactos sociales.

Sin embargo, es el mismo autor (Winnicott, 1971) quien amplía posteriormente el concepto de juego. Su paso por la pediatría le permitió acceder a los primeros momentos de la relación madre-hijo, sobre los cuales profundizó en su investigación. Así, propuso el concepto de “transicionalidad”, que define en términos de una zona intermedia de experiencia con la cual colaboran la realidad exterior y la vida interior, posibilitada por la función materna. Es a partir de los tempranos intercambios madre-bebé que surge un territorio de transición entre el espacio interior (subjetivo) y el espacio exterior (objetivo), denominado “intermedio” o “transicional”.

El espacio transicional, entonces, se co- construye entre el bebé y su madre, producto de los tempranos cuidados que posibilitan que surja la confianza en el niño de su propia capacidad de crear y también que aparezcan los fenómenos y los

objetos transicionales que a su vez permitirán la expansión de la actividad lúdica. En este sentido, otra de las nociones fundamentales que intervine en este proceso es la de creatividad, definida como una capacidad que llevará a elecciones libres. Para Winnicott (1971), el juego tiene una función estructurante en sí mismo; las formas tempranas de representación o simbolización sólo son posibles gracias a la presencia adecuada del objeto (“creatividad primaria” o “proceso de ilusión”).

A su vez, menciona la función de la agresividad como aquella que da lugar a nuevos procesos de simbolización que permiten sobrellevar el proceso de desilusión y diferenciar el mundo interno del externo; todo esto con la condición de que el objeto pueda sobrevivir a la apetencia espontánea del sujeto, es decir, que se mantenga presente sin cambiar su cualidad. Se origina entonces un nuevo espacio que permite conservar tanto separados como unidos esos mundos: la zona intermedia de experiencia.

Por su parte, Gutton (1976) plantea que los adultos, al ver jugar a los niños, evocan sus juegos infantiles, y a veces ponen límites en el espacio y en el tiempo de juego de sus hijos. Así, el autor señala que “cuando el niño no puede jugar, queda claro el carácter necesario del juego y se manifiesta por una tensión de disgusto” (p. 17). Esto puede ocurrir, por ejemplo, durante alguna enfermedad o cuando el niño tiene que realizar tareas escolares u otras rutinas, situaciones en las que se opone a interrumpir su juego.

El autor propone que la observación del jugar de un niño nos permite acceder al grado de estructuración subjetiva en que se encuentra; y que esa es una de las razones del valioso lugar que tiene para la comprensión del desarrollo infantil. En niñas y niños pequeños, cuando el lenguaje verbal aún no está totalmente constituido, la actividad lúdica nos permite registrar sus logros motrices, sensoriales, sus gestos y afectos y, de ese modo, acercarnos a lo pulsional, a donde no accederíamos de otro modo.

A partir del concepto de juego que propone la teoría psicoanalítica, se ha procurado establecer relaciones con las etapas de la conformación del apego en la infancia propuestas por Bowlby (1998). El autor relaciona el concepto de juego con el de apego, y postula que una de las funciones centrales de los vínculos de apego es la conformación de una base segura desde la cual el niño pueda explorar el mundo. Entonces, explica que en períodos de ansiedad el niño no juega, por lo cual busca a las figuras protectoras en su lugar; por otra parte, en momentos de confianza y seguridad explora y juega, gracias a que se van consolidando lo que el autor denomina “modelos operantes internos” (MOI) del otro y del sí mismo.

A su vez, se podrían trazar similitudes entre los momentos en que el apego se va transformando a lo largo de la vida según propone Bowlby, y la teoría sobre el juego de Winnicott, quien postula cuatro momentos estructurantes que van desde la fusión hasta la superposición de dos zonas de juego. Para que el jugar constituya una actividad saludable, es necesario hacer lugar a la espontaneidad y convocar al adulto a no imponer sus ideales en el intercambio con el niño (Winnicott, 1990).

Coincidimos con esta vinculación conceptual, en el sentido de que creemos que la aparición de la actividad lúdica tiene que ser promovida a partir de las funciones parentales desde la conformación de vínculos de apego de tipo seguro, aspecto que consigna la construcción psíquica que instituye subjetividad.

Por su parte, Golse (1993) entiende por simbolización a la representación tanto corporal como psíquica, con función de comunicación o de no comunicación. El autor propone llamar “simbolización primaria” a la que se produce en presencia del otro que cuida y acompaña al niño, mientras que denomina “simbolización secundaria” a aquella que tiene lugar en ausencia del otro auxiliar, y que está ligada a los procesos que se presentan en el juego a solas o en los procesos reflexivos. Estos dos tipos de simbolización son necesarios y pueden coexistir, ya que

ausencia y la presencia se constituyen como indisociables: no hay ausencia sin previa presencia y no puede haber presencia sin aceptación de ausencia.

Fonagy (1999), plantea que la actividad lúdica incrementa los llamados “procesos de mentalización”, que son definidos como la capacidad de reconocer que las acciones humanas se ven restringidas por procesos internos como el pensamiento o las intenciones. Es la forma de acceder, comprender y reflexionar sobre el estado mental de sí mismo y del prójimo, a la que Fonagy va a denominar “capacidad de mentalizar” o “función reflexiva”. Al extender el “hacer como si” en el juego, el niño paulatinamente podrá experimentar los sentimientos e ideas como representacionales.

Dentro de los desarrollos conceptuales de la actividad lúdica, también se destacan los aportes de Rodolfo (2010), quien postula que el juego no es una actividad cualquiera, sino que es la práctica significativa por excelencia, de la cual destaca el carácter productivo que tiene para la constitución subjetiva. Precisamente, el autor explica que no hay ninguna actividad significativa en el desarrollo de la simbolización del niño que no radique en el juego. Retomando la conceptualización freudiana relativa al juego de *fort-da*, explica funciones más arcaicas que serán estructurantes del psiquismo.

Asimismo, menciona etapas de curso progresivo que serán de aparición espontánea y plantea que, desde el inicio, la madre y el bebé tienen que estar fusionados para que luego pueda existir la separación. Por lo tanto, Rodolfo demuestra que el jugar es vital para el desarrollo de la subjetividad de un individuo: se encuentra presente en todas las etapas de la vida del sujeto, se transforma y se resignifica constantemente, al tiempo que permite, siguiendo a Winnicott (1990) que el sujeto pueda transitar su existencia en base a su deseo, desarrollando su creatividad, lo que aporta una visión propia.

Consideramos que este planteo que hace referencia a

procesos tempranos de simbolización y estructuración psíquica nos permite una mirada que involucra los procesos intersubjetivos tempranos, la relevancia que estos adquieren y la forma en que los trabajos propuestos en el marco de los contextos escolares y comunitarios son instituyentes.

Nos referiremos ahora a las conceptualizaciones que consideran al juego como estrategia de aprendizajes escolares y que, en general, se ciñen a una teorización que no toma en cuenta procesos emocionales de manera central (Piaget e Inhelder, 1981; Hurlock, 2000; Arrué, 2012). Por su parte, Piaget e Inhelder (1981) interpretan al juego de acuerdo con la primacía de la asimilación de lo real a las necesidades del yo. Los autores consideran que el juego actúa como liquidador de conflictos, que sirve para compensar necesidades no satisfechas, invertir roles y como extensión del yo. El juego comenzaría como repetición placentera y ejercicio funcional donde se involucra lo sensorial y lo motriz para que recién a partir de los dos años dé paso a un tipo de juego simbólico, como parte de la aparición de la función semiótica, a la cual definen como la posibilidad de establecer la diferencia entre significado y significante.

Esta posición difiere de lo que sostienen Winnicott (1990) y Rodolfo (2010), a quienes hemos mencionado anteriormente y de quienes tomamos los planteos conceptuales. En la línea teórica piagetiana también encontramos a Harris et al. (1994), Howes y Matheson (1992), Fisher (1992) y Montañes et al. (2000), quienes investigan en torno al desarrollo del juego y el nivel cognoscitivo de adquisición de la representación mental del suceso simulado.

De acuerdo con Hurlock (2000), el comienzo del juego se ubica alrededor de los dos años y postula que es un modo de intercambio en el camino de la socialización.

La autora establece una secuencia que comienza a los dos años con un juego solitario y/o paralelo, a partir de conductas imitativas; pero es desde los tres o cuatro años que el niño

comienza a jugar en grupos, observa y se acerca a los pares. A partir de estos logros se produce una transformación lúdica que da lugar a los juegos colectivos, dejando de lado la actividad individual. Según Hurlock, la concepción sobre el juego ha ido variando conforme a los cambios de perspectivas sobre la infancia: así, fue virando desde una mirada que consideraba que el niño no hacía nada y que el juego constituía una pérdida de tiempo, a una visión en donde se le da relevancia como experiencia valiosa de aprendizaje.

Esta idea de la actividad lúdica como pérdida de tiempo en detrimento de las tareas escolares nos resulta de interés dado que es que ha aparecido en la producción de padres de los grupos que conformaban los talleres de capacitación y de reflexión, lo cual resulta significativo para plantear la persistencia de conceptos que están regidos por prácticas de crianza bajo modelos tradicionales como pudimos registrar.

Sin embargo, se trata de una perspectiva controvertida para la posición que tomamos en este trabajo respecto del juego, sus orígenes y funciones, que se diferencia de la posición de la autora, ya que hace hincapié en la utilidad del juego y su inclusión en los planes de estudio, en calidad de herramienta que facilite el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Asimismo, otro aspecto propuesto por la autora con el cual discrepamos es la diferencia neta que establece entre juego y trabajo, a los que refiere con bajos niveles de implicación mutua. Hurlock opone estas dos actividades sin considerar los aspectos que se ligan para lograr una transformación en una construcción que involucra complejos procesos psíquicos y subjetivos; en cambio, preferimos lo que propone Rodulfo (2010), en cuanto a las vinculaciones y progresiones entre el jugar y trabajar.

En síntesis, Hurlock, encuentra al juego como adaptativo en los aspectos personal y social; su posición considera que los juegos siguen patrones predecibles, y afirma que la producción

de fantasías aparece en la pubertad como producto de la extinción del juego como actividad preponderante. Tampoco coincidimos con este punto de su análisis, ya que preferimos los planteos de Freud (1907/1979) desarrollados en *El creador literario y el fantaseo*, que hemos mencionado antes.

En su tesis de Maestría en Psicología Educacional, Arrué (2012) elabora desarrollos de funciones cognitivas, afectivas y sociales vinculados al aprendizaje escolar y los contenidos básicos. De este modo, se posiciona en los indicadores de fracaso escolar, repitencia, sobre edad y abandono interanual (Terigi, 2009; Maddoni y Aizengang, 2000; Elichiry, 1987, citados en Arrué, 2012) para señalar que los docentes pueden utilizar estrategias lúdicas como modo de colaborar con los aprendizajes. Partiendo de estudios previos sobre la inclusión del juego en el aula y sus efectos de transmisión de prácticas docentes y apropiación de contenidos en niñas y niños (Smilansky, 1968; Tragetton, 2004; Aizencang, 2005; Sarlé, 2005, 2008, 2010; Pavía, 2006, citados en Arrué, 2012), propone talleres de juego en el aula que se planifiquen como modelos de inclusión y aprendizaje dirigidos a las niñas y niños en situación de pobreza, e indaga la transferencia de las estrategias desplegadas en estos talleres a la enseñanza en el aula y otros contextos de aprendizaje.

Así, los talleres de juego se constituyen como posibilitadores dentro de un proceso de co-construcción por parte de los diferentes participantes, situados en el contexto escolar y en la cultura de la escuela. La planificación involucra el concepto de andamiaje para jugar y sostener el juego; niñas, niños y docentes reorganizan el espacio para jugar.

De este modo, la lectoescritura y el cálculo, por ejemplo, son contextualizados en las actividades de taller lúdico como andamiaje de procesos de interacción entre pares y en proyectos educativos facilitadores del trabajo docente. En este sentido, consideramos que este representa un proyecto importante de co-construcción colectiva en contextos escolares y abre la

posibilidad de su aplicación en contextos familiares y comunitarios.

Es posible relacionar la iniciativa propuesta por Arrué con el Programa *HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters Program* [Programa de instrucción en el hogar para padres de niños en edad preescolar]). Se trata de un programa creado en Israel en 1969 por el Instituto de Investigación para la Innovación en Educación de la Universidad Hebrea de Jerusalén, como respuesta comunitaria a las necesidades de alfabetización de las niñas y niños pertenecientes a hogares en situación de vulnerabilidad.

Desde entonces HIPPY ha desarrollado un modelo con muy buenos resultados, que ha sido aplicado en varios países. En Argentina, desde el año 2009 y hasta la actualidad se desarrolla en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en un trabajo conjunto entre la AMIA (Asociación Mutual Israelita Argentina) y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires; pero además, desde el año 2016 también se desarrolla en las provincias de Chaco, Misiones, Corrientes, Santiago del Estero, Jujuy y Salta. Es un programa que presenta una forma innovadora de trabajo con los referentes de las familias y sus hijas e hijos, brindándoles diversas herramientas como cuadernillos y libros de cuentos, para poder jugar y compartir momentos que les permitan dar comienzo al proceso educativo.

Se resalta así la importancia que tienen padres y madres en el hogar y en el desarrollo temprano de sus hijas e hijos, al tiempo que se fomenta el hogar como ambiente educativo y el rol parental como promotor de la socialización primaria. Sus objetivos son promover un mejor desarrollo evolutivo y educativo de los niños y niñas de dos a cinco años de edad en riesgo social, concientizar a los padres y madres de sus fortalezas y potencialidades como educadores, así como mejorar el rendimiento escolar de las niñas y niños, afianzar y estimular lazos afectivos entre madres y padres e hijas e hijos y fomentar

su participación contribuyendo al desarrollo de comunidades fuertes y activas. De lo trabajado hasta el momento en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires y en las seis provincias del norte argentino, se puede concluir que las acciones desarrolladas contribuyen al empoderamiento de los padres en sus funciones parentales, y que, a su vez, esta oportunidad genera mejores posibilidades de inicio en la trayectoria escolar de los niños y niñas.

Con todo, queremos señalar que la perspectiva propuesta desde el Programa de Extensión Universitaria *Juegotecas Barriales*, que desarrollaremos en profundidad más adelante, difiere de los planteos de Arrué en cuanto al armado de grupalidad en los talleres de reflexión dirigidos a madres y padres en ámbitos escolares y comunitarios, porque en el trabajo de Arrué se utiliza el juego en función de la transmisión específica de aprendizajes escolares.

Con respecto al Programa *HIPPY*, creemos que, si bien propone la instalación del aprendizaje en el contexto familiar utilizando técnicas lúdicas, los articula a contenidos escolares, por lo que establece un planteo que puede mejorar las interacciones a partir del acercamiento del contexto escolar al medio familiar.

Queremos hacer hincapié en que, en esta edición, no se tendrán en cuenta el juego didáctico ni el juego como instrumento diagnóstico en el ámbito clínico infantil, sino que se lo abordará en cuanto a su origen, función y manifestación durante los momentos iniciales del desarrollo, y como facilitador del entramado psíquico y subjetivo en espacios lúdicos. Esta perspectiva fue la que permitió la creación de las juegotecas, organizadas para mejorar las interacciones ente pares, desplegar el juego en todas sus implicancias y generar mejores condiciones para el jugar en el contexto familiar y escolar, lo cual constituye nuestro faro en los itinerarios propios de la constitución subjetiva.

3.2. Historia de juegotecas y espacios lúdicos a nivel mundial y local

En *La Juegoteca, niñez en riesgo y prevención*, Calzetta et al. (2005) observaron que las primeras *Juegotecas* o ludotecas se originaron a partir de proyectos para atender niños con discapacidades varias y como un servicio de préstamo de juguetes. Así surgieron las *Toy Loan* (1934) en Estados Unidos y las *Lekotek* (1963) en Suecia. En la década del 60 y por iniciativa de Unesco, en diversos países, en particular europeos, se fundaron juegotecas en hospitales, cárceles, centros comunitarios y escuelas, entre otros, destinadas a toda clase de niños, con la finalidad de favorecer el desarrollo saludable de las niñas y los niños.

En Latinoamérica, los primeros proyectos de ludotecas surgieron en los 70 en Brasil, Uruguay, Perú, Argentina, Cuba y Costa Rica, a los que luego se sumaron varios otros países. A partir de ahí, emergieron organizaciones latinoamericanas de juegotecas que dieron forma a lo que se podría considerar como un movimiento ludotecario regional.

En el año 2000 se puso en marcha un proyecto de juegoteca destinado a los niños del barrio de la Villa 15 y Núcleo Habitacional Transitorio, de la Ciudad de Buenos Aires, llevado a cabo por miembros del equipo profesional del CeSAC N° 5, perteneciente al Área Programática del Hospital D. F. Santojanni.

En el terreno más específico de la discapacidad, algunas organizaciones han desarrollado también valiosas experiencias en nuestro medio. Por mencionar un ejemplo, en el año 2014 se creó desde el área de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires una juegoteca en la Biblioteca Argentina para Ciegos, a cargo de un equipo interdisciplinario, que comprende a niñas y niños entre los tres y los doce años. Allí se proponen actividades especiales con los docentes y pares, así como salidas, talleres de plástica, música, teatro y títeres, y disponen de una gran variedad de juegos y juguetes. La

relevancia de esta juegoteca es que permite la experimentación y el libre desplazamiento utilizando juegos especialmente adaptados en función de aprendizajes.

En el año 1963, la organización *Save the Children Fund* (SCF) fue la primera en reconocer la necesidad del juego en el ámbito del hospital y en realizar el primer proyecto coordinado de juego en el mismo (Belson, 1987; Sadler, 1990). Veinte años más tarde, precisamente en 1984, ya encontramos en funcionamiento más de sesenta proyectos de juegos en diferentes hospitales con el apoyo de esta organización, la cual demuestra el valor del juego en estos ámbitos.

La importancia de fomentar y promover la actividad lúdica en el paciente pediátrico ha sido también aceptada por otras importantes asociaciones como *The National Association of Hospital Play Staff* (NAHPS) o *The National Association for the Welfare of Children in Hospital* (NAWCH), las cuales estimulan la realización de proyectos de juego en el ámbito hospitalario (Serrada Fonseca, 2007).

La idea de la sala de juegos fue introducida en nuestro país en el año 1979 por la Dra. Barbara Fulford, psicóloga canadiense, para implementar lo que en Estados Unidos y Canadá se conoce como *child life* o “vida infantil”. Se trata de un programa dedicado a humanizar el ambiente hospitalario y a asistir lúdicamente al niño internado con la idea del juego como elemento terapéutico, de modo que pueda continuar con su vida sin que implique una interrupción traumática de la misma.

Al ser internados, los niños conviven con el dolor, con la muerte de otros niños y con la incertidumbre, mientras que se encuentran alejados de sus vínculos y sus actividades estables y se ven obligados enfrentar prácticas médicas diversas y a vivir bajo las reglas del hospital. Esta interrupción brusca de la cotidianeidad constituye un acontecimiento que exige trabajo de elaboración del psiquismo del niño, donde el jugar surge como

un recurso eficaz, en tanto práctica simbólica, para poder albergarlo.

La posibilidad de desarrollar actividades lúdicas en la sala, o en su cama si no puede desplazarse, brinda la ocasión de abrir la puerta a lo más saludable de la infancia, ya que el jugar potencia los recursos frente a la angustia, permite recobrar la alegría y el placer, y contribuye a establecer vínculos estables con diversos participantes de la nueva realidad del hospital: médicos, enfermeras, terapistas.

Por otro lado, en el año 1982 se funda Juego y Vida, una asociación sin fines de lucro de apoyo a la niñez y adolescencia, con el fin de dar continuidad a la tarea iniciada por la Dra. Fulford. Los doctores Carlos Gianantonio y Carlos Robles Gorriti se interesaron por el proyecto, y así fue como el Hospital Italiano designó un ámbito para crear la primera sala de juegos terapéutica.

El objetivo primordial de Juego y Vida es la creación de salas de juegos terapéuticas en instituciones hospitalarias, en el marco de una particular modalidad y filosofía de trabajo que ha ido enriqueciéndose a lo largo de los años. La peculiaridad que tiene en nuestro país este proyecto fue que los profesionales que se interesaron y se dedicaron a desarrollar este programa fueron psicólogos, lo que permitió que se constituyera en un recurso terapéutico y preventivo dentro de los mismos hospitales (Ferrea, 2017).

Unos años más tarde, en 1984 y 1985 se crean las salas de juego del Hospital Fernández y Hospital Pedro de Elizalde respectivamente; mientras que en el año 1991 nace la sala de juegos terapéutica del Hospital Juan P. Garrahan, como parte del Servicio de Salud Mental. Más tarde, esta práctica se extendió a otros hospitales generales como el Fernández y el Hospital de Tigre. En el Hospital de Clínicas José de San Martín de la Universidad de Buenos Aires funciona una juegoteca en la sala

de espera del servicio de pediatría, y además cuentan con una sala de juegos contigua al sector de sala de internación pediátrica.

En términos de derecho al juego, Argentina adhiere desde su Constitución Nacional a la Convención Internacional por los Derechos del Niño (CIDN) de 1989. Particularmente, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires dicta desde su Legislatura la Ley 114, sancionada el 03/12/1998, que tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, en cuyo marco se reconoce el “Derecho al juego y la recreación” como derecho inalienable.

En este contexto, apoyado en una experiencia de trabajo a través de redes de instituciones y organizaciones comunitarias de la zona sur de la ciudad, se redactó y sancionó la Ley de Juegotecas Barriales 415/2000, sancionada el 15/06/2000 por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que crea el Programa *Juegotecas Barriales*.

La promulgación de la ley de creación del programa destaca el interés por instalar el juego como una política pública de carácter universal, basada en la CIDN y en la Ley 114 de la ciudad. Así es como el Programa *Juegotecas Barriales*, dependiente de la Dirección General de Niñez de la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, comenzó a funcionar como tal dentro del ámbito del gobierno de la ciudad. El mismo plantea tres ejes significativos: el primero, la política pública como garantía del derecho a jugar; el segundo, la cogestión Estado-ciudadanía en la proyección de juegotecas; y el tercero, la formación y monitoreo de experiencias comunitarias.

La particularidad de este programa es que considera a los niños y niñas, a su familia y a la comunidad como titulares de derechos, y no como meros receptores de beneficios. El Estado asume así un rol dinamizador de las políticas públicas en

articulación con la comunidad, enfatizando su rol promotor del acceso a todos los derechos de los cuales las niñas y niños son titulares.

A partir de esta visión, los objetivos planteados por el programa son contribuir al desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes desde el abordaje particular de la actividad lúdica creativa en el marco de un espacio significativo para ellos y la comunidad; potenciar y revalorizar el lugar del niño, niña y adolescente en la comunidad; contribuir a la generación de espacios lúdicos y recreativos; fomentar la construcción de nuevos espacios sociales con participación activa de la comunidad; propiciar a través del juego un espacio que favorezca la construcción de estrategias para abordar la problemática de la vida cotidiana; potenciar los recursos y vínculos de la comunidad en actividades de promoción y prevención; contribuir al fortalecimiento de las relaciones familiares y comunitarias; y promover la defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Guardia y Ayuso (2004) explican cómo funciona la implementación de una juegoteca en un espacio determinado de la ciudad. En primer lugar, esta surge a partir de la presentación de proyectos de organismos gubernamentales o no gubernamentales, o de un trabajo conjunto, que comienzan a establecer acuerdos en cuanto a pautas de trabajo, misión, visión, objetivos y roles de cada actor.

El programa marca lineamientos generales, es decir que constituye un encuadre desde donde comenzar a formular los proyectos locales; pero cada uno de ellos se nutre con el aporte de su comunidad y de todos los actores involucrados, de modo tal que comienza a tomar forma a partir de una construcción conjunta. Por lo tanto, es un espacio dinámico en permanente proceso de construcción y creación.

La planificación de las distintas actividades y propuestas por parte de los coordinadores de juegoteca está íntimamente

relacionada con la instancia del proceso grupal y con los intereses de los niños que participan en el espacio.

Por otra parte, pensando en otro tipo de espacios, encontramos a los museos como lugares significativos. Para nombrar alguno, en Bogotá, Colombia, más precisamente en el Museo del Oro del Banco de la República, se propone una serie de juegos digitales y de mesa que están basados en colecciones arqueológicas patrimoniales de las sociedades indígenas colombianas, y que han sido diseñados especialmente para que las niñas y niños jueguen con sus familias.

A través de cada uno de ellos, es posible reconstruir la experiencia cotidiana, los saberes, las costumbres y las inquietudes de sociedades que habitaron, y, en algunos casos, aún habitan, el Valle del Cauca, el Altiplano Cundiboyacense y la Amazonía colombiana.

Entre los juegos digitales ofrecidos se puede destacar un rompecabezas en el que hay que armar la trama de las blusas de los coloridos y audaces diseños que las indígenas gunas de Urabá, en Colombia y la costa atlántica en Panamá, cosen desde pequeñas. Sin embargo, el más destacado de los juegos de mesa es la *Misión Guatavita*, ya que consiste en vivir una aventura entre quienes ocuparon un valle de los Andes colombianos en distintas épocas: 13.000 años atrás, 3.000 años atrás y 600 años atrás. En cada época, el jugador asume una misión importante para su sociedad y parte en busca de los saberes y objetos que le permitirán cumplirla.

El concepto del juego corresponde a Andrés Platarrueda, experto en crear actividades lúdicas de convivencia donde se reflexiona y se construye solidaridad y sociedad; mientras que la propuesta de este juego de mesa fue del Museo del Oro del Banco de la República, que contó con el apoyo de numerosos arqueólogos que aportaron información y ayudaron a imaginar la vida de esos primeros agricultores del altiplano cuando realizaban los preparativos para la gran ceremonia de El Dorado en Guatavita.

Otra de las propuestas lúdicas de mesa que ofrece el museo es *Amazonas, el camino de los hombres animales*, en el cual se invita a recorrer a pie y en canoa los ríos y selvas del Departamento del Amazonas. Transformado en “hombre-animal”, la idea es que el jugador vaya en busca del saber necesario como chamán para vivir en la selva sin deteriorarla, como lo hacían los indígenas ticunas, huitotos y yucunas. Este juego también ha sido creado por el Museo del Oro del Banco de la República en Bogotá en conjunto con el Museo Etnográfico del Banco de la República en Leticia, y constituye una forma lúdica de disfrutar la extraordinaria riqueza cultural colombiana.

Por otro lado, en Río de Janeiro, Brasil, el Museo do Amanhá, que literalmente significa “museo del mañana”, también cuenta con una propuesta lúdica.

Mediante audiovisuales, instalaciones interactivas y juegos, se propone realizar un viaje en el tiempo para entender los procesos de evolución de la Tierra y de la humanidad y, por sobre todo, reflexionar acerca de cuál podría ser el futuro de los seres humanos en los próximos cincuenta años. Un recorrido por el edificio, que cuenta con piso podotáctil y maquetas táctiles, posibilita nuevas formas de interacción con el contenido, provocando una experiencia lúdica, pero también poética: como todo lo exhibido es digital, el contenido se actualiza continuamente, muchas veces en tiempo real, a partir de datos y análisis científicos recogidos por instituciones de todo el mundo.

Además, para la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología, el museo organiza actividades para niñas y niños en las que se los invita a explorar el fascinante mundo de la ciencia: el programa impulsa a ensuciarse las manos y a construir sus propios microscopios, lámparas de ADN, relojes de sol y cámaras estenopeicas. También se les permite explorar las escalas del sistema solar y las constelaciones, así como la mecánica y la electrónica, todo de una manera lúdica, utilizando arcilla, tecnología LED, baterías, papel y lápices de colores.

Además, las niñas y niños pueden aprender a dar sus primeros paseos en bicicleta, liberar su imaginación escribiendo historias en formato digital, y se les brinda la posibilidad de construir mosaicos. También se ofrecen actividades de experimentación sensorial y musicalidad para los bebés.

A nivel local, podemos mencionar que en Buenos Aires, Argentina, el Museo Nacional de Bellas Artes desarrolla actividades lúdicas en fechas especiales, como por ejemplo el Día del Niño y las vacaciones de invierno o de verano. La oferta se basa en talleres, visitas participativas, narración de cuentos y canciones en vivo. Entre ellas cabe destacar el *Taller Veo*, en el que se construyen catalejos para descubrir situaciones y personajes escondidos en las obras de arte que alberga el museo, al son de canciones y cuentos; *Berni, Juanito y vos ¿Qué ve Juanito cuando aprende a leer? ¿Qué hay en su libro?*, en donde los chicos preparan una sorpresa colectiva para Juanito Laguna, personaje de las pinturas de Antonio Berni; y *Sueño de una tarde*, en el que una titiritera y su títere narran cuentos “para no dormir” y “para soñar”, entre otros.

3.3. Programa de extensión universitaria *juegotecas barriales*

Según vimos, la juegoteca ha sido pensada como un espacio que permite la expresión lúdica creativa y que ofrece la posibilidad de establecer interacciones con pares en un ámbito protegido que permite la expresión imaginativa. Para lograrlo, se propone objetivos específicos que se articulan con la relevancia del juego infantil y con la importancia del vínculo social y familiar. De este modo, se plantea promover y revalorizar el juego, así como brindar juegos y juguetes especialmente a niñas y niños que sufren carencias, para dar lugar a que puedan ejercer sus derechos y que estos sean respetados.

Dentro de estos espacios, se denomina juegotecas comunitarias a aquellas ubicadas dentro del radio de la

comunidad o barrio. Este tipo de iniciativas parten del supuesto de que todo cambio social necesita de elementos que lo vehiculicen, y que en este caso, el juego constituye una actividad privilegiada para que surjan transformaciones en poblaciones vulneradas. Por eso se proponen como espacios de contención de niñas y niños que no cuentan con adultos que los esperen al regresar del colegio.

Este tipo de juegotecas son las que se desarrollaron desde el Programa de Extensión *Juegotecas Barriales* de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, mencionadas en detalle en el apartado 2.2. de esta publicación, donde se explica el “Diseño muestral”, así como en el “Anexo II”. Como también ya hemos comentado, las actividades propuestas fueron pensadas en función de la edad de las niñas y niños con los que se trabajaría, de modo tal de favorecer distintos aspectos del desarrollo infantil.

3.3.1. *Juegotecas dirigidas a niñas y niños*

La primera juegoteca del Programa de Extensión Universitaria *Juegotecas Barriales* se llevó a cabo en el Partido de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires, entre los años 2001 y 2002, en donde el municipio planificaba abrir doce juegotecas en las zonas vulneradas de Villa Inflamable, Dock Sud y Villa Domínico. De alguna manera, el trabajo constituyó la prueba piloto que dio inicio a esta investigación, ya que la capacitación incluía talleres dirigidos a docentes, madres y padres, lo cual constituyó la base de datos para el inicio del proyecto de investigación. En aquel momento, inmediatamente posterior a la crisis de 2001 que afectó a nuestro país, el índice de desocupación era alarmante, por lo que la idea inicial fue la de capacitar a las madres y padres con el fin de contribuir a la formación de un nuevo perfil laboral que demandaría el municipio: el de coordinador de juegotecas.

Entre los años 2002 y 2005, la investigación y la capacitación se desarrollaron en la Escuela N° 25 Bandera Argentina, dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y en el Jardín de Infantes N° 917, institución que recibía a las niñas y niños de los barrios San Alejo y Agustoni de la localidad de Pilar, Provincia de Buenos Aires.

En ambos casos, las capacitaciones continuaron luego de la apertura de las juegotecas en los contextos escolares mencionados, y se constituyeron supervisiones del trabajo de los coordinadores por parte del equipo del programa. Cabe destacar que el trabajo en esos espacios se sostuvo a través del esfuerzo, la solidaridad y el interés de madres y padres que donaron sus servicios como coordinadores lúdicos; gesto que no estuvo exento, en algunos casos, del anhelo de recibir un plan social como reconocimiento de la labor realizada. Al finalizar este trabajo fue posible concluir que la capacitación impactó sobre la relación madre-hijo, ya que el nivel de agresión y la frecuencia de los castigos decrecían en tanto aumentaban las posibilidades de reflexión sobre esas conductas; para lograrlo, era importante incluir el diálogo y el juego en la vida familiar.

Tomando este antecedente, para el período 2005-2008 se planificó una nueva capacitación especializada en juegotecas en dos escuelas del barrio de Flores y en un comedor comunitario del barrio de San Telmo, instituciones ubicadas en la Ciudad de Buenos Aires. El trabajo se inició con un diagnóstico específico de las necesidades de la población y de las instituciones convocantes. De este modo, se advirtió que los lugares asignados al juego en la escuela y/o en el barrio eran escasos, que las familias manifestaban dificultades en las tareas de crianza y que los docentes observaban problemas en los procesos de aprendizaje de algunos alumnos de las escuelas. Asimismo, se observó que desarrollar una capacitación especializada en juegotecas a lo largo de dos cuatrimestres, tal como había sido desarrollada en las intervenciones previas del año 2002, presentaría dificultades.

En primera instancia, porque los asistentes consideraron excesivo el tiempo y el esfuerzo requerido para realizar el curso completo teniendo en cuenta las variables sociales, económicas y contextuales observadas en la población, que en ese momento contaba con mayor inserción laboral y no disponía de tiempo suficiente, o no veía con interés la capacitación como vehículo para insertarse en el campo de trabajo. A su vez, el escenario se complejizaba porque desarrollaban sus estrategias de vida en condiciones precarias, ya que tenían jornadas laborales extenuantes en trabajos transitorios, situaciones habitacionales de hacinamiento, inseguridad y violencia social. Finalmente, cabe mencionar que en algunas de las instituciones en las que se desarrollaron las actividades no estaban dadas las condiciones para el costoso despliegue material, psíquico y social que implicaba poner en marcha un lugar adecuado para que jugaran las niñas y niños. Justamente, este último fue un factor estructural muy difícil de superar, por lo que en el año 2008 se determinó conformar un solo dispositivo de juguetera en un comedor comunitario, con escasa concurrencia infantil.

Se decidió transformar el dispositivo de intervención estableciendo cierto compromiso entre las demandas institucionales y las nuevas características del contexto socioeconómico. En lugar de promover la capacitación para coordinar jugueteras durante dos cuatrimestres, se llevaron a cabo talleres de reflexión dirigidos a madres, padres y docentes. En función de responder a los temas y problemas objeto de interés, se reemplazó la estrategia original, centrada en el desarrollo de un programa previamente diseñado con unidades temáticas cerradas y preestablecidas, por un diseño más abierto y colaborativo, en acuerdo con los participantes. Este obstáculo para el programa requirió una reorganización de la planificación, lo que implicó un cambio en la propuesta de coordinar jugueteras hacia propiciar una comprensión profunda del sentido del juego de las hijas e hijos.

En todos los casos, el objetivo estaba orientado hacia la

integración de bocetos teóricos con los textos subjetivos emergentes, ligados a vivencias propias relacionadas con las infancias, la propia historia y las experiencias vitales que los participantes almacenaban en su psiquismo. En este sentido, centrarse en la dinámica familiar no implicaba renunciar a la ambición de acompañar la creación de una juegoteca, en la medida en que se lograran los recursos necesarios para tal fin.

Por otro lado, entre 2008 y 2018 funcionaron juegotecas en una Fundación, en el barrio Los Piletones de Villa Soldati, Ciudad de Buenos Aires. Allí se coordinaron y planificaron actividades lúdicas para las niñas y niños del jardín de infantes ubicado en la Fundación. A su vez, la actividad se acompañó con planificaciones que se les acercaban a las docentes, por considerar que si conocían los fundamentos conceptuales, aumentaría la integración entre los equipos.

En paralelo, desde el año 2008 y hasta 2018, hubo participación quincenal en las juegotecas del CeSAC N°19 en el barrio de Flores, en la Ciudad de Buenos Aires, que estaba ubicado en las inmediaciones de las villas 13, 13 bis y 11-14. Allí funcionaban dos juegotecas: una para niños de cero a cinco años y otra para niños de seis a doce años. Los profesionales del equipo interdisciplinario (psicólogos, médicos, terapeutas ocupacionales) que trabajaban en el CeSAC coordinaban las juegotecas y entrevistaban a los padres como parte integral de la asistencia brindada desde la institución. Los estudiantes integrantes del equipo del programa de extensión se incorporaron a las actividades del CeSAC observando e interactuando con las niñas y niños lúdicamente, y luego realizaron notas de campo.

Por último, durante el año 2014 el programa se desarrolló dentro del espacio Juegoteca Almagro, en el barrio de Almagro de la Ciudad de Buenos Aires, donde se realizó un taller dirigido a madres y padres, y reuniones de orientación con los profesionales que coordinaban el espacio. También se implementó el programa en una juegoteca ubicada en el barrio de

Balvanera, en la misma ciudad, que funcionaba en una sede del Ejército de Salvación.

En este espacio se realizaron tres primeros encuentros con los coordinadores y dos observaciones durante el funcionamiento de la juegoteca, en los que participaron dos licenciados en Psicología de la institución y tres del equipo de extensión, una terapeuta ocupacional, un animador lúdico, una trabajadora social y dos estudiantes. Allí se observó que se contemplaba, respetaba y acompañaba la elección de la actividad que cada niño hacía espontáneamente, pero se presentó la dificultad de integración de niños con síndrome de Down que asistían al espacio.

Con todo, vimos un clima de libertad y confort, ofrecimos asesoramiento y señalamos la función placentera del juego, como así también la adaptación del adulto a las necesidades singulares de cada infante. Asimismo, se abordó la problemática de la identidad sexual en la niñez, los prejuicios y los nuevos paradigmas, y la necesidad de enfocarse en las niñas y niños, que aunque se mostraban tranquilos dentro del espacio, se veían muy inhibidos y con déficit en el juego. Por último, se sugirió fomentar el ingreso de las madres y padres al espacio de la juegoteca. Talleres con madres y padres

En los talleres con madres y padres se trabajó sobre las pautas de crianza, la relevancia de la pertenencia grupal y la oportunidad de nuevos aprendizajes para replicarlos. Como se observó que los adultos no esperaban del programa respuestas teóricas o datos científicos, sino que tenían la necesidad de ser escuchados, las intervenciones se centraron en construir respuestas compartidas y en crear en interrelaciones entre lo intra y lo intersubjetivo, lo cual permitió conocer las actitudes de los adultos significativos frente al juego infantil.

La propuesta de elaborar narraciones biográficas permitió obtener información sobre sus experiencias infantiles y sus vínculos, para luego dar lugar a la elaboración de biografías

lúdicas. De esta forma, se vio que al narrar sus propias historias, los adultos cuidadores reflexionaban sobre los vínculos con sus propios hijos y sobre los modelos identificatorios primarios que habían constituido el sostén de las funciones parentales. Para recolectar los datos se fueron administrando entrevistas vinculadas al juego y al ejercicio de la parentalidad.

En los encuentros también se propuso rescatar recuerdos para ser comentados y poder acercarse al jugar de sus hijas e hijos en la actualidad. De esta forma, se mencionaron diversas experiencias, y de los relatos surgió la falta de estímulo lúdico y la obligación de realizar tareas hogareñas en edades tempranas, lo cual brindaba un panorama relevante respecto a las concepciones sobre juego derivadas de las propias historias familiares de madres y padres.

Asimismo, aprovechamos para enfatizar cerca de los efectos negativos de poner rótulos y de la necesidad de la niña y el niño de ser escuchados y de que sus preguntas e inquietudes obtengan respuesta. Además, se pensó en la importancia de plantear temas relativos a la forma en que descuidos y accidentes de los hijos eran vividos por los adultos cuidadores; se trabajó acerca del tiempo libre, en el que se podría compartir canciones o leer libros, y el efecto positivo de esto ya que permite diferenciar realidad y fantasía; por último, hicimos hincapié en la importancia de facilitar el juego y de que la familia participe dentro del espacio escolar, a los fines de involucrarlos en el contexto educativo y así mejorar las funciones parentales.

En el colegio UZZI, de la Ciudad de Salta, Provincia de Salta, entre los años 2010 a 2017 se llevaron a cabo un taller dirigido a madres y padres y talleres de orientación a docentes, y además se sostuvo el trabajo con los directivos a partir de su interés por participar en los distintos proyectos de investigación. Los temas consistían en la importancia de la presencia parental en las propias infancias para poder cotejar los vínculos pretéritos

y actuales, así como también los sentidos que se le otorgaba al juego de las hijas e hijos en la actualidad vincular.

Asimismo, abordamos problemáticas relativas a la puesta de límites y al tiempo dedicado a los hijos, y se destacó la importancia de la mirada de los adultos significativos y sus efectos sobre cada hija e hijo. Otro de los tópicos sobre los cuales reflexionaron estuvo vinculado a las dificultades propias del colecho y la cohabitación, y las posibles formas de resolverlas. Además, surgieron vacilaciones y dudas referidas a la crianza de los hijos frente al uso de las nuevas tecnologías y el consenso en las decisiones parentales, para fomentarlas o limitarlas.

Otra de las preguntas enunciadas fue cuál era la mejor manera de acompañar a las niñas y niños en el ingreso de a la escuela primaria, sostenerlos y permitir su progresiva autonomía. Por otra parte, el tema planteado por la dirección del colegio fue la presencia de manifestaciones directas de la sexualidad en el contacto de pares, lo cual evaluamos como dificultades en la instalación de los diques psíquicos en etapas del desarrollo en que debían estar más consolidados.

3.3.2. Talleres con docentes

Los talleres con docentes se realizaron con una frecuencia mensual. Los temas estuvieron vinculados con la necesidad de armar encuentros con las familias de las niñas y niños, y de ese modo reflexionar sobre los problemas que se presentaban. La pregunta central era cómo comprender o cómo deslindar situaciones entre lo familiar y lo escolar.

Este interrogante particular surgió en el jardín de infantes de la Fundación Margarita Barrientos, donde se observó que los docentes de nivel inicial propiciaban un acercamiento afectivo con los niños, por lo que consideramos necesario trabajar en la modalidad de implicación, ya que el cambio de un modo de

vinculación de mucha proximidad física entre docente, niñas y niños a otras formas de relación estimularía los procesos de autonomía progresiva.

El objetivo fue fomentar una mayor capacidad de reflexión acerca de los aspectos del desarrollo, y así favorecer que en el vínculo intersubjetivo la niña y el niño pudieran interpretar de manera favorable las actitudes del adulto, así como este último interpretaría adecuadamente la conducta infantil. Tomando el contexto como la expresión que abarca a ambas partes, se propuso la inclusión en lo que se podría denominar la “dramática” del lugar (Edelstein y Coria, 1995), es decir, la dramática que se desprendía de los relatos de las docentes abarcaba formas de malestar, lo cual denotaba un padecimiento por parte de éstas.

A partir del trabajo sobre la labor docente en un contexto escolar-comunitario, se abrieron distintos interrogantes. Precisamente, una de las inquietudes que se presentaron estaba referida a la necesidad de aumentar la convocatoria a las familias; mientras que otras preguntas se plantearon en estos términos: “¿Cómo generar encuentros con los padres desde otro lado, participar con otras propuestas, jornadas de trabajo, nuevas formas de encuentro, por ejemplo desde la música, o el juego; cómo generar encuentros con las familias desde situaciones que los saque de lo cotidiano?”.

Estos interrogantes abrieron una modalidad de trabajo, ya que el aporte brindado por las docentes fue fundamental para abordar las diferentes temáticas desde diversas dimensiones, mientras que sus relatos permitieron un trabajo de nuestro equipo que permitía superar obstáculos y de ese modo ajustar tanto el dispositivo de talleres con madres y padres como el de las juegotecas para niñas y niños.

3.3.3. Triangulación con el Programa de Extensión Universitaria

Es necesario reconocer los aportes al proyecto provenientes del campo de la Facultad de Ciencias Veterinarias, ya que desde el año 2014 y hasta la actualidad, los integrantes del Programa *Juegotecas Barriales* también formaron parte del equipo profesional del Programa Universitario UBANEX *Un mundo, una salud. Prácticas preprofesionales solidarias en áreas de riesgo sanitario de Villa Soldati*.

El surgimiento del concepto “un mundo, una salud”, implica que ya no se hable más de una salud pública humana, por un lado, y una salud animal, por el otro; sino de una sola y única salud, donde también cabe la salud ambiental. Para ello, se desarrollaron actividades de diagnóstico, prevención y control de enfermedades zoonóticas, de riesgo hídrico y de aquellas transmitidas por alimentos; así como de implementación de medidas de control poblacional y de tenencia responsable de animales, de educación para la promoción de la salud y para preservar hábitos higiénicos. Asimismo, se llevaron adelante estrategias lúdicas para la prevención del dengue y el cuidado del medio ambiente.

En el año 2013, el equipo UBANEX expuso en la Noche de los Museos, en el Consultorio del Doctor Genaro Giacobini - Museo Dr. Genaro Giacobini. Médico y Concejal, benefactor de los Barrios del Sur. A fin de año se presentó y se expuso el proyecto en la Feria Ambiental del Salón de los Pasos Perdidos de Facultad de Derecho, de la Universidad de Buenos Aires.

El punto de partida teórico de este proyecto se halló en la convicción acerca de la posibilidad y la conveniencia –o mejor dicho, la necesidad– de articular marcos conceptuales diversos para el abordaje de una realidad compleja. Por eso fue que a partir de la articulación de diversos saberes se construyeron e implementaron recursos conceptuales sobre el objeto de la práctica, saberes que a su vez resultaban integrables en la medida

en que se respetaban las particularidades de cada cuerpo teórico disciplinar, pero en una sinergia que los integraba en su diversidad. Se decidió emplear la metodología pedagógica del “aprendizaje-servicio”, a partir la cual los estudiantes, guiados por docentes, aumentarían la calidad de sus aprendizajes por medio de un servicio solidario a la comunidad, ya que se consideró que solo la permanencia en el tiempo de esta forma de intervención podía producir transformaciones reales.

El trabajo fue realizado en forma interdisciplinaria integrando diversos programas de distintas unidades académicas de la Universidad de Buenos Aires. De la Facultad de Ciencias Veterinarias las cátedras participantes fueron: Enfermedades Infecciosas, Anestesiología, Cirugía, Semiología, Salud Pública, Parasitología, Patología, Microbiología, Farmacología y Bases Terapéuticas, Patología Básica, Tecnología, Protección e Inspección Veterinaria de Alimentos, Bienestar Animal, Bases Agrícolas, Sociología, Taller de Sociología Rural y Urbana, y Prácticas Solidarias. Por otro lado, de la Facultad de Psicología participaron la cátedra Psicología Evolutiva Niñez y el Programa de Extensión Universitaria *Juegotecas Barriales*. Asimismo, de la Facultad de Agronomía contribuyó la cátedra Extensión y Sociología Rurales de la Carrera de Jardinería; mientras que de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, colaboró la cátedra Gabrielle de Diseño I, así como la carrera de Diseño de Indumentaria. Por su parte, de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales participó la cátedra Teoría y Práctica de la Comunicación II. De la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, intervino la cátedra de Medicina Bucal y Diagnóstico de Certeza de Enfermedades Maxilofaciales de la Carrera de Odontología. Además, participó la cátedra de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Abierta Interamericana; y la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, en España.

Dentro del marco de la iniciativa del equipo UBANEX,

podemos mencionar la creación en el año 2010 de *SuperVet*, superhéroe veterinario que enseñaba medidas de prevención de enfermedades y hábitos de higiene, surgido de una historieta ficcional en formato póster.

En una primera etapa del proyecto, se desarrolló el diseño y la planificación de las actividades, que se concretaron en cinco reuniones interdisciplinarias que tenían el objetivo de consensuar la forma de intervención a través de la creación de la figura de *SuperVet*, quien primero nació como títere, para luego aparecer como personaje actoral, una vez que los niños se familiarizaron con el personaje.

La implementación del este fue muy positiva, ya que las niñas y niños que asistían a los jardines de infantes se interesaron por la historia y los consejos del héroe, y dieron respuestas asertivas a las preguntas que referían al tema. Estos hechos fueron los que, en el año 2011, incentivaron a los docentes y estudiantes de Ciencias Veterinarias a trabajar en forma conjunta con voluntarios de otros campos disciplinares, por lo que de este modo se dio inicio a un segundo momento, en el que se trabajó con estudiantes de las carreras de Psicología y de Ciencias de la Comunicación para potenciar los beneficios que había aportado *SuperVet* en la historieta.

Puntualmente, se hizo énfasis en la brecha generada en niñas y niños porque “les faltaba la fuerza y la inteligencia de *SuperVet*”, según ellos mismos habían anunciado; por lo que se confeccionaron disfraces hechos a su medida. De este modo, la idea fue que los niños se apropiasen del personaje y ayudaran al superhéroe presente, personificado por un estudiante voluntario, con el fin de lograr una estrategia superadora que a ellos les resultara atractiva.

Para que los contenidos se transmitieran de forma efectiva y dinámica, y, a su vez, pudieran ser utilizados como estrategia de enseñanza, las actividades involucradas en la creación de *SuperVet*, en su versión como títere y como disfraz,

tuvieron que cumplir ciertas pautas de construcción, presentación y adaptación a las diversas actividades del jardín de infantes. Para ello, fue muy importante el aporte de las docentes en lo referente a las características del grupo infantil, así como también el aporte de los estudiantes de la carrera de Diseño de Indumentaria y Diseño Gráfico en la elaboración de los prototipos de la figura del superhéroe, es decir, la confección del títere y de los disfraces para el personaje actoral adulto y para los niños. Además, hay que destacar el aporte de los estudiantes de las carreras de Comunicación Social y de Psicología en adaptar el guion de la historia al nivel de desarrollo de las niñas y los niños, que había sido realizado por los estudiantes de Ciencias Veterinarias.

Dentro de este segundo momento se realizaron las actividades en el terreno. De este modo, se decidió empezar con el lema “*SuperVet* regresa a Piletones y necesita tu ayuda”, para incentivar a las niñas y niños de esa comunidad a que colaborasen con el superhéroe en las enseñanzas sobre la prevención de zoonosis, dengue, y sobre hábitos de higiene y medidas de control ambiental. Nuevamente, se introdujo primero a *SuperVet* como títere y luego, en un encuentro posterior, como personaje actuado por una estudiante de Comunicación Social. En una tercera etapa, el disfraz fue ofrecido a aquellas niñas y niños que quisieran ayudar al superhéroe a enseñarles la temática a sus compañeros, amigos y familiares.

Posteriormente, utilizando como base temas musicales ya conocidos, se compusieron letras relacionadas al lavado de manos y a la prevención del dengue, que hacían referencia a la manera de disminuir los factores de riesgo de transmisión de la enfermedad. Asimismo, convocamos a profesionales para que realizaran videos tomando como base el guion elaborado por el equipo y crearan escenas fílmicas donde las niñas y los niños pudieran reconocerse y comentar cada actividad. Como resultado final, se obtuvo un video protagonizado por un grupo de personajes amigables –dos hermanas, una madre, y *SuperVet*, todos representados por estudiantes voluntarios– y una perra

bulldog francés llamada Mona quien fue la protagonista para ayudar a transmitir situaciones sobre la prevención del dengue y la tenencia responsable de animales.

Luego, se tradujo el video al Lenguaje de Señas Argentino para incluir a niñas, niños y adultos sordos e hipoacúsicos; y a su vez, se utilizaron artes gráficas para escenificar distintos juegos en torno a la temática de prevención de zoonosis. Además, a partir de un póster ilustrado, se mostró la mejor forma de prevenir el dengue. Esta fue una experiencia pedagógica colaborativa que involucró el compromiso de varios equipos, los cuales desarrollaron un proyecto de intervención en terreno.

Como ya mencionamos, la idea fue fortalecer el proceso de adquisición de “buenas prácticas saludables” a través de las enseñanzas transmitidas por *SuperVet*, y valorar las competencias genéricas en los voluntarios del proyecto, lo cual resultó ser una estrategia superadora de enseñanza para las niñas y niños, así como para el desarrollo del trabajo interdisciplinario y creativo en los estudiantes.

En resumen, bajo estos fundamentos teóricos, los estudiantes participaron activamente planificando actividades en función de las edades de las niñas y los niños con los que se trabajaba. Asimismo, se tuvo en cuenta la importancia de crear una zona de juego, donde también se incluyeron actividades corporales y gráficas en un ambiente de contención en el cual las niñas y niños podían compartir con sus pares canciones específicas vinculadas al tema central convocante. En este sentido, las actividades mencionadas se agruparon de tal modo que dieran lugar a enlaces lúdicos y propusieran itinerarios diversos que permitieran alcanzar los objetivos de prevención ya señalados.

Finalmente, este trabajo interdisciplinario con docentes y estudiantes permitió la diversidad de aportes desde distintos ámbitos para potenciar el arribo a los objetivos propuestos:

intentar mejorar la calidad de vida de las comunidades carenciadas de Villa Soldati, barrio en riesgo sanitario de Buenos Aires, promoviendo en los estudiantes universitarios competencias, valores y comportamientos prosociales; motivo por el cual ponderamos poder articular las distintas miradas disciplinarias.

3.4. Concepto de vulnerabilidad

La palabra vulnerabilidad ha sido ampliamente difundida a lo largo de las últimas décadas: se la menciona desde perspectivas económicas, sociológicas y psicológicas, entre otras, pero también en el discurso corriente. Sin embargo, cabe preguntarnos por los sentidos del término; y más específicamente, por cómo es posible conceptualizar un mismo concepto desde distintos marcos teóricos, o incluso desde distintas disciplinas.

En principio, analizando el sentido del uso del término, podemos observar que en todos los casos alude a la ausencia de garantías, a la fragilidad, a las dificultades que se presentan para sostener al sí mismo, a alguien, algo.

Desde la realidad de los países centrales, Castel (1995) analiza los procesos a través de los cuales un sector social, una familia o un individuo pueden llegar a quedar excluido socialmente. En este sentido, desnaturaliza la cuestión de la desigualdad social postulando que las situaciones de marginalidad o desafiliación se explican por procesos de expulsión que son propios de determinados modos de funcionamiento de la sociedad.

Siguiendo esta línea, Duschatzky y Corea (2002) destacan las operaciones sociales de expulsión que se encuentran en la base de la exclusión social. Las autoras explican que se trata de procesos de interjuego de fuerzas en lo social que pueden tener un carácter móvil, es decir que el excluido puede volver a una

condición de integración o permanecer como excluido. Asimismo, diferencian las categorías de pobreza y vulnerabilidad: mientras que la vulnerabilidad supone procesos de precarización de trabajo y de fragilidad relacional, y está vinculada con la expulsión hacia un estado de exclusión; la pobreza se refiere a estados de desposesión material y cultural que no necesariamente afectan de modo negativo a los procesos de filiación y horizontes futuros.

En este sentido, incluyen a los migrantes como población vulnerable por la desintegración del vínculo familiar y la carencia de red social. También Giberti (2005) realiza esta diferenciación entre vulnerabilidad y pobreza. Mientras que coincide con Duschatzky y Corea a la hora de definir el concepto de pobreza, por vulnerabilidad toma tanto procesos sociales de precarización del trabajo y fragilidad relacional, como procesos psíquicos que implican daños provenientes del propio interior.

Por su parte, Calzetta (2004) trabaja el concepto de “deprivación simbólica” para describir la particular subjetividad que se produce en situaciones de disgregación social. Cuando una franja de sujetos queda excluida de los bienes simbólicos propios de su cultura, se ve obligada a inventar una forma de autosostén que, a menudo, sólo puede orientarse en el sentido de la destructividad.

Este enfoque acerca la idea de una niñez traumatizada, padecida por una importante proporción de los niños, niñas y adolescentes de Argentina y que se ocasiona en la agresión, el maltrato y el abuso que el medio social, considerado en su conjunto, ejerce contra ellos. Lo traumático no deriva de lo inesperado de la agresión, sino de su persistencia, lo cual limita las posibilidades de elaboración psíquica. Así, en tanto no se protejan y garanticen sus derechos, continuarán siendo sujetos vulnerados.

En este sentido, el concepto de “vulnerado” va en línea con quitar el peso que recae sobre el sujeto y dejar de lado la

mirada paternalista y reproductora que ofrece la dominación, según explica Gómez Campos (2008):

Los mal llamados «grupos vulnerables» son más bien, o han sido, y así deberían llamarse: grupos vulnerados (...) la posibilidad de que a estos grupos se les vulnere en sus derechos y hasta en sus prácticas, y en sus cuerpos ha sido histórica y localizada; su vulnerabilidad les viene dada precisamente en el ejercicio auto legitimador que los grupos hegemónicos se dan a sí mismos, definiendo a los demás en función de su posibilidad de acceso al poder (siendo ellos mismos quienes controlan dicho acceso). De ahí que a los “grupos vulnerables” (como si la denominación fuera una autorización para violar) se les ha saqueado, marginado, excluido, oprimido, y reprimido hasta el cansancio. No sólo se les ha vulnerado o agraviado en sus derechos más elementales. Su, efectivamente, frágil cuerpo –además vapuleado por la vulneración sistemática– no tiene más espacio para ser violado o lesionado. No parece haber nada más qué vulnerar, todos sus espacios han sido desacralizados, ya lo han perdido todo, no tienen más qué perder. (s/p)

Esta idea se suma a otros estudios que profundizan la temática ofreciendo una perspectiva más dinámica, porque permite pensar que hay opciones de superación si se dan condiciones para ello como parte del cumplimiento de la idea de un sujeto de derecho.

En consecuencia, no es lo mismo referirse al sujeto “vulnerable” –que por nominación lo seguirá siendo–, que atender al “vulnerado”, que es un ser humano, histórico, contingente y social.

En la misma línea, Sennett (2003) presenta la noción de

“fatiga de la compasión”. Explica a través de esta noción la naturalización con la que se toman las situaciones de desigualdad y marginalidad en la vida cotidiana. Plantea que esa “fatiga” sería un mecanismo defensivo frente a la impotencia que genera el sufrimiento y dolor de los otros, lo cual resulta en la deshumanización del semejante, ya que el que sufre no es mirado como sujeto humano.

Rosanvallón (2012) es otro de los autores que trabajan la cuestión social y las grandes transformaciones que se evidenciaron durante los últimos cuarenta años en las democracias de gran parte del mundo.

El autor observa el auge del individualismo y la falta de proyectos que contemplen la concepción de un mundo en comunidad en la sociedad de los países occidentales. Por esto, plantea la necesidad no sólo de una distribución justa de la riqueza y del incremento de la solidaridad y el lazo social; sino que además propone tres principios para mejorar la tarea social: singularidad, que refiere al reconocimiento de las diferencias; reciprocidad, que alude a la vigencia de las mismas reglas para todos; y comunalidad, que apunta a la construcción de espacios comunes.

Por otro lado, a partir de la observación de los efectos de la crisis de fines del año 2001 en Argentina, Lewcowicz (2008) aportó cuestiones referidas a la infancia en ese momento tan particular de nuestra historia.

Durante esta crisis se desestabilizaron las instituciones que se habían constituido como amparo humano en la Modernidad, lo que generó un estado de pérdida de garantías y de perspectiva de futuro. Por lo tanto, señala que en ese contexto de ausencia de solidez de la familia y de la escuela, la infancia queda desarticulada en tanto representación que resguarda a niñas y niños, de modo que estos, al quedar incluidos en la conmoción social y caídos de las instituciones contenedoras, se constituyen como sujetos frágiles junto a unos padres

desbordados, con la autoestima debilitada y en riesgo de perder la inserción laboral y social.

Ahora bien, cuando se examina la noción de vulnerabilidad desde la perspectiva psicoanalítica en el plano de los sujetos, es necesario vincularla con la noción de la *psychische Hilflosigkeit* freudiana, a la que López Ballesteros traduce como “desamparo” y Etcheverry como “desvalimiento”. Según definen Laplanche y Pontalis (2006) en el *Diccionario de Psicoanálisis*, el desamparo refiere “al estado del lactante que, dependiendo totalmente de otra persona para la satisfacción de sus necesidades (sed, hambre) se halla impotente para realizar la acción específica adecuada para poner fin a la tensión interna” (p. 94).

Precisamente, Freud (1926/1979) alude al desamparo originario del ser humano como un estado que genera una tensión de necesidad que el aparato psíquico es incapaz de dominar, lo cual requiere la presencia del otro para constituirse. Es de este modo que relaciona el estado de desamparo con la prematuridad humana, ya que los seres humanos se hallan más incompletos respecto de otros animales, lo cual aumenta los peligros externos y produce una mayor necesidad de protección por parte de los adultos significativos.

En este sentido, las dos grandes fuentes de desamparo psíquico que pueden ejercer su efecto a lo largo de toda la vida se relacionan con las incitaciones exógenas, que vienen desde el mundo, y las endógenas, propias de lo pulsional.

En este punto, resulta pertinente la diferencia que plantea Hugo Bleichmar (2005) entre “impotencia” y “desvalimiento”. La impotencia aludiría al estado de tensión de la necesidad que experimenta el lactante y que no puede resolver; en tanto que el desvalimiento se presenta al no recibir la ayuda de un auxiliar externo para salir de esa impotencia, que es el caso, por ejemplo, de bebés que sufren desatención frecuente.

Esta diferenciación que propone el autor respecto de los

momentos iniciales permite pensar otros escenarios posibles para el desvalimiento, como cuando un sujeto se enfrenta a situaciones de cambio y/o de riesgos originales que lo acercan a sentimientos de incapacidad; situación que puede resolverse a partir de enlaces sociales que reconstruyan las redes que le permitan hacer las inclusiones necesarias.

También Paolicchi et al. (2011b) plantean que ante la ausencia de una figura maternante de sostén, esta puede ser delegada en un grupo de personas familiares y extrafamiliares como la abuela o el abuelo, los docentes o los líderes comunitarios, lo cual colabora tanto en beneficio de niñas y niños como de las familias. Asimismo, hay que señalar que también se evidencia la ausencia del adulto y su función de sostén en situaciones de niñas y niños que, aunque aún necesiten cuidados, permanecen solos muchas horas en el hogar, lo que los posiciona en una situación en la cual la soledad se transforma en riesgo.

De igual forma, desde la perspectiva psicoanalítica, Janín (2011) refiere que los procesos que se dan durante los momentos de crisis sociales conllevan consecuencias psíquicas en el seno de las organizaciones familiares, ya que produce cambios en los vínculos entre los niños y sus padres, lo cual genera una pérdida de seguridad parental.

En estas situaciones, los adultos presentan angustia, depresiones y desbordes a la hora de contener a sus hijos; mientras que en los niños se observa un aumento de enfermedades psicosomáticas, trastornos de la alimentación, angustia, episodios de pánico, trastornos de aprendizaje y de la conducta, entre otros.

A su vez, Ragatke y Toporosi (2003) plantean los efectos negativos que produce la falta de cuidado en la adquisición de la capacidad de niñas y niños para estar solos y constituir los recursos psíquicos para el logro de la autonomía. En este sentido, proponen que la ausencia de figuras protectoras en el hogar

podría compensarse por las figuras de cuidado que alojan a las niñas y niños en las instituciones.

En relación a los referentes sociales y el entorno, Cueto et al. (2016) plantean que, en contextos socialmente vulnerables, la identificación con el entorno social inmediato tiene efectos en el bienestar; donde las estrategias colectivas son necesarias para la supervivencia y el desarrollo familiar y comunitario. La investigación explora la relación entre el sentido de comunidad y las expresiones subjetivas, psicológicas y sociales del bienestar en una muestra intencionada de ciento cincuenta mujeres y varones de barrios urbano-marginales de Lima Metropolitana. Lo más novedoso de este estudio es la idea del “sentido de comunidad”, definido tanto como el sentimiento de pertenencia a una comunidad, como la percepción de interdependencia entre sus miembros, por el cual cada miembro del colectivo se siente importante para los demás y para el grupo.

De este modo, el sentimiento de comunidad favorece el surgimiento de un compromiso conjunto por la satisfacción de las necesidades grupales, psicológicas y materiales (Sánchez, 2007, citado en Cueto et al., 2016). En este sentido, McMillan y Chavis (1986, citados en Cueto et al., 2016) y Sarason (1974) definen el sentido de comunidad como un constructo de estructura multidimensional, organizado en cuatro componentes: membresía, influencia, integración y satisfacción de necesidades y conexión emocional.

Así, a través de un estudio cuantitativo, Cueto et al. encontraron relaciones significativas entre las dimensiones del sentido de comunidad y distintos aspectos del bienestar, ya que se asoció directamente el tiempo de residencia en la comunidad con mayores niveles de sentido de comunidad y con algunas dimensiones del bienestar psicológico y social. Se realizó un análisis de ruta, cuyo resultado sugiere un modelo recursivo, en el cual el sentido de comunidad influye en el bienestar social y este, a su vez, en el bienestar psicológico, que está vinculado a la

autorrealización y a la capacidad de enfrentar la experiencia de emociones negativas.

Es decir que el bienestar subjetivo, entendido como las conclusiones al momento de realizar una evaluación global de la propia vida, es impactado por el psicológico, mientras que al mismo tiempo el aspecto cognitivo del bienestar subjetivo fortalece, a su vez, el sentido de comunidad. Si bien en este artículo no se establece la diferencia entre vulnerabilidad y pobreza, como hacían Duschatzky y Corea (2002) y Giberti (2005), se señala que, en Perú, las poblaciones asentadas precariamente en las periferias de las ciudades presentan una serie de características que las ubican por debajo de la línea de pobreza, lo que las deja, por lo tanto, en situación de vulnerabilidad.

En este sentido, se entiende que consideran como contextos de vulnerabilidad social a aquellos en los cuales las condiciones materiales y los recursos para solventar las necesidades básicas resultan insuficientes, y señalan que generalmente viene acompañado por debilidades, tanto a nivel de las capacidades individuales como de las colectivas, a la hora de hacer frente a las situaciones de privación (Arriagada, 2005; Filgueira, 2001, y Pizarro, 2001, citados en Cueto et al., 2016).

En esta misma línea, con respecto a la comunidad y/o el grupo, Bleichmar (2005) señala que el sujeto necesita para constituirse del sostén para constituir las identificaciones que le ofrece la posibilidad de inclusión en un grupo con la condición de aceptar la renuncia de las pulsiones libidinales y hostiles.

La falta de sostén en los procesos de constitución psíquica y la ausencia de empatía en los vínculos producen daños tanto en la constitución de la subjetividad como en la inscripción de la noción de semejante. Sin ello, se entorpece la posibilidad de articular los intercambios intersubjetivos en un marco que contemple el respeto y el reconocimiento del otro como semejante y diferente.

La recapitulación que acabamos de hacer nos permite dar paso al siguiente apartado, en el que analizaremos las funciones parentales en el marco de una sociedad repleta de cambios. Abordaremos particularmente las transformaciones promovidas con la sanción en Argentina en el año 2013 de la Ley 26.862 de reproducción médicamente asistida, que promueve la aceptación de la diferencia y la diversidad cultural y, de tal modo, una sociedad más democrática y justa.

3.5. Funciones parentales

La familia brinda protección al recién nacido frente a la prematuridad y el desamparo inicial; desde el ejercicio de sus funciones posibilita desarrollar lazos de dependencia que resultan vitales, ya que establecer enlaces con sus semejantes permite para paliar ese estado primigenio. Precisamente, el sostén y el cuidado tempranos que el grupo ofrece a los seres indefensos se asocian a grandes logros éticos y psíquicos (Freud, 1895/1982, 1905/1978).

Entre estos logros se encuentra la emergencia de la categoría “hijo”, en tanto inscripción simbólica del nuevo miembro como parte del grupo. A su vez, las funciones parentales que se despliegan en la familia constituyen otro logro ético y psíquico del ser humano y no derivan “naturalmente” de la biología.

Bajo la denominación “función parental”, entonces, englobamos las nociones de función materna y función paterna, acuñadas por el psicoanálisis desde la década del 50 del siglo pasado, para aludir al valor de ciertos espacios vinculares en la estructuración temprana del psiquismo.

La función materna o paterna no refiere específicamente a los progenitores de sexo femenino o masculino, sino que se sostiene a partir de la construcción de una red de entramados

vinculares que comprende diversas figuras ligadas a distintos contextos, donde puede estar incluida la familia, la escuela y otros contextos sociales que promueven la constitución subjetiva. La función materna suele asociarse como propiciadora de la inscripción del cuerpo erógeno de la niña o niño, lo cual permite la integración psicosomática referida a la vinculación de experiencias motrices, sensoriales y funcionales, dando inicio a un progreso sano en el desarrollo infantil.

Por otro lado, a la función paterna se la caracteriza como la vehiculizadora de la legalidad del mundo externo, con lo cual interviene en la vinculación madre-hijo para posibilitar la discriminación del vínculo y permitir la salida exogámica como factor esencial del desarrollo psíquico.

Estas funciones no están sustentadas por la genealogía genética o biológica, sino por la palabra, que hace que una persona nombre a alguien como su hijo (Pohier, s. f., citado en Córdova, 2006). Por otro lado, el lazo filial refiere al conjunto de operaciones simbólicas que el hijo llevará adelante gracias a las tareas de afiliación propiciadas por la función parental. Este lazo conecta a la familia con el futuro, ya que promueve el desprendimiento del hijo del núcleo familiar para formar una nueva familia.

Asimismo, tomamos la noción de “contrato narcisista”, que enriquece el concepto freudiano de narcisismo (Aulagnier, 1997; Kaës, 1999). Este otorga las condiciones de constitución psíquica, dado que regula los intercambios que se van asumiendo en las distintas generaciones: la del ancestro y la del sucesor.

Así, el contrato asigna al ancestro la función de investir libidinalmente al hijo (sucesor), transmitiendo memoria, valores, deseos y mandatos culturales.

Por otra parte, en su función de filiación, el sucesor deberá tomar activamente lo dado por los padres (ancestros) para hacerlo suyo y pagar la deuda contraída de continuar la tarea de

reproducir los mitos de origen de ese grupo y proseguir el trabajo de transmisión de la vida grupal.

Freud (1905/1978) nos recuerda con relación a la prohibición del incesto, que el "respeto de esta barrera es sobre todo una exigencia cultural de la sociedad: tiene que impedir que la familia absorba unos intereses que le hacen falta para establecer unidades sociales superiores" (p. 205).

La exogamia asegura la continuidad del grupo y evita la constitución de espacios endogámicos que fracturarían el orden social; por su parte, la cultura impone al sujeto el renunciamiento a sus relaciones originarias y el enlace a otros por fuera de los vínculos primitivos (Levi-Strauss, 1981). El psicoanálisis considera que la cultura inhibe las pulsiones de meta directa tornándolas en expresiones tiernas, ya que son ellas las que garantizan las vinculaciones más duraderas.

La ley de prohibición del incesto marca a la familia y a sus funciones, dado que prohíbe "absorber" a los hijos con vistas a intereses propios: los hijos deberán desplegar su potencia futura a través de contribuciones al grupo social extrafamiliar. A su vez, esta función límite propicia la estructuración de la subjetividad, porque regula los vínculos entre las generaciones, ubicando al sujeto en el emplazamiento generacional respecto del pasado, de la sucesión y del devenir (Kaës, 1999).

En este punto, nos interesa mencionar el trabajo de Taborda et al. (2019) sobre el proceso terapéutico de grupos de padres abordados en paralelo, porque encontramos puntos de concordancia con los modos de plantear los temas y las formas discursivas que recorrieron las temáticas en un grupo de madres del trabajo referido. En el estudio, los autores comentan que las madres expresaban problemáticas comunes, tales como la necesidad de poner límites, las dificultades para dar respuesta a demandas del niño que no fueran el enojo, lo cual no les permitía reflexionar.

Durante el desarrollo del trabajo grupal, las madres aludían a referencias propias de sus lugares de origen como modo de sostenerse en sus propios recorridos históricos y de encontrar alivio de sus padecimientos emocionales. De este modo, los autores señalan la posibilidad que el proceso grupal brindó para reflexionar sobre estos procesos y para adquirir confianza en un clima de empatía: “Este ejerce una función continente, en la medida en que se constituye como un lugar donde pueden probarse y ejercitarse diferentes modos de enfrentar los problemas, tolerar la ambivalencia, regular la autoestima y aceptar diferencias entre los integrantes” (p. 24).

3.5.1. Los nuevos derechos y las nuevas familias

Actualmente, las madres y padres que se ven imposibilitados de tener un hijo de forma natural tienen derecho a formar una familia y por ello, en Argentina, el 5 de junio de 2013 se sancionó la Ley 26.862 sobre el acceso integral a los procedimientos y técnicas médico-asistenciales de reproducción médicamente asistida.

Esta ley se fundamenta en la intención legislativa de ampliar derechos, en el contexto de una sociedad que evoluciona aceptando la diferencia y la diversidad cultural, y promoviendo una mayor inclusión en el ámbito social y en el de la salud, en tanto comprende los derechos de toda persona a la paternidad y a la maternidad, y también a formar una familia.

Las obras sociales y medicinas prepagas alcanzadas por esta ley, deben incorporar como prestaciones obligatorias y brindar a sus afiliados o beneficiarios, la cobertura integral e interdisciplinaria del abordaje, el diagnóstico, los medicamentos y las terapias de apoyo, así como los procedimientos y las técnicas que la Organización Mundial de la Salud define como de reproducción médicamente asistida. Estos incluyen la

inducción de ovulación; la estimulación ovárica controlada; el desencadenamiento de la ovulación; las técnicas de reproducción asistida (TRA); y la inseminación intrauterina, intracervical o intravaginal, con gametos del cónyuge, pareja (conviviente o no), o de un donante, según los criterios que establezca la autoridad de aplicación.

Si bien en la actualidad encontramos configuraciones familiares que son monoparentales, homoparentales, ensambladas, ampliadas y globales, este ha sido un largo proceso, particularmente de los movimientos feministas, que siempre buscaron la ampliación de los derechos de las mujeres y cuestionaron las instituciones del matrimonio y la familia.

En la era de la globalización y del mercado global, donde se superan los límites de las fronteras de los países, que ya a inicios del siglo XXI se encuentra completamente instalada, esto lleva a una fragilidad de los vínculos humanos o un “amor líquido”, como lo denomina Bauman (2003); al mismo tiempo que genera “familias globales” (Ulrich, 2012), porque cada vez son más las familias que conviven más allá de las fronteras (nacionales, religiosas, culturales y étnicas). Sin embargo, no debería pensarse que la irrupción de estos nuevos modelos equivale a la desaparición de los anteriores, sino que estos siguen operativos y coexisten como una suerte de fórmula mixta.

En esta misma línea y como consecuencia de los actuales procesos de globalización, nos encontramos frente a “nuevos tiempos, nuevas familias” como señalan Sánchez Molina et al. (2009), quienes realizaron estudios etnográficos con familias en México, El Salvador y España que constituyen un gran soporte para esta discusión, ya que revelan movimientos en las estructuras y relaciones familiares. Por medio de su estudio, exponen que la familia transnacional intenta maximizar sus recursos en la economía global y permanecer en los países donde emigran a pesar de las restrictivas políticas migratorias de los

países receptores:

En las sociedades contemporáneas, por ejemplo, el incremento de los divorcios, las conformaciones de nuevas familias protagonizada por cónyuges con hijos de anteriores matrimonios, de parejas de gays y lesbianas con hijos de anteriores relaciones y/o familias heterosexuales, de familias que se crean mediante la adopción, de familias monoparentales, las nuevas posibilidades que ofrecen las actuales Tecnologías de Reproducción Asistida, o en el ámbito cronológico opuesto, las que surgen por la convivencia de personas mayores o de diversas generaciones que comparten el cuidado, no hacen más que incidir en el carácter cambiante y dinámico de la familia como unidad social. (p. 27)

En resumen, da la impresión de que, como consecuencia de los divorcios, el aumento de hogares y familias monoparentales o de gays y lesbianas (Lewin 1981, 1993; Weston, 1991, citados en Sánchez Molina et al., 2009), y la fragmentación de la filiación (Stone, 2004), los cambios sociales se han visto diversificados en estas últimas décadas.

En el plano local, Delucca et al. (2014) –como continuación y profundización de anteriores líneas de trabajo desarrolladas desde la cátedra de Psicología Evolutiva II de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata–, plantean una línea de investigación referida al ejercicio de la parentalidad y sus modalidades en relación a las familias diversas y de parejas homosexuales. Proponen interrogantes sobre diferentes organizaciones familiares que están alejadas de la familia nuclear tradicional, tanto desde su composición como desde la diversidad que presentan los grupos familiares con pareja del mismo sexo, y también se preguntan sobre los modelos identificatorios en estas nuevas construcciones.

Al mismo tiempo, se interrogan acerca de cuáles serían las funciones de los ancestros y el lugar de la transmisión

transgeneracional en cuanto a garantizar la continuidad de la herencia simbólica; y destacan la importancia de investigar las múltiples funciones constitutivas en las relaciones inter y transgeneracionales dentro de las nuevas configuraciones familiares desde y en la diversidad.

Por su parte, encontramos el estudio que Rojas (2013) realizó en la ciudad de Manizales, Colombia, basado en el método biográfico, que combina herramientas de análisis cualitativo y cuantitativo, a una población de jóvenes cuyas edades oscilan entre los veinticinco y los veintinueve años.

Partiendo del análisis de los procesos de transición a la vida adulta de una cohorte de jóvenes egresados de un colegio público urbano, sostiene que actualmente las familias conformadas por parejas de adultos jóvenes son las que logran tener una postura crítica y reflexiva de lo aprendido en sus propias historias vitales en sus familias de origen, lo cual posibilita distanciarse y cuestionar el discurso social de las diferencias de género en la organización del trabajo doméstico alimentario.

Siguiendo al autor, mientras en el pasado las figuras materna y paterna eran quienes detentaban el discurso convalidado de autoridad, durante las dos últimas décadas, los jóvenes son promotores de cambios en la estructura y dinámica familiar, gracias al impulso que ha tenido el discurso y la ampliación de derechos.

Otro caso de estudio de familias rurales es realizado por Valdemar João (2009) en un medio rural brasileño, la región de las Misiones en Rio Grande do Sul. Centrándose en el análisis empírico de cuarenta y cinco empresas, el autor sostiene que el medio rural en Brasil ha presenciado una serie de cambios en sus espacios, entre los que se puede observar un aumento

significativo en el número de unidades familiares que participan de la industrialización de la producción agrícola.

Asimismo, observa que frente a esta situación, la agroindustria familiar está ayudando en la (re)configuración de las propiedades familiares y del medio rural, ya que está contribuyendo a la conformación de nuevas identidades y nuevas características en las zonas rurales, y mostrando alteraciones significativas en lo que se refiere a la composición familiar, la sucesión del patrimonio, el éxodo rural, la estructura agraria y la diversificación productiva.

Otra variable a destacar en estas nuevas configuraciones familiares es el rol tanto de padrastros como de madrastras.

Espinar Fellmann et al. (2003) proponen realizar una revisión de las variables que inciden en el bienestar y/o malestar psicológico sobre una muestra de padrastros y madrastras españoles (Para la investigación utilizaron una muestra de padrastros y madrastras españoles a la que, en una primera fase, le realizaron 20 entrevistas en profundidad desde un diseño cualitativo; mientras que posteriormente, en una segunda fase, se diseñó un cuestionario que fue respondido por 77 sujetos con la finalidad de analizar la posible relación entre alguna de las variables estudiadas).

Las autoras expresan que “existe una suerte de acuerdo en definir a la familia reconstituida como una estructura familiar en la que al menos uno de los miembros de la pareja aporta algún hijo fruto de una relación previa” (Gorell Barnes Thompson, Daniel y Burchardt, 1998, citado en Espinar Fellmann et al., 2003, p. 303), lo cual convierte a estos adultos en padrastros y/o madrastras de los hijos biológicos de su pareja. También comparten que el conflicto en familias reconstituidas tiene un origen común en el nivel de implicación que debería ejercer el

padrastra o madrastra en la educación y la disciplina, en especial cuando los hijastros mantienen una relación activa con sus progenitores.

Por otro lado, encontramos a la escuela en total sintonía con la diversidad familiar. Baeza (2016) señala que esta institución, consciente o inconscientemente, ha empezado a asumir cada vez más funciones primarias que antes eran cumplidas y defendidas por la figura materna, a causa de diversos factores económicos y sociales que promueven esta situación, como por ejemplo las edades de ingreso al ciclo pre-primario. Al parecer, la educación está dejando de ser considerada un bien para convertirse en un servicio, ya que ocupa funciones y roles que la familia necesita compartir.

Esta autora observa que el niño establece un vínculo social con la escuela, que a su vez asume aquello que siente como depósito legítimo, aunque otras veces asume funciones por ausencia-carencia.

A partir de las ideas anteriormente desarrolladas con respecto a que las instituciones educativas empiezan a asumir cada vez más funciones, y gracias a los desarrollos teóricos de Taborda y Galende (2009) y Taborda (2020) resulta evidente la complejidad de la función docentes-cuidadores, pues esta supone siempre una red vincular con la niña y el niño, con los padres y con todos los integrantes de la institución a la que pertenece.

Desde un enfoque psicoanalítico relacional, Taborda acuña y desarrolla como concepto nodal 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. Así, la noción de “madre-grupo” queda definida como:

El complejo entramado relacional identificador que

provee el grupo que sostiene y duplica los cuidados que requieren los niños/as. Por lo tanto, si bien en la diada mamá-bebé/a vemos dos, hay muchos más que dos haciéndolo posible, entre ellos suelen estar presente las docentes de jardines maternas. En el psiquismo del/a bebé/a estarán presentes tanto el cuidado concreto que cada uno le provee como la trama relacional y el intercambio emocional que se configura entre los participantes.

El lugar que se le da al niño/a en dicho entramado está determinado por los procesos de identificación que a su vez se emplazan en consonancia con los sentimientos que circulan en esta matriz relacional contextual e históricamente situada. Así, sobre los trasfondos del reconocimiento del otro, cada integrante de la matriz identifica al otro y lo habilita en su función. Al mismo tiempo, se identifican con la forma en que el/la niño/a los percibe; proceso que permite empatizar para lograr dar respuestas más adaptadas a las necesidades y deseos de todos y cada uno de los participantes de la red. (Taborda, 2020, p.10-11)

Desde esta perspectiva, para los bebés que asisten al jardín maternal resulta fundamental que los docentes a cargo se configuren como duplicadores de los cuidados infantiles. El conjunto de funciones de protección, sostén, acompañamiento, consuelo y apoyo resultan centrales para el desarrollo de la niña y el niño, y determinan su maduración y aprendizaje.

El concepto se enriquece con la propuesta de repensar los cambios en la conformación familiar y las transformaciones de la parentalidad para poder pensar los cambios en los cuidados tempranos (Taborda, 2020). En este sentido, la autora propone repensar el afecto presente en los cuidadores extrafamiliares, los duelos que enfrentan y los conflictos concomitantes en caso de no darles la relevancia que merecen.

Teniendo esto en cuenta y sumando los modelos de familia descriptos anteriormente, pensamos que debe existir una escuela inclusiva en la que predomine un clima educativo equilibrado; es decir, que cuente con modelos educativos respetuosos con la realidad familiar de cada niña y niño, y que potencie la seguridad y la confianza en las relaciones interpersonales.

En consonancia, para Aguado Iribarren (2010) no hay escuela inclusiva sin diversidad familiar. Así, la autora señala que es sumamente necesario potenciar la colaboración escuela-familia y que desde la escuela se den respuestas con acciones concretas y se abran debates en función de la aceptación de las diversas instancias educativas. Aguado Iribarren sostiene que todos los agentes educativos tienen responsabilidad en la construcción de la escuela inclusiva, lo cual constituye una importante aspiración educativa de las primeras décadas del siglo XXI.

En este sentido, una de sus conclusiones es que todo tipo de familia es bien aceptada en cuanto hay un “conocimiento directo”: vivir en un tipo de familia u otro y convivir con familias diversas, sobre todo en el entorno familiar, escolar y de amistades, influye en la construcción personal del concepto de familia, pues facilita el conocimiento, la sensibilización y la aceptación de la diversidad familiar. En la medida que conviven con distintos tipos de familia, los niños son más tolerantes y su concepto de familia es más diverso.

Ahora bien, en relación al vínculo con la escuela, Bleichmar (2008) señala que la institución escolar produce y transmite conocimientos que encuentran un sentido en tanto hay una construcción de subjetividad. Para la autora, los cambios en la subjetividad se ubican en la intersección de dos ejes que tienen en sus extremos aspectos de mayor permanencia, por un lado, y

por el otro, elementos más influenciados por la situación histórica que se atraviesa.

El primer eje es el de la producción psíquica, dado por variables cuya permanencia trasciende ciertos modelos sociales e históricos; ejemplos de esto son el aporte amoroso materno y el juego (Bleichmar, 2009b). Aquí, Calzetta (2004) agrega que el sostén materno no es tan sólo un suministro conveniente, sino la sustancia básica desde la cual se construye la esencia del sujeto psíquico. El segundo eje es el de producción de subjetividad, referido a todo aquello que hace a la construcción social del sujeto, en articulación con las variables que lo inscriben en un tiempo y un espacio particulares.

Pensamos con Rojas (2004), que si bien el psiquismo es vulnerable a las continuas desestabilizaciones, también es apto para nuevos armados equilibrantes cuando se establecen modos de pertenencia y de apuntalamiento de la subjetividad en entramados grupales. Para ello, la ética tiene una función importante, ya que “siempre está basada en la forma con la que yo enfrente mis responsabilidades hacia el otro” (Bleichmar, 2008, p. 28).

En este sentido, creemos que “es posible la construcción de una ética que tenga en cuenta al otro como ser humano y que evite los modos de destrucción que se imponen en la actualidad” (Bleichmar, 2008, p. 132), para lo cual es necesario rearmar y recomponer lazos de solidaridad, entendidos como la capacidad de privar a uno mismo de algo en beneficio de otros; asimismo, la construcción de legalidades debe ser rescatada como una cuestión central para tener garantías de un “recontrato intersubjetivo” en las situaciones específicas que vivimos hoy y aquí.

Para cerrar este capítulo, queremos mencionar los estudios que dan prueba del progreso que se produce en la

comprensión de las emociones, específicamente de las “emociones ambivalentes” (Harter y Whitesell, 1989, citado en Palacios et al., 2011b), las cuales progresan desde los seis años. Hasta ese momento, el niño no puede discernir entre dos opciones diferentes; no hay reconocimiento de la posibilidad de estar feliz y triste al mismo tiempo.

Luego, desde los seis y siete años, comienza a aceptarla coincidencia de dos emociones simultáneas que tienen causas diferentes, pero solo si se dan en forma sucesiva, como por ejemplo la alegría de estar en la montaña rusa, y el miedo en las subidas y bajadas; mientras que desde los ocho, nueve y diez años ya lo acepta en mayor medida. Como consecuencia de estos progresos, ocurren a su vez importantes avances en la comprensión de las emociones, ya que aparece el sentimiento de empatía, definida como la capacidad para darse cuenta de la emoción que alguien está experimentando y así participar de su vivencia, que le permitirá reconocer los sentimientos de otros y poder situarse respecto de ellos.

De esta forma, la empatía se sitúa en el cruce de la comprensión y el afecto. Esta elaboración resulta valiosa para la presente edición, ya que aporta elementos que contribuyen de manera provechosa al momento de analizarla adquisición de la comprensión empática de sentimientos de pares en el campo educativo y comunitario. De este modo, este concepto nos aporta una herramienta para posibles intervenciones frente a las dificultades de los adultos cuidadores, docentes y directivos a la hora de establecer límites y promover interacciones.

4. MARCO TEÓRICO

El marco teórico de la presente publicación está integrado por un conjunto de aspectos de distintos autores que permitieron definir y delinear los conceptos relevantes para desarrollar este trabajo. En este sentido, cada aporte teórico dejó un espacio y permitió abrir un campo de estudio que nos permitió profundizar sobre el problema planteado. El recorrido se inició a partir de dar relevancia a los tiempos iniciales de la constitución subjetiva, la cual surge como parte de un entramado intersubjetivo posibilitado gracias al ejercicio de las funciones parentales, sin dejar de prestar atención a procesos que podrían derivar en desubjetivación, acudimos a la noción de vulnerabilidad en estas articulaciones. Al mismo tiempo, los autores cuya producción constituye nuestra caja de herramientas conceptual permitieron comenzar a definir el problema de investigación, para de este modo llegar al tema nodal de la presente investigación que, tal como se ha desarrollado en el capítulo 1, refiere a los conceptos de juego-jugar y a la constitución de las juegotecas, desarrolladas durante la experiencia del programa de extensión universitaria mencionado anteriormente. En este capítulo incorporaremos la temática referida a la puesta de límites en los entornos familiares y escolares, delineando conceptualizaciones que se abocan a la construcción de nociones de violencia social y violencia en la escuela. En este sentido, no soslayaremos en el análisis las nuevas formas de vinculación en los nuevos contextos sociales y

culturales que precipitan la creación de nuevas modelizaciones de la familia y que generan las configuraciones familiares actuales.

4.1. Constitución subjetiva y función parental

A partir de los desarrollos teóricos acerca de la parentalidad, entendida en un sentido amplio y complejo, nos propondremos reflexionar acerca de los interrogantes planteados en torno a la constitución psíquica temprana como efecto de las operatorias simbolizantes vehiculizadas a través de los cuidados parentales.

4.1.1. Vínculo madre-hijo en los procesos de estructuración psíquica

El vínculo de apego entre los adultos cuidadores y la niña o niño se establece durante la infancia a partir de las relaciones intersubjetivas que procuran adecuada protección, presencia y contacto. Consolidar este lazo afectivo es decisivo tanto para la constitución psíquica como para la conformación de la subjetividad; la familia cumple funciones esenciales, pero estas también pueden verse perturbadas por diversos factores. Resulta relevante incorporar aquí la perspectiva de Mahler (1985), quien desarrolla su trabajo en torno al origen simbiótico de la condición humana. Para la autora, luego de un proceso de separación-individuación, el infante estructura su psiquismo y adquiere identidad en momentos consecutivos al que denomina “fases”. En este sentido, se interesa sobre las relaciones que se establecen a edades muy tempranas entre la madre y el niño. La observación de esta díada, con los distintos aspectos que implica la interrelación, le permite brindar contenido y significación al concepto de “relación objetal” ya desarrollado por otras teorías, y de ese modo, postular algunas claves de cómo se producen las perturbaciones emocionales.

A diferencia de otros animales, que nacen con los

instintos desarrollados para garantizar su supervivencia, los humanos requieren de cuidados maternos que son como una matriz extrauterina. Mahler denomina a esta primera fase “presimbiótica” o de “autismo normal”. Aquí, la dependencia es extrema: las respuestas del recién nacido no están a nivel cortical sino reflejo y talámico, y no hay diferenciación adentro-afuera, entre realidad exterior y realidad interior. Luego, el desarrollo del yo implicará para el niño separarse del estado de fusión total y convertirse en un individuo independiente; es el yo quien debe tomar el rol de la adaptación a la realidad. Ese yo es, en el inicio, un otro que garantizará los procesos necesarios para su desarrollo.

En estos primeros momentos de vida, la presencia materna procura la satisfacción de las necesidades y la reducción de la tensión, mientras que la función del recién nacido es conseguir el equilibrio homeostático del organismo mediante mecanismos de predominio fisiológico. Gradualmente, el bebé irá adquiriendo la noción de que él mismo no puede proveer la satisfacción de sus necesidades, sino que esta proviene de otro. Ese reconocimiento produce una diferenciación rudimentaria del yo, pero todavía, en la organización intrapsíquica del bebé, este y su madre constituyen una unidad dual dentro de un límite unitario común. Posteriormente, alrededor del cuarto mes, el bebé inicia un proceso de diferenciación de la unidad dual simbiótica que implica el inicio de separación del propio sí-mismo de su madre.

Tanto el autismo normal como la simbiosis normal son prerequisites que darán inicio al proceso de la siguiente etapa, a la que la autora denomina “fase de separación- individuación”. Aquí nos hallamos ante las primeras manifestaciones de la situación paradójica que marcará el destino de la subjetividad. En el caso de la alimentación, por ejemplo, el pasaje de líquidos a sólidos implica el surgimiento de un espacio que mediatiza el vínculo entre el niño y su madre, ya que existe ahora una zona donde se ubican los objetos a ser investidos, o sea, libidinizados,

la cual es zona de interés para el niño, por ser una zona de juego que lo aleja corporalmente de su madre. Más tarde, estará constituida por el ganeo o las conductas motrices de desprendimiento, la bipedestación, etc. Esta fase de separación-individuación corresponde al período que transcurre entre los cinco y los treinta y seis meses.

La discriminación entre el *self* y el *no self*, entre mundo interno y mundo externo, permitirá la diferenciación entre objetos reales y objetos internos proyectados. Asimismo, el placer que brinda el funcionamiento con mayor autonomía disminuye el monto de ansiedad de separación, al tiempo que la disponibilidad materna colabora con la posibilidad de asumir la ansiedad que provoca la representación diferenciada del objeto y del yo, que aparece en forma gradual en la conciencia. La angustia de separación es considerada por Mahler en el momento en que ha sido alcanzada la constancia de objeto. Conceptualiza este término para referirse al proceso en el cual la imagen maternal se ha tornado para el niño intrapsíquicamente disponible, mientras que la madre real ha estado libidinalmente disponible para dar alimento y amor. En esta instancia, el yo adquiere la condición de dominio del objeto por el beneficio que otorga la capacidad de representación.

En su texto *Proyecto de psicología para neurólogos* (1895/1982), Freud sostiene que el niño nace en un estado de indefensión inicial, en el que su llanto tiene la posibilidad de ser interpretado por el otro como llamado; donde la respuesta del adulto – contingente–convoca a la dimensión ética. Para Freud, lo que constituye las bases de la experiencia mítica de satisfacción es la presencia continua y ritmada que procura el otro como auxilio, brindando alivio a las tensiones del bebé. El proceso primario se pone en marcha como respuesta frente al aumento de los estímulos internos, que se desencadenan en la alternancia de la presencia-ausencia de la figura auxiliar. El autor ubica aquí a la matriz fundacional del psiquismo que orienta la dinámica del deseo humano. Posteriormente, cuando el llanto

adquiera un sentido diverso, podrá convertirse en mensaje intencional hacia el auxiliar. Así como las primeras palabras buscan acercarse a la figura significativa cuando la percibe ausente, estos procesos conducirán a la toma de conciencia de la posibilidad de estar solo.

Continuando con los desarrollos teóricos sobre las distintas fases de la estructuración psíquica, se ha estudiado tanto el efecto de la falta de sostén materno en los momentos iniciales de la constitución psíquica (Spitz, 1972; Winnicott, 1984), como así también la importancia de la conformación de un tipo de apego seguro a lo largo de la niñez y adolescencia (Bowlby, 1998). En este sentido, las contribuciones afectivas serán la base para lograr una autonomía progresiva; mientras que el reconocimiento y respeto hacia el otro constituirán elementos indispensables para la vida en comunidad.

En la niñez, gracias a los recursos elaborativos, el yo logra procesar las pérdidas que son consecuencia del desarrollo mismo. Estos recursos devienen del juego espontáneo del niño, y se destaca en ese proceso la dependencia de la calidad del sostén ofrecida por el entorno. La experiencia de jugar es en sí misma curativa, y su mayor eficacia se encuentra cuando se logra la superposición de dos zonas de juego, la del niño y la de otra persona, porque se produce un enriquecimiento para ambos (Winnicott, 2015b; Calzetta et al., 2005). En situaciones en las que no se alcanza una elaboración adecuada, pueden presentarse desafíos al aparato psíquico y ocasionarse modalidades con tendencia destructiva, ya sea hacia el exterior o el interior del sujeto. El concepto de agresividad ha sido trabajado extensamente por el psicoanálisis desde sus comienzos, si bien no es posible encontrar una interpretación unívoca acerca de su origen y función.

Dentro del cambio teórico de la concepción sobre la agresividad, Freud (1920/1979) plantea que existe una pulsión destructiva que podría obrar tanto para afuera como para adentro

del individuo, variando su clásica concepción de agresividad como ataque dirigido hacia otro. De este modo, puede operar hacia el objeto o hacia el propio sujeto, pero también en la conflictiva entre instancias, como ocurre entre el yo y el superyó. El autor vincula la pulsión de vida o Eros a todo movimiento tendente a la ligazón de unidades integradoras; y la pulsión de muerte o Tánatos a todo movimiento tendente a la desligazón. La agresividad, entonces, sería manifestación de esto último. Así, Freud entiende que hay una hostilidad primaria presente en todos los seres humanos, por lo que la tarea de la cultura es frenar y encauzar la misma por medio de formaciones psíquicas reactivas. En este sentido, señala que si bien las pulsiones de vida y de muerte se ligan en proporciones variables, como ocurre en las expresiones del sadismo y del masoquismo, no se puede pasar por alto la presencia de la agresión y la tendencia hacia la destrucción no erótica (Freud 1920/1979). A su vez, conecta la agresividad con el narcisismo, en tanto su satisfacción se enlaza a un elevado goce narcisista, debido a que el Yo procura cumplir con sus originarios sentimientos de omnipotencia.

Por su parte, Klein (1990) propone la importancia del sadismo en el desarrollo psíquico del niño. Afirma que los impulsos agresivos promueven un movimiento del yo hacia delante, en dirección a los impulsos genitales, a fin de movilizar sentimientos amorosos. La autora considera que si el sadismo se establece fuertemente, generará una mayor aptitud en el niño para el amor de objeto, lo cual ampliará su disponibilidad al servicio de la simpatía. A la vez, diferenciándose de Freud, Klein plantea que en los niños el instinto de muerte no es mudo, sino que tiene manifestaciones en el sadismo expresado en fantasías y conductas hostiles.

En referencia a este tema, Winnicott (1993) considera que la manifestación de impulsos agresivos forma parte de un desarrollo sano y compone un elemento básico para el desarrollo del hacer creativo y constructivo. En su origen, la agresividad está unida al amor instintivo y a las excitaciones derivadas del

mismo, aunque luego pueda convertirse en algo posible de ser movilizado al servicio del odio. Para el autor, si el niño encuentra un ambiente tolerante y confiable que sea capaz de recibir esas manifestaciones y de establecer límites acordes a las mismas sin responder vengativamente, puede desarrollar confianza en su mundo interno. De este modo, todas las exigencias pulsionales, aún las más agresivas, pueden ser utilizadas para reparar y tolerar las fantasías destructivas, y para constituirse en la base de la capacidad para jugar y trabajar. Dentro de las razones que le asigna al jugar está la expresión de la agresión, ya que el jugar posibilita canalizar la agresión y expresar el odio por medio de actividades socialmente admitidas. Así, por ejemplo, cuando el niño apila cubos y los derriba, pueden alternar lo placentero de su acción con la posibilidad de construir y reparar.

4.1.2. Los primeros tiempos del vínculo: el pecho, la boca, las manos

En su planteo sobre la constitución subjetiva del niño, Karol (1999) nos aporta la idea de que la compleja realidad requiere de una mirada múltiple que colabore y acreciente el análisis sobre las instituciones educativas, ya que la escuela permite poner en juego aspectos del psiquismo infantil y de la inserción y continuidad de la socialización. Es necesario que incluya en sus funciones específicas aquello que traen niñas y niños de sus vínculos primarios, y que lo articule en la novedad del contexto escolar. La autora refiere a los complejos procesos que deberá transitar un bebé para constituir su psiquismo, los cuales suponen contar con la provisión ambiental que permitirá el desarrollo de la simbolización y posterior inserción social. En este sentido, la autora considera la indefensión del recién nacido y su imposibilidad de satisfacer sus necesidades básicas basándose en investigaciones de Spitz (1982, citado en Karol, 1999), quien señala que, aun garantizando la alimentación por suero, en casos de hospitalismo y marasmo, hay niños que no

sobreviven o que si lo hacen es con muchos trastornos a futuro. En palabras del autor: “una y otra vez nos recuerda Freud que el lactante durante este período de vida, está desamparado, siendo incapaz de conservarse vivo por sus propios medios. Todo aquello de que carece el infante, lo compensa y lo proporciona la madre” (p.81).

La conservación del cuerpo será condición necesaria pero no suficiente en la constitución subjetiva; algo de otro orden deberá ocurrir para que pueda advenir el sujeto: habrá pasajes necesarios para la constitución subjetiva, caminos a transitar que no son directos ni progresivos en un solo sentido. En este punto, Karol retoma las ideas de Freud (1915/1979), quien plantea que los materiales psíquicos subsisten junto a los de conformación posterior. Lo anímico primitivo permanece, su conservación tomará la forma de recuerdos y olvidos, huellas que tendrán su correlato en lo que los otros historicen sobre sus orígenes. Así, señala que la plasticidad del desarrollo anímico posibilita restablecer los estados primitivos, los cual son imperecederos. Este es un planteo enriquecedor para este estudio, dado que considerar el recuerdo y la memoria, pero sin dejar de lado la importancia que reviste lo reprimido y los olvidos; permite que aquello que posibilita conocer la propia historia recaiga en los otros significativos para una niña o niño.

Retomando la importancia que reviste la provisión materna en la complejización del psiquismo, desde los primeros contactos se pone en juego la búsqueda de placer en el encuentro entre el bebé y el pecho. Este es un momento inaugural relacionado con la sexualidad, ya que existe un plus de excitación que establecerá un trabajo de organización y de religazón. A partir de aquí, cuando hablemos de historizar, nos referimos a que, al nacer, el bebé conoce el cuerpo materno que lo sostuvo durante el embarazo y que se le ofrece como madre al momento de salir al mundo. Hay obstetras que presentan al bebé ni bien se produce el parto, diciendo su nombre frente a la madre, el padre y todo el cuerpo médico que ha intervenido. Luego vendrá el

acercamiento al amamantarlo y acunarlo, con el contacto y el calor. En ese momento, intervendrán los reflejos arcaicos como auxilio para que el bebé comience con la succión y deglución; los cuales son los primeros movimientos que inauguran el funcionamiento corporal en acciones que se van coordinando. El contacto de la boca y el pezón junto a estas actividades permite conocer el olor y el sabor de la leche tibia. En estos momentos intervienen otras acciones, como movimientos de las manos acompañados de ciertos sonidos. Así, el bebé comenzará a registrar algunos estímulos sensoriales que se conjugan con la succión del pecho, como el registro del sabor, del calor, el movimiento de las manos y la cercanía cuerpo a cuerpo que prodiga la madre. En el ejercicio de su función, ella provee su propio psiquismo a manera de andamio para que se den las bases de la construcción psíquica y fisiológica infantil. El camino posterior implica establecer las conexiones que formarán la mente y la vida psíquica del bebé. Por su lado, el padre tendrá a su cargo establecer una separación de la madre y proponer formas diferentes en el proceso de desarrollo.

La función paterna posibilita el acceso a lo social, aporta elementos necesarios para la salida exogámica y conforma la función simbólica, tarea de socialización que luego sigue la escuela, cuya función primordial es esperar y recibir a la niña y niño. Por su parte, el entorno familiar tiene relevancia en este proceso que lleva a la adquisición de autonomía respecto de la madre y a la apertura hacia nuevos vínculos que aportarán a la creación de un espacio simbólico. El entorno orienta hacia lo que está por fuera, a mirar, tocar, sacudir y sonreír, a experimentar con los objetos que se le acercan y a los que el bebé irá a su encuentro gracias a lo llamativo del movimiento, el color y la textura.

En esta misma línea, Aulagnier (1997) plantea una conceptualización en la que establece que la primera representación generada por la psique surge del significativo encuentro entre el cuerpo del *infans* y la psiquis de la madre. A

partir de este punto, para que la actividad psíquica se constituya es necesario el aporte e incorporación de elementos externos que puedan ser confrontados con una experiencia; los aportes maternos de palabras y actos anticipan la palabra al niño, le ofrecen sentidos anticipatorios de la capacidad del niño de encontrar significación. En este sentido, la madre habla del niño y hacia el niño, lo cual va constituyendo un contraste con la significación que puede alcanzar él. Aulagnier denomina “violencia primaria” a esta situación, con la cual caracteriza la anticipación que tributa la madre, quien actuará como mediadora discursiva entre el entorno y el niño. Explica la autora:

El orden que gobierna los enunciados de la voz materna no tiene nada de aleatorio y se limita a dar testimonio de la sujeción del Yo que habla de tres condiciones previas: el sistema de parentesco, la estructura lingüística, las consecuencias que tienen sobre el discurso los efectos que intervienen en la otra escena. Trinomio que es causa de la primera violencia, radical y necesaria, que la psique del *infans* vivirá en el momento de su encuentro con la voz materna. (p.34)

El *infans* se encuentra en estado de necesidad y requiere el aporte materno, que le ofrece una significación que, como decíamos antes, funciona de manera anticipada. Este se transforma en un proceso necesario, porque el niño afronta la tarea de integrar esas significaciones en el transcurso de su desarrollo. En las primeras mamadas, el bebé recibirá el alimento para el desarrollo de su cuerpo y su psiquis; son aportes vitales que conforman las primeras sensaciones de placer y de construcción de experiencias. A su vez, para la madre se constituyen como momentos cruciales en los que esta inicia y pone en funcionamiento toda su capacidad personal y la función materna. Asimismo, Aulagnier propone otra categoría vinculada a la anterior, pero en el sentido del exceso. Esta sería la “violencia secundaria” que, apoyándose en la primaria, aporta

significaciones que ya no son necesarias para el funcionamiento yoico, sino que pueden tomar la característica de imposición del discurso parental y no dar lugar al social. La violencia secundaria puede producir controversias por el carácter de imposición indiscutible, lo cual producirá efectos en los niveles identificatorios. La consecuencia que puede sobrevenir es que surjan conflictos en la adquisición de la autonomía, en la inserción social y en la construcción de la propia historicidad. Precisamente, es a partir de la propia historia que se abrirán nuevas opciones de significaciones discursivas que ofrezcan la posibilidad de salida de los vínculos parentales.

Como desafío en este transcurso evolutivo, cobra relevancia la capacidad del niño para registrar el efecto de la dimensión social y cultural, así como también el impacto que esta tiene en la relación del niño con la madre y el padre. Estamos hablando del ingreso del niño en lo social, y del acompañamiento y la facilitación que las figuras parentales tienen en este proceso, mientras que el grupo social anticipa el encuentro y prepara un lugar de acogida para el niño.

El concepto de “contrato narcisista” viene a enriquecer esta idea y aporta aspectos de sumo interés, porque ubica al sujeto en una posición desde la cual, mediatizado por la inserción social, tendrá la posibilidad de recuperar su pasado gracias a la dimensión histórica, y a su vez, permitirá que se ubique en el presente y tenga perspectiva del futuro. En el contrato narcisista (Aulagnier, 1997; Kaës, 1999) se articulan las condiciones para la constitución psíquica, dado que regula los intercambios entre las funciones del ancestro y del sucesor, que deberán ser asumidas por las distintas generaciones. Como mencionamos en el apartado de “Funciones parentales”, el ancestro deberá investir libidinalmente al sucesor con la transmisión de memoria, valores, deseos y mandatos; mientras que el sucesor deberá tomar activamente lo dado, apropiárselo y continuar con la tarea de reproducción del grupo. En ese contrato hay espacio para los padres tanto para dar como para transmitir, y del lado del hijo

tomar y transformar. Su existencia implica la aceptación de la diferencia intergeneracional: cada generación es la prolongación narcisista de la que la precede, y a la vez es diferente, dado que transformará lo dado. El contrato narcisista articula trabajos para los padres y los hijos: los primeros serán quienes sostienen al *infans*, mientras que los segundos conformarán nuevas generaciones. De este modo, lo dado se puede incorporar a lo largo de la vida, y se inscribe gracias al espacio que se establece en el trabajo de historización (Freud, 1908/1979; Aulagnier, 1997). Es así como la familia como organizador realiza operaciones fundamentales en la constitución psíquica, al tiempo que los sujetos interiorizan las representaciones de las significaciones sociales gracias a las instancias parentales.

La insuficiencia o desvío en esta operatoria da lugar al llamado “pacto narcisista”, que es lo contrario de un ordenador generacional, ya que pone en juego una violencia secundaria, marcada por la ambigüedad vincular. Estas condiciones pueden obstaculizar el proceso de estructuración subjetiva y de construcción de vínculos intersubjetivos, debido a que provoca que el hijo no pueda apropiarse y transformar lo que se le impone por vías de la fantasía, por lo que se ve impedido el proceso de cambio y diferenciación entre generaciones, que es lo que posibilita el contrato. Por su parte, este contrato es el que permite la producción efectiva de la ley estructurante, que a su vez habilita las prohibiciones necesarias que la sociedad requiere, y asegura la salida exogámica y con ella la continuidad del grupo. Por otra parte, como también fue mencionado en el apartado 3.5., coincidimos con Kaës (1999) en lo que respecta a la prohibición del incesto, al señalar que esta marca las funciones familiares con las prohibiciones necesarias para que los hijos desplieguen su potencialidad de formar parte de nuevos grupos sociales. Asimismo, la función limitante permite que el sujeto se ubique en la cadena de generaciones articulando su pasado y su provenir. Además, el autor (Kaës, 1994) definirá al sujeto como intersujeto, porque entiende que este proviene de una prehistoria

grupales donde se constituye lo originario, una historia anterior a su propio advenimiento como sujeto, y es desde allí que se inicia la intersubjetividad. En este sentido, los miembros del grupo serán para el infante sus representantes, ya que conformarán una matriz para prodigar cuidados e investiduras, ofrecer y presentar objetos, determinar lugares, y establecer límites y prohibiciones. Kaës lo describe con estas palabras:

En este conjunto que lo recibe, lo nombra, lo ha soñado, lo invistió, lo ubica y le habla, el sujeto del grupo deviene sujeto hablante y sujeto hablado, no por el sólo efecto de la lengua, sino por el efecto del deseo de los que –como ante todo la madre– se hacen también los porta-palabra del deseo, de la prohibición, de las representaciones del conjunto.
(p.17)

El sujeto es parte de múltiples grupos que le transmitirán las identificaciones, los ideales, los mitos, los mecanismos de defensa y los ritos, entre otros; por eso utilizará el lenguaje de quienes lo preceden, aunque esa herencia le resulte ajena. En este sentido, la transmisión se organizará a partir de lo negativo, a partir de lo que falta y falla, definición que ya fue planteada por Freud, (1914/1975) al señalar que el narcisismo del niño se apunala sobre lo que le falta a la realización de los sueños de deseo de los padres. A esta noción Kaës agrega una negatividad más radical: no solamente se constituye la transmisión a partir de lo que falla y falta, sino a partir de lo que no ha advenido, lo que no se inscribió ni está representado, lo que está encriptado y no ha sido inscripto para dar lugar a una transformación del contenido.

4.2. La vulnerabilidad y sus perspectivas conceptuales

Como hemos mencionado en 3.4., “Concepto de vulnerabilidad”, para definir una situación de vulnerabilidad,

Castel (1995) toma en cuenta la posición de los sujetos en relación a dos ejes: el primero, la integración a través del trabajo; y el segundo, la inscripción relacional que logran los sujetos. A partir de estos dos ejes, plantea zonas de ubicación de un sujeto, una familia o de una comunidad: la zona de integración, que se caracteriza por el trabajo estable y una inserción relacional fuerte; la zona de vulnerabilidad, caracterizada por el trabajo precario y la fragilidad relacional; y la zona de desafiliación o marginalidad, en la que prima la desocupación laboral y el aislamiento social. Por lo tanto, este autor entiende que la vulnerabilidad sería la condición de fragilidad en lo social que expone al sujeto al riesgo de la desafiliación, ambas concebidas como efecto de un modo de constitución de lo social.

Investigando sobre la misma problemática, Duschatsky y Corea (2002), describen cómo, en situaciones de marginalidad, los jóvenes carentes de inserción y de sostén en la trama paterno-filial de identificación crean formas alternativas de constitución subjetiva basadas en modalidades fraternas. Así, para estos niños y jóvenes que no acceden a la escuela y la familia, instituciones que conformaron la condición de la infancia en la Modernidad, se generan otras tramas de pertenencia y de sentido. Destacan, por otra parte, la diferencia conceptual entre las categorías de “excluido” y “expulsado”: mientras que la primera refiere a la imposibilidad de integración, la segunda hace foco en las operaciones sociales que producen tal condición; y señalan que como es una producción, puede tener un carácter móvil. Asimismo, observan que “vulnerabilidad” y “pobreza” no son conceptos equivalentes, ya que la pobreza es una situación de ausencia material y cultural, pero en la que se mantienen filiaciones y puede haber proyección futura. Las autoras también señalan que en otras épocas, aunque no se eliminaban las desigualdades y los conflictos, el lazo social se hallaba en la participación dentro de la estructura fabril, en la inclusión en sindicatos o clubes de barrio, y se combinaba con una expectativa de progreso; asimismo, funcionaba una red social que permitía

ser parte de una trama de pertenencias. En cambio, la vulnerabilidad involucra procesos de precarización de trabajo y de fragilidad relacional, y refiere a una perspectiva de expulsión hacia un estado de exclusión. La sociedad priva a los sujetos de condiciones sociales que les permitan construir un proyecto personal: no espera nada de ellos, y por lo tanto quedan predeterminadas las condiciones de exclusión desde el inicio. En este sentido, Duschatsky y Corea plantean como problemático el fenómeno de la indiferencia, que produce una naturalización en el orden social.

Por otra parte, los grupos sociales son diversos, y las migraciones –cuyos motivos no siempre están dados por una carencia material– pueden estar relacionadas con situaciones de familias desintegradas, o el alejamiento de referentes cercanos que llevan a desprotección. Lewcowicz (2008) propone que existe una problemática referida no solo a una infancia desprotegida, sino también a adultos frágiles, relacionada con grupos sociales vulnerables, cuyo destino depende de las fluctuaciones de las políticas locales o globales. Se plantea así otra de las problemáticas de la época: la pérdida de la asimetría entre adulto y niño; porque cuando se deconstruyen ambas nociones, la infancia queda desprotegida.

Entre las transformaciones sociales de la actualidad, también hay que señalar que hoy en día los sujetos pasan a ser vistos en condición de consumidores, figura que los iguala, lo cual desplaza el lazo social hacia una pertenencia ligada al consumo de objetos, donde las personas pasan a ocupar el lugar del objeto. Este mismo fenómeno social está relacionado con el miedo a ‘quedar afuera’ por no lograr consumir lo que la sociedad impone, así como con el temor de perder lo logrado y quedar excluido de la trama social, sin un proyecto de futuro que permita visualizar la salida de ese malestar. Asimismo, todo esto acontece en un marco cultural en el que la noción de semejante pierde universalidad y fuerza, porque se incluye al parecido y se excluye al diferente.

Otras transformaciones significativas se relacionan con las nuevas modalidades de organizaciones familiares, que ocupan el lugar de la tradicional familia nuclear. En este sentido, los vínculos no se encuentran únicamente determinados por la estructura de parentesco, sino que dependen de acercamientos y desencuentros, y dan lugar a lazos cambiantes, cada vez más electivos y menos vitalicios, a partir de una suerte de elección mutua. En este contexto de pérdida del modelo tradicional de familia, pueden manifestarse situaciones de desorientación en las nuevas generaciones (Castoriadis, 1997). En los jóvenes coexisten estados de desconcierto e inseguridad junto a esfuerzos para crear nuevas formas de convivencia, y se observan articulaciones entre las nuevas costumbres y las transmitidas por las generaciones anteriores, en intentos de crear ambientes de contención que posibiliten la crianza de los hijos.

En esta misma línea conceptual, queremos volver a mencionar el punto de vista de Giberti (2005) desarrollado en 3.4., “Concepto de vulnerabilidad”, en cuanto a la diferencia entre pobreza y vulnerabilidad. Como dijimos, la autora señala que la primera refiere a estados de desposesión material y cultural, pero en los que se mantiene filiación; mientras que entiende la segunda como precarización y pérdida del trabajo, y también como procesos psíquicos que dañan desde el interior.

En este sentido, la vulnerabilidad denota la imposibilidad de defensa frente a los hechos traumatizantes, ya sea por déficits de recursos psicológicos defensivos personales o por falta de apoyo externo; y pone de manifiesto una incapacidad para adaptarse a nuevos escenarios generados por las consecuencias de la situación riesgosa. Desde una perspectiva psicosocial, Giberti explora el significado etimológico del término, cuyo sentido está vinculado con herir, recibir un golpe, sentir aflicción, ya que proviene del latín, *vulnerare*, que significa “herir”, y que a su vez deriva de *vulnus* o “herida”. A su vez, relaciona la noción de vulnerabilidad con la noción de desamparo o desvalimiento freudiano, y aplica este concepto a ciertas situaciones que pueden padecer tanto los sujetos como las comunidades.

Por otro lado, según señalamos también en el apartado 3.4., Bleichmar (2005) resalta la importancia que adquiere el sostén parental para que el sujeto pueda incluirse en un grupo, ya que los procesos identitarios en juego facilitarán las necesarias renunciaciones pulsionales. En este sentido, la presencia de la empatía parental en los vínculos promoverá en el sujeto la constitución subjetiva, y por lo tanto el reconocimiento del otro como semejante.

A raíz de los mencionados momentos de crisis social del país, hay autores que han indagado acerca de las vulnerabilidades sociales y sus efectos en la constitución subjetiva de niñas y niños. Queremos ampliar lo ya dicho sobre la investigación de Ragatke y Toporosi (2003), quienes han ahondado en la problemática de los niños que permanecen solos en sus hogares durante muchas horas. Las autoras plantean que la conjunción de factores como la flexibilización laboral, la prolongación de las jornadas laborales, el temor a perder el trabajo, los fenómenos migratorios y los cambios en los modelos familiares que involucran familias monoparentales y padres deprimidos por desocupación tienen como consecuencia que haya niños en soledad. Siguiendo los planteos winnicottianos, consideran que la capacidad de estar a solas es un logro asociado con la madurez emocional, y que requiere de un proceso de construcción, ya que existen condiciones psíquicas para que un niño pueda quedarse solo.

En este sentido, resaltan la importancia de evitar dejarlos solos cuando no están en condiciones emocionales de sobrellevar esa situación. Precisamente, Winnicott (2015a) resalta la paradoja de que la “capacidad de estar a solas” se construye en la experiencia de poder “estar solo en presencia de alguien” en quien se confía. Es decir, si la presencia del adulto resulta insuficiente (por falta de empatía y conexión, por ausencias prolongadas) en los momentos de constitución de esa capacidad, esta no se construye, por lo que el niño queda en situación emocional de desamparo ante la ausencia de otro significativo.

En cambio, si dicha capacidad se ha instalado, el niño es capaz de vivenciar la soledad, incluso de disfrutarla y de valorar la experiencia. Ragatke y Toporosi señalan que un niño puede quedarse solo en su casa, en la plaza, o viajar solo a partir de la incorporación de la imagen de una figura confiable y protectora que lo acompañe con su presencia interiorizada.

En otros términos, al principio de su desarrollo emocional, el niño necesita de la presencia real de la madre; pero luego esta se internaliza y a partir de ese momento el niño estará en condiciones psíquicas de afrontar situaciones de soledad real. En muchas circunstancias los niños pequeños quedan al cuidado de un hermano mayor; pero en verdad se necesita que existan las condiciones mencionadas, porque de otro modo, habrá dos niños en riesgo. Esto permite reflexionar acerca de las consecuencias que puede tener para un niño tener que afrontar la soledad cuando no se encuentra en condiciones de hacerlo; más allá de la exposición a accidentes de distinto tipo (golpes, quemaduras, intoxicaciones, entre otros), resulta una experiencia de intenso sufrimiento con efectos potencialmente traumáticos: debilitamiento de la autoestima, pérdida del sentimiento de seguridad, sobreadaptaciones, depresiones con variada sintomatología, propensión a la desorganización y dificultades en el control de los impulsos.

Además, las autoras plantean los efectos negativos que afectan a la adquisición de la capacidad de niñas y niños para el disfrute de estar solos y también para adquirir autonomía de forma progresiva. La propuesta de Ragatke y Toporosi nos permitió abordar problemáticas que las interpretamos como desafíos por la frecuencia de situaciones en donde niñas y niños permanecían solos en sus hogares desde edades muy tempranas, al cuidado de hermanos pequeños; o separados en habitaciones, aislados de contacto de sus madres y padres, quienes hacían trabajos en sus domicilios. Asimismo, esta situación de permanencia solitaria en sus hogares, puede dar lugar a la sustitución momentánea de las figuras parentales de cuidado por

formas de organización entre vecinos o instituciones comunitarias que construyen redes e involucran diversos referentes sociales.

4.3. Funciones parentales en la cadena de las generaciones

El aspecto social e histórico de la parentalidad queda bien expuesto en los estudios que han realizado algunos historiadores sobre la infancia. Por su parte, deMause (1982) ha rastreado en diferentes documentos las modalidades de crianza a través de distintas épocas de la cultura occidental. Sus relatos exponen con claridad la multideterminación de las formas de crianza, y especialmente la atadura de la subjetividad a las formas sociales. En una búsqueda por sistematizar esta articulación entre formas de crianza y épocas, el historiador menciona tres tipos de relación entre el adulto y el niño, determinados por el modo de reacción del adulto frente a un niño que expresa una necesidad: la proyección, la inversión y la empatía.

La propuesta nos permite hacer una lectura que da cuenta de las transformaciones que han sufrido los estilos de crianza en el suceder de las generaciones. Gracias a diversos cambios sociales y macroeconómicos que fueron impactando y produciendo profundas modificaciones en la subjetividad en la niñez, a mediados del siglo XX cobra relevancia la reacción de empatía. Esto se vuelve evidente con el desarrollo de nuevas teorías y prácticas de crianza, pero también se observa en los formatos educativos, y en las concepciones médicas y psicológicas, que a su vez fueron acompañadas por el surgimiento de marcos legales de protección de la infancia y sus derechos.

La familia, como un primer sostén vital necesario, ofrece posibilidades de establecer lazos de dependencia, colabora y atenúa su prematuridad y desamparo. Cerdá y Paolicchi (2004) sostienen que la institución familiar es el núcleo social

fundamental que posee leyes y se organiza en torno a una dinámica singular que orienta las vinculaciones afectivas y de participación, que a su vez regulan su propio devenir. Además, contiene y dirige el desarrollo psíquico, lo cual permite la constitución de la subjetividad, la estructuración del psiquismo y la transmisión de la herencia. Como mencionamos en el apartado 3.5, Freud (1895/1982, 1905/1978) plantea los avances y logros éticos que obtiene el sujeto a partir de los cuidados tempranos. La introducción de los conceptos de función materna y paterna cobra relevancia en tanto su presencia se vincula a la estructuración temprana del psiquismo.

Dichas funciones pueden ser ejercidas por miembros de la familia, así como también por otras figuras escolares o sociales. La función materna es la propiciadora de la inscripción del cuerpo erógeno de la niña o niño y de su integración psicósomática, como co-creadora de ilusiones y desilusiones compartidas, se la piensa como portavoz de la historia de los ancestros; mientras que la función paterna favorece las operaciones que permiten inscribir los elementos para que el yo pueda ser agente en su contexto de pertenencia; se la caracteriza también como la que vehiculiza la legalidad del mundo externo interviniendo en la vinculación madre-hija-hijo, como la que colabora en la posibilidad de discriminación del vínculo y posibilita la salida exogámica como factor esencial del desarrollo psíquico. Además, al contribuir con la puesta de límites en el ejercicio erógeno emergente, permitirá un posicionamiento ético que propicie respeto al semejante y favorecerá procesos creativos vinculados a los ideales epocales.

Por otro lado, los determinantes biológicos y de lazos sanguíneos se vinculan a concepciones tradicionales sobre la parentalidad, ya que son pregnantes entre las generaciones; pero estas formas vinculares pierden peso cuando se plantea la constitución intersubjetiva en los lazos de crianza. Los nuevos escenarios que se despliegan a partir de la implementación de las tecnologías reproductivas nos obligan a revisar los conceptos

tradicionales de familia, madre, padre, hija e hijo. La implementación de técnicas de reproducción asistida impacta en ciertos límites entre realidad y fantasía, y presentan problemáticas que corresponden a diversos temas y convocan a distintos sectores sociales y disciplinas, como la jurídica, la ética y la moral.

Al transformar las identidades, las formas de parentesco y filiación, los adelantos médico-tecnológicos sacuden nuestras referencias simbólicas a la manera de heridas narcisistas. En este punto, nos interesa incorporar la perspectiva sobre nuevos modelos de familia que introducen Derrida y Roudinesco (2014), quienes señalan que la adaptación a nuevas estructuras parentales se halla en curso y continuará. Los autores advierten el lugar excesivo que se le otorgado históricamente a la madre, aunque reconocen que es esencial para el momento inicial fusional de dependencia, ya que sirve como base para la socialización del niño o la niña y para la renuncia posterior que le permitirá salir al exterior, al mundo de la alteridad, que es una terceridad necesaria que incluye al padre o a otro diferente, cualquiera sea el sexo.

Los autores proponen considerar a la familia como eterna en sus proyecciones y transformaciones, dado su anclaje simbólico y alcance en sus recomposiciones. Complementando esta idea, Derrida y Roudinesco plantean que la continuidad de la familia estará dada por el lazo social que se establece frente a cada engendramiento, lo cual da lugar a variadas configuraciones familiares. Esta concepción se torna más compleja si tomamos en cuenta las transformaciones tecnogenéticas que dan y seguirán dando origen a variadas configuraciones familiares, formadas por ejemplo a partir de dos o tres madres, donde la primera dona sus óvulos, la segunda lleva adelante el embarazo y la tercera adopta a la niña o niño y lo cría. En este sentido, la familia puede ser pensada como una estructura de relaciones complejas, heterogéneas, abiertas y cambiantes a lo largo de su propio devenir, así como también a lo largo de los tiempos históricos, ya

que está inserta en los universos simbólicos que cada contexto sociohistórico particular despliega (Delucca y Petriz, 2003).

Por otro lado, al nacer un bebé se produce un encuentro con otros, los padres, que ya pertenecen a una sociedad y a una cultura determinada. Estos le brindarán el sostén que lo inviste libidinalmente, pero también son quienes transmitirán sus miedos y angustias. Freud (1939/1980) refiere a la infancia como el corto tiempo en el que el niño debe acceder y apropiarse de todo el pasado cultural que le transmiten los adultos que están a cargo de su crianza. Así, Freud señala que los efectos directos son las representaciones-metas impuestas por la cultura, características de un grupo social ubicado en una época determinada, y explica que en el superyó ganan vigencia las cualidades personales de sus progenitores, así como todo lo que haya tenido efecto sobre ellos mismos, los requerimientos sociales y las tradiciones de la cual provienen.

A su vez, Castoriadis (1997) señala que madre y padre son “claramente la sociedad en persona inclinados sobre la cuna del recién nacido; siquiera porque hablan. Padre y madre transmiten lo que viven, transmiten lo que son” (p.165). Entonces, desde el nacimiento, el psiquismo de toda niña o niño se va constituyendo en interrelación con la vida psíquica de sus seres más cercanos, por lo que los padres tienen un papel fundamental y, a través de ellos, también sus ancestros.

De esta manera, se producen influencias intergeneracionales y transgeneracionales: las primeras se ocasionan entre generaciones adyacentes y en relación directa; mientras que las segundas se dan mediante la sucesión de generaciones, en el sentido de que el psiquismo del hijo puede estar marcado por el funcionamiento de abuelos o ancestros que no ha conocido, pero cuya vida psíquica ha marcado a sus padres.

Tisseron (1997) aborda la temática de la transmisión de los conflictos y de los accidentes singulares que marcaron la vida de los padres, de los abuelos, de los colaterales y de los amigos.

Refiere que hay situaciones traumáticas que se transmiten, ya que si luego de un traumatismo, que puede ser un duelo u otro tipo de experiencia dolorosa, no se hace el trabajo de elaboración psíquica adecuado, la consecuencia es un clivaje que va a constituir para las generaciones ulteriores una verdadera prehistoria de su historia personal. Los hijos, entonces, soportan el clivaje de los padres, para quienes estos acontecimientos serán innombrables, es decir que no habrá representación verbal concomitante. De este modo, aquello que se relaciona con el acontecimiento queda en el orden de lo indecible, está presente en el psiquismo, pero no es mencionado. A su vez, en la transmisión generacional, los nietos lo recibirán con la cualidad de impensables, porque se desconoce un secreto vinculado con un traumatismo no superado.

En esta línea y en referencia a los estilos del vínculo parento-filial, las investigaciones efectuadas por Baumrind (1971, 1973) refieren a la eficacia de la transmisión de una generación a otra de las experiencias de crianza que los propios padres transitaron en sus propias infancias. Para explicar estas vinculaciones, la autora clasificó las interacciones entre padres y niños preescolares en dos dimensiones: exigencia y receptividad.

La exigencia buscaba determinar los estilos de los padres para establecer normas y lograr que sus hijos las aceptaran; y la receptividad destacaba la presencia de sensibilidad respecto de las demandas de sus hijos. Por su parte, en una revisión MacCoby y Martín (1983) intentaron fusionar el modelo de Baumrind con otros modelos y así es que propusieron el estilo parental como una función de dos dimensiones: afecto y comunicación, por un lado, y control y puesta de límites, por el otro; y describieron diversos modelos para señalar la posición dentro de estas dimensiones. Un primer estilo sería la forma autoritaria, como modo de lograr respeto y obediencia, careciente de receptividad o capacidad empática; mientras que otro es el estilo parental

autoritativo o democrático, en el cual se impulsa a los niños a ser independientes, estableciendo límites, pero con calidez y apoyo. Un tercer estilo es el parental indiferente, modelo en el que los padres no se involucran en la vida de sus hijos y se relaciona con carencias de expresiones afectivas; finalmente, en el estilo parental permisivo, los padres se involucran con sus hijos, son receptivos, pero imponen pocos límites o restricciones.

4.3.1. *Función maternante en contextos institucionales*

Dentro de los desarrollos sobre funciones maternas, queremos incorporar el trabajo realizado en contextos institucionales de aprendizaje por Taborda y Galende (2009) que ya nombramos en el apartado 3.5. En su investigación, las autoras incluyen a los estudios sobre el tema las funciones docentes-cuidadores, y la necesidad de incluir en estas funciones una red vincular con el niño, con los padres y con todos los integrantes de la institución a la que pertenece. A partir de este planteo, las autoras 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.

El docente-cuidador respalda su tarea en identificaciones provistas por la figura materna y en la convocatoria de aspectos profundos de su ser vinculados al bebé que alguna vez fue. Paulatinamente, las funciones de protección, acompañamiento y sostén le permiten a la niña y al niño desarrollarse y almacenar en su memoria imágenes internas de los cuidados recibidos, lo que a su vez promueve la imaginación de soluciones cuando se presentan frustraciones tolerables y determina su maduración y aprendizaje. Sin embargo, si los cuidados no han sido suficientemente buenos, podría surgir una privación emocional, lo que generaría distintos niveles de dificultad en el

desarrollo progresivo de la capacidad de aprender, de identificarse con otros y, posteriormente, de ponerse en el lugar del otro.

Taborda y Galende (2009), sostienen entonces que, durante su desarrollo, las niñas y niños van adquiriendo la capacidad de automaternarse al reconocer sensaciones y necesidades, ya que son capaces de satisfacer, de alguna manera, sus prioridades fisiológicas y psicológicas. Cuando estos grandes cambios evolutivos se presentan, se modifica la función que desempeña el o la docente, ya que en esta instancia del desarrollo, la relación entre pares comenzará a ocupar un lugar especial. Las autoras afirman que sin amigos no se puede aprender, y que para crecer con normalidad se necesita el contacto, la diversión, la solidaridad y el juego con los pares. El rol docente en el jardín maternal tiene que ser el de cuidador maternante, quien proveerá 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. Las autoras lo definen en estos términos:

El proceso de maduración impulsa al bebé a relacionarse con objetos, pero sólo lo logrará si el mundo le es presentado de manera gradual y compartida. La posibilidad de conocer depende de la modalidad relacional que se entable con los adultos y de cómo ellos, en un doble movimiento, presenten el mundo al bebé y el bebé al mundo (p.120)

Esta perspectiva recrea la conceptualización provista por Doltó (2000), quien postula la necesidad de la presencia de duplicadores de las funciones parentales. En referencia al trabajo docente, su propia labor los convoca a reactualizar sus historias de vida y sus trayectorias escolares. En cuanto los adultos

cuidadores, podríamos decir que sus cuidados transitan por caminos que los llevan a un apacible candor en la conformación del vínculo, pero en los que a su vez ponen de manifiesto los propios modelos, el trabajo de historización de sus propios vínculos de apego, las trayectorias vitales de cada miembro de la pareja parental y los modos en que se pone a prueba su desempeño frente a situaciones de la vida familiar.

Así, el ejercicio de la parentalidad se irá conformando con un abanico de opciones desde las que el cuidado desplegará su capacidad amorosa. De este modo, pondrá en juego el narcisismo y la libidinización. La conformación de una instancia simbólica de terceridad que se articule con el establecimiento de límites parentales hacia sus propios deseos permitirá desplegar una ternura que conjugue la empatía y el miramiento. La noción de institución de la ternura (Ulloa, 1995) alude al proceso que hace del sujeto un sujeto social, al considerar que la ternura es la institución cultural más antigua, opuesta a la crueldad y a la indiferencia. En el vínculo temprano, la ternura habilita la posibilidad de ligazón de la pulsión; si esta no media, el bebé queda expuesto al trauma. La necesaria coartación de la pulsión en la madre y el padre posibilita la aparición de la empatía y el miramiento en el vínculo con el bebé.

La empatía le permite a la madre conocer por qué llora la niña o el niño, y de ese modo proveer cuidados y aliviar sus necesidades. Mientras tanto, el miramiento permite mirar con interés amoroso a aquel que, habiendo salido de su propio cuerpo, es sujeto ajeno. Si la empatía brinda el suministro, el miramiento otorga gradual autonomía al sujeto. Estas dos condiciones permiten que se constituya el sí mismo y el otro para el sujeto, y promueven el surgimiento de la ética: así como el adulto encargado de los cuidados renuncia por amor a apoderarse de la niña o niño; en estos también se habilitan renunciaciones, que se inician con el control de esfínteres, para integrarse a la sociedad.

En este sentido, los cambios en la conformación de la

familia y las transformaciones en la parentalidad imponen la necesidad de construir un nuevo cuerpo teórico, “en procura de ir más allá de lo que podría ser una simple ampliación de categorías para comenzar a construir un cuerpo teórico explicativo, coherente, histórica, geopolítica y legalmente situado” (Taborda, 2020, p.23).

De este modo, Taborda plantea la necesidad de repensar los cuidados tempranos teniendo en cuenta quiénes los llevan a cabo independientemente del sexo de quien ocupa esos lugares. En este punto, la autora introduce la noción de madre-grupo como una actualización que se alinea con las nuevas configuraciones familiares y los nuevos desafíos en su abordaje. El concepto destaca la calidad de las interacciones que propician encuentros y desencuentros y se traducen en cambios en cada integrante de la interacción. De este modo, se propician las identificaciones que en forma recíproca conforman la trama relacional y las representaciones inconscientes.

Asimismo, Taborda señala que la trascendencia y la transmisión intergeneracional sustentan y alimentan la trama relacional, la cual toma un cariz diferencial según se trate de cuidadores familiares o extrafamiliares. Las relaciones familiares trascienden en el tiempo y proyectan sus efectos en las nuevas generaciones; en cambio, las relaciones de niñas y niños con los y las docentes que van cambiando con el paso de los años pueden quedar en el recuerdo infantil, pero es difícil dimensionar lo que se imprimió en el psiquismo. Coincidimos con la autora cuando plantea que,

al no haber sido cuidadosamente estudiadas, estas situaciones no contemplan los efectos de los duelos; por lo que abre un interrogante que pone foco en la cuestión: ¿el hecho de naturalizar este aspecto temporal nodal puede provocar en los/as docentes el desarrollo de corazas defensivas que opacan el contacto emocional diádico, en pos de amortiguar sufrimientos en las despedidas? (Taborda, 2020, p.30).

Una respuesta posible incluye la propuesta sobre la posible eficacia de promover narrativas por las cuales se expresen las emociones ligadas a separaciones, mientras que convoca a un trabajo de elaboración en un contexto que valore el trabajo docente y el lugar del cuidador.

También nos gustaría destacar los aportes de las observaciones de Brazelton y Cramer (1993), quienes analizaron la comunicación y las interacciones entre el bebé y su entorno cercano más estrecho. Tomando nociones del psicoanálisis, los autores plantean que en el vínculo parento-filial se genera un encuentro en el cual se integran las fantasías y deseos de los padres de distintas etapas de vida con las competencias y capacidades del bebé. Dentro de las interacciones tempranas, detallan aspectos hacia el interior de un proceso que tiene ciclos de participación y cese: sincronía, simetría, contingencia, arrastre, juego, autonomía y flexibilidad. Consideran que cada miembro influye en el otro en un sentido bidireccional, ya que moldea y a la vez es influido y moldeado; cada miembro guarda una memoria o expectativa respecto del otro que da forma a sus respuestas.

En este sentido, la tarea de los progenitores se sustenta en sentimientos de empatía a partir de la identificación de las necesidades del bebé. Así, en los juegos diádicos entre risas y vocalizaciones, el tocarse uno al otro, le permite al bebé la exploración de sus controles internos y ajustarse al otro. La propuesta es interesante porque nos permite pensar en el lugar que ocupan el intercambio de las miradas, los gestos, las caricias, los ritmos de las funciones sensoriales y motrices, la aparición de los gorjeos, balbuceos, y las protopalabras que hilvanan los intercambios y que facilitarán la coordinación y sincronización que irán regulando a las acciones mutuas. Volviendo a Taborda (2020), creemos que: “La vivencia adecuadamente marcada permite y estimula la experiencia de reconocimiento, de auto reflexión y, paulatinamente, configura un tercer y simbólico espacio intersubjetivo” (p. 37). Este espacio intersubjetivo debe

alojarse en la mente de la madre y funciona como propiciatorio de inclusiones externas en medios escolares, que se pueden abrir a partir de la mirada y habilitación materna sobre el bebé, quien es considerado con necesidad de nuevos vínculos con otros cuidadores, que a su vez son facilitadores de nuevas tramas relacionales que incluyen a los pares.

En los contextos comunitarios donde se ubican los centros de atención infantil que hemos estudiado, espacios que albergan niñas y niños en dispositivos escolares de nivel inicial, se observaron altos niveles de exigencia docente, que impiden una adecuada conexión con sus propias vivencias y que al mismo tiempo restan calidad en las identificaciones proyectivas en concordancia con las necesidades infantiles.

Sin embargo, son necesarias relaciones que promuevan identificaciones sobre aspectos de reconocimiento y reciprocidad. La tarea docente-cuidador exige una continua formación que permita profundizar los conocimientos pero que actualice sus propias vivencias para proveer de los cuidados adecuados a niñas y niños (Winnicott, 1954; Taborda, 2020). La labor implica poder generar una matriz vincular que incluya a niña y niño, madre y padre y al grupo institucional, contextualizados en distintos niveles de pertenencia grupal o subgrupo social y a una cultura.

En este sentido, Kaës (1994) se pregunta en qué condiciones se puede pensar en un grupo. En uno de sus textos, reflexiona:

Por un lado, el consentimiento de una cantidad suficiente de personas, sosteniendo la confianza y algunos puntos de certeza, son ellas las que sostienen la autorización de explorar a través del pensamiento, por otro lado, para pensar es necesario poder romper con la opinión compacta, para pensar debemos hacer al mismo tiempo el duelo por lo desconocido y el duelo por lo conocido. (p. 13)

4.3.2. Desde la sensibilidad materna hacia la salida a la intersubjetividad

Dentro de estos nuevos escenarios, nos resulta de interés visitar algunas nociones planteadas por diferentes autores con respecto a los primeros intercambios y sus efectos en los primeros investimentos psíquicos del infante. La noción de “capacidad de *rêverie*”, palabra que viene del francés y significa “ensueño” (Bion, 1997), alude al estado mental requerido en la madre para estar en sintonía con las necesidades del bebé. La *rêverie* sería, desde el progenitor, la capacidad de aceptar, absorber y transformar en significados las experiencias de intensa angustia que abruman al infante.

La *rêverie* se refiere al estado de receptividad materna que le posibilita a la madre el ejercicio de transformar la experiencia emocional primaria del bebé y devolverla en forma de pensamientos adecuados para ser contenidos y pensados por él. A su vez, por identificación con esta capacidad materna, el infante adquiere las bases que permitirán la instalación del proceso secundario, el juicio de realidad y la demora en la descarga de los impulsos.

La parentalidad supone un escenario en el que se desplegarán la participación real de los adultos cuidadores y sus comportamientos, como así también los fantasmas inconscientes provenientes de su núcleo infantil, ya que se trata de sujetos que tienen una historia y una prehistoria. Es por esta vía que la relación parento-filial vehiculiza la transmisión generacional y las significaciones del mundo sociocultural, a partir de la selección que cada familia hace de los sectores de la realidad que transmitirá a sus descendientes como propuesta fundamental (Rojas y Sternbach, 1997).

Las significaciones imaginarias que organizan el sistema productivo y las instituciones sociales inciden directamente en los estilos familiares prevalecientes. Cada sociedad tiene sus modos específicos de socialización y de estar juntos,

simbolizados por una red de instituciones. El ser madre o padre no son atributos naturales, sino que se constituyen en la realidad cotidiana, dentro de una sociedad con estilos propios de relación, acordes a las condiciones materiales de existencia definidas por la economía, la educación, el trabajo, la recreación, etc. Las funciones parentales también reciben influencias de la moral social predominante en una sociedad, elementos con los que pueden o no coincidir (Rotemberg, 2014).

Así, las formas de narcisización del *infans* y el proyecto identificatorio que enuncian las generaciones anteriores se transforman acorde a las condiciones y al contexto sociohistórico. Precisamente, Castoriadis (2007) explica esta particular relación entre psique y sociedad. Por medio de significaciones imaginarias sociales que le son específicas, la sociedad crea su mundo, y así estructura las presentaciones que se vinculan con él, al tiempo que indica los fines de las acciones y establece un tipo afectivo propio de esa sociedad.

Por lo tanto, las representaciones, los sentimientos y lo que se espera se forman a partir de identificaciones que surgen de la mediación de la familia y la escuela. Messing (2017) destaca como elemento problemático de los nuevos contextos la tendencia hacia posicionamientos simétricos entre la niña y el niño y el adulto, porque en estas situaciones se ponen de relevancia los obstáculos para el reconocimiento del otro como diferente, y para aceptar las frustraciones producto de las interacciones, la ausencia de límites y los modelos hiperexigentes.

Estas condiciones podrían precipitar cambios psíquicos estructurales con consecuencias en las subjetividades, como estados de soledad interior o posicionamientos de autosuficiencia con la consecuente perturbación en el lugar que cada uno debe ocupar. Por eso, plantea como propuesta la necesidad de ofrecer orientación a la niña y al niño hacia la toma de responsabilidad, pero manteniendo el lugar de hija o hijo, y profundizando a su

vez el conocimiento de los conflictos infantiles y los caminos de su desarrollo.

Por otro lado, coincidimos con Houzel (1999) en la definición de parentalidad como el proceso por el cual se deviene padre o madre desde el punto de vista psíquico. Para explicarlo, el autor establece tres categorías: el ejercicio o el reconocimiento, la experiencia y la práctica de la parentalidad. Las relaciones parentales se entrelazan a partir de estratos genealógicos a los que pertenece cada miembro y sobre los que rigen reglas de transmisión. En cuanto a la experiencia de la parentalidad, señala que la vivencia subjetiva de convertirse en padres, consciente e inconsciente, incluye el deseo de tener hijos y los procesos necesarios para el pasaje hacia la parentalidad. La práctica de la parentalidad, a su vez, corresponde a las tareas cotidianas que los padres llevan a cabo para el niño, que constituye el conjunto de los cuidados parentales.

Siguiendo con el desarrollo sobre este tema, Dio Bleichmar (2007) parte del trabajo de Fodor (1986) para presentar un aporte sumamente importante. Este último establece una correspondencia entre las capacidades parentales y los diferentes sistemas motivacionales operantes en el psiquismo adulto. Explica que los estímulos, señales y mensajes producto de la crianza, que están enlazados a los sistemas motivacionales parentales, activarán los centros funcionales del bebé para dar lugar a modalidades singulares en el desarrollo y así organizar sus sistemas motivacionales.

Por su parte, Dio Bleichmar define las funciones parentales como aquellas que facilitan el desarrollo de las potencialidades del infante, que contienen la ansiedad, regulan estados afectivos, y responden y promueven los vínculos de apego, así como también la autoestima y la erogeneidad del cuerpo del infante.

Asimismo, menciona las diversas capacidades de

contención que permiten regular los estados fisiológicos, proporcionar momentos de distención y respetar los ciclos del bebé. El sistema de cuidados o de heteroconservación refiere las capacidades relacionadas con la salud y el crecimiento, los padres estarán atentos a los riesgos físicos y psicológicos.

Las capacidades vinculadas con el sistema de apego refieren a la presencia, disponibilidad y compromiso en los cuidados, y a la capacidad de ofrecer confianza, protección y contacto intersubjetivo, así como de reconocer estados mentales y favorecer las relaciones con figuras sustitutivas de apego. En cuanto al sistema de sensualidad y sexualidad, la autora plantea no temer al placer en el contacto corporal y en la higiene de los órganos genitales, y reconocer la excitación sin sobreestimar ni inhibir sus manifestaciones.

Con respecto al sistema de estima y narcisismo, menciona la valoración de los logros y el orgullo en sus adquisiciones, pero también establecer límites frente a conductas disruptivas. Es relevante el planteo de la autora para ubicar los sistemas motivacionales concordantes con las necesidades de las hijas e hijos, así como para entender la forma en que se complementa la pareja parental para detectar posibles déficits que pueden vincularse a sus propias historias familiares.

Otro estudio que ofrece un valioso aporte en este tema es el de Glocer Fiorini (2007), quien enuncia que el deseo del hijo con sus fundamentos inconscientes constituye un motor importante. Sin bien están presentes otras motivaciones vinculadas al deseo de trascendencia, de perpetuación del apellido, de acompañamiento para la vejez y de aseguramiento de la herencia; se plantea que la presencia de la capacidad que favorece el apego, así como la necesidad de favorecer la estructuración narcisista y de reconocimiento del otro son condiciones necesarias en el ejercicio de la función.

4.4. El jugar y el desarrollo saludable

4.4.1. Función del juego: desde el seno del vínculo temprano hasta sus transformaciones en el desarrollo infantil

A fin de seguir hilando los vínculos entre la función parental y la función filial, se hace necesario introducir la noción de juego, una de las variables nodales del presente estudio. Muchos trabajos plantean que, hasta la Modernidad, la niña y el niño eran definidos desde lo que debían adquirir para posicionarse y llegar a ser adultos inscriptos en lo social. De este modo, se los consideraba como un adulto en miniatura al que le faltaba madurar, crecer y desarrollarse (Ariés, 1987). DeMause (1982) define la problemática de este modo: “Cuanto más se retrocede en el pasado, más bajo es el nivel de la puericultura y más expuestos están los niños a la muerte violenta, el abandono, los golpes, el terror y los abusos sexuales” (p.15). Freud (1908/1979) contribuye a cambiar esta visión cuando delimita la capacidad de ternura y la creatividad como específicas de la infancia, y propone que en la escena de juego el niño es agente creador de un nuevo orden, el cual se constituye por el apuntalamiento de fantasías en objetos de la realidad. En palabras del autor:

Todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio, o mejor dicho inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada. Además, sería injusto suponer que no toma en serio ese mundo; al contrario, toma muy en serio su juego, emplea en él grandes montos de afecto (p.129).

Gracias al juego, la niña y el niño tratan de plasmar el deseo de ser adultos, elemento que intervendrá en la constitución del psiquismo; por eso, la actividad lúdica conforma un espacio propicio desde el cual niña y niño pueden realizar elaboraciones psíquicas. En sus escritos sobre este fenómeno, Freud resalta la

importancia y la seriedad de la actividad lúdica, tanto en su papel de realización de deseos como en su aspecto elaborativo, y la considera como la ocupación preferida y de mayor intensidad de la niña y el niño.

Como ya señalamos previamente, en el texto *Más allá del principio de placer*, Freud describe el juego del *fort-da* realizado por un niño de un año y medio; el cual consistía en que el niño arrojara un carretel de madera atado con un piolín detrás de la baranda de su cuna, haciéndolo desaparecer de su vista y pronunciando un “o-o-o-o” que el autor designa como *fort*, interpretándolo como un “se fue”. En un segundo momento, el niño tiraba de la cuerda y hacía volver el carretel de debajo de la cuna, acompañándolo con una expresión de alegría, *da*, que denominó “acá está”.

A partir de estas observaciones, el autor ubica en diferentes niveles a estos dos fonemas, *fort* y *da*, y los caracteriza como “desaparecer” y “volver”. No obstante, destacó que la mayoría de las veces el niño ejecutaba solamente el primer acto, reiterándolo en calidad de juego, aunque el mayor placer correspondía al segundo. Por lo tanto, lo interpreta como la renuncia a la satisfacción pulsional de admitir sin reproches la partida de la madre; para Freud, escenificando ese desaparecer y regresar con los objetos a su alcance, el niño se resarcía. De esta manera, intentaba simbolizar aquella desaparición, que se constituía como pérdida, y le daba una representación a la ausencia.

En este sentido, el juego es un espacio de trabajo psíquico que permite elaborar las situaciones traumáticas a partir de su simbolización. Este proceso de re-presentación de un objeto ausente (la madre), así como el cambio de lugar que el “como si” del juego ofrece al niño, transforma la pasividad de lo vivido en actividad, gracias al placer de sentirse agente cada vez que arroja

el carretel. El juego le permitía al niño dominar los acontecimientos, abrir un camino de reconocimiento del mundo exterior e intentar controlar la realidad.

Así, en los primeros tiempos de la historia infantil se irán estableciendo los vínculos tempranos que permitirán la aparición de las actividades pre-lúdicas, a partir de las cuales surgirán los primeros juegos. En la relación inicial, los cuidados maternos son la única fuente de placer de la hija o hijo; la presencia materna y lo que ofrece se convierten en el equivalente del placer. Gutton (1983) lo explica de este modo:

El cuerpo libidinal del niño señala, por lo demás, un primer desasimiento del cuerpo biológico. El compromiso del bebé en el mundo es desde el comienzo doble, contradictorio como la historia dialéctica. Por un lado, está su intensa procura de adecuación entre él y el ambiente o, para mayor exactitud entre él y su madre... Pero por el otro lado la inadecuación impera: neotenia de la cría humana, seducciones de la que es objeto desde el nacimiento a raíz de los cuidados maternos. (p.20)

Es dentro de las actividades placenteras de la relación madre-hijo y mediante estos primeros intercambios que se irá creando el juego propiamente dicho. Para explicar la noción de la actividad pre-lúdica, el autor describe los momentos de ausencia materna en los que la niña o niño expresan desagrado; pero también señala que hay ocasiones en que, estando despierto y en ausencia de la madre, la niña o el niño comienzan a desarrollar una serie de actividades placenteras que cobran un valor sustitutivo en relación a la madre y llegan a reducir parcialmente las tensiones de desagrado, ya que, en ausencia de la madre, busca estados placenteros que puedan sustituir los que ella brinda.

Para establecer estas secuencias, Gutton (1976) se posiciona en los primeros meses de vida, cuando la alternancia entre sueño y alimentación y las rutinas le dejan al bebé poco tiempo libre para estar despierto. En este período observamos que la tensión del displacer del bebé puede ser elaborada por tres tipos de actividades:

- a) En presencia de los cuidados maternos: pone en contacto más o menos directo, a nivel del cuerpo de la madre y del niño.
- b) Aparición del pre-juguete: cuenta con un objeto privilegiado que va sustituyendo gradualmente al cuerpo de la madre.
- c) La actividad autoerótica: permite la sustitución del cuerpo de la madre por el cuerpo propio.

Tempranamente, el niño comienza a sonreír y la Gestalt del rostro humano parece ser el pre-juguete privilegiado. Este puede operar como un medio simple para calmar la insatisfacción del bebé, como por ejemplo el chupete, que tranquiliza al bebé porque remite a sus necesidades de satisfacción oral, así como mecerlo reconstruye su universo narcisista primario. El ofrecimiento parental de elementos que operan como terciarios, chupete-cuna-sonrisa, cobran una significación especial en la construcción del pre-juguete, ya que le permiten al bebé tomar atajos en un camino progresivo que le dejará separarse tanto del cuerpo materno como de las actividades autoeróticas. Siguiendo al autor:

El pre-juguete es dado por la madre, como sustitutivo parcial o total de su cuerpo; permite al niño asumir su ausencia abriendo el mundo a su curiosidad, el pre-juguete es otra llamada a la madre por su material y por los sonidos que acompañan a su manipulación (Gutton, 1976, p.35)

Este elemento terciario tomará un lugar central en el pasaje de la actividad pre-lúdica a la lúdica, hito fundacional que dará lugar y acceso al juego. En este recorrido, el sustituto materno, el pre-juguete, se transformará en juguete, el cual conforma un sistema complejo que permite reproducir la relación madre-niño, especialmente cuando se ubica como bisagra en el seno de ese vínculo. Ambas instancias serán soporte de adquisiciones futuras: del lado de las actividades pre-lúdicas, se logra reemplazar las excitaciones derivadas de la madre; mientras que del lado de las actividades lúdicas, se accederá a una escenificación de la relación madre-hija-hijo. El juego ofrecerá la posibilidad de recrear y alternar categorías de presencia-ausencia, contribuyendo al proceso de subjetivación. Como señala Gutton, las angustias que acompañan a estos procesos serán mitigadas por la evocación:

En lo cotidiano, el niño juega continuamente. En las situaciones más extremas, a veces las más trágicas, el niño juega como si el juego, actividad maravillosa, variada y rica, fuera para él una necesaria forma de ser. El juego es la forma privilegiada de expresión infantil. (p. 17)

Así, en un primer momento, los denominados juegos funcionales generan placer de los sentidos; son juegos con el propio cuerpo, y por ende carecen de acción sobre el mundo externo. Posteriormente, comienza un juego de escondidas, donde necesariamente interviene un otro que le permite significar esa actividad. Con la adquisición de la posición sedente, el niño juega con objetos, los golpea o los deja caer disfrutando de esa experiencia. Luego, al lograr empujar un objeto con otro, ya puede combinar continente-contenido, mientras que cuando da un juguete lo hace para recuperarlo.

Recién alrededor del segundo año se enriquece el aspecto intelectual. Si juega con muñecos y animales, puede tratarlos en forma indistinta; también es posible que transcurra por una fase

de temor y que luego los transforme en compañeros de juego o los considere como otro yo.

Con la aparición de actividades investigadoras y destructivas, el juego se vuelve dramático, superando las acciones domésticas simples. El niño siente placer en jugar con elementos que simbólicamente representan las heces y la orina, por lo que crece el interés por utilizar recipientes para trasvasar líquidos o sólidos; actividad que se suele interpretar como un signo que prepara la enseñanza del control esfintereano.

Posteriormente, con la aparición del juego paralelo, el niño realiza actividades individuales. Si bien este juego tiene pocas características de reciprocidad, implica la satisfacción por la cercanía con otros niños, para observarlos o imitarlos. Asimismo, se genera un progreso en el juego dramático, aunque sin que exista al principio una noción estable de roles. Paulatinamente, aparecen las actividades cooperativas que reemplazan los contactos físicos y el juego paralelo, y el niño llega a aceptar la espera de turno. Luego, con la aparición de los juegos sexuales se inician también los juegos de construcción con intención representativa que le permitirán realizar construcciones complejas para usar en sus juegos dramáticos.

El inicio de la escolaridad marca de una manera particular la actividad lúdica, ya que adquieren importancia los aspectos intelectuales: las letras y los números se transforman en juguetes. El juego de ficción continúa, pero imbuido de un conocimiento real, por lo que se da una mayor discriminación entre lo real y lo fantaseado.

En esta época, los niños se separan por su sexo, aparecen los juegos de proezas, de competición y de espíritu de equipo; y se pasa del placer por el azar a la primacía de la habilidad por sobre el azar. Con el advenimiento de la pubertad y la adolescencia, hay un abandono progresivo y paulatino de los juguetes y juegos de la infancia, que da lugar al mundo de la fantasía.

4.4.2. Concepto de transicionalidad: fenómenos y objetos en la creatividad infantil

El psiquismo de cada niña y niño se forma en la interacción con otros. En un principio, el sujeto humano se encuentra en un estado no integrado de su personalidad; esto significa que no está organizado, sino que sus actividades son relativas a un conjunto de funciones sensorio-motoras. La integración de la personalidad, es decir, lograr una unidad y poder reconocerse distinto de los otros y del mundo externo, necesita contar con un medio que responda adecuadamente a sus necesidades.

Winnicott (1993) lo denominó “ambiente facilitador”, y a lo largo de sus estudios destacó el papel fundamental que este posee en el desarrollo de cada sujeto. El ambiente facilitador está conformado por los otros significativos del mundo del infante; en principio, estará la madre, pero luego se ampliará al padre y a la familia cercana, para posteriormente llegar al entorno social, constituido por docentes y pares. Su función es responder y adaptarse tanto a las necesidades específicas, instintivas, como a las afectivas, las de cuidado y las de presencia.

La función materna tornará confiable el ambiente, y le permitirá al niño reiterar las experiencias de no integración que luego darán lugar al desarrollo de un psique-soma sano, de cuya integración dependerá el proceso futuro. Serán precondiciones que posibilitarán nuevos procesos, tales como “el alborear de la inteligencia y el comienzo de la mente como algo distinto de la psique” (Winnicott, 1993, p.58). Este será el punto de inicio de los procesos secundarios y del funcionamiento simbólico, aunque su desarrollo será acorde a las desadaptaciones del ambiente, que son las que permitirán llegar a nuevas adaptaciones por medio de respuestas acordes al funcionamiento mental infantil. En este proceso, la experiencia infantil se convierte en un factor de desarrollo.

Los itinerarios a seguir tendrán como destino nuevas etapas de relación con el objeto, como el pasaje de un objeto percibido en forma subjetiva hacia su objetivación, lo cual involucrará un cambio en el vínculo con la madre y por lo tanto una diferenciación. En este punto, resulta de crucial importancia el juego, ya que es la forma en la que la niña y el niño interactúan con su entorno.

El despliegue lúdico se sostiene en el control muscular, el equilibrio y la percepción acordes al 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; mientras que desde la socialización, posibilita el establecimiento de relaciones entre pares y el aprendizaje de normas que generan pautas en los intercambios. Desde la perspectiva afectivo- emocional, el juego ayuda al niño a expresar deseos, sentimientos y conflictos, así como también a elaborar situaciones que ha padecido. Por eso es fundamental subrayar su importancia:

El juego es una actividad indispensable para el desarrollo humano, ya que contribuye de manera relevante al desarrollo psicomotor, intelectual, afectivo y social del niño. Para el niño es muy importante observar y manipular objetos, relacionarse con ellos; a través del juego puede relacionarse con pares, quienes contribuyen a su despliegue. (Calzetta et al., 2005, p. 66)

Winnicott (1971) plantea que el jugar es una cualidad del aparato psíquico sano que surge a partir de la relación inicial madre-bebé. La madre, en la posición de ser “suficientemente buena”, muestra al *infans* el mundo en pequeñas dosis, y de ese modo promueve de forma gradual el interés hacia lo que la cultura ofrece, para facilitar el alejamiento del cuerpo materno y orientarlo hacia el propio cuerpo.

Es a partir de estos tempranos intercambios que surgirá un área de transición entre el espacio interior – subjetivo– y el exterior –objetivo–. En ese camino, un objeto de ciertas características ofrecido al bebé se convertirá en un objeto transicional que permitirá calmarlo en momentos de ansiedad, porque le permite una continuidad en sus vivencias. Asimismo, las experiencias funcionales que se acompañan de fantasías y complican las actividades autoeróticas darán lugar a la formación de fenómenos transicionales.

De este modo, el bebé y su madre construyen en conjunto el espacio transicional, gracias a la contención y al sostén que recibe el niño tempranamente, lo cual posibilitará que prosperen la ilusión, la creencia y la confianza sobre su propia capacidad creadora.

El pensamiento winnicottiano aporta esta noción fundamental de la confianza en la capacidad creadora, a la que define como la capacidad de vivir libremente. Se establece una estrecha relación entre lo creativo, lo lúdico y el ambiente facilitador. En tanto este último responda de forma adecuada, se darán las condiciones para la constitución de un sujeto autónomo con identidad propia.

En este sentido, el jugar es fundamental, porque solo a través de él se pueden conquistar estos procesos. La teoría sobre el juego de Winnicott supone cuatro momentos estructurantes:

- a) Hay fusión entre el niño y el objeto: casi total momento la adaptación de la madre a las necesidades del niño, el objeto (pecho) es creado por él, es parte de sí.
- b) El objeto es repudiado, reaceptado y percibido en forma objetiva: se vislumbra un cambio vincular, ya que la madre alterna momentos en los que se adapta a las necesidades del bebé, pero hay otros de no adaptación. Para dar respuesta a ese cambio, el niño buscará estrategias relacionadas con repudiar el objeto e intentar dominarlo; aunque ya no recurre al dominio mágico. El juego propiamente dicho se inicia en esta etapa.

- c) Ubicado en esa realidad compartida, en principio el niño podrá jugar solo, pero en presencia de alguien en quien confía, que está cerca o a quien pueda recordar. El juego constituirá un espacio para hilvanar reminiscencias del ser amado, por lo que los sustitutos simbólicos de la actividad lúdica cobran un valor regulador de sus afectos.
- d) Este momento inaugura la posibilidad de superponer dos zonas de juego. La madre alterna el juego que propone el bebé y su propia forma de jugar, de modo que surge un tiempo para jugar juntos.

A partir de estos principios Winnicott (1971) plantea una definición del jugar:

El jugar tiene un lugar y un tiempo. No se encuentra adentro según acepción alguna de esta palabra (y por desgracia es cierto que el vocablo “adentro” tiene muchas y muy variadas utilizaciones en el estudio analítico). Tampoco está afuera, es decir, no forma parte del mundo repudiado, el no-yo, lo que el individuo ha decidido reconocer (con gran dificultad, y aún con dolor) como verdaderamente exterior, fuera del alcance del dominio mágico. Para dominar lo que está fuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer. (p. 64)

En este sentido, la aparición del jugar en el niño está relacionada a la función parental: se trata de una actividad que será transformadora y elaborativa del yo frente a lo traumático, ya que le facilitará la apertura de un espacio, un tiempo y un dominio de los objetos gracias a su uso, que a su vez le permitirán articular cadenas de significados desde donde ilusionarse, crear, producir símbolos y generar lazos afectivos.

4.4.3 *Proceso psíquico del jugar y sus implicancias en las producciones futuras*

En su desarrollo sobre la actividad lúdica, Rodolfo (2010) retoma la propuesta de Winnicott (1971) sobre el concepto de “jugar” y lo diferencia de “juego”, porque imprime un carácter de práctica significativa que sustenta la constitución subjetiva. Para el autor, la espontaneidad del sujeto que se observa en el jugar es un factor esencial para considerar un desarrollo saludable. En palabras de Rodolfo:

No hay ninguna actividad significativa en el desarrollo de la simbolización del niño que no pase vertebralmente por el juego. No es una catarsis entre otras, no es una actividad más, no es un divertimento, ni se limita a una descarga fantasmática compensatoria o una actividad regulada por las defensas, así como tampoco se lo puede reducir a una formación inconsciente: más allá de esas particularidades, no hay nada significativo en la estructuración psíquica del niño que no pase por allí, de modo que es el mejor hilo para no perderse. (p.120)

El autor plantea diferencias con respecto a estudios previos que ubican el comienzo del juego en actividades de aparecer-desaparecer, que permitirían representar una ausencia a la niña y el niño, lo cual sería precondition de la aparición de la simbolización. Por su parte, Rodolfo sostiene que existen funciones del juego más arcaicas; en particular refiere a las conexiones durante el primer año de vida, que darán lugar a la construcción libidinal del cuerpo.

Así, la lactancia materna ofrecerá al bebé la posibilidad de alimentarse mientras lleva adelante activamente conexiones que darán origen a la armazón libidinal corporal. Gracias a este vínculo inicial, el bebé accederá a la posibilidad de ser activo en el proceso de alimentarse.

En este sentido, Rodolfo propone que la armazón se irá forjando a partir de la búsqueda y la extracción de elementos corporales del Otro; las funciones que se desarrollan en las fases tempranas serán previas a la separación del Otro primordial, que más tarde permitirá la estructuración corporal y la unificación del yo separado del otro. Son procesos que suponen un primer tiempo de fusión, para que posteriormente advengan procesos de mayor complejidad, a condición de que no surjan interrupciones. Según el autor, la espontaneidad del sujeto observada en el juego es un factor clave para lograr un desarrollo saludable que lo constituya como sujeto singular.

Coincidimos con este autor en que la primera función que tiene el jugar es lo que él llama “hacer superficie”, actividad a la que define como el momento en que el bebé extrae materiales para elaborar superficies continuas; es un trabajo que combina agujerear e inscribir superficie, si bien todavía no supone elaborar volumen. En los primeros tiempos de la crianza, el establecimiento de rutinas en el bebé irá en concordancia con la posibilidad de fabricar superficie: lo nuevo se tornará familiar siempre que se establezcan secuencias que permitan dar continuidad en el nuevo mundo.

Desde el inicio de la vida extrauterina, el bebé comienza a tener cierta dimensión del ser a partir de la actividad de agujerear, la cual está implicada en el pasaje a través del canal de parto. Según el autor, estas prácticas extractivas tienen la función de “permitirle pasar agujereando el campo deizante del Otro, realizar rupturas, puestas en cuestión indispensables para no ser objeto pasivo de la prehistoria” (p.108).

A partir de allí se da inicio a un proceso progresivo de rupturas que posibilitarán pasajes futuros en la cadena de las generaciones. El bebé contará con elementos corporales propios como saliva y mucosidades, y otros provistos por el ambiente, como leche y alimentos, con los que experimentará y recreará en juegos corporales, alimenticios y amorosos, al tiempo que se

interesará por realizar acciones extractivas como tironear, arrancar y extraer.

Todas estas actividades serán base y sustento de la unificación futura de su cuerpo, y se alternarán con las rutinas que la madre propone para el armado de su cotidianeidad. En este primer momento aún no hay espacio separado del cuerpo: todo espacio es el cuerpo, ya que lo primero que construye no es un interior con volumen, sino experiencias en banda continua; por lo que la diferenciación entre interno y externo todavía no está adquirida.

La segunda función del jugar, referida a un segundo momento de la estructuración del cuerpo, incluye juegos de relación continente-contenido. Esta función pone de manifiesto una dimensión de volumen reversible que se pierde ni bien surge: lo continente se puede volver contenido, ya que no hay delimitación interno-externo.

El autor señala que estas primeras dos funciones le permitirían al sujeto dar inicio a vivencias ligadas a su cuerpo que están orientadas hacia un estado de relativa continuidad como superficie; que luego darán paso a formas que se asemejan a un tubo, momento crucial que insinúa un pasaje hacia el volumen, hacia la búsqueda de elementos ligados a la madre, en un ir y venir, un tomar y devolver; trabajo que dará paso a nuevas actividades extractivas con capacidad de superponerse, diferentes de las iniciales.

Es a partir de estos logros que el niño queda protegido de diversas patologías, y que se inaugura la actividad de horadar y extraer sobre el cuerpo del Otro, en cuya originariedad se forma la pulsión. En este punto se inaugura una cierta dimensión de volumen, hay presencia de lo bidimensional, aunque el continente se puede transformar en contenido, estamos en presencia de la construcción que delimitará lo interno y de lo externo.

Por otra parte, si bien las etapas pueden ser fluctuantes,

la tercera función del jugar aparece alrededor de los nueve meses, y corresponde al famoso juego *fort-da* planteado por Freud (1920/1979). Se da comienzo a juegos de esconderse, donde el adulto acompaña, que representan la posibilidad del bebé de ser encontrado allí donde se mantiene oculto, o disfrutar de salir al encuentro.

En estos juegos puede buscar lugares oscuros, caminar hacia esos espacios y ocultarse detrás de objetos; la atracción se centra en estar visible y no estarlo, para luego ir al encuentro con la madre en el lugar iluminado. Asimismo, la niña o niño pueden cerrar una puerta, o hacer desaparecer al Otro jugando a desaparecer también. Estos juegos se combinan con los de arrojar objetos, a veces con fuerza, cuando el dominio muscular así lo permite, y la actividad de dejar caer cosas y observar su recorrido, lo cual implica el ejercicio sensorio-motriz (Piaget e Inhelder, 1981) en una construcción de la simbolización que combina el placer de arrojar.

Estos juegos se relacionan con la llegada del destete, según plantea Winnicott (1971), al cual ubica como acontecimiento que sucede entre el año y los dos años, si todo va bien y a condición de que el niño lo realice de forma espontánea. El complejo proceso de destete involucra la mirada del Otro mientras juega a taparse y aparecer; es decir, todo lo que contribuye a la propia ligadura con el ser. De este modo, con el destete se inaugura un primer tiempo de narcisismo en donde mira y es mirado por la madre, donde hay un ir y venir, un juego primordial que lo aleja de la madre, pero que se precipita en un reencuentro de risas, miradas, gestos y vocablos.

Asimismo, aparece aquí una operación simbólica novedosa: el niño comienza a disfrutar de la desaparición del objeto, situación que anteriormente le provocaba una angustia insoportable. Coincidimos con Winnicott en la idea de que hay

un paralelismo entre el complejo proceso de destete y el “dejar caer las cosas” (Winnicott, 1990, citado en Rodulfo, 2010) sin dramatismos, siempre y cuando haya colaboración de la función parental.

De esta forma, creemos que el destete no es solamente un evento oral, sino que puede coincidir con juegos de taparse, esconderse, caminar hacia un lugar oscuro y demás juegos que evidencian el trabajo de separación y desprendimiento progresivo. Con el destete llega el tiempo de producción imaginaria sobre lo externo e interno, ya que nos indica una escisión básica de la que dependerá la proliferación imaginaria sobre estos dos. Aquí se presenta la separación yo-no yo: cuando el bebé baja la mirada, caen el sujeto y el pecho. Desde este momento, alguien que no está incluye su posibilidad de retorno. De este modo, Rodulfo plantea que el niño adquiere conciencia de la posibilidad de independizarse de la presencia del Otro, pero al mismo tiempo será un camino complejo de aceptar la posición de condicionalidad de la dependencia de aquel. Hay un aspecto fundamental en todo este proceso, y es la posibilidad de que algo sea real, ya que cuando se hace efectiva la desaparición, se pone en juego al sujeto y al objeto en esa construcción.

En este punto queremos introducir los estudios del primer año de vida realizados por Spitz (1972), por su relevancia, quien conceptualiza la angustia del octavo mes como elemento propiciatorio de estos procesos simbólicos y como índice de inscripción de algo diferente a la madre.

Rodulfo (2010), en esta línea, plantea que si bien el reconocimiento del padre se va produciendo a medida que transcurre el desarrollo y su presencia deseante es importante para la relación, en cuanto a las categorías simbólicas todavía persiste el englobamiento en “todo es madre”. Posteriormente, es gracias a la función paterna que se producirá un giro para dar

lugar a la delimitación del Otro en la relación madre-bebé; el extraño que incomoda al niño muestra el grado de alcance en la simbolización iniciada. En este sentido, comenzarán nuevos desafíos en torno a buscar algo que no está presente, a considerar la existencia de algo que tiene calidad de ausente.

A su vez, los niños en quienes no se ha instalado un tipo de apego seguro (Bowlby, 1998) pueden mostrarse amigables con alguien desconocido; aunque esta situación, lejos de vincularse a una socialización constituida, muestra la ausencia de la simbolización del extraño tal cual aparece.

Los denominados fenómenos transicionales no se han instalado de manera efectiva, ocultando un débil *self* y dando lugar a fenómenos que se podrían vincular con un falso *self*. En este caso todo es familiar: la adhesión materna está distribuida entre muchos; es una sociabilidad que se sustenta en la inseguridad y el temor.

A partir de la complejización de los procesos mencionados, resulta interesante establecer una relación entre el jugar de la niñez y el trabajar de la vida adulta. Las formaciones del deseo que se han desarrollado a partir del jugar son las que, al transformarse, dan potencialidad y sustento libidinal al trabajar, que se constituye como actividad de sostén e interés en la vida adulta.

En caso de no ocurrir ese pasaje, aparecen los fracasos y la ausencia de un porvenir como parte de un proyecto propio. En estas instancias se ponen en juego la historia familiar, los mitos y las funciones parentales, junto a los procesos que organiza el sujeto. Para que este pueda asumir subjetivamente el trabajo, este último debe encontrarse inscripto simbólicamente e investido libidinalmente, para generar alternativas creadoras. Rodulfo (2010) lo explicita de este modo:

En mayor o menor grado las formaciones de deseo largamente desplegadas y desarrolladas en el campo del jugar infantil y adolescente pasan, ceden gran parte de su fuerza y de su poder intrínseco al trabajar como actividad central en la existencia adulta, otorgándole así, una base pulsional decisiva. (p.213)

Sin embargo, el hecho de que en la niñez se haya desarrollado la función del jugar de modo satisfactorio no implica un obligado pasaje exitoso al registro del trabajar. El fracaso, en muchas ocasiones, se presenta en el pasaje de un campo a otro; por lo que el trabajo se convierte en una actividad no investida, con alto nivel adaptativo, y que denota exigencia e infelicidad. En estos casos, el principio del placer como proceso primario no se articuló con los procesos secundarios vitales en la construcción de un proyecto futuro.

4.5. Ingreso escolar: cuando el patio se vuelve riesgoso

En este punto nos referiremos al contexto escolar y a las situaciones problemáticas que detectamos durante la investigación. Partiremos del concepto de violencia, que remite a una variedad de sentidos y a la múltiple causalidad, porque gracias a su polisemia permite mantener vigentes ciertas discusiones.

En este sentido, en principio nos referiremos a la violencia escolar, propia de los conflictos educativos, y a la violencia en las escuelas, situaciones que impactan y provienen del contexto social en el que la escuela se inserta. Este segundo tipo de violencia nos lleva a considerar los desafíos que encaran las instituciones, en calidad de responsables de crear producciones y saberes innovadores que ayuden a contemplar las situaciones donde niñas y niños reproducen y padecen esta forma de violencia.

El tema fue trabajado por Bleichmar (2014) de manera

profunda, quien enriqueció la problemática al vincularla con procesos de desubjetivación; en este sentido, la autora pone foco en la falta de proyectos futuros y en formas educativas que solo contemplan la inmediatez y el presente. Así, Bleichmar plantea que la escuela tiene la función de producir subjetividad, a lo que se le añade la producción e incorporación de conocimientos; por lo que su desafío será que estos cobren un sentido que vehiculice la construcción de futuro.

Un aspecto que nos resulta particularmente relevante es el abordaje que hace la autora sobre la construcción y ejercicio de la autoridad. Una opción es considerar la autoridad desde la puesta de límites, en un sentido más tradicional de premios y castigos, inserto en un modelo escolar con una historia larga y compleja. Sin embargo, otra mirada sería considerarla desde el punto de vista de la constitución de las identificaciones internas, que están sustentadas en el cuerpo de legislaciones transferidas por aquel que tiene una posición ética para hacerlo, en el sentido de asumir la responsabilidad frente al semejante.

Esta última consideración se complementa con los valores morales constituidos a partir de un conjunto de formas históricas que conforman los principios para legislar; ya que si pensamos que el aprendizaje escolar se construye a partir de la confianza en la palabra del otro, la puesta de límites tradicional pierde efectividad, y el desafío que enfrenta entonces es la construcción de legalidades que permitan que las normas establecidas estén contenidas en marcos legales cuyo centro sea el derecho y las obligaciones compartidas. Esta perspectiva supone la construcción de respeto sustentada en renunciaciones y empatía.

Bleichmar (2014) profundiza la cuestión cuando define la violencia a partir de dos coordenadas: como producto de promesas incumplidas a nivel social, y como falta de perspectiva futura. Además, señala que el futuro implica una concepción del tiempo que incluye los eventos del pasado y sus efectos, y que en este sentido se articula el tiempo histórico con la construcción de

subjetividades. Sin embargo, las niñas y niños ya no anhelan un futuro, sino que viven la inmediatez que reciben, lo cual impacta en su educación, que ya no resulta un medio para afrontar y resolver las situaciones de vida en su proyección.

Asimismo, el panorama se complejiza con las niñas y niños que provienen de familias vulnerables, que habitan zonas carenciadas o ciertos alojamientos que deben recibir asistencia estatal; y que llegan al nivel inicial o primario con distintos niveles en cuanto a la incorporación de pautas. Se combinan entonces las preocupaciones por el futuro, la ausencia de proyecciones ulteriores y los escenarios donde la competencia se impone como forma de transitar la vida y acceder a logros. Es decir que, en el fondo, lo que se pone en cuestión es la escuela como símbolo de progreso: en este sentido, la escuela debe asumir roles de transmisión de conocimientos, pero sobre todo ubicar las normas legales en su funcionamiento integral.

De este modo, tendrá un rol central en la construcción de subjetividades en las niñas y niños, ya que la tarea se expande y recompone también la subjetividad de las madres y padres, al colaborar en la construcción de legalidades. En estos procesos educativos se articulan varios componentes que actúan sobre el presente y forjan proyectos futuros. No hay posibilidades de construir legalidades sin elaborar planes educativos que contemplen la creación de una realidad que establezca nuevos parámetros de intercambio y socialización. Esto nos lleva a pensar que la violencia debe ser analizada en función de definiciones sobre los modos de aceptación de los límites propios.

Por otro lado, las madres y padres desde sus funciones protectoras establecen relaciones de asimetría con sus hijos; asumen una responsabilidad que les establece límites desde un posicionamiento ético que favorece el respeto hacia la subjetividad infantil. Sin embargo, cuando hay déficits se provoca un desdoblamiento en el ejercicio de su función y se

desdibujan las pautas y normas básicas ligadas a la responsabilidad social.

Entonces se presenta una ausencia de respuestas adecuadas; y al no visibilizarse las necesidades y deseos infantiles, en muchas situaciones esto opera como generador de violencia. Cuando estallan los episodios de violencia se plantean aspectos que posibilitan una mirada más allá de lo institucional o de las características individuales.

Bleichmar (2008) también abre un interrogante sobre si la ética surge a partir de la inscripción de la renuncia edípica originaria del superyó o si tiene antecedentes más precoces como prerrequisito propio de la relación dual y previo a la instalación de la terceridad. En el ejercicio de su función, el padre es una instancia en el interior del sujeto psíquico, sea cual fuere la elección sexual que asuma y el género que adopte. Esta concepción hace foco en los cambios familiares y en el advenimiento de las configuraciones familiares, lo cual ya no contempla ni detenta el modelo patriarcal tradicional. En palabras de la autora: “reformulé el concepto de Edipo en términos del acotamiento que cada cultura ejerce sobre la apropiación del cuerpo del niño como lugar de goce del adulto, y la familia como producto de las relaciones de filiación y no de alianza” (pp. 19-20). Así, la ley se transmitirá bajo condiciones alejadas a pautas rígidas o violentas, para que por parte de las niñas y niños surja una aceptación basada en las identificaciones y el intercambio de gestos amorosos con quien la establece, sin dejar de considerar la presencia de los fantasmas y componentes sexuales parentales en juego.

Queremos finalizar este apartado mencionando que la escuela ha pasado por procesos de cambio que desvirtuaron funciones primordiales respecto de la socialización y la producción de subjetividad.

En este sentido, cuando se plantean problemáticas que expresan violencia en su seno, la función debería asociarse al

proceso de resubjetivación. Sin embargo, la situación se vuelve más compleja cuando los integrantes son inmigrantes con otro acervo cultural, con recorridos escolares específicos de sus países de origen y con expectativas de los padres y madres hacia lo que la escuela debe proveer, más en relación al temor al fracaso escolar de sus hijos, que a exigencias educativas formativas y de adquisición de conocimientos. Así, el futuro se vuelve incierto y hay sensación de frustración por logros no alcanzados, lo cual se proyecta en las niñas y niños como ideales no cumplidos y arraigados en fracasos que han pasado de generación en generación.

4.6. Las juegotecas: definición y articulación de los fundamentos conceptuales con el trabajo de campo

La juegoteca o ludoteca es un espacio artificial de expresión lúdica y creativa, apto para ser transformado por la imaginación y la fantasía tanto de niñas y niños como de adultos. La etimología de la palabra ludoteca nos ofrece una pista sobre su significado, ya que *ludos* significa juego o fiesta en latín; y *theca*, caja o local para guardar algo en griego. Sin embargo, nuestra concepción de la juegoteca difiere de la idea de lugar para entretener a las niñas y niños o de depósito de juguetes.

Creemos que estos espacios ofrecen la oportunidad de divertirse espontáneamente de forma libre y desplegar la creatividad, como proyecto de prevención de la salud mental, cuya durabilidad dependerá del compromiso participativo de las instituciones y de la comunidad. El jugar permite el desarrollo de múltiples aspectos y contribuye de modo sumamente significativo al desarrollo psíquico, considerado, por lo tanto, como un proceso que perdura toda la vida desde el nacimiento (Winnicott, 1984). El factor ambiental adquiere en este caso un papel fundamental para poder constituirse como un sujeto autónomo.

Estos espacios son especiales para jugar y aprender, a

partir del encuentro lúdico entre la niña, el niño y los juguetes. El factor ambiental adquiere en este caso un papel fundamental para poder constituirse como un sujeto autónomo.

Es imprescindible que posibiliten el libre desplazamiento de las niñas y los niños, que ofrezcan objetos variados, y que estimulen el compartir situaciones con pares y el despliegue del potencial creativo. Los principales objetivos son: rescatar y promover el espacio, los medios y el tiempo para jugar; revalorizar el juego como actividad fundamental para el sujeto, tanto en lo referente a la constitución psíquica como a la construcción de la subjetividad; brindar acceso a juegos y juguetes; colaborar en los aspectos que reafirman las costumbres, el folklore y las tradiciones de cada cultura; proveer oportunidades lúdicas, sobre todo a las niñas y los niños que padecen carencias, colaborando con la difusión y el respeto de sus derechos; estimular y atender las necesidades (re)creativas e intereses lúdicos del grupo familiar y de la comunidad; brindar un espacio de reflexión comunitaria y escolar, que posibilite la recomposición de la red social del contexto en el que las familias habitan; y promover estrategias vinculares alternativas a la agresión y a la violencia, que fomenten los recursos simbólicos de las familias participantes.

Asimismo, consideramos que su importancia deriva del hecho de que las concentraciones urbanas actuales no cuentan con espacios de contención y recreación suficientes. A esto se le suma que en muchas oportunidades las niñas y los niños se retiran de la escuela y permanecen solos en sus hogares gran parte del día, cuando no cuentan con condiciones para prodigarse cuidados. Es importante resaltar los efectos perjudiciales de esa carencia de protección, tanto a nivel físico como psicológico, ya que existen riesgos de deconstrucción subjetiva, que pueden manifestarse como violencia intersubjetiva o rivalidades narcisísticas, en un sentido donde el otro se opone a un deseo que se quiere realizar, de modo que obstaculiza una acción, y puede derivar en un pasaje de la agresividad a la agresión física.

Estas problemáticas pueden originarse en modelos sociales donde no hay respeto por las normas, lo que provoca que no se instale la ley interior durante los procesos de desarrollo. Asimismo, en las relaciones con pares o adultos, pueden surgir aspectos donde prima el orden narcisista, egoísta y desubjetivado respecto a la consideración del otro, a quien se lo mira como rival a vencer o competidor, y no se considera la reciprocidad necesaria para entablar el vínculo humano.

Coincidimos con Bleichmar (2008) cuando lo plantea de este modo: “Vale decir que el sujeto tiene deseos de derribar el obstáculo que le imposibilita la acción. Y se manifiesta bajo las formas de la agresividad. La agresividad es siempre tensión simbólica” (p. 107); es decir, si hay ausencia de simbolización, sobrevendrá el pasaje a la acción.

La idea de la implementación de un programa de creación de juegotecas barriales radica en la convicción de que es posible –y conveniente– articular marcos conceptuales diversos que permitan abordar una realidad compleja, que permanentemente escapa a los intentos reduccionistas o simplificadores (Calzetta et al., 2005). Se trata, en principio, de construir e implementar recursos conceptuales sobre el objeto de la práctica, a partir de la articulación de diversos saberes capaces de integrarse en la medida en que se respeten las particularidades de cada cuerpo teórico. Por eso, nos situamos sobre diversos instrumentos teóricos, cuyas referencias corresponden a: a) el Psicoanálisis; b) la Psicología del Desarrollo; y c) la Psicología Comunitaria; en sus distintas vertientes.

a) El Psicoanálisis

Las conceptualizaciones psicoanalíticas nos permitieron un abordaje de la cuestión que es en sí mismo complejo, así como la articulación con el trabajo de campo desarrollado desde el Programa de Extensión. Fue abordada la problemática de la constitución psíquica, la cual depende en buena medida de la calidad del insumo parental inicial, que facilita y consolida identificaciones que ayudan a la inclusión en la vida en

comunidad. Es frecuente que ese camino, que apunta a la autonomía y también al respeto, no logre transitarse en su totalidad. En este sentido, un tema de preocupación actual a nivel mundial es el derrumbe de las seguridades que hasta hace no mucho tiempo sostenían la organización social. Como lo señala Castoriadis (1997), una de las características de la época es la crisis del derrumbe de la autorrepresentación de la sociedad, al punto de que ésta deja de representar algo para sí misma; es decir, para el conjunto de individuos que la sostienen en su comunidad imaginaria. A este escenario hay que agregarle las circunstancias de la propia realidad de nuestro país, dramáticamente agravadas en los últimos tiempos. Estos factores se conjugan en una sinergia destructiva que obra, precisamente, contra la contención y el sostén necesarios para la organización psíquica.

La población infantil con la que se trabajó dentro del dispositivo incluía niñas, niños y adolescentes en situación de calle, a quienes se consideró protagonistas de un movimiento adaptativo extremo, ya que tempranamente debieron aprender a vivir en un medio no protector, generando ellos mismos, con sus propios recursos, sus condiciones de vida.

En este sentido, nos resulta relevante evocar la contribución de Winnicott (1971) sobre el papel de espejo del rostro de la madre. El autor reflexiona sobre las consecuencias que tiene para el psiquismo del niño el hecho de que su madre no funcione como espejo, devolviendo un sentimiento de existencia, sino como una realidad externa que debe ser prematuramente tomada en consideración.

Puede presumirse que, incluso cuando el sostén materno haya existido en los primeros tiempos de vida, aunque sea mínimamente, y haya sido perdido tempranamente, las niñas y los niños deben enfrentar los rigores de la lucha por la supervivencia; pérdida de sostén que deja sus marcas en la estructuración del aparato psíquico. Nos interesa referirnos aquí a las investigaciones de Lefort y Tosquelles (s. f., citado en Rodulfo, 2010), quienes sostienen que los abandonos tempranos

pueden producir enfermedades como meningitis, infecciones y secuelas depresivas.

Estas situaciones se encontraron en varias familias, así como lo que podrían ser vínculos madre-hija dañados, tema que se expondrá en el capítulo 6, “Vínculo con los hijos y funciones parentales”, donde se exponen los resultados de esta investigación. Cuando la separación no tiene oportunidad de simbolizarse, retorna como material real, sin procesamiento, involucrando tanto afecciones corporales como problemas emocionales complejos y duraderos.

b) La Psicología del Desarrollo

Tomamos como referencia diversos conceptos de la Psicología del Desarrollo, la cual tiene como objeto de estudio la conducta humana tanto en sus aspectos externos y visibles como en los internos y no directamente perceptibles. Su especificidad se encuentra en el interés por los cambios y transformaciones a lo largo del tiempo (Palacios y Mora, 2011).

En este sentido, rescatamos la relevancia de los cambios de carácter normativo (ser cuidado al nacer) y cuasi normativo (elección sobre ser madre o padre), e idiosincrático (lo propio de cada individuo). Estos cambios se vinculan con el período de la vida en el que se halle la persona, de acuerdo a los procesos de identidad personal de los primeros años de vida, así como los que se presentan en etapas como la adolescencia, la mitad de la vida o al envejecer; es decir que los cambios están matizados por el momento de la vida en que ocurren.

Coincidimos con Palacios y Mora (2011) en el abordaje de la definición de psicomotricidad, entendida según los aspectos relativos a las implicancias psicológicas del movimiento y de la actividad corporal en la relación entre el organismo y el medio en que se desenvuelve, ya que de esta forma, se hace foco en las relaciones psiquismo- movimiento y movimiento-psiquismo. Así, en el concepto de psicomotricidad se incluyen componentes madurativos, relacionados con la maduración cerebral, y componentes relacionales, que tienen que ver con el hecho de que

a través de su movimiento y sus acciones, el niño entra en contacto con otras personas y objetos con los que se relaciona de manera constructiva.

Entonces, la psicomotricidad será fuente y expresión de los conocimientos que ya se poseen, así como un medio de generar vivencias y emociones. La meta del desarrollo psicomotor es el control del propio cuerpo hasta alcanzar todas las posibilidades de acción y expresión individual. La psicomotricidad es un nudo que ata psiquismo y movimiento hasta confundirlos entre sí, en una relación de implicaciones y expresiones mutuas (Coste, 1979; Palacios y Mora, 2011).

En este sentido, consideramos que el desarrollo psicomotor implica un componente externo o práxico, que refiere a la acción; y uno interno o simbólico, que alude a la representación del cuerpo y las posibilidades de acción. De este modo, las acciones están mutuamente entrelazadas, y su configuración final se relaciona con el grado de apoyo y la estimulación recibidos, junto con los objetivos de los logros que el bebé se va proponiendo, lo cual enlaza maduración, circunstancias ambientales y características de cada bebé.

c) La Psicología Comunitaria

Esta rama de la psicología aporta elementos teóricos valiosos para la implementación de programas preventivos comunitarios en poblaciones vulnerables, ya que pone el énfasis en la prevención de problemas psicosociales y en el desarrollo humano integral (Sánchez Vidal, 1991). El cambio social, uno de sus objetivos, incluye las modificaciones que se producen en una comunidad, ya sea por autoinducción o por la intervención externa, en los sistemas de funcionamiento intergrupalo o interindividual y en la relación individuo-sistema; mientras que el concepto de desarrollo humano supone la recuperación de las personas, el enriquecimiento personal, la capacitación y la promoción de bienestar en general.

Por otro lado, la noción de participación comprende la

idea de “hacerse parte de”; es decir, de apropiarse de los recursos de los que se dispone para re TRABAJARLOS y reubicarlos en función de las actividades comunitarias. En este sentido, partimos del supuesto de que es la comunidad la que posee potencial y saberes, y de que es únicamente participando que puede apropiarse y hacerse cargo de lo que le pertenece; condiciones que constituyeron elementos fundamentales de las acciones preventivas que se desarrollaron dentro del dispositivo del Programa *Juegotecas Barriales*. Así entendida, la participación grupal reviste el carácter de una estrategia preventiva, y por ello debe precisarse quiénes fueron convocados a participar, para qué y con qué instrumentos. Asimismo, se la puede relacionar con la estimulación de los aspectos creativos del sujeto, lo cual a su vez genera mejores condiciones para el intercambio con otros, la recepción de estímulos, el desarrollo afectivo y la posibilidad de toma de decisiones.

4.6.1. *Del juego en su extensión a las juegotecas en acción*

Partimos de la concepción de juegotecas “en acción”, ya que evoca las numerosas posibilidades de organizar y emplazar una juegoteca. En primer lugar, el espacio debe ser amplio, luminoso y aireado; puede consistir en un solo ambiente, pero siempre se ha de tener en cuenta las edades y los intereses de los niños. Si el espacio posee separaciones, se pueden ubicar de este modo: primero los juegos con sus correspondientes colchonetas o almohadones, para propiciar los juegos vinculares madre-hijo; luego, deberían situarse los juegos reglados, con mesas y sillas, dejando un espacio para la circulación de los niños, y un pizarrón.

En este sector debe haber un mueble de guardado, y también puede existir otro sector para guardar aquellos elementos lúdicos a ser reparados, lo que se torna muy valioso si son los propios padres quienes se ocupan de dicha tarea, ya que puede ser el germen de un taller de juguetes. Incluso aunque sean pocos, los muebles también tienen una función, y su material debe ser

resistente y en lo posible de puntas redondeadas para evitar accidentes. Por otra parte, también proponemos armar una sala que pueda ser utilizada tanto para actividades espontáneas como para el juego dramático, el dibujo, la expresión corporal, etc. En cuanto al piso, el material más apropiado es la goma o el plástico, ya que facilita la higiene y dota calidez al ambiente. En relación a la frecuencia, esta puede ser semanal o estar adecuada al contexto, y cada encuentro dura entre dos y tres horas.

En el caso de las juegotecas escolares, se puede recibir a las niñas y los niños a contraturno de las actividades. Las juegotecas barriales pueden funcionar en diferentes lugares, como centros comunitarios y de salud, comedores o salas de atención médica. El lugar debe ser promovido para facilitar la asistencia y el sostenimiento de la actividad. Tanto para las juegotecas barriales como para las escolares se solicitan materiales a la institución o se buscan donaciones. En general, albergan niñas y niños de entre tres y doce años, lo que permite organizar las actividades por edad. Si se cuenta con espacio suficiente, se puede destinar un área específica para la actividad lúdica de los niños menores de tres años con presencia de un adulto cuidador.

Los coordinadores pueden ser docentes, madres y padres, profesionales y estudiantes universitarios; y también suelen recibir el nombre de animador o facilitador de juego. Su desempeño adecuado dependerá de una sólida capacitación sobre desarrollo infantil; así como su aptitud hacia el juego y la concepción que del mismo posea.

Asimismo, resulta imprescindible que conozca los derechos del niño y los haga cumplir en su ámbito de trabajo; así como las necesidades de la comunidad y las características y códigos propios del barrio o escuela. También se requiere poseer conocimientos sobre los intereses de las niñas y los niños por edad, los momentos constitutivos del psiquismo, las angustias típicas y los diferentes tipos de juegos. El trabajo grupal requiere de distintos momentos para su consolidación, por lo que el

coordinador debe acompañar ese proceso, e involucrarse como principal colaborador en la tarea de brindar a las niñas y los niños un protagonismo que, en muchas situaciones, no posee.

Se puede clasificar a las juegotecas según espacio, modalidad o ubicación. Según el espacio, pueden ser fijas, si están ubicadas en espacios convenidos a tal fin; móviles, si se dispone de diferentes lugares para su ubicación; o abiertas, si funcionan en distintos barrios y plazas públicas, que cambian con frecuencia de zona. Según la modalidad, pueden ser abiertas, en las que se permite dejar a las niñas y niños libremente y en horarios no pautados con anterioridad, siempre respetando el horario de funcionamiento. Este es el caso de las de salas de espera de hospitales. También pueden ser no abiertas, que requieren inscripción previa y una asistencia regular con sentido inclusivo, por lo que exigen un mayor compromiso familiar.

También es posible clasificarlas según su ubicación: en una sala hospitalaria de internación o en salas de espera, el objetivo consiste en brindar espacios de juego que permitan volcar angustias y miedos. Las hay itinerantes o circulantes, que funcionan dentro de un móvil que puede situarse en diferentes puntos geográficos en el mismo día; escolares o en jardines de infantes, que pueden funcionar durante el horario escolar o ser convocadas en horarios alternativos.

En general estas están ligadas al aprendizaje. Por otro lado, las de investigación se ubican en ámbitos físicos de las universidades, donde los niños forman parte de los proyectos de investigación vinculados con procesos de temas educativos; mientras que las comunitarias están ubicadas dentro del radio de la comunidad o barrio. Estas parten del supuesto de que todo cambio social necesita de elementos que lo vehiculicen, y el juego sería una actividad privilegiada para que surjan transformaciones en poblaciones vulneradas.

En cuanto a la elección de juegos y juguetes, lo ideal es ofrecer una variedad de juguetes de distintos materiales, adaptables a diversas necesidades y situaciones. Los juguetes

guardan significado, por lo que es preciso mantenerlos en buen estado y en condiciones de higiene. También es importante que los niños participen en la organización aportando ideas y propuestas en la elección de juegos y juguetes, lo que de este modo facilita la identidad lúdica.

Las juegotecas desarrolladas a partir del año 2001 desde el Programa de Extensión *Juegotecas Barriales* de la Facultad de Psicología fueron las denominadas juegotecas comunitarias y escolares; llevadas a cabo en las localidades e instituciones mencionadas (ver Apartado 2.2 “Diseño muestral” y “Anexo II” para mayor detalle).

4.6.2. Principales objetivos de una juegoteca

Como todo programa dirigido a ámbitos comunitarios y escolares, los objetivos estuvieron orientados a cumplir con el ideario, pero contextualizando el dispositivo para adecuar su implementación. Esta fue la propuesta:

- a) Rescatar y promover el espacio, los medios y el tiempo para jugar.
- b) Revalorizar el jugar cómo fundamental, tanto para la constitución psíquica como para la construcción de subjetividad.
- c) Rescatar y valorar las costumbres, el folklore y las tradiciones típicas de cada cultura.
- d) Proveer oportunidades lúdicas, sobre todo a las niñas y los niños que padecen carencias, colaborando en la difusión y el respeto de sus derechos.
- e) Ser vehículo para la interacción entre pares y entre los miembros de la comunidad en general, en función de favorecer la conformación de redes entramadas que solidifiquen los vínculos.

4.6.3. Construcción colectiva de historias y modelos no convencionales en el trabajo comunitario

Para llevar adelante la tarea se utilizó la técnica de taller, porque facilitó la articulación entre teoría y práctica y permitió concretar un trabajo comunitario en una interrelación dinámica participativa.

Como proceso general, se partió de la concepción de trascender la transmisión de información a los grupos de madres, padres, docentes y directivos. En contraste, se utilizó una metodología participativa basada en experiencias sistematizadas críticamente, las cuales daban lugar a reformular las próximas y guiar el curso de los ajustes en el dispositivo.

Esta metodología permitió promover la reflexión, la escucha y la conformación de un grupo para que, de forma paulatina, se pudieran cuestionar mitos y tabúes referidos al tiempo del jugar y a la relevancia de su facilitación. Según plantea Palomas (2002), “entendemos por participativa la intervención real y decidida de los actores y autores del proceso, estimulando continuamente a los miembros del grupo al análisis y producción de temas” (p. 8).

La conformación de los grupos se caracterizó por ciertos conceptos que los definen como estructuras dinámicas que aluden a procesos en movimiento; estructuras donde puede haber roles fijos o intercambiables para su funcionamiento. Así, el grupo puede tender a la cohesión o a la desintegración a la manera de fuerzas que se contraponen, por lo que debe contar con una tarea específica, constituida en este caso por el motivo de la convocatoria.

En cuanto a las temáticas, en nuestro caso se trató de consignas en formatos de propuestas de reflexión, con interacciones que permitían que las ideas circulen y que se

retomaran aquellas más significativas. La aplicación de la técnica del trabajo grupal permitió visualizar cómo se organizaba el grupo y qué procedimientos o medios comunicativos tenían para llevar adelante las propuestas.

Asimismo, hubo sujetos que asumían liderazgos para tomar a cargo distintas funciones del grupo; por lo que de este modo podían conducir la dinámica con una plasticidad que permitía el intercambio entre los integrantes. En algunas ocasiones el líder rotaba, lo cual enriquecía la forma de abordar los temas y permitía el crecimiento tanto individual como grupal. Un aspecto fundamental en el trabajo con las madres y padres estuvo relacionado con la toma de contacto con las distintas culturas y la educación previa de sus lugares de origen; de un modo que respetara y comprendiera sus orígenes discursivos, sociales y miradas, a partir de su propio acervo cultural (Palomas, 2002).

Por parte de la coordinación, se operó de facilitadores de la comunicación grupal. Asimismo, se realizaron síntesis que sirvieron para poner en común los aspectos más destacados de lo trabajado, así como para informar y transmitir contenidos. A partir de la información, el propósito consistió en promover la indagación y el análisis de los materiales para construir nuevos conocimientos.

4.6.4. Nueva mirada sobre el concepto de juegoteca: operacionalización del término

Para cerrar este apartado, cuyo hilo conductor fue la teoría en tanto andamiaje que atravesó todas las etapas de la investigación, plantearemos ahora una serie de lineamientos con respecto a la posibilidad de ofrecer una nueva mirada sobre la

noción de juegoteca, a partir de los trabajos realizados y el recorrido teórico que los sustenta. Si bien, desde sus orígenes, la definición de juegoteca ha sido definida en términos descriptivos, consideramos que podemos hacer un aporte en el sentido de darle contenidos teóricos que permitan considerarla en toda su potencialidad como generadora de tramas vinculares.

En este sentido, el espacio y el tiempo de los encuentros entre madres, padres, docentes y profesionales del equipo de investigación fueron concebidos como una zona intermedia de experiencia, como modo de tejer una red grupal en la cual insertarse.

De esta forma, se trabajó para permitir que se manifestase la potencia reflexiva desde la cual pensar tanto las funciones parentales como el trabajo docente, y que a la vez sirviera para propiciar la interrogación y la problematización con respecto a hijas e hijos, niñas y niños. La propuesta se estructuró en las siguientes etapas:

I. Formación del grupo:

Esta instancia corresponde al primer contacto institucional, a la detección de las necesidades de la comunidad y al conocimiento del grupo. Se sustenta en la empatía grupal y mutua, donde la creatividad implica la posibilidad de una producción grupal específica y pone en juego fuerzas vitales con posible proyección hacia otros espacios, como puede ser el interior de las familias.

II. Funcionamiento de los talleres de reflexión:

Se partió del funcionamiento grupal en los talleres a

desde el intercambio y la reflexión, con el propósito de que esto circule e instale un modo de escuchar y de escucharse, como una forma de despliegue y apropiación de la propia historia lúdica.

III. Puesta en funcionamiento de las juegotecas:

Se pensó a la juegoteca como un dispositivo que funciona en un espacio preparado con fines lúdicos, y que se desarrolla en un tiempo dedicado a recibir, contener y sostener afectivamente a niñas y niños por parte de adultos significativos que las crean y coordinan, con el objetivo de consolidar la trama vincular y la red social en contextos escolares y comunitarios.

IV. Trabajo de reflexión grupal con adultos cuidadores, docentes y el equipo de investigación:

A partir tanto de las historias relatadas por las madres y padres como de la producción general del grupo en sus intercambios, se abrieron interrogantes sobre el espacio-tiempo que se iba construyendo a partir de la expresión de las propias ideas, actitudes y creencias surgidas con respecto al jugar infantil y al ejercicio de la parentalidad.

En este sentido, los adultos cuidadores comenzaron a reconocer las necesidades de sus hijas e hijos, y se crearon expectativas de convivencia y diálogo en nuevas modelizaciones familiares.

V. Desarrollo de los talleres como proceso de reconstrucción de redes sociales:

A partir de las experiencias compartidas por medio de la inclusión de madres, padres y docentes en las juegotecas, se fueron creando modelos lúdicos que tendían a la resolución de

conflictos y que se sustentaban en la confianza en el otro, creando itinerarios alternativos que permitían dar respuesta de contención afectiva hacia las niñas y niños.

Asimismo, se generaron interrogantes y se problematizaron algunas perspectivas para poder pensar a las niñas y los niños en sus vínculos con cada uno de sus cuidadores.

5. VÍNCULO LÚDICO

En este capítulo nos referiremos al vínculo lúdico a partir de los relatos de las madres y padres sobre el juego de sus hijas e hijos. Así, daremos cuenta de lo que propusimos como primer objetivo entre los objetivos específicos de esta tesis, en donde planteamos analizar los relatos que madres y padres han hecho respecto al juego de sus hijas e hijos, tanto en las entrevistas como en los talleres de reflexión. Nos interesa trazar un recorrido sobre la conceptualización de los inicios de la vida psíquica, la relevancia de los cuidados maternos y el modo en que se despliegan las actividades lúdicas en dicho vínculo.

En distintos puntos del capítulo, analizaremos las experiencias lúdicas infantiles de las madres y padres, en cumplimiento con el cuarto objetivo de los objetivos específicos, en el cual nos propusimos identificar los relatos de las madres y padres respecto de sus propias experiencias lúdicas infantiles y su capacidad de juego en el vínculo con sus hijas e hijos.

A partir de los relatos vinculados a las vivencias propias, se conformaron biografías lúdicas que dan cuenta de sus historias vitales, de sus accesos al juego y de las formas en que fueron transitando sus experiencias a la luz de los formatos familiares y los modelos intergeneracionales. Evidenciaremos la capacidad de juego que madres y padres han adquirido hacia el

interior del vínculo con sus hijas e hijos y de este modo daremos cumplimiento al tercer objetivo, referido a la representación de madres y padres y el desarrollo de sus capacidades de juego con sus hijas e hijos.

5.1. Desde los cuidados maternos hacia el jugar y su simbolización. Entornos facilitadores para su desarrollo

Comenzaremos planteando enlaces conceptuales entre la secuencia del desarrollo de la actividad lúdica y el proceso de constitución subjetiva; luego señalaremos la importancia de enfocarse en la necesidad de un otro auxiliar –a través del ejercicio de funciones maternantes–, para que se desplieguen los procesos de simbolización y la actividad lúdica, condiciones esenciales para que lo intersubjetivo se constituya en antecedente lógico de lo subjetivo. Para dar cuenta de estos procesos nos referiremos a situaciones significativas recogidas en el trabajo en terreno.

De este modo, empezaremos por analizar fragmentos relativos a escenas de la constitución de la función lúdica en una niña de dos años, focalizando en aspectos inherentes al maternaje en situaciones de vulnerabilidad, en particular cuando en un contexto comunitario hay referentes que se hacen cargo de asumir funciones vinculables con la concepción de “madre grupo” que proponen Taborda y Galende (2009), temática que luego profundizaremos en el capítulo 7 de esta tesis. Asimismo, le daremos una mayor amplitud al concepto planteado por estas autoras, ya que durante nuestra investigación pudimos observar y escuchar que era necesario incluir a las familias y a la escuela dentro de esta concepción, para poder ofrecer la posibilidad de entretejer lazos familiares e institucionales.

Reformular esta idea nos permitió convocar a madres y padres a los espacios escolares y comunitarios para reflexionar sobre los vínculos lúdicos y las prácticas de crianza, y armar una

red de recuerdos de sus experiencias lúdicas. De este modo, comenzamos a trabajar con la propuesta de madre-padre-grupo, para luego ampliar el concepto a madre-familia-grupo, ya que era fundamental incorporar a las familias e incluir a madres y padres en los grupos, pero que a su vez las niñas y niños pudieran participar, lo cual enriquecía la tarea con la observación y el registro de las interacciones; en algunos casos, porque se trataba de bebés en período de lactancia, en otros, porque eran niñas y niños de dos o tres años que tenían que estar acompañados por los adultos cuidadores.

Dentro del marco teórico de esta tesis, con respecto al inicio de la vida psíquica nos posicionamos entendiendo que son los cuidados maternos los que posibilitan la constitución de un yo incipiente que va siendo investido por pulsiones libidinales. Las distintas manifestaciones del bebé (gorjeos y movimientos) son para la madre, o para quien cumpla su función, índice de múltiples sentidos.

Según han señalado Spitz (1972); Karol (1999) y Bleichmar (2009b), en el inicio, el movimiento y la voz adquieren el carácter de un discurso infantil inicial en el marco de esta diada. Así, el adulto codifica lo sensible, desde donde las diferentes series de las conductas del bebé son significadas por la función materna e ingresan en secuencias que propician los intercambios.

En este sentido, en uno de los grupos de la Fundación, una abuela dijo sonriendo: “Mi nieto tiene un mes, me acerco y me sonrío, hace sonidos, como que me habla, ¡tan chiquito!”. Así, el rostro humano constituye el pre-objeto o pre-juguete, es un sustituto materno que permite apartarse de manera paulatina. Estas actividades formarán cadenas perceptivo-motrices que serán significadas por el entorno como juego y serán la base de todo el desarrollo lúdico posterior. Es sumamente relevante preservar todos estos procesos, dado que cualquier disrupción de la relación madre-bebé puede provocar cambios profundos en la

actividad pre-lúdica. La condición para que la niña o niño pudiera desplazar su interés hacia objetos del entorno dependía de las funciones maternas, de sus cuidados específicos y de la significación que ella otorgue a esas búsquedas. Precisamente, en el trabajo de campo se observaban y escuchaban situaciones donde estas precondiciones no se cumplían, de modo que acarrearán efectos adversos.

Como plantea Mahler (1985), la ansiedad de separación como proceso normal se verá disminuida gracias al placer emergente del funcionamiento por separado, lo cual facilitará la inscripción historizante de la vida y la posibilidad de aprendizajes para su cuidado. La presencia materna colabora para que la niña o niño logren superar la ansiedad, en tanto se inscriben representaciones diferenciadas del objeto, y así permitirá abrir un camino para que el yo ingrese en la conciencia. Aquellas situaciones donde se presentaban separaciones prolongadas, o cuando la madre o el padre no lograban una presencia adecuada, convocaron nuestra atenta mirada, por considerar que podía surgir un riesgo de desacople entre madre-padre-niña-niño con notorias consecuencias, debido a la imposibilidad del entorno para resolver las tensiones que permitieran producir la búsqueda de actividades de tipo autoerótico.

Fue interesante observar estas situaciones para luego retomarlas hacia el interior del trabajo institucional, ya que nos enfrentábamos a posibles desarticulaciones vinculares que podían generar disfunciones orgánicas con distinto nivel de severidad, así como una posible retirada de las actividades pre-lúdicas por parte de la niña o niño.

De este modo, se lograron vincular problemáticas de desarrollo y diferencias de progreso entre aquellas niñas o niños que contaban con ambientes confiables que les facilitaban el interés lúdico por los rostros humanos y los objetos investidos libidinalmente, y aquellas otras situaciones donde la niña o niño

permanecía solo por extensas horas, y se limitaba a realizar actividades autoeróticas o a consolarse con la exposición a una pantalla durante largas horas. D., una docente de la Fundación, relató sobre un niño de tres años: “F. llora si no lo alzo; está todo el día encima mío, pide el chupete y tengo que darle la mamadera, no quiere jugar y se enferma mucho”.

En este sentido, se encontró que sus padres trabajaban en su casa donde tenían un taller textil y no se ocupaban del niño, quien estaba solo todo el día en un cuarto de un piso superior de la casa. Así, las intervenciones se basaron en proponer encuentros con la madre y el padre de F., para propiciar un cambio substancial en el vínculo, con formas renovadas, vitalizadas, y dar paso al ingreso posterior de la simbolización y el juego, y de este modo prevenir una forma de expresión somática carente de oportunas mediaciones. Creemos que en la historia de F. podría haber habido déficits en los procesos que llevaban al logro de la manipulación de objetos exteriores en el inicial vínculo madre- bebé; y que también podría haber déficits parentales que no habían facilitado las actividades entre la mano y la boca, restando posibilidades de morder, escupir, introducir y extraer objetos, ocultar y presentarlos, ya que cuando la madre y el padre dejaban a F. en soledad, no había nadie que acercara objetos, situación que podría estar en la base de la dificultad para establecer lazos con pares y procesos de simbolización.

En la búsqueda de identificar los procesos mencionados, trabajamos en la conformación de talleres de capacitación dirigidos a madres y padres de niñas y niños de escuelas de zonas carenciadas de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde se resaltó la importancia que tiene el juego en la constitución subjetiva, con el objetivo de que las madres y padres mismos, luego de la capacitación, se constituyeran en coordinadores de juegotecas.

Desde este enfoque, se indagó en los contextos para visibilizar situaciones que podían generar desubjetivación, lo

cual podía tener consecuencias como la defusión pulsional que afectaran tanto a la capacidad sintetizadora y de ligazón de los procesos intrapsíquicos como a la posibilidad de establecer vínculos.

Dentro de uno de estos talleres en la Fundación, una madre dijo: “descubrí que el duelo por mi niña aún no está cerrado y eso me sigue produciendo tristeza”. Otra madre, durante el mismo taller expresó: “Hoy quiero hacer mención a mi hija mayor. La tuve cuando tenía diecisiete años y aprendí a ser mamá con ella”. En línea con las pérdidas, duelos y distanciamientos, otra madre dijo: “mis nietos viven lejos y no los puedo ver. Le pido a Dios acompañar a mi hija hasta el festejo de los quince”. Así, trabajamos sobre las tramas relacionales presentes y pasadas, en función de trazar mapas que dieran sustrato a formas simbólicas, por detectar pérdidas o ausencias en los contextos familiares que debilitaban un lugar de reconocimiento dentro del contexto social. Estas situaciones generaban un déficit en la construcción de proyectos identificatorios y la alteración de la transmisión de identidades a través de las generaciones.

En este punto, queremos mencionar que Bleichmar (2008) propone hacer un enlace para la construcción de la subjetividad a partir de la base de proyectos futuros en los que las instituciones juegan un rol importante, ya que necesitan construir planes que tomen en consideración la constitución de sujetos sociales, expandirse por fuera del horizonte escolar y recomponer también la subjetividad de las madres y padres, condiciones necesarias en los procesos de aprendizaje infantil. Teniendo esto en cuenta, se hizo foco sobre los aspectos de construcción social del psiquismo, a los que denominamos “trabajo de construcción de la intersubjetividad social”.

En resumen, las tareas en los talleres debían incluir los trabajos de duelos no tramitados o ayudar en la continuidad de los que se hallaban en proceso, por lo que se propuso un rumbo

que comenzara a incluir tiempos para pensar en forma individual, pero también para co-pensar grupalmente y poder acceder a modelos en los cuales las respuestas inmediatas podían ser reemplazadas por otras transcritas y reelaboradas. De este modo, era posible encontrar respuestas a los requerimientos de las hijas e hijos con sentidos renovados.

5.1.1. Abrir la puerta para ir a jugar

En este apartado presentaremos fragmentos de una entrevista que resulta significativa para analizar la representación de una madre sobre el vínculo con sus hijas y la capacidad de resolución de conflictos, así como también la tramitación del vínculo con su hija menor en el camino hacia su autonomía.

El encuentro se desarrolló a partir de los talleres de capacitación a madres y padres llevados a cabo en un jardín de infantes del Barrio Agustoni, en Pilar, Provincia de Buenos Aires, durante el año 2004. Trabajamos en la conformación de un grupo que pudiera coordinar la juegoteca que funcionaría en la institución luego de la capacitación. Como parte del proceso grupal, en distintas ocasiones hubo reuniones previas con los directivos de la institución y con referentes educativos municipales, con el fin de que el equipo de extensión-investigación fuera incluido en un proyecto que tenía como objetivo el armado de juegotecas en instituciones educativas de la localidad.

Posteriormente, la dirección realizó la convocatoria para la primera reunión, y si bien la concurrencia fue amplia, el grupo consolidado se redujo. A partir de allí, se fue conformando un grupo de madres que concurrían semanalmente a los talleres de capacitación. Entre ellas estaba A., una joven mujer de veinticuatro años, que llevaba siempre en brazos a su hija menor, R., de dos años. Durante las reuniones, la cubría con una manta y le daba el pecho, mientras escuchaba, generalmente en silencio.

Poco a poco, se fue animando a hablar, lo cual dio pie para realizarle una entrevista, en donde relató los motivos de su interés por asistir al taller de capacitación: Quiero conocer cómo es el crecimiento de los chicos, pero más de adentro, cómo se sienten por dentro, saber si a los chicos les sirve estar con una persona grande (...). Tengo dos hijas más grandes, de cinco y seis años; una tiene personalidad muy fuerte y la otra muy débil, y yo estoy en el medio de las dos. No se llevan bien y me siento mal, porque no puedo hacer que se lleven bien. Yo las quiero unir en un mismo juego, pero es muy difícil, pelean para ver quien juega conmigo (...). Con ella es distinto, la siento un poquito mía – señala a su hija pequeña –, es otra relación. Yo no me puedo separar todavía de ella, si yo la dejo por ahí se queda sola, pero yo no puedo (...). Creo que ya es hora de que nos separemos un poco, es como si con ella me estoy despidiendo de la maternidad, tiene que dejar de tomar la teta, esta nena está envenenada.

Como parte del relato de su historia vital, refirió que durante su primer embarazo había tenido que abandonar los estudios secundarios y permanecer en la casa materna y paterna. Luego tuvo un segundo embarazo, y al poco tiempo, por una enfermedad que contrajo su hija mayor, debió dejar la casa donde todos convivían para acompañar a la niña, quien fue internada en un hospital de alta complejidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; motivo por el que la abuela se hizo cargo de los cuidados de su segunda hija.

En el momento en que tomamos contacto con A., el trato con las dos hijas mayores le resultaba inabordable; las niñas tenían conflictos permanentes, y ella no encontraba la forma de interceder, de comunicarse con ellas, de ofrecer la contención adecuada para resolver la discordia. A partir de su relato, comenzamos a poner el foco en los intercambios que se suscitaban en los talleres con los aportes espontáneos de las otras madres, ya que se trataba de un grupo activo y participativo, que

preguntaba, leía los materiales y reflexionaba sobre los temas. Algunas madres acotaban sobre la situación de A.: “Cuántas cosas lindas se está perdiendo tu hija por estar siempre en brazos”; y también decían: “Ella necesita jugar y estar con otros chicos”. Así, la propuesta fue estimular estas interacciones para que generasen reflexiones en A. con respecto a la situación que, más que comentar, mostraba.

Por otra parte, sus relatos transmitían un profundo respeto por el tiempo necesario para que la niña lograra un desprendimiento gradual y progresivo, de modo tal que pudiera hacer un pasaje desde los envoltorios maternos hacia el grupo social. Para la madre, se trataba de dar el paso que la separaría de su hija. Ese proceso de intercambio en los talleres se fue gestando como parte del trabajo grupal dentro de la capacitación; del cual emergió una focalización sobre la constitución de la intersubjetividad. Las múltiples intervenciones, referencias y discursos que se fueron produciendo en el devenir y la construcción de la grupalidad hicieron figurable y escuchable para el preconsciente de A. lo que ella ya se estaba diciéndose a sí misma cuando llegó al grupo por primera vez.

Asimismo, se veían dificultades en el desprendimiento progresivo del cuerpo a cuerpo entre A. y R., su hija. Como señala Karol (1999), el ejercicio de la función materna y la posibilidad de ofrecer su propio psiquismo como andamio forman la base de la compleja constitución psíquica y fisiológica infantil. En este sentido, el cuerpo de la niña permanecía en una captura materna; faltaba que fuera acotado como lugar de goce para la madre, y en tanto esto ocurriera, se abría la posibilidad de que emergieran sentimientos hacia la niña de un amor sublimado que estuviera dentro de ciertos parámetros éticos, es decir, que surgiera un lazo afectivo con capacidad de tener en cuenta al otro, de considerarlo en su subjetividad. Por ello, se comenzó a trabajar en la apertura de una vía que permitiera establecer conexiones en la vida psíquica de la niña. El contexto grupal y

los relatos de otras madres fueron relevantes en este proceso, ya que marcaron un camino que posibilitó la adquisición de autonomía y la apertura hacia nuevos vínculos para la niña, que colaboraron con la creación de un espacio simbólico. Así, se conformó un espacio que orientó a R. hacia lo externo, accedió a mirar, tocar, sonreír y experimentar con los objetos e ir a su encuentro.

Por su parte, A. definía el vínculo con su hija menor en un estado de fusión que no podía transformar; es decir, ella tenía un saber sobre esta situación, pero había algo de la historia de ese vínculo madre-niña que no lograba resolver. Ya desde el momento de llegar al grupo, refería que su hija estaba “enviciada”; o sea que sabía que la lactancia no se prolongaba por algo del orden de lo autoconservativo específico, sino que estaba relacionado con aquello donde tenía que producir un corte. Era prioritario que la madre realizara cierto trabajo de reflexión, ya que ella misma aclaraba que su hija podía llegar a desprenderse, pero era a ella a quien le costaba. Entonces, ¿quién tenía el “vicio” de la lactancia? Se trabajó sobre la relación inicial entre madre e hija, ya que la permanencia de los lazos entre ambas excedía los tiempos necesarios de la relación cuerpo a cuerpo. Por ser más prolongados, no permitían poner en juego una asimetría necesaria de saber y de poder entre la niña y su madre, e impedían los procesos hacia una salida vincular que permitiera establecer relaciones con pares y abrirse a la inclusión social. Si A. lograba asumir la responsabilidad de limitar su propio goce en el contacto con el cuerpo de su hija, podía dar paso a la construcción de legalidades que funcionaran como un ordenador vincular.

Por su parte, R. necesitaba ese desprendimiento para poder desarrollar sus capacidades utilizando herramientas expresivas como gestos y palabras, y así hacerse entender, manifestar sus deseos, adaptar sus estrategias de comunicación en función del otro, compartir significados y saber adecuar la conducta al ritmo marcado por una nueva forma de interacción.

Debía instalarse en la cadena del intercambio generacional: era necesario que la madre comenzara a alejarse y le permitiera dejar la envoltura que la cubría para empezar a sostenerse por sí misma y dar lugar a una progresiva conquista de la propia autonomía, y así ingresar a nuevos espacios próximos.

Por otro lado, el estatuto narcisista del sujeto no se opone al trabajo de la intersubjetividad, ya que ambos se entrelazan en la transmisión al *infans* de aquellos sueños no realizados por los padres. Entonces, posibilitando el desplazamiento narcisista sobre su hija, A. se podía situar como parte en el encadenamiento hereditario, del cual podía obtener beneficios y atributos transmisibles a futuro. Precisamente esto ocurrió hacia el final del trabajo grupal, cuando R., desprendiéndose de los brazos de su madre y quitándose un gorro de lana que le cubría parte del rostro, se paró, comenzó a caminar, abrió la puerta de la sala y salió al patio del jardín para ir a jugar. El trabajo grupal generó nuevas identificaciones gracias a la cadena asociativa grupal, de modo que la niña se pudo incluir en un grupo secundario y romper su vínculo fusional con A.

Con respecto a la relación conflictiva entre las hermanas y las rivalidades y disputas por la presencia materna con una u otra hija, recordemos que la madre no lograba generar un ambiente de juego compartido que diera lugar a interacciones fraternas que lo enriqueciera; por lo que A. debía alternar o elegir con quién jugaba, lo cual no contribuía en la calidez de la relación e incrementaba el polo de hostilidad y antagonismo (Moreno, 2011). La edad de las niñas permitía pensar que estaban en condiciones de establecer relaciones de tipo horizontal entre ellas, basadas en la simetría, la reciprocidad y la cooperación; sin embargo, no era este el tipo de relación que se había instalado. A su vez, tampoco se presentaban relaciones de tipo vertical y asimétrico respecto de la madre y sus hijas.

Por el contrario, el conflicto denotaba posiciones simétricas que incluían a todas: las niñas se disputaban a la madre

y esta no lograba darles contención con una respuesta efectiva; no había tiempo ni espacio de juego para ir abriendo un horizonte social. La presencia de ambos tipos de relación, es decir, el horizontal ente hermanos y otros pares y el vertical con las figuras parentales, influyen en diversos procesos psicológicos como la autorregulación, la autoestima, la identidad de género, la agresividad y la conducta prosocial (Moreno, 2011). Sobre esto, A. decía: “Mis hijas se pelean porque las dos quieren que juegue con ellas”. En la familia no se hallaban facilitados los mecanismos regulatorios de experimentación de resolución de los conflictos familiares, que luego permitieran resolverlos en el contexto social. En la relación de las hermanas identificamos carencias de elementos de complementariedad y reciprocidad, mientras que las emociones que convocaban manifestaban ambivalencias producto de emociones intensas y variadas.

A. expresaba su impotencia y sus sentimientos de fracaso maternal por no lograr poner en juego habilidades lúdicas que permitieran disfrutar de un espacio y tiempo compartidos entre madre e hijas. Las hermanas se encontraban en posiciones rivales y de dominio de una sobre la otra, siguiendo las características asignadas por la propia madre, eran “muy fuerte” la una y “muy débil” la otra. A partir del relato de la madre, parecía haber existido una interrupción abrupta del vínculo con su segunda hija cuando era más pequeña, situación que podía estar en la base de los conflictos.

A partir de esa interrupción, podía haber ocurrido que, al intentar retomar la interacción, ya se hubieran instalado déficits o una pérdida que no había podido ser elaborada, produciendo una transformación profunda en la continuidad del desarrollo psíquico de la niña. Por su lado, A. se ubicaba entre sus hijas sin lograr apropiarse de un lugar maternal asimétrico desde donde ejercer su función, por lo que fracasaba a la hora de mediar entre ellas. Sin embargo, no atinaba a dilucidar que algo de lo que poseía dentro de sus funciones podía servir como agente de cambio de esas intensas emociones fraternas. Además, había

diferencias con respecto al vínculo con R., al cual, como ya mencionamos, refería y revelaba proximidad y dificultad de lograr un progresivo alejamiento; por lo que era una forma de vinculación madre-hija que podía ser otro componente de rivalidades y celos en el plano de la relación de simetría con sus hijas mayores.

Asimismo, aunque estas niñas transitaban edades de la adquisición progresiva del lenguaje, lo cual podía colaborar a inhibir conductas agresivas, se evaluó que existían carencias en dicho proceso que dificultaban la expresión verbal de necesidades y deseos, y no permitían demorar los impulsos durante las adquisiciones de competencias cognitivas, empáticas y de posicionamientos que les dejaran incluir la perspectiva del otro. Era importante que alcanzaran estos objetivos, ya que podía colaborar con una progresiva autonomía y a su vez permitirles resignar la demanda permanente hacia la madre, y así lograr una mayor autorregulación.

Esta situación resultó sumamente significativa, porque nos interpelaba acerca de los trabajos psíquicos que promovía la pertenencia a un espacio grupal. Fue a partir de este momento que los efectos de los intercambios entre las madres, padres, las niñas o niños y el equipo de investigación se constituyeron como motivo de análisis. Por esto, comenzamos a implementar un modo de trabajo que consistía en la construcción de un espacio grupal que generara condiciones de transicionalidad.

De ese modo, se conformó un espacio intermedio entre las madres, padres y sus hijas o hijos, así como entre las madres, padres y los miembros del equipo de investigación, y entre el equipo y los miembros de la institución y las familias del barrio. El arribo a este posicionamiento conceptual y de propuesta de trabajo constituyó un lineamiento transversal para esta tesis; como plantea Kaës (1994) no existe la opción de no estar agrupados, ya que solo a partir del trabajo de la intersubjetividad se puede producir la elaboración del trauma y del duelo, y aportar

sentido a las vivencias que no pudieron ser integradas a un contexto significativo en el primer momento. Las funciones figurativas y representativas del preconscious, funciones específicas que pueden verse afectadas o condicionadas por una experiencia traumática, son convocadas en el trabajo que el encuentro grupal facilita; son ellas las que permitirán cicatrizar el tejido psíquico desgarrado. Gracias al funcionamiento grupal, se pondrán en marcha acciones psíquicas que sostienen o liberan la represión de las representaciones, la supresión de los afectos y el renunciamiento pulsional. En este sentido, el funcionamiento del grupo permitió que el sostén que ofrecían las madres propiciara pensar y obtener placer en el funcionamiento grupal.

5.1.2. “¿Dónde juego, abuela?”

De forma simultánea, se realizaron las entrevistas y la observación a madres y padres de la escuela N°25 del barrio de Retiro, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Allí, el cuerpo directivo convocó al equipo de investigación por situaciones escolares relacionadas con la violencia de niñas y niños durante los recreos, para solicitar que se organizaran espacios de juego para contenerlos.

A su vez, muchas familias de la que provenían las niñas y niños eran migrantes de provincias argentinas o de países limítrofes, y se trataba de una población que se encontraba en situación vulnerada, con las necesidades básicas insatisfechas, con precarización laboral, alta inseguridad y problemas de adicción en los púberes y adolescentes, mientras que el ambiente escolar se presentaba como lugar que expresaba una agresión manifiesta directa entre las niñas y niños.

En cuanto a los modelos familiares y sus vínculos lúdicos con hijas e hijos, los adultos cuidadores manifestaban reacciones agresivas cuando tenían que lograr que les obedezcan; en el diagnóstico se encontraron situaciones que implicaban gritos,

falta de diálogo, violencia verbal e insultos, castigos que incluían tanto tareas hogareñas –por ejemplo, lavar ropa– como la prohibición de salir a jugar con sus amigos, incluso cuando las viviendas eran muy reducidas. Se sumaba a esta problemática la falta de espacios públicos cercanos para jugar; mientras que la escuela tampoco contaba con material lúdico o este era muy reducido. Además, en algunas familias, las niñas y niños asumían funciones de cuidado de hermanos menores, o se desempeñaban en tareas lucrativas para colaborar con el sustento del hogar, lo cual complejizaba las situaciones.

Asimismo, a la complejidad de ese escenario, se advertía un quiebre institucional, ya que existían conflictos de reconocimiento de la autoridad que representaba la conducción de la escuela, debido a que había dos grupos docentes disputando lugares, uno que respondía a la dirección actual, y otro que lo hacía a la directora anterior, quien había sido desplazada de su cargo.

A partir de realizar esta contextualización, se presentó un modelo de abordaje que consistía en una capacitación en juegotecas y la inclusión de las niñas y niños a ese espacio de juego. Se propuso conformar un grupo que se constituyera como un espacio colectivo de acción y reflexión, que fuera una red de relaciones e intercambios continuos que pudiera sostenerse para luego ser transmitido a otros integrantes de la comunidad escolar y barrial.

La modalidad llevada a cabo fue la del taller participativo, en cuyos primeros encuentros los padres y madres comenzaron a relatar sus historias de vida, en las que hacían referencia a situaciones de carencia afectiva, privación material, ausencia y prohibición de tiempo de juego, y trabajo infantil. Hubo que superar un clima emocional de nostalgia por sus lugares de origen, tristezas por duelos no elaborados y situaciones traumáticas; y se buscó generar condiciones para pensar en el jugar y elaborar historias lúdicas, para de ese modo

recuperar algunas experiencias gratificantes que formaban su historia de vida. La capacitación se realizó durante seis meses. Allí, transmitimos concepciones sobre desarrollo infantil, se propusieron juegos interactivos y construcción de juguetes, e indagamos en sus creencias, valores y actitudes sobre el juego. De esta forma, se conformó un grupo de madres, padres, y abuelos que coordinarían la juegoteca los días sábado por la mañana. En general, los miembros del grupo participaban de las actividades cuando la escuela convocaba; algunos formaban parte de la cooperadora escolar, y una abuela era referente barrial a cargo de un comedor comunitario.

Además de un interés por mejorar los vínculos intrafamiliares, el motivo que los convocó fue la preocupación por los niveles de violencia en la escuela. Una madre dijo al respecto: “Los chicos se pegan, algunos traen armas a la escuela”. A medida que se fueron desarrollando los temas, agregaron su preocupación por la violencia social, ya que eran víctima de robos en el barrio o los presenciaban, decían que ya no había códigos que respetaran los bienes ajenos y estaban inmersos en sus propias angustias y en las de sus hijas e hijos.

Luego de la capacitación, el grupo comenzó a coordinar la juegoteca, mientras que el equipo de investigación funcionó como supervisor del trabajo efectuado, acompañando y sosteniendo la dinámica grupal y el funcionamiento de la actividad lúdica. En este sentido, consideramos pertinente transcribir algunos relatos de madres, padres y abuelas que resultan particularmente productivos. Por ejemplo, G., que era una abuela y una referente barrial que contaba con conocimientos en temas comunitarios, refirió: Mi nieta me decía llorando: ¿dónde juego abuela? Yo la puse debajo de la escalera, le doy una colchita y le digo que esa es su casa. Es la única manera de hacer lo que quieren, porque sino molestan en otro lado.

A partir de este relato, comenzamos a pensar en el estatuto del juego en ese vínculo lúdico, en donde aparecía la idea

de juego como cierto engaño, algo que podría ser una trampa para evitar el contacto con la niña que demandaba atención, una forma de eludir la molestia que le ocasionaba la nieta a la abuela. En coincidencia con Rodulfo (2010), la idea fue pensar en la disponibilidad de jugar en el encuentro con otros y las posibilidades de facilitarlo que estaban al alcance del adulto.

Para lograrlo, se necesitaba aceptar que habría momentos donde podían surgir percances o situaciones difíciles por el monto de energía puesto en esa actividad; asimismo, creímos necesario tomar un tiempo para ubicar la situación y sus posibles desenlaces, ya que parecía haber menos un desencuentro que un tramo más difícil en un intercambio. Entonces, se contemplaron opciones que podían permitir escenas lúdicas con las cuales expresar emociones, reclamos y angustias de forma repentina, sin tiempo de prepararse ni anticipación. Resultó significativo para esta abuela poder asistir y participar, porque podía expresarse su interés por capacitarse y estar dispuesta a reflexionar, y así abrir otros horizontes posibles.

Durante ese mismo taller, una madre, comentó: “Estoy preocupada por mi hijade cinco años. No tiene su grupo de amigos, no juega, es muy apegada a su señorita y la ayuda en las tareas del aula”. Este relato se presentó en la misma línea que el de otra madre, quien dijo: “Los chicos imaginan. Mi hija de siete años no tiene imaginación para jugar, hace lo mismo que sus compañeras. En casa es sobreprotectora con sus muñecas; parece que lo hace en serio”. En ambas situaciones las docentes habían detectado ciertas dificultades en la integración grupal en el aula por parte de estas niñas, lo que permitió a las madres comenzar a percibirlo luego de la intervención externa a la familia; esto fue lo que llevaron como tema al taller de capacitación.

Las experiencias con iguales se basan en un conjunto de atributos relacionados con la competencia social y la historia de las relaciones ubicadas en el entorno familiar (Moreno, 2011).

Lo que las madres llevaban a los talleres puede ser pensado como la construcción de un registro diferente de la noción sobre el juego y la relevancia otorgada al desarrollo de la imaginación que este implica. Asimismo, el gusto por jugar aparece cuando existe disponibilidad para ofrecer fragmentos del mundo personal, de la realidad parental, para que el niño pueda apuntalar sus fantasías; es decir, cuando las madres y padres son capaces de reconocer el valor del jugar y respetar esas transformaciones que hacen sus hijas e hijos sobre la realidad ofrecida.

A su vez, otra de las madres, M., comentó sobre su hija de cinco años: “Le gusta mucho cocinar, le gusta ayudarme en la cocina. Lloro cuando no la dejo. También le gusta trapear el piso, lavar la ropa”. Posteriormente, durante los siguientes encuentros comenzó a relatar los problemas de su hijo mayor para aprender: No puede relacionarse pacíficamente con los otros chicos, quisiera cambiarlo de escuela (...). Hay muchas diferencias entre la escuela en Argentina y en Bolivia; en Bolivia el nivel académico era más avanzado, le daban mayor importancia a la disciplina y eran más exigentes. Si alguien se portaba mal, les daban más tarea para el hogar. A mi hijo no le alcanza nada, quiere que le compre juguetes nuevos en el mercado. Quisiera llevarlo más seguido a pasear al parque, pero no puedo; él se enoja mucho y pega, muchos chicos se desquitan de eso cuando vienen a la escuela.

El análisis de su relato permitió visualizar dificultades vinculares referidas a ciertas estrategias para calmar a su hijo: según decía, no había tiempo o disposición para llevarlo a jugar. No atinaba a resolver el reclamo de su hijo, parecía carecer de recursos y añorar el lugar de origen y la contención que recibía de la escuela. Mientras tanto, las actividades con su hija referían a tareas hogareñas. A su vez, la narración expresaba que surgían dificultades en la construcción de límites aptos para la constitución subjetiva, no solo en el seno de la familia, sino también en el seno escolar, cuya exigencia consideraba débil y en el que no encontraba ni el sostén ni la orientación adecuada

para su contexto. Asimismo, M. evidenciaba baja tolerancia a la exigencia infantil y escasos recursos para propiciar en su hijo una vía más elaborativa, acorde a un modelo donde la capacidad de espera podría ser construida y formar parte de la resolución de problemas.

A partir de la escucha, se pudieron ubicar carencias en la capacidad de reflexión o la potencialidad para lograrlo. Se analizó la frecuencia en que la apelación a un tercero permitía resolver el problema, y se abrió la posibilidad de pensar en el reconocimiento de las limitaciones parentales y en la búsqueda de un interlocutor válido que facilitase la reflexión y colaborase con la resolución de la situación. Se trataba de madres y padres que necesitaban de un sostén institucional; la escuela podía proveerlo y ellos mismos hacían referencia a este punto.

Asimismo, planteamos temas que estimulaban las capacidades de madres y padres para establecer un diálogo fecundo y encontrar un modelo de comunicación accesible para sus hijas e hijos, y de este modo promover procesos de elaboración de emociones que generaban conflictos. El trabajo grupal se constituyó en interlocutor para dar circulación a los temas, y a su vez, alojó las problemáticas compartidas e inició un proceso para co-pensar posibles salidas comunes.

En el mismo taller, en continuidad con un relato que expresaba dificultades en el vínculo lúdico, un padre, C., expresó: Juego poco con mis hijos, tengo carácter medio seco. No soy demostrativo, a veces alzo al más grande, me parece que ellos se están contagiando el carácter. A veces jugamos a la pelota (...). No recuerdo a qué jugaba de chico; ahora llevo muy cansado de trabajar, sin ganas.

Su historia abría la posibilidad de reflexionar, dado que se identificaba a sí mismo como parte del problema; presentaba una perspectiva de inclusión que ponía de relieve sus propias limitaciones y permitía pensar en ellas. La mención a la escasez de juego y a la ausencia de recuerdos de su niñez en el mismo

hilo discursivo llevaba a pensar en la pobreza de un despliegue imaginativo y creativo en su propia infancia. Esto ofrecía la posibilidad de enlazar esas vivencias pasadas con las actuales en cuanto a límites que presentaba en el despliegue lúdico con sus hijos. Dada la situación, se pensó que podía provenir de un hogar donde había habido carencias que impidieron el desarrollo integral de diferentes capacidades (afectivas, creativas, intelectuales y protectoras), las cuales podrían haber colaborado para que el juego se constituyese en un resguardo ofrecido por los adultos cuidadores.

En consonancia con Rodulfo (2010), consideramos que el hecho de que en la niñez se haya desarrollado la función del jugar de modo satisfactorio no implica obligatoriamente un pasaje exitoso al registro del trabajar. Precisamente, el fracaso en muchas ocasiones se presenta en el pasaje de un campo a otro, de modo que el trabajo se convierte en actividad con alto nivel adaptativo, no se halla investido y denota exigencia e infelicidad; en otros términos: el principio del placer, proceso primario, no se ha articulado con los procesos secundarios vitales en la construcción de un proyecto futuro.

En este sentido, el relato de C. permitía pensar en carencias en el registro del jugar, ya que no tenía recuerdos lúdicos, lo cual podía haber interferido en el pasaje hacia el registro del trabajar. Por lo tanto, se abrían interrogantes sobre si la ausencia de ganas refería al juego o al trabajo.

En otro encuentro, A., un padre que participaba en la cooperadora de la escuela, dijo acerca del juego con sus hijos: Jugamos a la pelota, a competencias con jueguitos de guerra, a las damitas, al ta-te-ti. El juego es una distracción, a veces te saca de todo el trabajo que tenés, oes como un descanso. El juego es muy importante para toda la familia. Organizo partidos de fútbol con los chicos del barrio.

A diferencia del otro, que se definía como de “carácter medio seco”, en este padre se advertía la valoración del juego

infantil como propiciador del desarrollo, porque lo ubicaba como una parte integral y beneficiosa de la familia. Al mismo tiempo, su decir sirvió para reconocer su concepción sobre la necesidad de diferenciar el tiempo dedicado al trabajo del ofrecido al juego. Parecía entender que cada una de estas actividades precisa energía psíquica, pero que sus requerimientos y sus beneficios se diferencian netamente.

Retomando lo elaborado por Rodulfo (2010), queremos señalar que en su recorrido e innovación, las formas del deseo desarrollado desde el jugar ofrecen una potencialidad y un sustento libidinal a la posterior organización de un campo psíquico laboral, que se instala como actividad en la vida adulta. En esta instancia confluyen los procesos psíquicos que se estructuran en el sujeto, la historia de vida familiar de la que se proviene, los mitos y el ejercicio de las funciones parentales. El trabajo se asume subjetivamente siempre y cuando exista la precondition del investimento libidinal y el proceso de simbolización correspondientes, a partir de los cuales se despliega la creatividad.

En este caso, desde su disponibilidad paterna, A. ofrecía la posibilidad de que sus hijos pudieran proponer juegos, intentaran y logaran ser aceptados a la hora de los intercambios con pares, así como también que consiguieran aceptar las propuestas de otros, lo cual daría espacio a un fluido intercambio en el que se aceptasen las reglas propias de cada juego. A partir de su función, A., padre comprometido con su lugar dentro del entorno familiar, aportaba elementos indispensables que promovían la salida exogámica y contribuía con ideas, referentes e instituciones, conformando una función simbólica que posibilitaba la terceridad y facilitaba el acceso a lo social.

En todo este proceso, la escuela, por suparte, cumplía con una función primordial al recibir a sus hijas e hijos; mientras que su participación en actividades como la cooperadora escolar lo instituía aún más en ese lugar de acompañamiento de sus hijos.

Además, se posicionaba como colaborador de los vecinos del barrio que lo necesitaban, lo cual daba muestra de capacidades lúdicas y de intereses sociales desde su posición cooperativista.

5.1.3. “Qué van a tener subjetividad estas madres, si llevan los hijos colgados de la espalda”

La implementación del programa se continuó en dos escuelas de nivel primario del barrio de Flores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los directivos de las escuelas comentaron conflictos relativos al orden institucional, que se transformaron en obstáculos para la implementación del dispositivo, lo cual llevó a repensar la propuesta y a considerar que, en la medida en que lograra ser desarrollada, podría cumplir un aporte sustancial a la comunidad escolar.

En su mayoría, a ambas escuelas concurrían niñas y niños pertenecientes a las comunidades boliviana y peruana, quienes en un alto porcentaje vivían en un barrio carenciado. En este sentido, la actitud de las autoridades con respecto a la población concurrente era desigual. Mientras en una de las escuelas (Escuela A) había una actitud discriminadora y descalificadora, en la otra existía mayor aceptación y valoración de las niñas y niños y sus familias (Escuela B).

En este caso, hubo que partir de una concepción problemática sobre el juego que surgía desde la autoridad escolar. En un primer encuentro, una de las directoras planteó, a modo de advertencia, una frase que ilustra esta idea: “No digan que van a hablar de juego, porque no van a venir, no les va a interesar”. A su vez, respecto de los vínculos intersubjetivos, la misma directora agregó: “Pero, qué van a tener subjetividad estas madres, si llevan los hijos colgados de la espalda”. A partir de escuchar este relato, se advirtió que si bien refería problemas de violencia en la escuela y dificultad para establecer límites, ella misma se expresaba con un discurso que generaba violencia

institucional. Esto fue analizado como un proceso de desobjetivación; por lo que se consideró relevante ofrecer alternativas de resubjetivación (Bleichmar, 2008), en las que se incluyera a esta directora. Así, se propuso organizar una tarea de producción reflexiva colectiva que remitiera a los vínculos tempranos, y a cómo sus acciones, pensamientos, valores y representaciones podían constituirse en engranajes que pusieran en marcha cambios en sus modos de pensar la infancia. Se abrieron interrogantes sobre la consideración hacia el semejante, sobre el modo en que operaban la ética y la moral a la hora de establecer límites, y sobre las concepciones que emanaban desde la conducción escolar.

De este modo, surgieron temas referidos al respeto y a la conformación de la autoridad que fueron relacionados con la necesidad de instituir identificaciones internas y establecer una legislación que se sostuviera sobre el derecho ético de posicionarse como autoridad (Bleichmar, 2008). Por otro lado, hacia el interior de las familias se hizo el mismo planteo, pero articulado con la dirección de la escuela. El trabajo consistió en revisar las concepciones de pautas y límites como aspectos exteriores, para proponerlos como una obligación que involucrara a todos, una instancia desde la que partirían las premisas de transmisión hacia las niñas y niños.

La responsabilidad escolar incluía la transmisión de conocimientos, pero también tenía que asumir funciones específicas en su rol como figuras capaces de proporcionar un andamiaje para aprender y solucionar problemas, abriendo preguntas, brindando ejemplos, diálogo, información actualizada y adecuada al contexto. En este sentido, se transmitieron conceptualizaciones que permitieran otorgarle valor al sostén materno en el vínculo inicial madre-bebé, respetando las formas culturales originarias de la población escolar, ya que se entendió que si la directora lograba renunciar a sus prejuicios étnicos y sociales, podría luego cumplir la función de facilitadora, motivadora e impulsora de aprendizajes.

El camino hacia la contención de situaciones de violencia entre las niñas y niños en la escuela tuvo sustento en el respeto por la diversidad cultural, que incluye diversos modos de sostén infantil. En este caso, debíacomprenderse que el transporte de hijas e hijos en el tejido tradicional andino conocido como “aguayo” era una forma compatible con la calidad afectiva y la empatía necesarias para la crianza. A lo largo de todo el proceso de reflexión hubo intercambios que permitieron una apertura hacia nuevas concepciones por parte de la directora, sustento sin el cual no se hubiera podido aportar a la problemática institucional.

La diagramación de los contenidos a desarrollar en los talleres a madres y padresse realizó a partir de estos prejuicios detectados en la Escuela A. La mirada se posó sobre la importancia de los estímulos que recibe el bebé a través de sus sentidos y movimientos, que le permiten desarrollar el conocimiento acerca del mundo que lo rodea. Se trata de un punto inicial que le dejará tomar en cuenta los efectos de sus acciones, afianzar la intencionalidad de sus actos y acceder a coordinaciones de sus esquemas mentales. El análisis se enfocó en la dimensión social del aprendizaje, en la importancia de conocer las experiencias de las familias, y en observar los juegos y canciones que madres, padres y abuelos utilizaban en las interacciones con las niñas y niños.

Para lograr este objetivo se retomaron las tradiciones lúdicas de la comunidad con la que se trabajaba, lo cual permitió que de manera progresiva la propuesta pedagógica en la escuela resultara culturalmente conveniente y plena de significación.

La convocatoria se inició por medio de folletos que fueron colocados en las carteleras de cada escuela, y también se solicitó que se enviaran a las familias en notas de comunicación. Se realizaron actividades lúdicas grupales para que los participantes presentasen y comentasen el motivo que los había convocado, donde además se inquirió sobre los juegos en sus

infancias y las diferencias que encontraban con los juegos actuales. Asimismo, se hizo entrega de un cuento para compartir con sus familias, cuyo objetivo era iniciar enlaces entre el espacio escolar y el familiar.

Por su parte, las madres y los padres fueron comentando sus preocupaciones referidas a la violencia y la discriminación entre pares, las dificultades de adaptación derivadas de la inmigración, la desmotivación y la autoexigencia. Ellos señalaban las diferencias entre la escolaridad en Bolivia y Argentina, de modo que se transitó por un camino discursivo que bordeaba la complejidad de la integración familia-escuela. Al poco tiempo de comenzar, se observaron dificultades para conformar un grupo, ya que las madres y padres concurrían de manera alternada por no poder asistir semanalmente debido a sus actividades laborales; y aunque no disminuía la cantidad de participantes, estos cambiaban en cada encuentro.

A partir de este hallazgo, se acordó con las autoridades escolares un cambio en la periodicidad de la asistencia, de modo que las reuniones se fueron espaciando y también empezó a considerarse que la rotación de los participantes a los talleres podía hallarse relacionada a ciertas condiciones de la población, que posía trabajos precarizados y dificultades económicas. Asimismo, entre la diversidad de factores intervinientes, la escuela no contaba con un proyecto de inclusión para la población escolar y sus familias, que en la mayoría eran inmigrantes, lo que generaba falta de soportes institucionales capaces de aminorar las tensiones familiares, escolares y sociales.

El análisis de la situación tuvo como referencia la conformación de los grupos en la experiencia llevada a cabo en la zona de Avellaneda en los años 2001 y 2002, en el inicio del programa de extensión. En aquel momento, estaban presentes condicionantes relativos a una problemática económico-social que diferían del momento que atravesaban las escuelas de Flores. En aquel entonces, la capacitación se consideraba una

posible salida laboral, porque de hecho las madres y padres desocupados recibían subsidios estatales. En cambio, en este caso la convocatoria surgió desde la dirección escolar en las escuelas de Flores hacia las madres y los padres, quienes realizaban actividades textiles como empleados, trabajos informales o desarrollos autónomos.

Esta situación guió la decisión de realizar adecuaciones en el dispositivo y desde ese momento se dio inicio a talleres de reflexión orientados a temas de crianza, juego y establecimiento de límites, que estaban dirigidos a madres y padres. De este modo, la coordinación de las juegotecas estuvo a cargo de estudiantes universitarios con el acompañamiento y supervisión de los docentes del equipo de investigación.

En uno de los talleres de la Escuela A, una madre, F., relató las dificultades en el vínculo con su hija a partir de referenciar sus experiencias lúdicas: “Cuando yo era chica jugaba a vender. De mi hija sola no nace jugar, ella ve tele, se baña, viene al cole, se aburre muy fácil: se aburre de los juguetes y se va a verte, ve *Animal Planet* [Programa de TV sobre animales]; yo la castigo y le digo que vaya a leer su libro, pero ella no me hace caso”.

Se identificó que para facilitar el juego en esta niña faltaba que la madre pudiera incluir ciertos interrogantes que aludieran a los gustos de su hija, dado que su interés radicaba en un mundo de animales donde coexisten otros códigos de unión y supervivencia. Dentro del análisis de la génesis de los valores, Palacios et al. (2011b) plantean el interés social sobre la naturaleza y su preservación como origen del razonamiento moral medioambiental. Niñas y niños, desde el ingreso a la escolaridad, muestran preocupaciones por temas referidos al medio ambiente, lo cual constituye parte de su formación moral, ya que apela al valor intrínseco de la naturaleza y de los derechos de todos los seres vivientes.

En este sentido, el trabajo con esta madre debía vehiculizar sus preocupaciones y su modalidad de encarar el

conflicto con la apertura de temas e interrogantes que versaran sobre los intereses y gustos infantiles, para facilitar que la niña aportara al vínculo con su madre un mundo propio, de múltiples miradas. Posteriormente, esta madre logró ampliar su percepción sobre los intereses de su hija, cambió su actitud e incluyó las diferencias entre ambas. Al respecto, F. comentó: “Ahora entiendo que a veces mi hija tiene buenos sentimientos y que aprende muchas cosas en la escuela”.

Por otro lado, en la Escuela B, durante el funcionamiento de uno de los talleres, H., una madre, expresó: “Con mi hija de cinco años bailamos, cantamos, correteamos y jugamos a las escondidas”. En su relato podemos ubicar la valoración de diversas actividades que expresan distintos momentos de juego, así como una comprensión de la importancia de este, presente en el vínculo lúdico. Incluía actividades que se habrían desarrollado como parte de las adquisiciones básicas, como gatear, caminar, trepar, agarrar, lanzar, arrojar, correr, subir y bajar escaleras sin ayuda; es decir, aquellos logros psicomotrices denominados “psicomotricidad visible”, que involucran acciones y su correcta realización. H. relató un recorrido donde había despliegue de acciones y posibilidades de inhibición voluntaria, lo que contribuía a profundizar el desarrollo de la conciencia de las adquisiciones sensorio-motrices previas y las destrezas del propio cuerpo. Esos logros formaban parte de los aspectos no observables del desarrollo, o sea, la “psicomotricidad invisible”, como el tono, el equilibrio, el control respiratorio y la estructuración del espacio y tiempo (Palacios et al., 2011a).

Desde los inicios del vínculo, esta madre había facilitado actividades que podían advenir en un equilibrio físico y emocional más refinado, así como la adquisición de destrezas motrices e intercambios con contenido simbólico que constituyeron un repertorio de movimientos que posibilitaban un nuevo intento ante el fracaso en una acción, con las

consecuencias favorables de dichas secuencias. Estos juegos marcaban una diversidad de tipos de conducta en un camino hacia una mayor complejidad cognitiva (Moreno, 2011).

5.1.4. La función familia-escuela-grupo en la construcción de un ambiente confiable

En el marco del trabajo de investigación, se realizaron diversas entrevistas en el año 2008 con directivos y docentes de la Fundación, localizada en el barrio de Villa Soldati de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por medio de estas se inició el trabajo en la institución, donde funcionaban un jardín de infantes y un comedor comunitario.

La Fundación constituía un referente importante para la población circundante, que estaba conformada en una altísima proporción por familias inmigrantes de países limítrofes que vivían en condiciones vulneradas. Tanto en las entrevistas como en el trabajo dentro de la institución se registraron observables del ejercicio de la función materna como condición para el desarrollo de los procesos de constitución del vínculo lúdico y de la simbolización. El escenario de la Fundación tenía características diferentes a las halladas en las escuelas de Flores, ya que existían contrastes en la concepción y mirada hacia familias.

En primer lugar y como parte del ingreso institucional, se entrevistó a G., fundadora y directora de la Fundación. Analizaremos ahora fragmentos de escenas significativas surgidas de la conversación, a la luz de las nociones desarrolladas en el marco teórico que presentamos: función materna, procesos de constitución de la función lúdica y simbolización, y la noción madre-grupo. En una de las entrevistas realizadas,

G. relató su historia vital y la de su familia, compuesta por su marido y sus diez hijos, a la que luego se incorporaron otros tres niños, que en el momento de las entrevistas ya eran adolescentes, en una suerte de adopción de hecho por encontrarse aquellos en

estado de abandono. En un momento, G. mostró una fotografía ampliada de una niña de tres años y medio, a la que se veía sonriente y con mirada vivaz.

Al mirar la fotografía, sonrió y refirió que la había conocido cuando tenía pocos meses de vida en situación de gran vulnerabilidad, debido a las dificultades de su madre para cumplir con su función de adulto cuidador, porque se encontraba en situación de calle e inmersa en la problemática de consumo de alcohol y drogas. La madre de la niña, concurría frecuentemente al comedor para buscar alimentos para llevar al lugar donde la niña y ella se cobijaban con cartones. G. relató que frente a esas dramáticas circunstancias, le ofreció criar a la niña a la madre, quien aceptó.

Frente a la situación de carencia y de riesgo para el desarrollo de S., la respuesta dada por la directora es frecuente dentro de un funcionamiento donde las comunidades instrumentaban modalidades informales para albergar el desvalimiento infantil. En ocasiones, estas prácticas transcurrían desconectadas de los discursos imperantes en las leyes y políticas públicas, que a través de diferentes recursos procuraban mantener a las niñas y niños con sus familias de origen, muchas veces sin éxito. La situación mostraba profundas deficiencias estatales y sociales para preservar y amparar el vínculo madre-hija. La entrevista con G. brindó elementos para pensar acerca de la vigencia y el impacto de la función materna en esta forma de crianza, la cual, sin comportar una adopción formal –ya que no implicaban filiaciones con inscripción legal, ni renuncia de parte de la madre o padre biológicos a la patria potestad–, brindaba a la niña las condiciones necesarias para su desarrollo.

Un segundo fragmento de esta misma entrevista aportó información acerca de una situación de juego en la experiencia compartida entre una niña y su abuela, en momentos de pasaje del pre-ludismo a la constitución de la función lúdica propiamente dicha, cuando el otro se ofrece como objeto de juego

al niño antes de que este lo pueda simbolizar en ausencia. Una de las nietas, de aproximadamente dos años, se acercó a G. y le solicitó que la tomase en brazos para luego bajarse, en un ir y venir colmado de sonrisas y caricias; un intercambio amoroso que recordaba ese acontecimiento fundamental que se instituye en los juegos de presencia-ausencia, en una alternancia ritmada de acercamiento y alejamiento puesta en escena ante nuestra mirada.

Vale mencionar también que todos sus nietos, así como varios de los colaboradores del comedor llamaban “mamá” a G. En un momento, ella sentó a la niña sobre una mesa, ya modo de pedido esta pronunció algunas palabras que fueron respondidas por G. Esto generó interrupciones breves en su relato, ya que se abocó a atender los requerimientos de su nieta acercándole un objeto que le pedía y que luego dejaba caer y debía serle devuelto, o porque solicitaba la mamadera para alternar con el juguete.

Es destacable que, a lo largo del encuentro, G. no apartó la mirada de la niña, ni tampoco dejó de escucharla, acariciarla o hablarle cada vez que ella lo demandaba. Es decir que la presencia y el contacto corporal del adulto mostraba una disponibilidad emocional que cobraba una especial significación, y que marcaba el vínculo abuela-nieta con una connotación favorable para las posibilidades de juego actuales y futuras de la niña. A través de la actitud maternante descrita, la niña obtenía gratificaciones en el propio movimiento, como así también en la erotización de los gestos de dominio del objeto exterior; procesos necesarios e ineludibles en la constitución subjetiva.

De este modo, fue posible inferir una madre-abuela en función materna que era capaz de escuchar, mirar y sonreír en el momento oportuno. Se observó disposición para jugar, para responder a la necesidad infantil y así permitir que la niña encontrase en su entorno juguetes que portaban marcas y eran señal de la cualidad del cuidado materno, abriendo un sendero

para poder representarlo en su ausencia. Todos estos procesos eran fundamentales para el desarrollo corporal, intelectual, afectivo, creativo y social de la niña. En este sentido, y en ocasión de las intervenciones realizadas, se vio que la modalidad de G. señalaba un rumbo en el trato que dispensaban las docentes de la institución. Se identificó un tipo de ejercicio de la función materna ampliada en el funcionamiento institucional: el de madre-grupo, de acuerdo a la conceptualización de Taborda y Galende (2009), ejercicio desempeñado por un conjunto de sujetos que conforman el grupo encargado de duplicar los cuidados hacia el niño y el entorno que los contiene.

Como se mencionó arriba, la mayoría de los padres eran bolivianos, peruanos y paraguayos quienes añadían su condición de inmigrantes a la ya difícil condición de pobreza en que vivían. Según Bleichmar (2008), si se suman los efectos del desarraigo, la pérdida de referentes comunitarios, familiares y sociales, e incluso la pérdida de una inserción histórica, la migración puede provocar efectos desestructurantes de la subjetividad.

A su vez, retomando el trabajo de Castel (1995), las poblaciones migrantes están expuestas a procesos de exclusión social que vulnerabilizan aún más su condición de pobreza y los exponen a la desafiliación.

En este sentido, los gestos incluyentes más simples desplegados por las docentes de la institución eran muy valorables, ya que se constituían en sustrato de posibles entramados relacionales. Existía un ambiente contenedor, favorecedor de procesos de integración y pertenencia, evidenciados, por ejemplo, cuando las docentes acompañaban hasta la sala a las madres y padres que llegaban para asistir a los talleres. En las entrevistas con las docentes, estas comentaron las estrategias implementadas para lograr integración, que consistían en desarrollar actividades lúdicas autóctonas de cada país, en un espacio abierto lindante a la institución, a las que habían sido convocados los grupos de la comunidad escolar. Dado que los

líderes de estos espacios educativos y comunitarios se configuraban en duplicadores de los cuidados infantiles, se llevaron a cabo talleres con las docentes, con el fin de aportar a su formación permanente en el dominio de herramientas para lidiar con la complejidad que afrontaban, así como con el objetivo de fortalecer las capacidades que poseían.

Dicho esto, encontramos una función maternante ejercida por un grupo de personas: la líder comunitaria, abuela, madre y docentes, no solo en beneficio de las niñas y niños, sino también en beneficio de las familias que se encontraban en situación de exclusión y requerían espacios y líderes que las valorizaran, les otorgasen un lugar y las reconocieran en su diversidad. Por eso, se transmitió a las docentes la relevancia que tenía ese reconocimiento, porque colaboraba con los grupos de inmigrantes fortaleciendo sus orígenes y sus identidades. En este sentido, la posición institucional podía atenuar los efectos que la inmigración y el desarraigo producían.

A partir de lo expuesto, fue pertinente hacer extensivo el concepto de madre-grupo, de modo que incluyera a las familias y fortaleciera los lazos intra e interfamiliares, institucionales, insertos en un contexto social. Así, se profundizó en el concepto madre-grupo de modo que se elaboró una noción propia: la familia-escuela-grupo, que constituye una idea nodal para esta tesis a la que se llegó a partir del trabajo grupal y que se retomará en los siguientes capítulos.

Durante el desarrollo de los talleres de reflexión, se oyeron relatos en una línea divergente de lo observado en el interior de la institución. Una madre, comentó que “es difícil, nosotros tenemos un taller de ropa en la casa y nuestros hijos están allí, no tienen espacio para jugar, para crear”. En esa misma dirección discursiva, otra de las madres, se refirió al tiempo y dijo: “No tengo mucho tiempo para estar con mis hijos, el poco tiempo que tengo es para ayudarlos en los deberes, y para jugar tengo poco tiempo”. Se tuvieron en cuenta estas situaciones en

las que no había ni espacio ni tiempo para jugar, ni tampoco para buscar oportunidades de concretarlo. Asimismo, consideramos ciertas condiciones que limitaban el despliegue del jugar, como por ejemplo el contexto vital habitacional, los temores respecto a los espacios públicos barriales, la ausencia de redes sociales alternativas que compensaran el distanciamiento con las familias de origen, la precariedad laboral, y también una cultura que daba privilegio al consumo material sobre la disponibilidad de un lugar y un tiempo compartidos lúdicamente. Así, se abrieron espacios y tiempos de reflexión para conectar a cada madre y padre con sus propias experiencias lúdicas, con las carencias que habían transitado y con el intercambio lúdico que podía surgir en tanto hubiese disponibilidad afectiva; todo esto en el marco de un espacio institucional que permitía desplegar estas concepciones y proveía recursos facilitadores para fortalecer la trama relacional social. Se advirtió que, dado que estos procesos no sucedían sin el sostén de un deseo materno y paterno, o en quien cumpliera su función, podrían operarse severas dificultades en el surgimiento del juego y en cada proceso psíquico enlazado a este (Winnicott, 1971; Calzetta et al., 2005).

En otra línea, una de las madres, E., agregó con un gesto que mostraba asombro: Mi hija juega con las muñecas, a cambiarle el pañal; lo improvisa porque no cuenta con un pañal, hace como si existiera (...). B. sostiene al muñeco, lo cambia, lo mece. Me imita cuando lavo la ropa, toma una prenda y colabora también.

Su relato remitía a la idea de que había habido un contacto corporal desde los inicios, como forma primitiva de comunicación, que precedió a formaciones posteriores tanto lúdicas como verbales. La secuencia de presencia-ausencia, las demandas de caricias, miradas y gestos, habían permitido crear el vínculo madre-hija. La díada se había establecido tónicamente en un acuerdo de correspondencia recíproca afectiva que fortaleció y enriqueció el vínculo.

En otro tramo del funcionamiento del taller, y en una línea que denotaba procesos de cambios en la construcción de vínculos de confianza entre la familia y el jardín de infantes, otra madre, P., expresó: “Me gusta que mis hijos vengan al jardín; a veces, mejor, porque vos no te vas a sentar a jugar una hora. Antes yo los dejaba acá a los cuatros o cinco años, ahoraya tengo confianza y los traigo al año”.

El acompañamiento que esta madre tuvo en su proceso de cambio y construcción conjunta le brindó seguridad y le permitió construir un sólido vínculo familia- institución; pudo comenzar a considerar que otros adultos cuidadores podían sostener a sus bebés, niñas o niños, en tanto identificaba cuidados compatibles con los suyos. Consideramos relevante la construcción de un ambiente de confianza provisto por el jardín, que permitía que las madres y padres dejaran a sus hijas e hijos al cuidado de otros adultos, porque había confianza en los brazos que los sostenían y mecían, en los encuentros, en la provisión de palabras, gestos, canciones y juegos que se ofrecían en ese ambiente cercano.

En la referencia de P. se aludía a compartir responsabilidades que inicialmente eran competencia maternal; en este sentido resaltamos la importancia de atender al vínculo escuela-familia de modo tal que la relación afectivo-social se visibilice al ser transferida de manera gradual desde la familia a la institución.

Del lado de la institución era importante instituirse como la encargada de convocar a una función ampliada a la madre, padre, hermanos, abuelas, abuelos, con el propósito de que se integrasen y conformasen un grupo para que tanto los profesionales como la institución pudiera albergarlos a todos de la intemperie a la que podían estar expuestos en los contextos frágiles.

En este punto, es importante retomar a Karol (1999) para pensar en la función escolar y en el entramado relacional que se

establece entre la madre y el niño. La autora señala que el jardín de infantes será el encargado de proveer objetos con capacidad de sustituir a los denominados primarios y ofrecer nuevas relaciones contextualizadas en lo social. Se registró que había un conocimiento y valoración de la relevancia de la actividad infantil institucional, ya que la reconocían como el logro de un placer concordante y recíproco al que tenían con sus hijas e hijos.

Siguiendo el planteo de Winnicott (1993), esto es acorde a las distintas etapas del juego, que culminan en la superposición de dos zonas de juego alternadas entre las propuestas lúdicas de la niña o niño y las que inicia la madre o padre. Entre E. y su hija se había constituido un espacio de encuentro que abrió el camino para disfrutar en esa relación, porque hubo un ambiente facilitador que promovió el juego, que estimuló tanto lo cognitivo como lo simbólico, que dio lugar a la constitución de estructuras subjetivas complejas y al desarrollo de un gran repertorio de habilidades y, tomando los aportes de Winnicott, la posibilidad de vivir creativamente, lo que haría posible forjar una identidad propia.

5.2. Experiencias lúdicas infantiles de madres y padres

En las reuniones con los coordinadores, directivos y docentes, la propuesta de trabajo se enfocó en detectar ciertas dificultades que reportaban las madres y padres sobre los procesos de crianza, específicamente en cuanto a la puesta de límites y al tiempo disponible para jugar con sus niñas y niños. En especial, se observaron los conflictos vinculares que surgían en los talleres y que se expresaban en las salas del jardín de infantes; asimismo, en las reflexiones sobre los vínculos actuales, los adultos cuidadores dieron referencias como hijas e hijos en el pasado, a través de lo que habían vivido.

Por lo tanto, durante los primeros encuentros de diagnóstico contextual, la idea fue elaborar narraciones

biográficas que permitieran obtener información sobre las experiencias infantiles y los vínculos de madres y padres, para dar lugar a sus biografías lúdicas. De esta forma, al narrar sus historias podrían reflexionar sobre la importancia del juego en la infancia y los vínculos con sus propias hijas e hijos, así como sobre sus modelos identificatorios primarios, constituidos en el sostén recibido desde las funciones parentales de origen.

Trabajar con las narraciones biográficas lúdicas fue un medio para consolidar un espacio transicional de encuentro que propiciara procesos de empatía con sus hijas e hijos, y para dar valor a los espacios lúdicos a construir. A partir de esta construcción, fue posible pensar cómo habían sido vivenciadas las experiencias en sus propias infancias y los enlaces del entramado identificatorio. Se habilitó un espacio para reflexionar críticamente sobre sus experiencias infantiles de modo de contribuir en un pensar y un saber hacer de los participantes que propiciasen cambios en los vínculos y les permitieran ubicarse como agentes de cambio en su espacio vincular íntimo.

5.2.1. “En mi infancia no tenía juguetes, me los tenía que inventar sola”

Comenzaremos este apartado refiriéndonos a los comentarios de madres y padres en los talleres que se llevaron a cabo en la escuela del barrio de Retiro entre los años 2002 y 2004. En estos talleres, una madre evocaba sus juegos infantiles: “Jugábamos a la pelota o al básquet, juego de varones, nada de juego de muñecas”. Otra madre, relató un juego de roles: “Jugaba a la maestra. Cuando regresaba de la escuela, yo era la maestra y tenía alumnos que me imaginaba”. A su vez, ambas madres establecían diferencias entre los juegos de su infancia y los actuales, a los cuales refirieron como violentos, en vínculo con la aparición de la tecnología.

En el año 2005, durante el desarrollo de los talleres de

madres y padres en una escuela de Flores se propuso recordar a qué jugaban ellos de chicos; en sus respuestas se registró predisposición e interés al relatar sus juegos infantiles. A partir de las narraciones de sus biografías lúdicas, se registraron los roles en que se situaban para realzar lo significativo de su historia, de modo que permitían señalar los fundamentos que los habían instituido y a su vez, los que instituían. Primero, comenzaron haciendo comentarios en general y de ese modo circularon las diferentes vivencias.

Refirieron juegos con barro para hacer “bolitas” y juegos de malabares con esas “bolitas”; relataron que hacían deportes, que jugaban al “gallito ciego” y a la “escuelita”; comentaron sobre el “kiwi” (un juego de Perú, al cual describieron como similar al juego con bolos). Otras madres y padres mencionaron como juegos típicos el jugar a “la pelota”, al “huevo quemado”, “con llantas”, “fútbol americano”, refirieron al “palo” congestos de béisbol, y también agregaron que jugaban “a las princesas”. El hecho de recordar y comentar sus propios juegos de la infancia generó un fluido intercambio en el que cada madre y padre esperaba su momento para mencionar lo que venía a sumatoria; así, se conformó un listado de juegos en los que ninguno quería dejar de contar lo que recordaba.

Esta conexión resultaría propicia para acercarlos al mundo de sus hijas e hijos y que de ese modo comprendieran en profundidad sus deseos e intereses lúdicos. Todos concordaban en que habían jugado mucho en sus infancias y advertían que, a diferencia de sus hijas e hijos, en su niñez ellos salían de sus casas para jugar con pares, armaban grandes grupos, interactuaban y pasaban tiempo de juego disfrutando en el campo o en las calles. Por ejemplo, un padre mencionó que le gustaba “el juego del avioncito, había que trazar una cruz en el piso, y saltar con uno, dos pies, según la regla”. En otra línea de comentarios de actividades lúdicas, una madre, comentó: “Yo prefería la lectura. Leer y mirar las ilustraciones de los cuentos me transportaba a mundos fantásticos”.

En estos relatos, las distintas actividades los llevaban a un universo de despliegue de fantasías o de aprendizaje de juegos de reglas como forma de ir insertándose en un mundo que las establecía. Un aspecto relevante surgió cuando comentaron de qué forma ellos se posicionaban respecto de los juegos de sus hijas e hijos, ya que destacaban los cambios que se producían durante el desarrollo y ofrecían datos para poder pensar que comenzaban a circular cadenas asociativas.

Al finalizar el taller, a modo de conclusión, una madre asistente sostuvo que “los juegos nos van indicando el cambio de cada uno de nuestros hijos, como un aviso; es como si nos dijeran: ‘mamá basta, no estés tan encima’, como forma de darnos cuenta que crecen”.

De este modo, se empezaban a establecer las bases de un funcionamiento grupal, ya que había temas en común, experiencias de vida que permitían hacer lazos, recuerdos compartidos y emociones concomitantes, lo cual se había generado a partir de relatar las propias historias, que adquirían interés y que visibilizaban sus orígenes y tradiciones. Al convocarlas portaban un valor, se les otorgaba un espacio y un tiempo que, al ser compartido, reactualizaba la riqueza de sus experiencias, que a su vez permitían mitigar las consecuencias de un entorno de difícil adaptación.

5.2.2. Madres y padres narradores que tejen una red grupal

Durante el trabajo con madres y padres en la Fundación, durante el año 2011, las madres y padres relataron sus experiencias lúdicas infantiles: “Nosotros jugábamos con todos mis hermanos y primos en la plaza. Había un juego que se llamaba el mundo, era un círculo que tenía un caño por el que niñas y niños se tiraban desde lo alto”, según describía una madre asistente al taller en la Fundación. Al recrear la propia vida en las narraciones autobiográficas, daban cuenta de su situación tanto

individual como grupal, así como de sus trayectorias recorridas en su construcción subjetiva.

Las narraciones de sus historias lúdicas fueron escuchadas en sus particularidades, con detalles relevantes y contingentes de sus contextos de origen. Las relaciones con compañeros a las que las propias madres y padres aludían en su recuerdo, son las que les brindan a la niña y al niño la posibilidad de relacionarse con otros en términos de paridad, como alternancia de las relaciones con figuras asimétricas.

A diferencia de la madre, el padre y los otros adultos, los lazos sociales con otras chicas y chicos son voluntarios, por lo que tendrán la opción de hallar otro compañero de juegos, de cambiar y elegir uno que le resulte más adecuado para el intercambio. Esta capacidad de elegir amigos constituye hitos fundamentales del desarrollo, porque les permite ampliar sus contactos sociales, tener nuevas experiencias y practicar la toma de decisiones y resolución de situaciones problemáticas. Será un camino hacia nuevos contextos, hacia el logro de una autonomía progresiva determinada en función de sí mismos, en un contexto de cuidado y contención.

Por otro lado, en los talleres también se mencionaron los juegos en las diferentes etapas y el equipo del programa señaló la importancia de los juegos cooperativos, por la posibilidad de aceptar la espera de un turno y la incorporación de reglas que posibilitan mayor inserción social.

En este sentido, la complejización del psiquismo que sucede cuando emerge la instancia superyoica establece nuevas pautas en las actividades lúdicas que permiten dar mayor relevancia a los juegos reglados. La llegada de esta etapa permitirá el acceso a la sublimación como mecanismo presente en la latencia, dentro de la que surge un particular valor e interés por letras y números. Los juegos ficcionales permanecerán aún, pero el acceso a mayores conocimientos colabora en discriminar

aspectos reales de aquellos fantaseados. De acuerdo a lo que se escuchó en el devenir de los talleres, en este momento comentaban el modo en que habían dado inicio a juegos que podían separarse por sexo o que se alternaban, así como juegos de proezas y competencias; y en especial brindaban la concepción del valor que le otorgaban a los juegos grupales al aire libre, referencia que era reiterada con añoranza. Poco a poco se va dando el proceso progresivo del abandono lúdico; la llegada a la pubertad implicará un abandono de los juegos de la infancia.

A partir de ese momento, los juegos pueden estar teñidos de erotismo, plenos de nuevos intereses u otros anteriores transformados, capaces de inscribir en el psiquismo cambios acompañados de fantaseo e historización. Comienza un trabajo que supone elaborar los cambios corporales, la potencialidad que implica el pasaje de etapa, para preparar los caminos del futuro adulto posicionado en el deseo por trabajar y en el ejercicio de las funciones parentales futuras.

Durante el mismo taller, otra madre, comentó: “Pasé una infancia muy buena, no tuve ningún problema, jugaba a la vendedora. Actualmente trabajo como vendedora en mi negocio”. El jugar en la infancia había otorgado la precondition de pasaje al trabajar en la adultez; es decir, la potencialidad de dicho pasaje se sustenta en el desarrollo del deseo de jugar, el cual, al innovarse, otorga su potencialidad libidinal a la actividad laboral. Este camino posibilitará que el trabajo se conforme como una actividad de despliegue personal y supere netamente a la pura exigencia. Mientras tanto, las narraciones biográficas lúdicas continuaban circulando durante el desarrollo del taller, otra madre relataba: “Yo era muy traviesa, rompía y luego reparaba los objetos, me gustaba cantar y bailar”. Durante su relato sonreía, le brillaban sus ojos al comentar que a su hija también le gustaba cantar y bailar. Los adultos cuidadores construían sus biografías lúdicas y de este modo reflexionaban

sobre el vínculo lúdico con sus hijas e hijos, lo cual ponía de manifiesto las identificaciones pasadas y las posibilidades de sostén parental actuales.

En otro tramo del taller dentro de la Fundación, otras madres comentaron experiencias lúdicas que daban cuenta de privaciones, pérdidas y limitaciones. En este sentido, A. recordaba sus juegos de la niñez, mientras sostenía en brazos a su niño de un año y cuatro meses: “Jugaba con las muñecas y les cosía la ropa. Mi padre me retaba porque jugaba y no lo ayudaba con las tareas de hogar; yo jugaba igual”; sonrío al comentarlo. Luego agrega: “Mi padre me crio porque mi madre se fue; bueno, falleció”. Por su parte, otra madre decía: “En mi infancia no tenía juguetes, me los tenía que inventar sola”. J., una madre, relataba en la misma línea, pero profundizando la carencia: “Cuando era niña, mis padres no me dejaban jugar”. A su vez, otra contaba: “Yo recibía regalos solo para Navidad. Mi hija, ahora, y los otros niños reciben regalos todo el tiempo”.

A la hora de historizar la propia vida para contarla a otros, al momento de rememorar sobre el jugar en sus infancias y las limitaciones en su despliegue, seproducía algo más que la enunciación de hechos ordenados en una secuencia temporal: al recordar y expresar lo vivido no sólo se traía el pasado, sino que se creaba, producía, interpretaba, valoraba y otorgaba significado a esas vivencias y experiencias (Ricouer, 1999; Bruner, 2001).

La categoría de tiempo se relaciona íntimamente con la estructuración del deseo y del sujeto, así como con los procesos de ligadura y simbolización que la historización habilita. Considerar a la temporalidad deseante supone enlazar no uno, sino tres tiempos –presente, pasado y futuro–, lo cual inaugura procesos de resignificación de las experiencias vividas. Como señala Freud (1908/1979), frente a una situación frustrante en el presente, el fantaseador recurre a modelos pasados con el fin de proyectar en el futuro soluciones plausibles frente a las

problemáticas padecidas. Así, las experiencias vividas en el pasado podían volver a ser pensadas y simbolizadas, para alcanzar elaboraciones en función de recorridos ulteriores del desarrollo y de su vida presente. Ese acto enfrentaba a los participantes consigo mismos, con lo que eran para sí mismos y para los otros, y con lo que podían llegar a ser.

De este modo, se esperaba que cada madre-padre-narrador pudiera ir reflexionando sobre la construcción del vínculo con sus hijas e hijos, sobre los modelos identificatorios pasados y presentes, y sobre los vínculos intersubjetivos originarios que los habían constituido subjetivamente. Al escuchar sus biografías, se abrían caminos y senderos para darle significación al vínculo lúdico, realzarlo y vitalizarlo.

Por otro lado, en otro taller realizado en la Fundación, uno de los temas relevantes para las docentes refería a situaciones en las salas de uno y dos años, donde niñas y niños se mordían frecuentemente entre sí. Por eso, el equipo de maestras convocó a un taller a las madres y padres para poner a circular el tema. Luego de las presentaciones de inicio, todos permanecían en silencio; se percibía cierta incomodidad, tal vez timidez. Este silencio grupal estaba relacionado con la propuesta, ya que el tema había generado conflictos entre las familias, porque en algunas ocasiones las niñas y niños se habían lastimado.

El equipo del programa de extensión eventualmente podía ser quien los cuestionaría; de todas formas, ellos se habían sentido interpelados en ese sentido por el cuerpo docente. Esto motivó a cambiar el eje temático y a comenzar con la propuesta del dispositivo, para lo cual se planteó la siguiente consigna cuyo objetivo fue crear un clima amable y acogedor: “Los invitamos a *recordar* y comentar algún recuerdo lindo de cuando eran niñas o niños y jugaban”.

El hilo de la conversación lo inició una de las madres. Al escucharla, se notó que cambió su gesto y sonrió, como para sí

misma; mientras que otra madre, comentó con tono muy alegre: “El juego de la vuelta al mundo lo jugaba con mis primos y amigos. Nos trepábamos a lo alto de un mástil y desde allí descendíamos por turnos; teníamos una visión amplia de la plaza”. De este modo, reflexionaron y establecieron un diálogo sobre el mundo de la fantasía que se construye a partir del juego infantil, lo cual amplió la mirada de los adultos cuidadores.

Por su parte, G., otra madre, recordó: “Jugaba a las muñecas con mazorcas de choclo que me hacía mi abuelo”. En su relato se realizaba el valor del juego en sí mismo, el valor de los juguetes armados con objetos que solo requerían imaginación para otorgarles el sentido lúdico que esta madre le adjudicaba de niña. Luego se hizo hincapié en la importancia de que hubiese un adulto que mirase, pensara, compartiese y construyera un juguete con los elementos a su alcance; de esta forma había niñas y niños porque había adultos que les daban lugar al juego.

Al escuchar estos relatos, L., estudiante universitaria de Psicología e integrante del equipo que participaba del taller, registró posteriormente en sus notas de campo: Durante un momento de recuerdos y padres sensibilizados, se me ocurrió dejar de escribir por un segundo y mirar la escena que transcurría. Así, me encontré con todos los padres mirando el suelo...vi caras alegres y tristes, ojos llorosos, algunas madres que habían ido con sus bebés, los acariciaban... Fue muy interesante y lindo a la vez observar cómo este ejercicio de recuerdos gratos había ido trasladando a los padres a recordarse como niños, a pensar en su historia.

El tema convocante de las agresiones entre las niñas y niños no fue tratado ese día en el taller; pero pudieron ver que reapropiarse de algo de la historia de sus infancias les permitía integrar a la niña o al niño que habían sido, para poder pensar en los suyos. De este modo, en la trama intersubjetiva de la madre, el padre y las docentes, la niña o el niño dejaban de ser alguien extraño, ajeno, que manifestaban acciones incomprensibles

como morder; y se comenzaban a establecer puentes que los acercaba como adultos a la difícil y a veces solitaria tarea de vivir la niñez, cuando no se cuenta con la empatía requerida por parte del adulto encargado de sus cuidados. Las dificultades de los adultos para identificarse con la niña o el niño podían ser atenuadas con la oportunidad de recordar las experiencias de los juegos en su infancia.

De esa manera, se abría la posibilidad de tener otra mirada sobre aquellos aspectos que antes los desconcertaban de sus hijas e hijos, de sus alumnas y alumnos. En posteriores encuentros, se trabajó sobre las etapas en el desarrollo psíquico del primer y segundo año de vida, y cómo los adultos cuidadores podían implicarse en lo que les sucedía, lo cual los llevaba a manifestar agresiones o morderse entre sí, algo que no ocurría en sus hogares. Poco a poco se desplegaron temas referidos a modelos familiares, y a la posibilidad de acompañar procesos del desarrollo y sus manifestaciones según cada etapa.

E., una madre asistente al taller de la Fundación, dijo sonriendo, mientras sostenía a su hijo de un año y diez meses: “Mi hijo se llama J. Todos en mi familia lo queremos mucho. Es hijo único por ahora (...) Cuando está conmigo es solo mío, de nadie más”. A partir de su declaración, surgió la pregunta sobre los procesos de adquisición de autonomía que requería un niño de esa edad. También relató que de niña jugaba a “la casita” con las muñecas, y destacó que desde que iba al jardín, J. estaba aprendiendo a permanecer con otras personas, lo que le permitía a ella hacer la escuela secundaria por la noche, mientras J. se quedaba con la abuela. Además, mencionó: “Siento que mi infancia fue fácil. Conté con mi madre, con el juego, y ahora cuento con ella como abuela de J.”. En sus dichos surgía nuevamente la valorización del jardín de infantes como espacio de aprendizajes, que permitía una gradual separación del vínculo y en el que se confiaba el cuidado del niño en otros adultos; asimismo, E. planteaba la importancia de contar con el sostén de su propia madre para que, a su vez, ella pudiera aprender. De

este modo, se establecía una cadena de instituciones que albergaban, prodigando cuidados, conocimientos y sostén amoroso.

El proceso de historización que enlazaba presente, pasado y futuro se veía en cierta forma preservado en E., ya que extraía modelos del pasado que le permitían no solo identificarse y sostener a su hijo, sino ofrecerle fragmentos del mundo para compartir con los otros, para lanzarse a explorarlo y así construir su incipiente autonomía, operación que coincidía con el ingreso al jardín. Dichos procesos podían colaborar y vehiculizar los modos de vincularse con pares, y así mitigar la expresión de la agresión que se presentaba en algunas salas.

En otra línea diferente de la expuesta anteriormente, D., una madre, comentaba que su hija de dos años la imitaba: “A veces agarra el cinto y amenaza a su hermano de seis años, quien le tiene miedo”. La madre se expresaba con naturalidad sobre esa forma de castigo, por lo que se le preguntó al respecto. Mientras se reía por la acción narrada, D. comentó que no lastimaba a sus hijos, pero que los amenazaba con el cinto; y afirmó que “el padre sí les pega”. Frente a la pregunta por cómo había sido su infancia, dijo que nunca le habían pegado. Allí fue cuando otra madre que estaba a su lado, se dirigió a ella e interrogó: “¿A vos no te pegaron y vos lastimás a tus hijos?”. D. rio nuevamente, y evadiendo la pregunta, comentó que “a veces jugaba a la pelota, cuando era chica no tenía juguetes, los inventaba con lo que encontraba”. En el relato de D. se veía cómo algunos de los juegos de su hija le mostraban una faceta de sí misma que no podía ser pensada ni integrada a la visión que tenía de su propia persona, ya que su niña la imitaba amenazando con pegarle a su hermanito. Cuando se le marcó esto, D. se contradijo, y además agregó que no lastimaba a sus hijos: “Sí, mi hija me imita, pero no soy yo quien pego, sino mi marido”. Se evidenciaba una modalidad familiar cargada de agresiones y una falta de asignación de responsabilidad hacia quienes ejercían esos actos. Al preguntarle por su pasado, al invitarla a historizar, tuvo

dificultad en evocar los recuerdos. ¿Acaso no recordaba? ¿O tal vez era que no deseaba o no podía recordar? Si bien hizo referencia a un juego, no expresaba interés en compartir sus experiencias infantiles, y su relato llevaba a considerar que la ausencia de juguetes hablaba de ausencias de sostén; estas contradicciones e inconsistencias presentes en su relato eran indicadores de procesos yoicos defensivos que impedían la acción de la función integradora del yo. En el campo de la teoría del apego, Bowlby (1999) plantea que, cuando las defensas se relacionan con escisiones y negaciones, podemos pensar en relaciones de apego de carácter traumáticas. Por otra parte, Main et al. (1985) conceptualizan que cuando un discurso presenta contradicciones e inconsistencias, estas se constituyen en un marcador importante de inseguridad.

La invitación a rememorar en el diálogo podía conectar no sólo con la propia historia infantil, sino también con los sentidos que en la actualidad vincular se les otorgaba a las actitudes de sus hijas e hijos. Este proceso de historización de las madres y padres concurrentes a los talleres permitía visualizar las representaciones que se habían ido tejiendo sobre la modalidad de apego con sus propios padres y madres.

La actividad habilitaba procesos de revisión y resignificación de esos vínculos primarios, lo cual les permitía pensar y co-pensar si habían sido obstáculos para ofrecer una base segura de contención y sostén a sus hijas e hijos.

En este punto, retomando los conceptos elaborados por Freud en 1915, quien plantea la subsistencia de los materiales psíquicos que permanecen junto a los de conformación posterior, Karol (2009) señala que su conservación tomará la forma de recuerdos y olvidos, huellas que tendrán su correlato en lo que los otros historicen sobre sus orígenes. Así, todo estadio evolutivo anterior se conservará como parte de los posteriores, que coexisten, de modo que se mantienen los mismos materiales en toda la serie de transformaciones; mientras que la plasticidad

del desarrollo anímico posibilitará restablecer los estados anímicos primitivos, que serán imperecederos. De este modo, el recuerdo, la memoria, el reconstruir lo antiguo en lo nuevo sin dejar de lado los olvidos, así como lo reprimido que no es accesible permiten enlazar aquello que posibilita conocer la propia historia en la trama biográfica de los otros significativos para una niña o niño.

Ahora bien, durante el desarrollo de los aspectos característicos genéricos del jugar, que refieren a la dependencia del bebé y a la función del adulto cuidador, se manifiestan aspectos específicos del juego.

En este sentido, se profundizó en la comprensión en las madres y padres de los procesos que subyacen a los primeros juegos, que implican estados fusionales y cobran relevancia cuando el bebé es mecido, toma o recibe un objeto, o se esboza el juego de las escondidas, el cual se puede detectaren gestos sencillos de reencuentros de rostros, antes de que el niño sea capaz de alcanzarla bipedestación y la marcha. La aparición del juego tendrá condiciones, como la de sostenerse en intercambios a partir de un vínculo asimétrico.

Como se observaron actitudes de fastidio o impaciencia de los adultos cuidadores cuando una niña o niño arrojaba un objeto y luego volvía a pedirlo y reiteraba la secuencia, se hizo énfasis en la importancia de aceptar y compartir los juegos de arrojar y esperar para recibir el objeto caído, de modo que se valorizaran como parte de la experimentación activa, que a su vez conlleva a nuevas experiencias y desarrollo cognitivo. Asimismo, era necesario transmitir que los juegos en soledad permitían disfrutar de experiencias como golpear y dejar caer objetos.

Por otro lado, como el segundo año de vida era la etapa que originaba la preocupación de madres, padres y docentes en la fundación, se indagó si por parte de los adultos cuidadores había propuestas y estimulación de juegos que prepararan el camino

hacia la adquisición del control de esfínteres, gracias a los cuales las niñas y niños sintieran placer con elementos que simbólicamente representaran las heces y la orina, o dispusieran de recipientes para trasvasar líquidos o sólidos.

Teniendo en cuenta un sentido progresivo de aparición de otras actividades lúdicas, hicimos hincapié en los pasajes que se daban a los tres años y en el viraje de actividades centradas en el vínculo con las madres y padres o en soledad hacia un interés en los pares. Si bien con la aparición del juego paralelo, las niñas y niños realizan una actividad individual con pocas características de reciprocidad, igualmente esto provoca satisfacción por la cercanía con otras niñas o niños, dado que observan o imitan. En estos desarrollos aparecen los juegos dramáticos con nociones que deberán estabilizarse en cuanto a asumir un rol lúdico, que colaboran en la elaboración de las identificaciones que el atravesamiento del complejo de Edipo transforma.

5.2.3. Cuando el abuelo juega y construye juguetes, hay una historia que precede

Durante el año 2012, en un taller desarrollado en la Fundación, M., una madre, relató con respecto a su experiencia infantil: Les hablo a mis hijas sobre cómo jugaba. Yo tenía un patio grande en mi casa donde había espacio para jugar. Era diferente a la situación de mis hijas, que no tienen espacio, viven en una casa pequeña y no tienen privacidad. En Bolivia solía jugar a cocinar con ollitas, y una pequeña cocina que me regaló mi padre, era mimada y consentida por él, y jugábamos juntos (...). La coronación que se hacía en el jardín de infantes, mi padre se ocupó de llevarme al salón de belleza, comprarme el vestido y accesorios; la coronación es un evento típico de mi país de origen, en el cual eligen las princesitas, niñas de entre cinco y seis años.

A su vez, estos recuerdos convocaron sentimientos que M. expresó de esta forma: “quisiera volver a ser chiquita”. Siguiendo a Doltó (1998), queremos señalar que la niña o niño necesita que la madre luche contra la fusión ocupándose también del padre, quien aparece como rival, por ser quien tendrá a su cargo establecer una separación de la madre y proponer formas diferentes en el proceso de desarrollo, como se observa en el caso de M. Como ya hemos señalado, el padre es la persona que introduce a la niña o niño en la ley que posibilita los intercambios sociales para promover la salida exogámica, aportando ideas, referentes, instituciones, y conformando una función simbólica que posibilita la terceridad.

De este modo, la escuela aparece como horizonte que espera y recibe a la niña o niño en una función primordial, ya que se presenta como punto de enlace entre lo dado por la familia y lo nuevo, articulación que facilitará el pasaje de lo endogámico a lo exogámico. En este sentido, mientras que la historia familiar aporta elementos que son sustentos imprescindibles, la escuela colabora con el proceso de subjetivación e incorporación de conocimientos.

Entonces, cobran relevancia varios aspectos: el entramado intersubjetivo del encuentro con otros adultos significativos y con pares, así como la provisión de recursos que conforman los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos últimos solo se producen a condición de incorporar el acervo que implica su pertenencia a una configuración familiar, que conecta a las generaciones que lo anteceden con las que están por venir.

Otra madre, L., durante el desarrollo del mismo taller expresó: Cuando era niña vivía en una casa en Paraguay, con un patio grande donde jugábamos con mis amigas, hacíamos una casa con cubiertos y sábanas; mi madre y hermano se unían al juego interpretando cada uno un rol de la familia.

Asimismo, comentó que, a diferencia de lo vivenciado

en su niñez, donde vivía actualmente con su familia no tenían espacio. Por eso su hijo J. dormía con ella, y cuando intentaba que durmiera en su cama, el niño se enojaba. Además, agregó que era muy apegado a la abuela y que también dormía con ella.

En este mismo hilo de relatos de experiencias infantiles en zonas campesinas o en espacios amplios para jugar, R., otra madre, relató: Me crié en el campo, en Paraguay. Hacía muñecas con espigas y mandioca, mi abuelo me hizo una muñeca de madera, yo era feliz y libre. Allí era como todo natural, no como ahora que los chicos son rebeldes. Yo miraba a mis padres con mucho respeto, ellos me enseñaron cosas con mucho respeto.

En consonancia con estos recuerdos infantiles, otra madre contó que se había criado en el campo, en Paraguay: “Ayudábamos a mi papá que llevaba los animales y jugábamos, mi mamá nos esperaba con el almuerzo”. En lo referido en los recuerdos, aludían a experiencias infantiles con presencia de un adulto cuidador, con un tiempo para compartir y con espacio para jugar.

En este mismo contexto ambiental, uno de los padres, refirió: “Viví en el campo y era apegado a mi padre. Lo acompañaba a regar las acequias a la chacra, me hizo una caja de herramientas chicas para mi edad, tenía cinco años y jugaba con ellas”. Entonces, estas experiencias relatadas permitieron establecer enlaces entre la relevancia de las presencias de la madre, padre o abuelo y el tiempo dedicado a sus hijas, hijos y nietos. Se transitaba un camino que iba abriendo el mundo infantil pasado, que se compartía y les permitía pensarse como parte del que ahora habitaban sus hijas e hijos.

Los adultos cuidadores estaban inmersos en sus recuerdos, ya que el ejercicio de comenzar a recordar sus historias lúdicas los había trasladado a recordarse como niñas y niños, y a expresar emociones tal vez olvidadas. En la valoración que estas personas tenían para sus propias madres y padres

podían advertir lo que significaban ellos mismos para sus hijas e hijos. La facilitación del juego infantil podía propiciar motivaciones, valorar lo logrado y reconocer los límites propios; tejiendo esta red de recuerdos lúdicos parentales permitía enlazarlos con los de sus hijas e hijos.

Según desarrolla Winnicott (1971), la emergencia de la capacidad para jugar de la niña o niño se sustenta en el ejercicio de la función materna; de esta forma, entre el espacio interior – intrapsíquico– y el espacio exterior –signado por la percepción de la realidad objetiva– se constituirá un tercer espacio que no es ni interno, ni externo: será el espacio intermedio.

Como hemos mencionado anteriormente, este territorio de transición demarcará los límites entre el mundo subjetivo y el mundo objetivo, dando lugar a los intercambios tempranos entre la niña o el niño y su madre y padre. Este se constituirá en un espacio propicio para que se den acontecimientos particulares como los fenómenos transicionales y la aparición de objetos transicionales. Este espaciotransicional se co-construye entre el bebé y su madre, gracias a la contención y sostén que esta y el padre despliegan tempranamente, de modo que surge en la niña o niño la ilusión y la confianza en sí mismo sobre su propia capacidad creadora.

Considerar al jugar en un tiempo y un lugar nos permite pensar en la construcción de estas dos categorías. Por intermedio del jugar, pensar y desear se abren experiencias nuevas que necesitan del soporte de un ambiente que las facilite. Como las madres y padres relataban sus historias lúdicas realzando el acceso a espacios abiertos y los comparaban con los espacios cerrados y reducidos que tenían sus hijas e hijos, se abría la pregunta de si solo se trataba de contar con espacios extensos o si tenían que incorporar la disponibilidad lúdica de sus experiencias infantiles como referencia para promover el jugar en sus hijas e hijos.

5.2.4. *Del lugar para jugar al aire libre a no poder estar afuera*

Un nuevo taller se inició en la Fundación durante el 2013. En este, un padre de origen paraguayo comentó: “Jugaba al fútbol, mi vieja no me dejaba, entonces me escapaba. A tres casas más vivían mis cinco primos, ellos eran cinco; yo estaba solo, erami sueño”. En el mismo taller, una madre refirió su origen boliviano, y mientras sostenía a su hija de dos años, narró: “Vivíamos con ollas, y mi madre compraba ollas más chicas, yo cocinaba; así mi mamá me inculcó todo eso (...). Hoy en día me gusta mucho cocinar”.

A su vez, R., otra madre participante del taller comentó: Antes no era como ahora, los padres antes no nos dejaban solos. A la tarde jugaba con trompos, bolitas. Ellos querían que me quede quieta, y a veces se seguía me caía. Antes tampoco había regalos para Navidad, me acuerdo un regalo de mi padrino. Mi hija tiene autos y muñecas, lo que ella me pida.

Por su parte, D. comentó que era madre de B., de dos años, y que tenía hijos más grandes; a la vez, durante el taller sostenía en brazos a su beba de cinco meses mientras le daba de mamar y jugaba con ella. Respecto de sus recuerdos refirió: Es distinto el campo a estar en la ciudad, en una pieza alquilada y todos juntos (...). Allá en Bolivia, mi padre tenía ganado, siembra y se trabajaba desde chiquita; pero jugábamos con piedras, hacíamos muñecas de trapo, de palo, ese era nuestro juego. Éramos siete hermanos y los primos. De día, cada uno en su lugar, y de más grandes a la tarde, fútbol.

En referencia a las experiencias infantiles y los juegos desarrollados, C., otra madre, señaló que vivía en el campo y que jugaba a imitar a su papá en el trabajo: jugaba a plantar y a cosechar. Otra recordó haber jugado al casamiento y a hacer la tortade bodas: no faltaba nada, “hasta el besito se daban”, según contó. Otra madre comentó que en la fiesta de la Virgen de Guadalupe, por las noches, los niños, en grupos, imitaban a los borrachos y los bailes que hacían los mayores; dijo que se

divertían mucho, y agregó: “Nuestros papás jugaban con nosotros, a las tiendas, como mercados, a los pastos, como ventas de verduras”. Y por su parte, L., otra madre, agregó: “Jugaba la piola, a la rayuela, al arroz con leche, a la escondida y a las muñecas”.

Todos estos relatos aparecieron vinculados a la actualización de emociones positivas referidas a las experiencias lúdicas. La mayor parte de los juegos rememorados constituían juegos con pares, propios de los años intermedios de la niñez, juegos que se transmiten oralmente entre los niños de seis y doce años. A través del juego, se recreaban roles adultos en escenas dramáticas: jugar a la mamá, a cosechar, al casamiento, a imitar el baile de los grandes. A su vez, los adultos significativos aparecían en algunas escenas, acompañando el juego dramático de sus niñas y niños.

Al evaluar la forma en que se habían ido constituyendo los momentos estructurantes del juego, se observó la presencia del momento inicial de adaptación de la madre a las necesidades de su hija o hijo; y notamos que esa provisión de estar presente podía permitir que el bebé considerase al objeto como creado por sí mismo. Fue interesante indagar sobre los momentos en los que el objeto podía haber sido repudiado, reaceptado y percibido de forma objetiva, inaugurando otro momento en el cual la madre se adaptaba al compás de ritmos infantiles, pero alternando con otros en los que no había adaptación.

Esta instancia fundamental permitía a la niña o niño intentos de dominio del objeto en lo real, que de este modo daría inicio al jugar. En algunas ocasiones, las madres y padres concurrían con sus hijas e hijos al taller, lo cual permitía observar otro momento del desarrollo lúdico, cuando adviene la posibilidad de jugar solo en presencia de alguien; en palabras de Winnicott (1971): “El niño juega sobre la base del supuesto de que la persona a quien ama y que por lo tanto es digna de su confianza se encuentra cerca y que sigue estándolo cuando se la

recuerda, después de haberla olvidado” (p. 72). Queremos señalar este aspecto porque refiere al juego como aquella actividad que constituye un espacio para tejer reminiscencias del ser amado, lo cual permite observar cómo los subrogados simbólicos que se van produciendo en la actividad lúdica tendrán un valor regulador de los afectos.

En este sentido, cuando estas etapas se suceden en los vínculos primarios, la niña o niño accederá a una superposición de dos zonas de juego y podrá disfrutar de la misma. En los relatos de estas madres y padres, lo que se escuchaba era que se habían transitados los caminos para llegar a constituir un espacio de juego en las relaciones; por lo que era tarea del adulto facilitar el juego y dar lugar a la creatividad y la espontaneidad, sin imponer o impedir limitaciones que habían sido registradas en algunas historias de vida, con el empobrecimiento subjetivo que ello había ocasionado.

Por otra parte, durante el desarrollo del taller se empezaron a escuchar otras problemáticas referidas a la ausencia de juego en la infancia y a la imposición del trabajar. Así, una madre, J., decía: Mi infancia no fue muy buena. Somos cuatro, no nos dejaban jugar, estábamos muy cerrados, salíamos sólo a comprar, estábamos adentro, con la televisión, con música, con la tarea; era allá, en Bolivia.

Cuando estaba mi madre, salíamos un rato, solo una hora, porque a mi padre no le gustaba y se enojaba. El campo es diferente a la ciudad; en la ciudad uno vive en la pieza alquilada que no es su casa. Hay que estar allí, es alquilada, no podés estar afuera. Ahora ya no salen, están acostumbrados a quedarse adentro.

Otra madre, expresó: “Nunca nos contaban cuentos, porque se trabajaba todo el día y cuando llegaba la noche mis padres y nosotros estábamos todos muy cansados y nos íbamos a dormir”. En la misma línea, otra madre, relató que “a mí no me dejaban jugar porque tenía que ayudar a mis padres en el trabajo.

Eran chacareros. Mi padre se enojaba mucho cuando me veía jugando con mis hermanos”. En esos casos, las niñas y niños habían tenido que asumir responsabilidades que les correspondían a los adultos de forma prematura, con lo cual perdían la opción de juego imaginativo y sus beneficios; además no contaban con otro a quien oponerse, porque se hallaban en vínculos de sumisión.

En este sentido, las madres y padres referían experiencias en las que niñas y niños eran considerados como una mano de obra importante, que se incorporaba a la dinámica productiva familiar por medio de actividades como pastoreo o cosecha. Particularmente, las niñas se iniciaban en tareas del hogar y de cuidado de los hermanos menores. A su vez, los cambios socioeconómicos produjeron que estas prácticas adquiriesen nuevas formas, como el apoyo en actividades comerciales establecidas o ambulatorias, o tempranas inclusiones de las niñas dentro del servicio doméstico. En este sentido, se esperaba que las niñas y niños fueran sujetos que aportasen a la economía familiar asumiendo un rol económicamente activo desde temprana edad.

Al mismo tiempo, había situaciones en las que había bebés que permanecían en condiciones que atentaban contra su desarrollo, tanto porque estaban expuestos a largas jornadas en espacios reducidos donde trabajaban sus madres y padres o porque permanecían solos en ambientes carentes de estímulos y de interacción humana. En una entrevista D., una madre, relató su historia de vida y la imposibilidad de jugar durante su infancia: No conocí a mi mamá. Según me dijeron, cuando yo tenía dos años murió por hemorragia al tener a mi hermano menor, quien también murió. Ahí mi papá nos desparramó, y a mí me llevaron a lo de mi abuela, y no tengo muchos recuerdos de jugar. Después, mi papa se juntó y solo recuerdo los golpes de los dos. A mis siete años falleció mi papá de cirrosis. Ahí me dejaron con mi tío, que más o menos me dejó de una señora. ¡Bah! Me vendió a una señora que tenía una nena de mi edad, y

yo era como su juguete. Yo no podía jugar, tenía que hacer lo que ella quería. Luego me llevaron a otra casa a cuidar una bebé, pero yo no sabía cómo hacerlo, y cada vez que le pasaba algo a la nena, me pegaban. Hasta que gracias a Dios llego mi hermano y me sacó. Mi hermano vino a verme y le dijo ala señora que me deje salir a comer con él. Como la señora no quería, le pidió poder hablar conmigo en una plaza en la vereda de enfrente. La señora le dijoque ni se le ocurra llevarme, porque tenía un trato con mi tío, y que ella iba a estar mirando. Fuimos con mi hermano a la plaza, y cuando se descuidó corrimos los dos. Él me llevó a su trabajo, donde estaba todo el día encerrada en una pieza; mi hermano tenía catorce años. No me voy a olvidar nunca que le daban un solo plato de comida y él prefería dármelo a mí; que yo comiera, aunque él no tenía para comer [En ese momento se angustió y su voz se quebró]. A los nueve años, más o menos, mi hermano me llevó con su madrina, que tenía una hija de mi edad, con quien jugaba al pesca, pesca.

Su relato ofreció datos sobre el maltrato infantil padecido, sobre vivencias traumáticas por pérdidas familiares, duelos no elaborados, abandonos y crianza delegada; experiencias que podían continuar como parte de modos de crianza en la actualidad.

En este sentido, se propuso reflexionar sobre esos recuerdos, aún cuando a esta madre le costaba escucharse y valorar la transformación vital, que ella misma mencionaba en su relato, al ser recibida y cuidada en un hogar que favorecía el juego. A su vez, hay que destacar la relevante función que ejerció su hermano al alejarla de un contexto hostil y acercarla a otro donde una madrina-madre la alojaría en un ambiente confiable en el que podía ser, por primera vez, una niña cuidada.

Creemos que el impacto ocasionado por estos hechos con resonancia traumática interfería en su capacidad de establecer estos enlaces históricos; sin embargo, el análisis de su relato permitió dar inicio a un camino de elaboraciones dentro del

contexto institucional y del trabajo grupal. Como parte de este trabajo, se reubicaron las diferencias adulto-niña- niño, en adultos que cuidaban y niñas o niños que necesitaban ser cuidados. Tanto en este relato como en los que referían a la prohibición de jugar o al trabajo infantil, se evaluó que las madres y padres rememoraban modelos familiares que podían estar funcionando como mandatos en la crianza de sus hijas e hijos: aquí radicaba la relevancia del trabajo del equipo como sostén y escucha dentro de la Fundación.

Por ello, se transmitió la importancia del lugar de las identificaciones con aquellos adultos en quienes la niña o el niño tendría que confiar, tanto por su posición ética como por la valoración de su palabra, a partir del respeto por las legalidades sustentadas en las pautas culturales (Bleichmar, 2008).

La construcción de legalidades posibilita el reconocimiento del semejante, el respeto del otro; mientras que la ausencia de sostén y de palabras que porten sentido limitan la circulación de respuestas adecuadas, que a su vez permitan expresar las necesidades individuales, como había ocurrido en la infancia de D. Ella había relatado una historia de abandonos, en la cual había perdido la noción de lo vincular, lo familiar y lo transgeneracional; y donde se había desdibujado el sentido simbólico de equivalencia y de respuestas a sus necesidades.

Resulta valorable la posibilidad de que, en cada taller de reflexión, las madres y padres relataran las experiencias infantiles, y de ese modo crearan sus narraciones lúdicas y pensarán en facilitar el juego en la vida familiar y comunitaria. Ellos mismos comenzaron a señalar la importancia de su presencia en la crianza y en el valor de establecer reglas y límites claros, sostenidos en muestras de afecto, tiempo y espacio compartido con sus hijas e hijos. Se relacionaron sus experiencias con las situaciones de vida actual, de largas jornadas laborales, falta de tiempo, espacio para jugar y problemas de pareja,

estableciendo enlaces entre estas vivencias y los efectos en la adquisición de la autonomía de sus hijas e hijos, la inserción social y la construcción en la propia historicidad infantil.

En este sentido, el concepto de “contrato narcisista” (Aulagnier, 1997) enriquece el planteo y aporta aspectos de sumo interés, ya que otorga sustento al sujeto que proveerá las condiciones de recuperar su pasado, remitiendo a su historia; a la vez, permite al sujeto posicionarse en el presente y tener perspectiva de futuro, en un entorno social que lo incluya. Es a partir de la propia historia que se abrirán nuevas opciones futuras, lo cual dará acceso a la salida de los vínculos parentales: la apertura de nuevos rumbos signará el camino del desarrollo infantil.

A lo largo del trabajo de campo, a esta complejidad se agregaban las situaciones de vulnerabilidad. Se presentaban desafíos para las niñas y niños, sus madres y padres, y también para los docentes que los recibían en el contexto escolar. Es importante aquí registrar el efecto de la dimensión social y cultural, y también su impacto en los vínculos entre ellos.

El trabajo del equipo del programa fue dentro de un contexto vulnerable, y dentro de este, se procuró facilitar la posibilidad de implicación de los adultos significativos en el ingreso escolar y en el pasaje hacia lo social. Se acompañó a las figuras parentales en ese proceso, y para lograrlo fueron invitados a recordar sus historias y las formas en que se entramaban las de sus hijas e hijos. En el contrato narcisista (Aulagnier, 1997; Kaës, 1999) se articulan las condiciones para la constitución psíquica, dado que regula los intercambios entre dos funciones que refieren a la del ancestro y la del sucesor.

Como ya se ha mencionado anteriormente en este trabajo, el contrato le asigna al ancestro la función de investir libidinalmente al hijo, el sucesor, quien tomará activamente lo dado por sus padres, lo hará suyo y pagará la deuda contraída, entendida como la continuidad de la tarea de reproducir lo

recibido, los mitos de origen y transferirlos a la vida grupal. En esta cadena se prolonga lo recibido desde el narcisismo parental para transformarlo y producir algo nuevo. Poner en diálogo las historias de vida de las madres y padres permitía escuchar y a su vez proponer que se escucharan, co-construir los relatos entre los participantes y las reflexiones que podían problematizarlos. Así, se detectaron ciertas insuficiencias o desvíos en esta operatoria, que podían responder a un funcionamiento del estilo del llamado “pacto narcisista”, que sería opuesto a un ordenador generacional, ya que pondría en juego una violencia secundaria, signada por el sometimiento y la ambigüedad vincular.

A partir de la escucha, las intervenciones se orientaron hacia una circularidad discursiva que coincidiera con la dinámica propuesta y que se nutriera de los comentarios que expresaban las madres y padres. De este modo, se facilitó el intercambio constituyendo intermediaciones que abrieran preguntas sobre las prácticas de crianza y los modos del jugar; sin embargo, muchos relatos evidenciaban que había situaciones familiares en las que la hija o hijo no podían transformar por vía de la fantasía lo que era del terreno de lo impuesto o del sometimiento, es decir, lo opuesto al don creativo, impidiendo de esa manera un proceso de transformaciones entre generaciones.

En cambio, otros relatos mostraban el funcionamiento en base al contrato narcisista, lo que permitiría la producción efectiva de la ley estructurante para que se instalasen las prohibiciones necesarias que la sociedad propone, y así dar lugar a la continuidad del grupo por medio de la salida exogámica. Asimismo, hubo referencias tanto de carencias en la facilitación del juego infantil en el contexto familiar como también de presencia de trabajo infantil, lo cual fue evaluado como una condición que había disminuido el despliegue simbólico que permite el jugar. Siguiendo a Bleichmar (2008), consideramos que la construcción de legalidades debe ser considerada como parte de la crianza, ya que posibilitará un contrato intersubjetivo que permita un encuentro con otro capaz de evitar sometimiento

y desvalimiento, por lo que el propósito del trabajo del equipo dentro del dispositivo se orientó a rearmar y recomponer lazos de solidaridad a partir de la escucha y el modo en que luego se orientaron las intervenciones.

Asimismo, valoramos la actitud autoinclusiva por parte de madres y padres, como respuesta a la idea de elaborar biografías lúdicas, porque permitió detectar indicadores de procesos elaborativos en marcha acerca de su situación de vida y su condición de inmigrantes. Tanto en aquellos relatos que referían a buenos desarrollos en las actividades lúdicas infantiles como en aquellos con déficits, las madres y padres comenzaron a resignificar ideas sobre el vínculo con sus hijas e hijos, y también al lugar que comenzaban a darle al juego como mediador del vínculo.

La aparición de la actividad lúdica en la niña y el niño está condicionada por las funciones parentales, por lo que requiere trabajos psíquicos instituyentes de subjetividad. Consideramos esencial la presencia de actividades de transformación y elaboración y/o capaces de elaborar lo traumático cuando se presenta, así como también la producción de símbolos y el entretendido de lazos afectivos que permitan la construcción laboriosa de un lugar, en un tiempo de transiciones acorde a los distintos momentos del desarrollo infantil. Para finalizar este punto, queremos subrayar la relevancia de la función parental en la formación del espacio transicional en la infancia, dado que en la adultez esa zona se puede llegar a transformar en un campo fecundo que habilite el desarrollo de fenómenos culturales ligados a la creatividad grupal, como las ciencias, las artes, la religión y el trabajo.

5.3. Capacidad para jugar en el vínculo con hijas e hijos

Continuaremos ahora proponiendo el trabajo desarrollado en los talleres de reflexión. Plantearemos la

presentación de temas de acuerdo a determinados contenidos como la estimulación de la participación activa, y registraremos en este apartado los relatos de sus experiencias pasadas respecto al juego, así como las formas de adquisición y desarrollo del mismo. Dentro de este proceso, se observó que las madres y padres valoraban los contenidos transmitidos porque los interpretaban como un medio que les permitiría ampliar el campo de conocimiento sobre la infancia; se vio que requerían ser escuchados para dar lugar a respuestas compartidas que posibilitaran profundizar perspectivas y hacer nuevas adquisiciones para realzar las interacciones lúdicas.

En este sentido, se observó que el juego de las niñas y niños podía ser considerado como un pasatiempo infantil que cobraba relevancia si se constituía en un medio útil para aprender; aunque también se lo mencionaba como una actividad a sancionar o prohibir porque podía generar consecuencias no deseables: “los niños se ensucian o pelean”. Asimismo, cuando el juego era un esfuerzo o se lo vivenciaba como una obligación en la relación filial, el vínculo lúdico denotaba evitación y desvalorización. A partir de indicadores, se propuso una modalidad de intervención centrada en la creación de puentes entre lo intra y lo intersubjetivo dentro del espacio de los talleres dirigidos a madres y padres.

A medida que se avanzaba en el funcionamiento de los grupos, identificamos cambios significativos en los relatos de las madres y padres, quienes referían al juego con nuevos sentidos y valoración, ya que advertían que allí las niñas y niños expresaban y comunicaban algo a ser descifrado o descubierto. El desarrollo de los temas permitía ligar y reconocer el respeto y la importancia de la comunicación cuando se trataba de juego compartido. Así, el trabajo con las madres y padres habilitaba trabajos psíquicos que posibilitaban un pasaje que iba de una representación del juego como actividad evitada a la valoración de la actividad en su dimensión de encuentro lúdico. Había

escenarios de modelos familiares originarios vinculados a experiencias infantiles displacenteras, que no habían propiciado o habían impedido el juego, por lo que el trabajo del equipo consistió en considerar posibles efectos actuales para favorecer cambios vinculares y ampliar las capacidades lúdicas.

El trabajo se hacía en un sentido que contemplara la transformación relacional dentro del entorno social-escolar en el que era registrado cada relato, para luego ubicarlo en el centro de una escucha y una mirada atentas. En cada encuentro se buscaba fortalecer los lazos que se tejían en forma progresiva, conociendo las historias de las y los asistentes, su cultura y las modalidades de crianza de donde provenían. Le hicimos lugar a la reapropiación de sentidos, a la resignificación de mandatos familiares que funcionaban como modelos acartonados en las identidades, y que tenían honda resonancia en las crianzas y las interacciones lúdicas.

De este modo, se podían revelar las diversas representaciones que tenían las madres y padres sobre el jugar. Desde estas instancias, se propuso, en el devenir de los encuentros, hacer un trabajo de ligadura a partir de la construcción de narrativas sobre sus experiencias lúdicas pasadas. La reflexión en los talleres facilitaba un cambio en la concepción sobre el juego en la infancia y en la relación adulto-niña-niño en la escena lúdica.

En los relatos en donde había un privilegio de una concepción del juego como un medio para fines de aprendizaje escolar, se inició un proceso hacia una representación del juego vincular como algo placentero en sí mismo. Así, las madres y padres fueron comentando que habían hallado o recuperado el placer de jugar con sus hijas e hijos; de este modo, comenzaban a cambiar su concepción sobre esta actividad, que dejaba de ser “una obligación más”. Se comenzaba a valorar la función del adulto, su disponibilidad afectiva como marco de sostén para que

el juego infantil se desarrolle, pero sobre todo, para recomponer un vínculo empobrecido con las hijas e hijos, o que presentaba déficit por provenir de identificaciones que no habían posibilitado la reflexión sobre sus propias creencias.

5.3.1. El tiempo en el universo mental parental y el lugar intersubjetivo que lo aloja

Iba surgiendo una nueva forma de pensar al juego como una “expresión de sentimientos en la infancia”, de acuerdo a como lo referían madres y padres en sus relatos. De este modo, se le asignaba un tiempo y un lugar al jugar, era un espacio compartido que se iba construyendo a partir de forjar un lazo de respeto, de confianza y de comunicación entre madres, padres, hijas e hijos.

Este lazo cuestionaba y superaba un modo de vinculación y de comunicación donde reinaba la violencia y el sometimiento del sujeto infantil, a través de retos e impaciencias. Esto se registró en un encuentro, en el año 2003, en el jardín de infantes de la localidad de Pilar, Provincia de Buenos Aires: Me ayudó a conocer más el tiempo de mis hijos. Los chicos te enseñan cosas, en paciencia, en respetar el tiempo de cada nene. Yo antes quería todo rápido, que enseguida terminaran y listo; me ponía nerviosa y los retaba, lo hacía todo como mi mamá.

En este hilo discursivo, otra madre dentro del mismo taller valoraba la importancia del juego: El juego en sí, lo que es jugar, ahora lo entiendo que es más saludable, el hecho de compartir juegos, y no otra cosa. Es importante para ellos y para mí también. Compartimos más, hay más juego. Antes mi hijo quería jugar y yo le decía que vaya a jugar con su papá, ahora juego yo.

Se había partido de una concepción que proponía que para establecer el juego era necesario disponer de un espacio y un tiempo, tanto material como emocional: un tiempo en el

universo mental parental y un lugar intersubjetivo que lo aloje. El juego nacerá en ese marco vincular y permitirá ir elaborando las difíciles tareas que el desarrollo va imponiendo como contracara de la autonomía progresiva que la niña y niño van ganando. En el contexto institucional, identificando a los nuevos adultos significativos del campo de la educación y la salud como relevos de las funciones parentales y mediadores valiosos del mundo de la cultura, se podían potenciar importantes operaciones psicológicas, a condición de reconocer, valorar y promover el juego en la infancia, integrado tanto al núcleo familiar como al escolar. Nuevamente se presentaba la necesidad de pensar de forma grupal en qué consistía jugar en tanto construcción y trabajo de elaboración psíquica infantil, y qué rol ocupaba el adulto en propiciar u obstaculizar ese trabajo.

Continuando con esa línea, otra de las madres ponderó los talleres: “Después de la capacitación, cambié. Antes no los dejaba jugar porque se iban a ensuciar, así me criaron a mí; en cambio, ahora pienso que deben tener su libertad para jugar sanamente”. Este relato indicaba que se estaban constituyendo nuevas representaciones a partir de considerar al juego en relación con la salud y articulándolo con la libre imaginación.

A su vez, iban quedando atrás las identificaciones de los propios vínculos parentales y de modelos de crianza que inhibían el juego. La ausencia de juego podría haber generado en esta madre una ausencia del despliegue de fantasías, y una falta en el desarrollo integral de diferentes capacidades, como las afectivas, creativas, intelectuales o de protección de la salud, dado que la función del juego es protectora y corresponde a una de las funciones que deben proveer los adultos.

De este modo, se pudieron producir enlaces entre sus experiencias infantiles y su propia capacidad de juego, lo cual abrió un campo de potencialidad lúdica desconocido hasta ese momento por madres y padres. Advirtieron que la ausencia de

juego denotaba algún déficit padecido, y a partir de allí pudieron rescatar actitudes, valoración y creencias positivas sobre la importancia del juego en la vida infantil, posicionándose desde un lugar vincular inclusivo, con protagonismo en el juego. Al mismo tiempo, los cambios permitieron continuar diferenciando el trabajo del juego del trabajo escolar, ya que cada una de estas actividades se nutría con energía psíquica, pero se hizo énfasis en que sus requerimientos y sus beneficios estaban completamente diferenciados.

Dentro del funcionamiento de los talleres, otra de las madres refirió: “Jugar para mí es importante. Ahora que sé, lo tomo más en serio”; mientras que R., otra madre asistente, continúa: “El juego constituye la forma en que los grandes podemos aprender de los chicos”. Los comentarios que hacían las y los asistentes proponían reconocer que, en la valoración realizada por ellos, aparecía una representación del juego como una enseñanza, en el sentido de que la niña o niño era quien enseñaba. Por eso, se marcó que el adulto cuidador podía aprender de sus hijas e hijos, pero a condición de prestar la atención necesaria y proveer el sostén para jugar con, ampliando el despliegue lúdico. El relato de R. proponía una inversión del vínculo inherente a la hominización, ya que la crianza supone un vínculo asimétrico donde generalmente es el adulto quien transmite y enseña, lo cual también señala la literatura sobre el tema.

Si una niña o niño juega es porque vuelve activa una tendencia que experimentaba pasivamente al ser juguete del otro de los primeros cuidados. Así, el relato de la madre podía ser entendido en un nuevo sentido, ya que expresaba que se podía obtener placer al dejarse llevar por la propuesta de juego de su hijo, y de ese modo ingresar en el mundo lúdico infantil para explorar y crear nuevas significaciones en el vínculo parental.

5.3.2. *Valoración del juego y modelos identificatorios*

En un taller desarrollado en la escuela de Retiro en 2003, un padre, expresó sobre los juegos y modelos identificatorios: “Antes pensaba el juego solo como pasatiempo; ahora me puedo relacionar de otra forma diferente al grito”. En este relato, el juego aparecía como algo a ser descubierto, jugar se hallaba ligado al respeto y la comunicación con las hijas e hijo, es decir que había un pasaje del miedo y la impaciencia hacia nuevos modelos identificatorios. Otro padre comentó: “El juego sirve para aprender algo nuevo. Algo cambió, ahora valoro más el juego”. Otra vez, se registra la valoración del juego y un aprendizaje del adulto relacionado con el incremento de recursos en las funciones paternas.

En este sentido, si existía disponibilidad afectiva de los adultos del entorno, el juego podía resituar a la niña o niño en una escena de infancia. Con la referencia al vínculo adulto-niña-niño, explicamos que no solo se trataba de dos que juegan, es decir de los juegos diádicos, sino que también se subrayó el número tres, que invocaba a una célula grupal matriz y a los interrogantes, bifurcaciones y emociones que se hallaban convocados. Se daba cita a nuevas ideas sobre compartir y colaborar, sobre rivalidades y competencias fraternas y con pares, de modo que las madres y padres aprendían a escuchar y escucharse, a co-pensar sobre lo que estaba a su alcance dentro de un abanico de opciones que podía incrementar el entretejido vincular. Siguiendo la tarea de armar las biografías lúdicas y la capacidad de juego en el vínculo, una madre asistente al mismo taller refirió: “No cambié mi idea sobre el juego; siempre pensé al juego como aprendizaje”. Es decir, ella hablaba de la idea de juego, pero agregando su vínculo con el aprendizaje; por lo que el trabajo por parte del equipo del programa buscó orientar un reconocimiento de juego como algo placentero.

De esta manera, el grupo iba acentuando esa revalorización del juego en la niña y el niño como parte de un

placer personal de propiciarlo. En el juego se enseñaba y se aprendía, las niñas y niños, madres y padres transitaban estos procesos; pero aquí no solo había aprendizaje infantil, sino que al verbalizar las concepciones sobre el juego y al co-pensar grupalmente, se generaban aprendizajes de los adultos, quienes consolidaban experiencias positivas y modificaban la relevancia otorgada al juego.

La siguiente propuesta fue dar un nuevo paso, al empezar a valorar la función del adulto, los saberes que portaban las madres y padres y el modo en que su disponibilidad afectiva podía contribuir como marco de sostén para que el juego se desarrollara, pero en especial para recomponer el vínculo con sus hijas e hijos. En este sentido, se buscó detectar las motivaciones del trabajo de reflexión en función de ampliar sus concepciones, así como la formación de nuevas representaciones. Estas se orientaban en tres direcciones:

- a) La valoración asignada al trabajo grupal, el cual posibilitaba sentimientos de pertenencia e inclusión social;
- b) la importancia asignada al juego como placentero y como una parte sustancial del vínculo madre-padre-hijas-hijos;
- c) el planteo de interrogantes relativos a modelos identificatorios de crianza hacia hijas e hijos, y a dificultades en la comunicación en cada momento de cambio en el ciclo vital.

Se pudo observar entonces un pasaje desde la desvalorización del juego, que era prohibido o evitado, hacia una profunda comprensión basada en la reflexión, que habilitaba nuevas representaciones que a su vez permitían constituir un espacio potencial en el tiempo que producía el encuentro diádico o de matriz grupal. De este modo, se valoraban las funciones del

adulto y su disponibilidad afectiva como marco para que se despliegue el juego infantil, se recompongan lazos familiares, se expresen sentimientos y se establezca respeto y confianza.

El trabajo grupal permitió superar formas vinculares donde primaban formatos verbales violentos y sometimiento, coartando la expresión placentera que el juego habilita. Asimismo, el juego podía también permitir tomar conciencia de los cambios del desarrollo infantil en el camino hacia el logro de la independencia progresiva.

5.3.3. *“Para mí, jugar era un trabajo, una obligación más; ahora lo veo como diversión”*: de la obligación al juego compartido

En Jardín de Infantes N°17 de Pilar, durante el año 2004, una madre, decía: “Para mí, jugar era un trabajo, una obligación más; ahora lo veo como diversión”. Continuando con la ronda, otra integrante del grupo dijo: Antes pensaba al juego como cosa de chicos; pero pienso que puede levantar el ánimo de los niños y de los grandes. Los niños se pueden hacer cargo de las cosas de los grandes, cuando absorben preocupaciones de los grandes.

En este sentido, otra madre participante del taller, agregó: “Siempre evitaba el juego para no tener peleas; no entendía que debía compartir”. En este punto, resultó de crucial importancia señalar que el juego compartido es una forma en que la niña o niño interactúan con su entorno, porque el despliegue lúdico se sostiene en el control muscular, el equilibrio y la percepción, además de ser estímulo del pensamiento y de la capacidad creadora, aspectos que la madre tenía que contemplar.

Su relato remitía a carencias en la relación adulto-niña-niño y a conflictos en la asimetría necesaria en ese vínculo; por esto, pensamos en superar obstáculos que permitieran generar condiciones para que se establecieran relaciones entre pares y el aprendizaje de normas que pautasen los intercambios. Desde la

perspectiva afectivo-emocional, podía haber interferencias para la expresión de deseos, sentimientos y conflictos, así como también para elaborar situaciones padecidas.

Por otra parte, otra madre comentó que había tenido un encuentro casual con E., un niño que había asistido previamente al jardín de infantes. Ella reseñó: “Con nostalgia, E. me dijo que extrañaba la juegoteca, que en la primaria no hay juegoteca”. En ese momento, otra mamá sonrió y con evidente emoción hizo un gesto afirmativo, luego del cual se presentó: “Soy la mamá de E. Sí, es así, él extraña y duerme con el peluche que le habían regalado aquí en la juegoteca a fin de año”. Siguiendo la línea de conversación asociativa respecto del uso de juguetes, S., otra madre, dijo: “Cuando los niños son chiquitos piensan que los juguetes que se esconden desaparecen, no existen más; pero luego cuando crecen se dan cuenta que han sido escondidos”. La posibilidad de establecer cadenas asociativas durante el funcionamiento de los talleres era una manera de enlazar las historias y experiencias, así como de valorar la capacidad creciente de las madres y padres para realizar conexiones adecuadas.

En este sentido, una madre muy activa dentro del taller reflexionó sobre la maternidad: La capacitación en juegotecas me ayudó con mi hija. Ese fue el punto de vista que me interesó desde un principio. Dentro de la enseñanza que me dio mi abuela, esto es nuevo; también habrá que explicarlo, en el sentido como mamá. Uno no nace, como mamá se va haciendo; externamente hay que buscar para mejorar la relación. Buscás los afectos, oírlos, hacerlos conocer los rostros, en cada hijo, en los propios hijos, conocer hasta los llantos, cada llanto tiene un mensaje.

Esta madre rescataba precisamente lo que Kaës (1999) señala con respecto al establecimiento del contrato narcisista y las funciones de ancestro y sucesor. Si la ley de prohibición del incesto marca a la familia y a sus funciones, dado que impide cautivar a los hijos con vistas a intereses propios, el contrato

regula los vínculos entre las generaciones, permite que el sujeto se instale en el devenir generacional respecto del pasado, y que acceda a la sucesión y al devenir.

5.3.4. Confección de juguetes por madres y padres: adecuación del dispositivo

Durante el año 2005 se inició un taller de reflexión en una de las escuelas de Flores, a la que denominamos Escuela B, donde la propuesta implicó hacer una adaptación en el dispositivo, por lo que se transformó la convocatoria de “capacitación en juegotecas” a ofrecer “talleres de reflexión” dirigidos a madres y padres.

A lo largo de las reuniones, las madres y padres confeccionaron juguetes caseros, expresando su imaginación con la combinación de materiales y realizando muñecas, autos, mobiliarios, etc. En esta etapa, el grupo se estabilizó con la asistencia de adultos con hijas e hijos de entre cinco y ocho años.

Los juguetes que se creaban mientras los adultos cuidadores dialogaban, podían ser llevados luego a sus hogares, y las respuestas entusiastas no se hicieron esperar: en reuniones posteriores circularon comentarios referidos a la alegría de hijas e hijos al ver los juguetes producidos en el espacio del taller. Esto fue analizado como la valoración de la capacidad habilitada para el juego, lo cual, a su vez, profundizaba el lazo familia-escuela ya que el trabajo del jugar se insertaba en el espacio escolar. Las niñas y niños lo interpretaban y festejaban; era evidente que en tanto se fortalecía dicho lazo, se constituía una red que los amparaba y sostenía.

Durante el desarrollo del taller, una madre comentó que “los fines de semana nos juntamos toda la familia, los tíos, los abuelos, los primos, a almorzar o cenar y para bajar la comida saltamos a la sogá todos juntos”. Este relato correspondía a un grupo familiar que compartía un espacio colectivo que podía

permitir establecer relaciones e intercambios continuos. Como la familia se reunía con frecuencia, el modelo familiar expresaba un modo de integración dinámico, y aunque el comentario de la madre no aludía en forma directa a lo lúdico, presentaba características más primarias referidas a movimientos corporales que ella vinculaba al proceso digestivo.

Por lo tanto, la tarea consistió en visibilizar potencialidades lúdicas en esas formas de interacción, partiendo de la conceptualización en la cual el cuerpo posibilita una primera forma de comunicación. El movimiento para la niña o niño se conforma como un lenguaje personal que provee placer en sí mismo y permite adquisiciones sensoriales y motrices progresivas, además de que colabora en la comunicación con otros y es fuente de adquisición de experiencia. Gracias a la expresión corporal se potencian los procesos creativos, la producción de fantasías y de la imaginación, procesos en los que el juego es un medio privilegiado.

Durante los primeros años, las madres y padres constituyen los modelos de acciones placenteras y juegos, ya que son motivo del deseo de jugar y compartir. En este relato, se escuchaba a una familia compartiendo afectos en cada encuentro, de modo que podía estar presente la capacidad de retomar recuerdos de la infancia, porque se reunían varias generaciones, compartían la mesa y las tradiciones y lo placentero de la vivencia lúdica.

Entonces, la tarea consistió en ubicar los aspectos relativos al jugar que estuvieran presentes en estos intercambios, instancia sobre la que se podía imprimir una afectividad impercedera acompañada por la fantasía infantil, lo cual aportaría al trabajo que la intersubjetividad requería. En este sentido, durante el trabajo del taller otra madre compartió que: Los nenes viven más con fantasías, los más chiquitos juegan con nada. Los míos tienen muchos juguetes, pero veo que otros chicos juegan con nada. Los adolescentes juegan con juegos de

reglas, otros juegan con videos, con juegos de tecnología; ya no son juegos tan inocentes como los de los nenitos. En el verano participé de actividades que se hicieron en el colegio, donde los chicos podían ir a jugar. Armaban juguetes, iban chicos de todas las edades, desde niños de cuatro años hasta adolescentes de años.

Este relato nos permite ubicar al juego como una actividad libre y creativa, el cual provee a niñas y niños elementos para construir un mundo personal, expresar fantasías, asimilar la realidad al yo y contribuir en todo el desarrollo infantil (Moreno, 2011). Es una actividad indispensable que contribuye de manera relevante con la motricidad, la interacción social y afectiva y la evolución intelectual.

Como actividad creadora, todo juego se construye en un tiempo y un espacio que no implica acatamiento, ya que permite que la niña y el niño realicen exploraciones que permitirán poner a prueba sus logros sensoriales y motrices. Desde los primeros momentos de la vida, el bebé produce movimientos generadores de sensaciones que le permiten conocer su cuerpo, los objetos y comenzar a explorar el mundo.

En el desarrollo lúdico se hace necesaria la presencia de pares, a quienes va incorporando en forma progresiva, lo cual deriva en situaciones que implican llegar a acuerdos con esos otros, coordinar acciones, elecciones y ayudas para llegar a un mismo fin. Muchas veces estos complejos procesos ponen a prueba la capacidad de interacción de cada niña y niño; pero cuando se hallan facilitados, favorecen la comunicación y el aprendizaje de la cooperación grupal, y a su vez permiten visualizar el grado de aceptación de cada niña o niño por parte del grupo. Es gracias al juego que se crean espacios de encuentro y nuevos modos de intercambio alternativos a los familiares, así como competencias que pueden favorecer la autonomía. El juego inicia ensayos del mundo adulto, el cual reconstruye según su perspectiva, para ir conociéndolo y llegar a dominarlo.

5.3.5. *“Mamá, yo te perdono”*: el espacio transicional se co-construye entre el bebé y su madre

En una conversación con N., una de las madres del taller de reflexión en la Fundación realizado en 2008, tuvimos la posibilidad de observar la interacción con su hijo de cinco años. La directora de la Fundación había solicitado que se ayudase a esta madre, porque se encontraba carente de una orientación para contener a su hijo y sostener su función maternal. En frente de la madre, la directora la había incitado: “Contales todo”.

El encuentro se desarrolló en un pasillo interior de la institución, al cual llegaba el sonido de fondo de un televisor encendido proveniente del sector dedicado al comedor de los abuelos. N., de veintidós años, contó: “Desde los catorce me junté con el padre de mis hijos, [tuve] uno de cinco y otra de tres años”. En su relato no refirió jugar o pasear con sus hijos, y se la observaba muy angustiada, llorando mientras hablaba, inmersa en sus conflictos, desvitalizada.

En ese momento se acercó S., su hijo de cinco años, y le dijo: “¿Mamá, que pasa?”. En su voz resonó la preocupación infantil por su madre y apareció una mirada interrogante hacia quienes estaban con ella, como si el niño se estuviera preguntando si estábamos haciendo sufrir a la madre y si habría algo que él pudiera hacer al respecto. Después de esta escena, se le propuso al niño ir a otro espacio donde pudiera jugar y dibujar. Como la madre estuvo de acuerdo, el niño aceptó. Luego ella continuó con el relato de su historia de vida, el padecimiento por la separación de su pareja, y el distanciamiento de parte de su familia de origen por decisión propia; de modo que fue refiriendo una historia vital plagada de duelos, abandonos y alejamientos que la habían posicionado en lugares de soledad y vulnerabilidad. También habló sobre qué le preocupaba de su hijo: “Se porta mal en el jardín, no presta atención, me pregunta a cada rato porque su papá no vive ya con nosotros (...). Me siento culpable, además él me dijo: ‘mamá, yo te perdono’”.

En paralelo, se desarrolló el trabajo con el niño en otro espacio de la institución. Este tomó unos autitos de una caja y comenzó a desplazarlos; luego se le pidió que dibujara una familia. En ese momento realizó un gráfico de una figura humana femenina, y ante la pregunta, dijo que era “una nena”; después hizo otra figura de mayor tamaño, y nuevamente respondió: “una nena”. Respecto a qué estaba haciendo la nena, contestó: “Está colando comida”. Ante a la propuesta de graficar a otros integrantes de la familia, reiteró que no le salía. Luego se dirigió a un sector de una biblioteca, tomó un libro con imágenes de reptiles y comenzó a hojearlo con sumo interés; eran imágenes de lagartos grandes, de huevos y de pequeños reptiles saliendo de los huevos. Se mostraba interesado y empezó a preguntar sobre las imágenes; las figuras de los huevos que se abrían parecían inquietarlo: señalaba, preguntaba qué estaba ocurriendo y hacía comentarios.

De este modo expresaba su interés por la concepción y el nacimiento, por lo que no impresionaba como un niño desatento. En un momento, S. refirió sobre el jardín de infantes: “Yo me porto un poco mal y un poco bien, porque no me gusta ir al jardín. Quiero quedarme con mi abuela”.

Al finalizar el encuentro con el niño y la conversación con la madre, se logró reflexionar con ella acerca de su situación, y de este modo se le pudo plantear que, en ciertas ocasiones, las angustias de una madre podían ser absorbidas por sus hijos, especialmente si estos eran atentos como S., ya que en muchas ocasiones trataban de calmarlas y de ayudarlas. El escenario familiar constituía una enorme carga para este niño, quien buscaba la protección de la abuela porque podía ayudarlo frente a la gran responsabilidad de las angustias maternas. Si la madre era representada como una nena, entonces el niño tenía que cuidarla. Por su parte, la madre escuchaba y asentía; ya no se mostraba angustiada y había podido establecer un diálogo en el cual se había logrado desplazar la atención de ella hacia S., su hijo. En este sentido, pudimos pensar junto a ella sobre los

recursos a los que podía acudir, y se planteó el jugar como una parte primordial en ese momento: si ella podía establecer un vínculo lúdico, preservaría a S. y le facilitaría la salida del entorno familiar, de modo que posibilitaría el ingreso y la permanencia escolar.

Compartir lecturas que fueran de interés del niño estaba en el repertorio de actividades lúdicas propicias, igual que todo aquello que pudiera ayudar a calmarlo su estado de alerta respecto de la situación afectiva de ella. Entonces N. comenzó a narrar e historizar sobre sus vivencias infantiles y de la adolescencia; mencionó a su madre y los conflictos que había en esa relación, habló de la relación que tenía S. con su abuela y de los problemas que tenía con sus hermanos.

En cuanto a sus propias actividades, mencionó que asistía al colegio de nivel medio y que ocasionalmente colaboraba en la cocina de la Fundación, mientras resaltaba el vínculo estable y afectivo que tenía con la directora de la institución. Se empezó a hilvanar el relato de su historia y las posibilidades de reconstruir la red familiar, escolar y comunitaria con la que contaba, si bien por el momento no podía valorarlas para armar un entramado que pudiera sostenerlos a ella y a sus hijos.

Con la intervención se procuró señalar los lugares otorgados socialmente al adulto y al niño, la asimetría de saber y de poder que debía ser respetada y sostenida para evitar el congelamiento de una situación en donde la madre aparecía como una nena que debía ser cuidada por su propio hijo. Las categorías adulto-niño se construyen en la medida que se produce un encuentro, delimitando a la niña o niño en tanto es cuidado y protegido por alguien capaz de ejercer esos cuidados.

El adulto es tal en tanto se posiciona como protector, generador de espacios seguros, lúdicos y de diálogo, en un marco de legalidad que rige para todos. Siguiendo esta línea conceptual, cuando la realidad externa irrumpe de manera traumática en el

ambiente, en este caso el auxiliar materno, del cual se podría esperar una posición empática con el niño, se dificulta el diálogo amoroso propio del vínculo temprano: el niño no obtenía disponibilidad amorosa materna, porque se hallaba retraída, ensimismada en sus dificultades. Winnicott (1971) lo plantea como la imposibilidad de verse espejado en la mirada de la madre, el encuentro con el rostro de la desvitalización materna. En vez de reflejar los estados pulsionales del bebé, éste muestra la hemorragia libidinal de la madre (Maldavsky, 1997).

En la historia de este vínculo podía haber ocurrido una falla en la instalación del pre-ludismo, en donde la presencia del otro es requerida por ser capaz de darse como objeto de juego, y en forma simultánea se podía haber instalado un déficit en la constitución del objeto transicional. En el bebé y luego en el niño, los procesos articuladores de sentido ceden lugar a la angustia ante la no disponibilidad representacional, que entonces producen inhibiciones y falta de interés en el medio ambiente exterior. Si ello ocurre, el juego –en tanto constitutivo y consustancial a la estructuración psíquica– encuentra dificultades en su constitución, y no puede desplegar su riqueza simbolizante.

La ausencia de estos aportes podía haber generado procesos ligados a la “privación” o a la “deprivación”, términos que Winnicott (1998) utiliza para referirse a carencias relacionales afectivas de los cuidados que son padecidas desde los primeros momentos de la vida, en el primer caso; y en el segundo, a la pérdida de cuidados inicialmente recibidos, acaecida por procesos de deligazón, pérdida o abandono.

En este punto queremos retomar el concepto de función materna ampliada o madre-grupo (Taborda y Galende, 2009) para pensar el relato y la historia de N., porque esta noción permitió ubicar el valor que adquiriría la función de la directora de la institución, la posición de la madre de S. en el grupo, la intervención del dispositivo, que se dispuso a escucharla a ella tanto como al niño, conformando respuestas que daba la misma comunidad en función de albergar el desamparo y ofrecerse a

desempeñar funciones prioritarias. En el marco del trabajo con esta madre, el concepto mencionado permitió analizar la realidad en la que estaban, en particular la resistencia de S. a asistir al jardín de infantes y en la identificación como “bueno”, pero en especial como “malo”. Había que reconfigurar ciertas concepciones sobre sí mismo, abrir preguntas sobre su idea de lo que era “malo”, de modo que resultaba prioritario facilitar las condiciones de procesos de desarrollo para evitar riesgos en la subjetividad del niño en el futuro. Asimismo, se indagó sobre la presencia del padre y el motivo de la demanda de S.; escucharlo resultaba relevante porque podía indicar un pedido de ayuda frente a las angustias maternas.

Siguiendo el planteo de Doltó (1998), todo ser humano tiene una idea de madre y de padre, este último es con quien se identifica, alguien que lo remite al cumplimiento de la ley y lo apoya en su evolución social al introducirlo en los intercambios sociales. La madre, a su vez, será la que provea cuidados y protección; por su parte, la niña y el niño requieren que la madre lo apoye en el deseo infantil de evolución.

En ese camino, podrán adquirir la seguridad del contacto consigo mismos; las palabras y gestos maternos ayudarán a la niña y el niño a lograr una progresiva autonomía. Los vínculos bajo la forma de tríada permitirán el desarrollo infantil, la inclusión en un entorno familiar más amplio y la inserción en las instancias educativas para intercambiar con pares y otros adultos.

El desarrollo de la función simbólica les permite a la niña y el niño el desplazamiento pulsional sobre la comunicación y el lenguaje, a través de las actividades lúdicas, la manipulación de objetos, las creaciones que pueden producir placer, las actividades corporales y las destrezas acrobáticas que son capaces de lograr, lo cual constituye un conjunto de elementos que lo posicionan para sostener vínculos por fuera de lo familiar. La niña y el niño necesitan la provisión de elementos de lenguaje acordes a su nivel de desarrollo, ya que es la forma de no dejar

que realice sus procesos en soledad. Cuando estas situaciones se extienden en el tiempo, la niña o el niño recurren a señales de lenguaje fantasmáticas arcaicas, y de este modo se instala una modalidad donde no habrá resonancias significativas de su propia historia con aquellos.

En este sentido, la adquisición de la confianza se sustenta en los intercambios lúdicos, que son responsabilidad de la madre y el padre, o de quienes cumplan esa función, aquellos encargados de impulsar el deseo infantil. La voz parental, la palabra en un momento de fracaso y la facilitación en aquello que emprende serán el sostén necesario para volver a intentar una actividad o continuarla. Los intercambios tempranos darán lugar a la recepción de los deseos infantiles por parte de la madre, y a ella los de la niña o niño, de manera que se instale un entretejido relacional que incluya al padre y a los familiares del entorno cercano.

En ambientes familiares con carencias, la escolaridad de nivel inicial puede contribuir en los procesos de simbolización infantil, cuando la niña o el niño se encuentran inmersos en satisfacciones corporales, evidenciando dificultad de separaciones de figuras significativas. Como ocurría con S., la imposibilidad de sostener la función materna provocaba una excesiva atención de parte del niño, que excedía a este y le impedía ubicarse en un lugar escolar y social que lo esperaba. La institución escolar era capaz de colaborar para que el niño comenzara a sentirse seguro y con confianza, en tanto la madre y el padre presentaban dificultades en la crianza.

De este modo, en el trabajo conjunto se generaron las condiciones para que la madre tranquilizase al niño y lograrse que no se sienta culpable cuando S. disfrutara del encuentro placentero con pares.

Asimismo, la presencia de los abuelos puede compensar las situaciones de pobreza vincular. La función simbólica que ellos desempeñan es sumamente importante, porque posibilita el desarrollo afectivo (Doltó, 1998). Se pueden constituir en

modelode imitación de concepciones que sustentan y pueden escuchar sin juzgar a la madre o al padre, pero abriendo a un diálogo comprensivo que contiene a la niña o al niño en tramos conflictivos de su vida.

En este sentido, S. encontraba allí una forma de seguridad que difería del estilo de las figuras parentales o que las compensaba cuando estas no la proveían. Los abuelos y abuelas pueden ayudar a las niñas y niños a sentirse amados y seguros, porque estos pueden adaptarse a reglas distintas a las de su madre y su padre, lo cual colabora con la adquisición de mayor flexibilidad. Además, ayudan a que puedan tender un puente entre el pasado y el presente, y así brindarle un sentido a su propia historia.

Para finalizar este capítulo, queremos mencionar que los talleres dirigidos a madres y padres se constituyeron como medios facilitadores de recursos psíquicos. En este sentido, se reflexionó sobre pautas de crianza y la oportunidad que ofrecía el trabajo grupal para aprender conocimientos nuevos que luego podían ser replicados.

Se construyeron los vínculos con los padres, que no estaban dados desde un principio, y se realizó un trabajo grupal que permitió establecer lazos de confianza de construcción colectiva. Asimismo, existió la posibilidad de privilegiar la escucha de las inquietudes de las y los asistentes para promover respuestas compartidas. En el funcionamiento de los grupos se escuchaban relatos de interacciones lúdicas plenas de un sentido de valoración, conocimiento y disponibilidad hacia el jugar. En cuanto a las modalidades de intervención, estas se centraron en la creación de puentes entre lo intra y lo intersubjetivo.

Además, se enfatizó la necesidad de la niña y del niño a ser escuchados, y la importancia de responderles cuando preguntaban, así como los efectos negativos de lo no dicho, lo que puede ocasionar lo no pensado. En la línea de trabajo de la estimulación lúdica, otro tema que se pudo abordar fue el referido al tiempo disponible dedicado al juego. Se indagó de qué modo

lo distribuían, y si compartían juegos, lecturas o canciones. Luego se estableció el estímulo como aspecto primordial para diferenciar la realidad y la fantasía en el desarrollo infantil. Las familias que provenían de otros países encontraban barreras culturales para integrarse; dentro de su acervo cultural, el lenguaje no constituía un aspecto central en la comunicación, ya que en muchas situaciones la lengua materna difería de la escolar y social, lo cual incidía en el problema. Por eso se propuso una mayor participación de las madres y padres en el espacio escolar y comunitario, de modo que los juegos pudieran ser imaginados, creados y compartidos allí, para luego ser realizados en sus hogares. De esta forma, se desarrolló una apuesta por el estímulo de las funciones parentales, tema que abordaremos en el siguiente capítulo.

6. VÍNCULO CON LOS HIJOS Y FUNCIONES PARENTALES

En este capítulo nos referiremos al tema del vínculo de madres y padres con sus hijas e hijos y a las funciones parentales, tomando como referencia los relatos de las madres y los padres sobre diversos aspectos del ejercicio parental. Interpretando estos relatos, daremos cuenta de lo que propusimos como segundo objetivo para esta investigación. Nos centraremos, en principio, en las concepciones sobre las nuevas infancias y las nuevas parentalidades, en un nivel sociohistórico crítico.

Asimismo, en otros momentos del capítulo daremos cuenta de la reflexividad parental y el impacto de los nuevos modelos familiares en la función parental. Abordaremos las problemáticas hacia el interior de las familias, los impactos de los cambios sociales en ellas y la forma en que el acceso a la reflexividad puede otorgar nuevos sentidos a las relaciones entre madres, padres, hijas e hijos, y de este modo vehiculizar diálogos renovados en los nuevos escenarios. Analizaremos las funciones que cumplen las madres y padres en relación con la crianza de sus hijas e hijos, así como las nuevas prácticas relacionadas a la parentalidad, la educación, la comunicación, la socialización y sus concepciones sobre la disciplina y los modelos de autoridad.

Para finalizar el capítulo, presentaremos la síntesis de los

aspectos más relevantes sobre la motivación de madres y padres para incorporarse a los grupos y realizar un trabajo de reflexión sobre diversos aspectos de sus situaciones familiares, escolares y sociales.

6.1. Nuevas infancias y nuevas parentalidades

Los cambios acaecidos sobre la concepción que se tiene de las niñas y los niños se comprenden mejor a partir estudiar la noción de infancia a lo largo del tiempo: “En los primeros días de la historia registrada, los niños tenían pocos derechos, si es que tenían alguno, y sus vidas no eran valoradas por sus mayores” (Shaffer, 2000, p.7); mientras que durante la Edad Media los niños realizaban en forma rutinaria funciones económicas muy similares a las de los adultos en la actualidad (deMause, 1982; Ariés, 1987). Durante los siglos XVII y XVIII empezaron a cambiar las formas de crianza y las concepciones sobre la infancia, de modo que comenzó a considerarse que niñas y niños debían ser protegidos y amparados del comportamiento violento de los adultos.

Este fue el momento de ingreso a la escuela, cuyo objetivo era proporcionarles educación y moral religiosa, lo cual, según plantea Ariés (1987) tenía el riesgo de transformarlos en sujetos aptos para el trabajo dentro de las estructuras industrializadas que se iban desarrollando.

El autor también plantea que en la Edad Media la familia no cumplía con las funciones parentales que luego se fueron constituyendo a lo largo de la historia, sino que tenía el objetivo de preservar los bienes, practicar oficios comunes, y proteger el honor y la vida, así como ayudarse mutua y diariamente en un mundo en donde un hombre y una mujer no podían sobrevivir aislados. Por otra parte, las relaciones afectivas y las comunicaciones sociales se consolidaban fuera de este lazo familiar, en un círculo denso y afectuoso, integrado por vecinos,

amigos, amos y criados, niños y ancianos, mujeres y hombres, en donde el afecto no era fruto de la obligación, y en el que se diluían las familias conyugales. A esta forma de relación, el autor la denomina sociabilidad, la cual se consolidaba por fuera del lazo familiar. Así, cuando la niña y el niño lograban un desarrollo que permitía una independencia parcial, se los enviaba a convivir con otra familia para que aprendieran un oficio, lo cual generaba el alejamiento o pérdida de los lazos familiares.

El mundo del trabajo era compartido por niñas, niños y adultos, con el fin de convertir a los primeros en jóvenes aprendices. Por su parte, los juegos eran compartidos en espacios sociales, sin que existieran diferencias entre los juegos reservados a las niñas y niños y los de los adultos. Ariés señala que los mismos juegos cooperativos constituían parte de los principales medios de que disponía la sociedad para estrechar sus vínculos colectivos y establecer lazos. Este rol social aparece en forma clara en las grandes fiestas estacionales y tradicionales de entonces, cuyos ritos y protocolos propios confiaban papeles tanto a niños como a adultos. El autor plantea que las niñas y los niños formaban parte de la sociedad conservadora, en el sentido de que los juegos y juguetes son restos y memoria de ritos colectivos que involucraban a niños y adultos, y que establecían reglas y ciertos protocolos. El sentimiento de la infancia no existía, no era que había sido abandonado; lo que ocurría era que aún no había conciencia de la particularidad infantil, la cual permite diferenciar el niño del adulto y del joven. Esto generaba que, en cuanto el niño pudiera permanecer separado del cuidado de la madre, pasaba a pertenecer a la sociedad de los adultos, y era indistinguible de ellos.

Las profundas transformaciones llevadas a cabo en la Modernidad sustituyeron el aprendizaje por la socialización a la socialización por la educación en instituciones especializadas, o sea, las escuelas. En el siglo XVIII, se produce el descubrimiento de la infancia, por lo que el niño va conquistando progresivamente un lugar central en la familia y el provenir, y su

presencia es valorizada. Más tarde, entre los siglos XIX y XX prevaleció un nuevo discurso acorde con una idea diferente de la infancia (Moreno, 2014). Conforme a los cambios en la década de los 60, se constituyó una nueva concepción sobre la infancia, que Carli (2011) describe de este modo:

El niño fue dotado de nuevos significados a partir de prácticas discursivas y dispositivos institucionales, de la producción de un tipo de saberes ligado con el desarrollo de distintas disciplinas y de la emergencia de especialistas y perfiles técnico-profesionales, en un contexto caracterizado por fenómenos como la declaración de los derechos del niño a nivel internacional, los cambios en las configuraciones familiares y la emergencia de nuevos movimientos sociales y políticos. (p. 107)

Se tuvo como referencia este proceso de cambio sobre la concepción de la infancia para posicionar a las familias convocadas desde el dispositivo con relación a las tensiones y conflictos que se generaban en su propio funcionamiento. De este modo, surgió un movimiento pedagógico que incluyó el juego como protagonista de la metodología de enseñanza, como medio para alcanzar un fin: enseñar y aprender.

En referencia a los cambios respecto de la concepción de la infancia en la historia, para de ese modo visualizar los cambios sociales, Carli (2011) plantea: “la infancia desde una perspectiva histórica invita a recorrer las mutaciones que se han producido en la experiencia infantil teniendo en cuenta los profundos cambios económicos y culturales que desde mediados del siglo XX han marcado nuestra contemporaneidad” (p.9). Esta idea permite pensar en cómo se configuraron las identidades infantiles, así como la consideración de las niñas y niños por parte de sus familias, las instituciones educativas y la vida

pública, y el modo en que se desarrollaban las dinámicas dentro de lo familiar. La forma en que la infancia ha sido pensada, representada e interpretada durante el siglo XX se vincula al devenir histórico y al interés que generaron los descubrimientos científicos en torno al desarrollo infantil.

El interrogante que interpeló al equipo de investigación recurrentemente fue la tensión que implicaba dar respuesta a las necesidades y problemáticas de la comunidad abordada, incentivando los recursos creativos de los asistentes a través de la participación en los encuentros. Se vio que la institución familiar, tal como fue constituida en la Modernidad, en términos de principal mediadora entre la cultura y el desarrollo biopsicosocial del niño, presentaba déficits para sostener la función parental en los tiempos actuales. Constituyó un factor prioritario atender a las derivaciones de estos fenómenos, en particular su impacto sobre la representación de la infancia y las posibilidades de sostén de las niñas y niños. En relación estos problemas, vinculados a la constitución de la familia, de ideales y proyectos futuros, así como de los miedos que seguramente subyacían a raíz de experiencias padecidas, una madre, hablando de su hija y de su propia historia mencionó en uno de los talleres de reflexión: “Cuando yo tenía trece años hacía ropa a las muñecas y jugaba. Quiero que mi hija termine los estudios, tengo miedo de que quede embarazada, también que mi marido lastime a mis hijos”.

Iniciamos constituyendo formulaciones que operaran como acuerdos básicos en las instituciones, con el fin de establecer las nociones de niña y niño, aspecto central que nutría de sentido el abordaje que proponíamos. Asimismo, se planteó situar los discursos y dispositivos propuestos para construir modelos familiares diferenciados de los tradicionales, que mantenían rasgos autoritarios, y eran frecuentes y de absoluta permanencia en la población con la que se trabajó. A partir de detectar estos indicadores, se pudieron empezar a desarrollar las capacidades en los adultos cuidadores, de modo que se

profundizaran y se realizasen competencias relativas a las funciones parentales, así como comenzar a ubicar sus déficits y producir reflexiones que permitieran una nueva concepción sobre la infancia por medio del desarrollo de experiencias grupales institucionales (Paolicchi et al., 2016b).

En intersección con estos fenómenos se llevaron adelante las convocatorias, teniendo en cuenta las particularidades de cada institución para conformar los grupos de adultos cuidadores y docentes. Se abordaron los antecedentes históricos que explicaban y permitían entender el concepto de infancia en los distintos grupos sociohistóricamente situados; y también se detectaron modelos parentales contruidos desde expectativas promisorias hacia hijas e hijos. En esta línea, una madre asistente al taller de una escuela de Flores, relató: “mi hija tiene veintitrés años, es la única que me trajo un título, es enfermera. Quiero que mis hijos estudien, no como yo”. Profundizando en aspiraciones y deseos, otra madre, comentó durante el mismo taller que “antes hubiese querido que mis hijos estudiaran, ahora quiero que sean buenas personas, seguras, felices, que formen una familia. No solo le pido a mis hijos que estudien, yo también traté de hacerlo”.

Al referirse a la constitución del superyó, Freud (1939/1980) señala: “No sólo adquieren vigencia las cualidades personales de sus progenitores, sino también todo cuanto haya ejercido efectos de comando sobre ellos mismos las inclinaciones y requerimientos del estado social en que viven, las disposiciones y tradiciones de la raza” (p 208). Cada niña y niño nace en un contexto social y cultural específico, con particularidades propias, creencias y valoraciones diversas que intervienen en los modos de relación y en los procesos de subjetivación. Estas concepciones fueron el sustento al momento de definir las características y contenidos de la transmisión a los adultos cuidadores que se realizaría en el dispositivo. Son estas las que llevaron a hacer foco en los relatos sobre sus historias, sus biografías lúdicas y su capacidad para el jugar; así como sobre sus nociones acerca de la educación, de acuerdo a sus propias

experiencias y expectativas sobre lo que se espera de una niña o niño en los procesos de enseñanza- aprendizaje, y su concepción con respecto a las tradiciones y las formas de disciplinamiento. También se hizo hincapié en el modo en que se posicionaban los abuelos, tías y tíos y su incidencia en la nueva configuración familiar, y de qué forma cada familia identificaba las capacidades de hijas e hijos, qué percepción tenía sobre su inteligencia o lo que consideraban torpezas, fracasos y déficits, así como los logros que dependían del desarrollo.

Para dar lugar al trabajo del equipo, se planteó como punto de inicio que es la presencia de la niña y del niño la que moviliza la propia historia de madres, padres y docentes, así como sus experiencias, sus frustraciones y gratificaciones; por lo que el dispositivo contempló analizar dichos aspectos como guía para el desarrollo de los talleres (Paolicchi et.al., 2009a).

Una familia está compuesta por un grupo de personas que establecen vínculos de alianza, sanguíneos, de adopción o afines, en el que hay compromiso en las relaciones interpersonales, vínculos de apego que se mantienen y que establecen lazos de identidad propia del grupo. La llegada de una niña o niño necesariamente cambia al grupo familiar, ya sea que se trate de una familia extendida, en la cual abuelos, tías y tíos comparten la crianza, o de alguna otra configuración familiar: familia uniparental o monoparental, en la que la madre asume exclusivamente el cuidado de la niña o niño; familias ensambladas, comaternales, copaternales (Ruiz et al., 2019); familias homoparentales, coparentales, por adopción o por inseminación artificial con dador (IAD) (Derrida y Roudinesco, 2014); así como familias denominadas intencionales (Fisher, 2000); o, independientemente de los cambios y transformaciones, en cada forma donde haya un lazo social organizado en torno a la procreación (Derrida y Roudinesco, 2014). La presencia de unas u otras personas constituirá el contexto en que se desarrollarán la niña y el niño.

Coincidimos con Aulagnier (1997), quien plantea que la

primera y principal fuente de experiencia para la niña y el niño está constituida por su propio cuerpo, “sustrato necesario para la vida psíquica” (p.46) sede y memoria de las sensaciones del par placer-displacer. Las primeras experiencias corporales otorgan la posibilidad de constituir autoestima, valoración e imagen del cuerpo propio. La correspondencia en la díada enriquece la interacción, ya que en los momentos iniciales se constituyen las conexiones sensoriales y afectivas que originan sentimientos primarios y protección de angustias excesivas.

En este sentido, el encuentro corporal madre-bebe facilita las formas de comunicación y colabora con el futuro desarrollo verbal. Así, el vínculo inicial se torna significativo porque brinda elementos para la constitución subjetiva, en tanto su ausencia puede marcar un destino traumático de distinto nivel, generando un rumbo cargado de tensiones o conflictos. En el recorrido que va desde la dependencia absoluta de los momentos iniciales hacia una independencia progresiva, con la consecuente adquisición de habilidades y una mayor libertad de acción, se van reduciendo las zonas de contacto, las frecuencias, la necesidad de sostén permanente y de acompañamiento en el logro de cada movimiento.

La adquisición de autonomía será vivida como logros, tanto por parte de la niña o niño como de la madre, mientras que las vivencias de mutua satisfacción en base a lo que se logra compensará la pérdida de sensaciones placenteras del contacto cuerpo a cuerpo, y en su lugar emergerá el placer por la independencia adquirida. Las figuras de apego proveen la conformación de una base segura, desde la que la niña y el niño saldrán a explorar el mundo cercano. También permitirá constituir la confianza necesaria y la protección concomitante frente a situaciones de peligro, y de ese modo acceder a la autorregulación frente a situaciones que generan ansiedad (Thompson, 2006).

La familia, en calidad de primer sostén vital del ser humano, permite mitigar la prematurez y el desamparo del inicio

de la vida, ya que otorga al infante la posibilidad de desarrollar lazos de dependencia que serán esenciales al ofrecer contención (Winnicott, 1984). La función parental incluye las nociones de función materna y función paterna, en ese sentido, otorgamos relevancia fundamental a estos espacios vinculares para la estructuración temprana del psiquismo (Paolicchi et al., 2019). Son relevantes las operatorias simbólicas que se relacionan con el lazo filial: la hija e hijo llevarán adelante las tareas para lograrlas, que son respaldadas por la función parental. Este lazo conecta a la familia con el futuro, promueve el desprendimiento del hijo del núcleo familiar y lo conecta con la posibilidad de formar una nueva familia.

Las prácticas de crianza son un conjunto de experiencias sociales que posibilitan la constitución de la subjetividad y la transmisión de la herencia cultural entre las generaciones. Estas prácticas se sostienen por el ambiente familiar, escolar y social. Lagache (1961) plantea que el sistema subjetivo de la pareja parental es un factor esencial de la estructuración humana. Su complejidad radica en su funcionamiento en el pasaje del sistema parental a la subjetividad infantil, porque “antes de existir como sí mismo, por sí mismo y para sí mismo, todo niño es un polo de esperanzas, de proyectos, de atributos de los padres” (p. 199).

Entonces, definimos la parentalidad como una función básica, que implica las funciones materna y paterna, vinculadas al sostén y a la terceridad. Como elemento complementario de esa configuración, se encuentra presente el deseo de trascender y de transmitir valores simbólicos y materiales (Paolicchi et al., 2016a; Rotenberg, 2014).

6.2. Encuentros intersubjetivos: la reformulación de la función materna en un dispositivo de trabajo de reflexión grupal. El caso R.

Retomaremos aquí la referencia a una entrevista que hemos presentado en el capítulo 5 “Vínculo lúdico”, en donde se analizó la representación de A., una madre, sobre el vínculo con

sus hijas y los conflictos familiares relatados. Esta madre asistió a los talleres de capacitación llevados a cabo por el equipo en el jardín de infantes del Barrio Agustoni en Pilar, Provincia de Buenos Aires. Según dimos cuenta en el capítulo anterior, los datos nos permitieron realizar un diagnóstico de la situación de esta madre con su hija de dos años y profundizar sobre el vínculo fusional y simétrico que mantenía con sus dos hijas mayores. En esta oportunidad, presentaremos aspectos relevantes de la función de parentalidad de A., haciendo hincapié en la tramitación del vínculo con R., su hija menor, en el desprendimiento vincular y en su ingreso a la cultura a partir de las reflexiones que fueron emergiendo del intercambio entre las madres.

A. era una madre que llevaba en brazos a su hija de dos años, siempre entre mantas y dándole el pecho, por lo que los intercambios entre las madres y el equipo posibilitaron el surgimiento de algunas preguntas. “¿Hasta cuándo debía darse el pecho?” y “¿Qué cosas se pierde un niño por estar solo con la madre?” eran algunos de los temas que se plantearon en el grupo. A partir del trabajo grupal, A. comenzó a hablar, relató su historia y poco tiempo después pudo dejar que su hija saliera de los envoltorios maternos y se dirigiera con paso firme hacia la puerta del aula. Cuando hizo eso, R. se dio vuelta para mirar a su madre y luego, con una sonrisa plena, siguió su camino hacia el patio del jardín, para integrarse al mundo de pares y de juegos infantiles, más allá de la mirada de su madre.

El análisis de esta situación fue la base que permitió trabajar sobre la parentalidad con el grupo de madres, especialmente con A. Se transmitió la relevancia del contacto inicial entre la madre y el niño o niña, el cual, como ya hemos analizado previamente en este trabajo, otorga el sostén necesario para satisfacer las necesidades fisiológicas y psicológicas, lo que luego permitirá logros éticos y psíquicos importantes (Freud, 1895/1982, 1905/1978). Las madres mostraron profuso interés en este tema, ya que convocaba sus propias experiencias con la

maternidad y las de sus parejas con la paternidad. Asociaban lo expuesto con las propias vivencias de los momentos en que tomaban a sus hijas e hijos en brazos para alimentarlos, o de aquellos en que se ponía en juego el tono muscular de ambos integrantes de la díada. A su vez, también referimos a los déficits en ese sostén, al llanto persistente en el bebé o a su ausencia, lo que expresaba una interrupción de la comunicación, presencia de angustia y sensaciones de inseguridad. Se planteó que cuando el cuidado materno es el adecuado para las necesidades del bebé, se da una continuidad de los intercambios del estado prenatal, lo que permitirá ir constituyendo las primeras gratificaciones instintivas relativas a la alimentación, así como las primeras relaciones objetales, que en principio serán con el pecho materno. Asimismo, hubo intercambios con respecto a lo que sucede en los momentos iniciales, cuando la primera y principal fuente de experiencia del niño es su cuerpo, que abre un camino de sensaciones de placer-displacer que se constituyen en el andamiaje del psiquismo infantil. Por ende, se señaló la importancia de que en esos primeros momentos surja una conexión sensorial y afectiva, ya que permitirá que se originen sentimientos primarios y protegerá de angustias excesivas, al tiempo que luego darán lugar a la valoración y la autoestima.

En este sentido, y siguiendo a Winnicott (1984), se explicó que el sostén comienza en el medio intrauterino, y que después continúa como sostén físico y psicológico luego del nacimiento. Este se irá complejizando al ser provisto por la madre que, en el ejercicio de sus funciones “suficientemente buenas”, impedirá intrusiones del ambiente que quiebren esos iniciales estados psíquicos de integración, que son los que permiten la continuidad y el desarrollo del potencial heredado. En el sostén del yo materno se fortalece el yo del niño: en la díada madre-niño la relación es de fusión, mientras que su ausencia expresará debilidad yoica del niño en desarrollo. Además, este sostén implicará respuestas maternas a las necesidades fisiológicas, atención de la rutina diurna y nocturna y percepción

de los cambios diarios físicos y psíquicos. Los aspectos más complejos del sostén ponen en juego la mirada, las palabras y las vocalizaciones que las acompañan, las melodías, las caricias, los movimientos que establecen un ritmo que genera estímulos auditivos, y los cambios posturales que provocan sensaciones laberínticas. La madre, como espejo del bebé, permite que al mirarla, este se encuentre en ella; mientras se alimenta, la mirada y la sonrisa de la madre vinculan las excitaciones visuales del niño con las satisfacciones orales, generando sensaciones placenteras que se inscribirán como tales en el psiquismo originario. En los meses posteriores al parto, la identificación de la madre con el niño decrecerá en forma paulatina, en un proceso que se inicia con la dependencia absoluta hasta orientarse hacia la independencia.

Volviendo al caso de A. y R., se evaluó que los procesos que implicaban progresiva adquisición de autonomía se hallaban obstaculizados en la niña, y su madre no lograba facilitarlos. Había fallas ambientales importantes, de ausencia de estabilidad emocional en A., así como efectos de índole social en los que el medio resultaba hostil o intrusivo, por lo que se producían agresiones entre las hermanas y un replegamiento emocional en R. En la escena de esta madre e hija era necesario establecer puntos primordiales que guiaran la indagación; desde el contacto corporal madre-bebé-niña debía arribarse a una comunicación que permitiera el futuro desarrollo verbal. Parecía que el vínculo inicial estaba extendiéndose más allá de ciertos tiempos necesarios: si su presencia se mantenía, podía vislumbrarse un destino traumático y quizás un futuro cargado de tensiones. En cambio, si la situación tomaba otro rumbo, podía establecerse una díada tónicamente acorde, es decir, en correspondencia recíproca afectiva; de modo que se enriqueciera la interacción. A partir de allí, se generarían las condiciones para que la niña obtuviera confianza en el medio ambiente, autoestima y poder comunicacional.

Entre los temas a desarrollar se abordó un aspecto

importante que refería a las caricias ofrecidas por el adulto cuidador, que generan gratificaciones y guardan relación con la instalación del apego seguro.

La piel, como órgano externo del cuerpo, se constituye en un límite entre lo exterior y lo interior, lo que conforma la posibilidad de constitución yoica, cimiento y estructura de la mente, así como las diversas interacciones con el otro. La sensibilidad cutánea se desarrolla a través del tacto, las sensaciones térmicas, las variaciones entre placer-displacer.

Paulatinamente, esa dependencia absoluta y demanda iniciales darán paso a una progresiva adquisición de habilidades y a una mayor libertad de acción; en este sentido, se reducirán las zonas de contacto, la frecuencia del mismo, y la necesidad de sostén permanente y de acompañamiento en el logro de cada movimiento. En forma creciente, el niño pasará de una relativa dependencia a una adquisición de autonomía (Winnicott, 1984). Sin embargo, estos procesos de discriminación y autonomía no se observaban en la díada de A. y R.; de ocurrir, podían compensar la pérdida de sensaciones placenteras del contacto cuerpo a cuerpo y ser sustituidas por el placer de lo adquirido y el despliegue de una autonomía afectiva, sensorial y motora por parte de la niña. Así, a partir de este aspecto de la función parental, el propósito fue llegar a una instancia en la cual A., acompañada por el grupo de madres, considerara este apartamiento factible, de modo que la niña y su madre reconocieran y valorasen en forma conjunta el desprendimiento diádico.

Por otra parte, se buscó transmitir que, si bien en la primera infancia sostener, abrazar y mecer al bebé comportan una gran importancia, porque son actitudes que muestran la capacidad de comprensión de sus necesidades, deben adecuarse conforme a las distintas etapas, y es necesario percibir el momento apropiado para la separación. En este sentido, cuando se promueve la autonomía, se desarrolla el conocimiento del

propio cuerpo; aunque si se inhibe, esas adquisiciones son coartadas. Así, existen acciones que constituyen el soporte de aprendizajes diversos, como mantener el equilibrio, caer y levantarse, las cuales contienen y aportan un sentido simbólico de gran alcance.

Durante el desarrollo de los talleres, se insistió en la relevancia que tiene la conformación de las figuras de apego durante el desarrollo infantil, por ser facilitadoras de la exploración del mundo circundante, a condición de que estas figuras estuvieran al alcance visual y de contacto, porque de ese modo brindan protección frente al peligro y al mismo tiempo permiten la autorregulación frente a situaciones de ansiedad (Paolicchi et al., 2012).

En los primeros momentos de vida, el apego se consolida por avances que les permiten a la niña y al niño tener indicadores sobre la conducta del adulto, por lo que entonces se define la cualidad afectiva de las relaciones con la familia. Así, el establecimiento del lazo afectivo niño-cuidador cumple un papel decisivo en el desarrollo del apego al darle un rol fundamental a las experiencias reales que suceden en la familia (Ainsworth y Bell, 1970; Ainsworth, 1972,1989; Cantón y Cortés, 2000).

En este sentido, se indagó sobre la formación de los vínculos de apego, al visualizar en A. conflictos maternos relacionados con las funciones parentales, que estaban interfiriendo en la formación de un apego seguro en R., cuyas posibilidades de tener expectativas de respuestas maternas, fundamentales para transformarlas luego en seguridad interna, se veían reducidas. Trabajamos para que se produjera una apertura en el vínculo madre-niña, ya que de este modo se podía dar una complejización de las relaciones, así como dar a conocer las conductas y sentimientos maternos que circulaban en el entorno familiar y social, de forma que esto diera lugar a expresar los deseos y sentimientos de la madre. Como señala Winnicott (1984), estaba en juego un futuro orientado hacia nuevas

relaciones, había que ir dando pasos hacia la unidad social, para luego de esta pasar a otra, que diera lugar a otra y a otras. De este modo, se contribuiría a la madurez emocional y accedería a un pasaje desde la dependencia hacia la independencia, que se iniciaba en los lazos familiares y se dirigía hacia los sociales.

Por otro lado, en A. se detectó un proceso de angustia y déficits en la función parental. La transmisión de estas angustias podía generar un tipo de apego inseguro en R., o formar condiciones para la inestabilidad en su conformación (Belsky, 1999; Ricks, 1985). A. relataba situaciones familiares conflictivas, en las que no había otros adultos cuidadores que intervinieran para destrabar los nudos problemáticos. Sus hijas constituían su sostén, y por lo tanto, los grados de disponibilidad y empatía que tenía que proporcionarles se veían afectados.

Siguiendo a Davies y Cummings (1986), se investigó el clima familiar y se encontró un escenario de disputas, tensiones y reclamos que tenía impacto sobre el desarrollo de R. y sus hermanas, porque afectaba la seguridad del apego. En este sentido, la formación de un tipo de apego inseguro se observa en muchas ocasiones en familias que se hallan en riesgo social, debido a la incidencia de este factor sobre el grado de sensibilidad de los padres y a las mismas condiciones de desamparo (Barnett et al., 1999; Van Ljzendorrn y Sagi, A.; 1999; Vondra Shaw et al., 2001).

Así, si el vínculo de A. y R. se mantenía fusionado, la niña podía sintonizar la angustia materna en ese núcleo primario: la salud mental de R. dependía de un cambio en la comprensión de las necesidades de la niña por parte del ambiente familiar cercano. Por eso, se emprendió un trabajo que permitiera hacer un pasaje de esa identificación primordial, propia de los inicios del vínculo, hacia una progresiva aceptación de la madre de los cambios fisiológicos que estaban en marcha en su hija, que a la vez prepararían a los psicológicos. En este sentido, A. no lograba reasumir su propia independencia para sostener las etapas de

desarrollo de R. Asimismo, se constató que habían existido dificultades en la interpretación del momento preciso para alejarse, y que tampoco se habían facilitado aprendizajes ligados a aceptar las esperas, ni al reconocimiento de la voz, los pasos y otros sonidos maternos que se constituyeran como signos anticipadores del próximo momento para recibir alimento y que, de ese modo, conformaran las huellas que posteriormente permitieran la entrada en lo simbólico.

El trabajo de los talleres en el contexto educativo constituyó un aporte relevante como parte de la implementación de un plan institucional que promovió y generó transformaciones en las funciones parentales, imprescindibles para lograr autonomía en las niñas y niños, así como para facilitar la resolución de conflictos familiares. Muchas veces, el ambiente familiar y social próximo puede resultar hostil por las tensiones a que se ven sometidos sus miembros: la desocupación o la permanencia en trabajos precarios mal remunerados o sin protección social; las dificultades de acceso a la salud o la cobertura de mala calidad; las deficiencias educacionales; la ausencia de condiciones habitacionales adecuadas (casa de material, cloacas, agua potable, electricidad); todas condiciones de vulnerabilidad que se hallaban presentes en la vida de las madres asistentes a los talleres.

Por lo tanto, nos preguntamos cuál era la incidencia de esas condiciones en la provisión ambiental imprescindible que la niña o niño requieren para su desarrollo sin conflictos significativos. También, si el ambiente cercano debe plantearse necesariamente como protector del desarrollo del niño, y en todo caso, qué fallas pueden generarse cuando es adverso para la madre y la familia que debe sostener a la niña y al niño.

Las madres refirieron los efectos de las condiciones de hacinamiento o precariedad habitacional que padecían y la incertidumbre en relación a los factores climáticos como inundaciones y tormentas. A estas condiciones, A. añadió que su

nivel de educación se hallaba incompleto y comentó las dificultades en el acceso a la salud debido a la distancia, lo cual había generado tener que dejar a su hija mayor para darle asistencia médica a la menor en un hospital especializado que está alejado de su domicilio. Además, en algunos momentos había tenido que enfrentar el exceso de demanda en instituciones de salud y la falta de recursos materiales para completar los tratamientos indicados. A. se había convertido en madre siendo adolescente, por lo que a su inmadurez biológica denotaba que se sumaba la emocional. Ella provenía de un contexto inestable, precario, y había tenido que asumir tempranamente las funciones parentales de tres niñas, lo cual parecía haber generado déficits en la provisión inicial, no por abandono, sino por falta de recursos psíquicos –que se agregaban a los ya mencionados– capaces de percibir las variaciones del desarrollo de sus hijas y de satisfacer necesidades fisiológicas y psicológicas en un ambiente confiable. Tanto al comienzo de los talleres como en su transcurso y hacia el final, se desarrollaron entrevistas con A., siguiendo la metodología de investigación propuesta. Se analizaron los datos de su historia, qué puntos de inflexión en su relato podían ayudar a entender lo que se manifestaba en esta separación entre ella y su pequeña hija. Además, por parte del equipo, debía elegirse con qué teorías se analizaba esta transformación en el vínculo, y qué aportes dejaba el trabajo que esta mamá, el grupo y el propio equipo estaba haciendo, con el fin de mejorar la función parental.

Sabemos que la madre debe ofrecerse para la dependencia, pero también, junto a la familia y el conjunto social, debe facilitar la gradual diferenciación y autonomía del niño, para que este pueda constituirse como sujeto con posibilidad de acceder a identificaciones estructurantes (Winnicott, 1984; Cerdá y Paolicchi, 2004). Se concluyó que A. ponía el acento en que era ella quien tenía dificultades para esta facilitación: “Yo no me puedo separar todavía de ella; yo si la dejo sola, por ahí se queda; pero yo no puedo”. A su vez, respecto a sus hijas mayores, de

cinco y cuatro años, por una larga hospitalización en el caso de la primera y debido a la cercanía de edades entre ambas, refirió: “No pude disfrutar de la maternidad”, para luego comentar que lo que la unía a R. eran sentimientos maternos de los cuales le resultaba difícil despedirse. Por eso, se indagó la disponibilidad de A. para advertir lo que ocurría entre ambas. Ella se había acercado por la convocatoria de capacitación, la cual había funcionado como dirigida a sí misma, y había tomado la iniciativa de concurrir cada semana e integrarse a la dinámica del grupo de escuchar y comenzar a hacerse escuchar. Había llegado buscando un sostén que luego pudiera brindarle a R., para de ese modo transformar aspectos de la parentalidad que se hallaba perturbada. Con el gesto y su presencia silenciosa pero elocuente, ella comunicó sus conflictos, lo que le dolía y quería sanar. A partir de las reuniones en los talleres, las otras madres tuvieron oportunidad de comentar sobre los aspectos para acompañar la adquisición de autonomía de una hija o hijo; y de esta forma, fue emergiendo poco a poco la voz de A., y su capacidad para participar, reflexionar, escuchar y expresarse.

En este punto del análisis, es necesario pensar cómo la descaptura del niño en el vínculo inicial madre-bebé es propiciada por la función de un tercero, que generalmente es el padre o el representante del mismo como portavoz del conjunto social. En el caso de esta investigación, el trabajo del grupo funcionó como esa terceridad necesaria que permitió la discriminación del vínculo.

En este sentido, coincidimos con la conceptualización de Aulagnier (1997) cuando hace referencia a los movimientos de catectización que realiza el yo, así como cuando enfatiza la importancia que tiene para cada sujeto la pertenencia a un espacio grupal, diferente a la familia, en el que se pueda compartir con otros los mismos intereses, necesidades y esperanzas. Este espacio, nos dice la autora, debe proveer al sujeto de sostén cuando siente su yo amenazado. De esta forma, el trabajo grupal se interpuso entre la madre y la niña, especialmente las

verbalizaciones de las otras madres respecto a la crianza y a las necesidades de la niña; proceso que fue facilitado por la propuesta de trabajo del equipo, orientada a mejorar las funciones parentales.

En este sentido, se reparó en la importancia otorgada al lenguaje en un ámbito donde no se lo privilegiaba, y como el pensamiento no sólo se expresaba en palabras, sino que existía a través de ellas, se observó que estos intercambios semanales propiciaron que A. se afirmara en aquello que ella misma ya estaba pensando cuando llegó al taller de capacitación. Esta madre no contaba con intereses sociales y afectivos por fuera de la relación con sus tres hijas, ni expresaba interés o importancia emocional hacia otro adulto que aportara una presencia complementaria. Tampoco mencionaba presencia del padre de las niñas o de otro compañero significativo, no trabajaba y había interrumpido sus estudios. A partir de esto, se indagó la forma en que alimentaba los vínculos de dependencia, igual que lo había hecho en los primeros momentos de la vida de cada una de sus hijas. Las rivalidades entre A. y sus dos hijas mayores eran estériles; siguiendo a Ulloa (1995), se evaluó que no se había instalado la asimetría necesaria para dar lugar a la noción de institución de la ternura, lo cual convierte al sujeto en sujeto social, es lo que posibilita la ligazón de la pulsión y protege al bebé del trauma. Así, la coartación de la pulsión en la madre o padre permite que se manifiesten tanto la empatía como el miramiento.

Como mencionamos en el apartado “Función maternante en contextos institucionales”, la empatía es la que permite conocer las necesidades y responder a ellas, mientras que el miramiento otorga la posibilidad de mirar con respeto y sentido de ajenidad a la hija o hijo, promoviendo la autonomía. Estos procesos se encontraban obstaculizados en el vínculo de A. con sus hijas, por lo cual, restaba que la madre realizase renuncias por amor sublimatorio al vínculo fusional con ellas. La intervención, entonces, consistió en capacitar a las madres de

modo que se movilizaran intercambios y existiera la posibilidad de que el grupo se conformase como portavoz de los límites necesarios para la salida al exterior de un vínculo abusivo, sostenido en la inmadurez libidinal materna, con ausencia de resoluciones edípicas en la cadena intergeneracional. Precisamente, en el transcurso de los talleres se crearon vínculos y se establecieron encuentros entre las participantes que fueron apuntalando el psiquismo de cada una. A. comentó al respecto: “Las reuniones me sirvieron para entender como sienten por dentro los chicos, saber cómo tratarlos, saber cómo les sirve estar con una persona grande”. El sentirse apuntalada por otros consolidó para A. la posibilidad de distinguir en sus hijas a personas diferentes a ella, necesitadas de autonomía, en el caso de R.; que no fueran ajenas o extrañas, como le resultaban sus dos hijas mayores en un comienzo. Al final, agregó: “Creo que ahora puedo estar en el mundo de mis hijas”.

Por otro lado, Winnicott (1971) plantea que el infante adquiere provecho de la experiencia de frustración, lo cual se confirmó en este caso, porque fue algo que ocurrió en R. cuando la madre se apartó, dejó de estar en posición de adaptación completa y le aseguró a la niña el encuentro con los objetos reales, de modo que se abriera el camino para que fueran amados y odiados. Como el componente agresivo de su subjetividad pudo desplegarse, se evitó que las manifestaciones vitales de la niña fueran sólo reacciones para impedir intrusiones, y se posibilitó la discriminación de sí misma en relación con su madre. Junto con Winnicott, queremos señalar que, en la construcción del sentido de realidad, la expresión de la agresión colabora con las pruebas a las que se somete al objeto; en este sentido, consideramos que R. miró a su madre de camino hacia el patio y percibió que esta le devolvía gestos de aceptación y soportaba esa agresión en sí misma, sin destruirse con ella. Probablemente esta opción permitió a la niña advertir su capacidad agresiva y tolerarla, considerándola parte de ella. Por su lado, A. pudo soportarla gracias al sostén que el grupo le ofreció en ese trabajo, que les

posibilitó a ambas desarrollar recursos frente a lo pulsional, y no permanecer en la satisfacción inmediata y directa, como venía ocurriendo en ese vínculo cuerpo a cuerpo de madre- hija. Las dos lograron poner esa energía al servicio de la creatividad y de su inserción en una cultura, como advierte Doltó (1998), que además plantea que es fundamental verbalizar la prohibición establecida a un niño por parte de un adulto, quien a su vez esté marcado por la prohibición, ya que se trata de una ley que tiene la capacidad de promocionar al sujeto para que actúe y se integre a la comunidad.

A partir del trabajo grupal con estas madres, y en el marco de la metodología elegida para la investigación, se pudo dar la palabra y hacerla circular, de modo que las historias de las integrantes se convirtieran en instrumentos de expresión: para A., decir lo que se encontraba oculto y expresarlo al conjunto permitió visibilizar sus condiciones maternas obturadas. Se produjo entonces un encuentro en zonas de experiencia entre la madre, la niña, el grupo de madres, el espacio escolar y el equipo de investigación.

Lo que se abrió en este trabajo fueron zonas intermedias de experiencia, tanto para A. y su pequeña hija como para el resto de las madres y las docentes, como así también para todos los que participaron de la investigación. En este sentido, para la madre, una zona intermedia que implicó transicionalidad fue el aprendizaje, la posibilidad de generar ideas, de imaginar nuevas situaciones con las hijas, de “separar a” y “separarse de” su hija menor, en función de poder reflexionar, generar y apropiarse de nuevos recursos simbólicos. Entendiendo la transicionalidad en un sentido algo más amplio que el propuesto por Winnicott, esta fue la intermediación que A. necesitó para dejar ir a R. y que la niña lograra autonomía; mientras que, para el grupo de madres, el acceso al conocimiento sobre el desarrollo infantil y la socialización del conocimiento fueron algunos de los aspectos que se pusieron en funcionamiento y que posibilitaron este espacio de transicionalidad. De este modo, se enriqueció lo

elaborado por Winnicott (1971), que fundamentó tanto el trabajo de investigación como el desarrollo de esta publicación, en cuanto a la idea de transicionalidad como la construcción de una zona de experiencia entre la madre y el bebé, que luego se amplía al mundo social al cual incluye.

En el transcurso de la investigación, se advirtió que esa zona estaba conformada por todos los participantes que asistían a los encuentros, en donde se abrían espacios en el tiempo que transcurría en su devenir, y que en ese lugar iba anidando una nueva posibilidad de comprensión de las emociones de las niñas y niños, lo cual promovía una nueva interacción afectiva hacia el interior de las familias. Desde la labor del equipo, se impulsó la constitución de madres y padres “suficientemente buenos”, así como de docentes que se posicionaran en un funcionamiento acorde y que acompañaran en ese camino a transitar.

Se distinguen tres momentos en el desarrollo de la intervención y el resultado obtenido:

1) Punto de partida:

Se acercó una mujer que apretaba contra su pecho a una niña cuyo rostro no era revelado, porque su cabeza estaba cubierta por una gorra y su cuerpo, por una manta. No se sabía su sexo ni su nombre, no podía escucharse su voz, porque siempre tomaba el pecho o lo chupeteaba mientras la madre se mantenía silenciosa, quieta; una madre que llegó escuchando la convocatoria como si estuviera dirigida a ella misma y a su interés, por lo que tomó la iniciativa de responder. Llegó con una niña apegada, a la que le daba de mamar, pero mientras tanto escuchaba.

2) Desarrollo de la experiencia:

No se sabía qué iba ocurriendo en su psiquismo, pero seguía concurriendo; no hablaba, pero siempre asistía, con su cuerpo pegado al de la niña. Podría pensarse que quizás estuviera intentando sentirse a sí misma en ese contacto cuerpo a cuerpo

con la hija, es decir, situarse a ella misma para luego poder desprenderse ella y permitir entonces que la niña también se desprenda, renunciando de este modo, desde una posición alcanzada de adulta, a un vínculo tan estrecho con su hija que le permitiera el ingreso a la cultura. Se acompañó el pasaje de una posición de formas desubjetivadas a subjetivaciones, donde la madre como una adulta que inauguraba la maternidad no podía despedirse de esta, como ella misma dijo. Se comprobó que la despedida refería a un modelo de parentalidad fusional con una hija, así como a rivalidades con las otras dos; simetrías que promovían un tipo de apego inseguro. El trabajo grupal le posibilitó a esta madre tramitar aspectos de su historia vital con carencias, que incluía un inicio precoz a la maternidad. De este modo, se pudo dar lugar a un acto psíquico revelador de su propia potencialidad maternal y de las encrucijadas en dicha tarea, ya que había llegado a la convocatoria del taller para escuchar, tomar la palabra y saber qué hacer consigo misma y con sus hijas.

3) Punto de llegada:

Se atravesó un proceso en el cual emergió una niña que comenzó a decir algunas palabras porque había accedido a su propia voz, porque la boca le pertenecía. Así, comenzó a caminar y a alejarse de una madre que también hablaba y que también tenía un cuerpo que le pertenecía. Hubo oportunidad para que la madre subjetivara su experiencia de maternidad, sin “despedirse” de ella, sino más bien inaugurándola, dándole lugar a que se abriera la puerta hacia el mundo social de la niña y hacia la inclusión de ella misma en un grupo de adultos. Había un largo camino por delante: una maternidad a inaugurar, un más allá del cuerpo a cuerpo, de la satisfacción de las necesidades primarias; que le permitiría arribar a ser “una persona grande” en contacto con sus hijas, para comprender “cómo sienten por dentro los chicos”, según manifestó en su relato.

Lo que se descubrió y se inauguró entre todos quedaba tan palpable y manifiesto en el recorrido que hizo R. del seno

materno hacia el patio escolar, que para el equipo de investigación también fue una nueva zona de experiencia, con una trama subjetivante compleja donde convergieron todos los factores que dieron cuenta de lo necesarias, gratificantes y enriquecedoras que resultaban estas intervenciones para la práctica profesional, en los contextos a veces devastados y colmados de riesgo donde se trabajaba.

6.3. La reflexividad y su aporte a la construcción de la categoría del semejante

Se realizó un taller en un jardín de infantes de la localidad de Pilar, al cual acudieron treinta y cinco madres y padres. La propuesta se realizó en dos niveles de capacitación, durante los años 2003 y 2004. El grupo que se estabilizó estuvo conformado finalmente por diez madres, quienes sostuvieron los encuentros y se formaron para coordinar las juegotecas durante 2005. La capacitación comprendía un primer nivel que abordaba conceptos más generales sobre el desarrollo infantil, y un segundo nivel donde se abordaban conocimientos relacionados desde una perspectiva de mayor complejidad.

Se constataron cambios en la función parental, que incluyeron una apertura hacia la actividad lúdica de las madres en relación con sus hijas e hijos en tanto se desarrollaba el dispositivo de la capacitación. Así, se comprobó un descubrimiento de capacidades de vinculación afectiva no visibilizadas por las propias madres. En varios encuentros, las asistentes refirieron conductas agresivas hacia sus hijos; no obstante, se comprobó que el nivel de agresión o la frecuencia de los castigos corporales fueron decreciendo en forma concomitante a la reflexión sobre esas conductas. En referencia al efecto que generó la capacitación, en general las madres manifestaron un cambio significativo respecto del vínculo con sus propios hijos. En este sentido, una madre, dijo: “Me sirvió para darme cuenta de que me pasa con mis hijas”; siguiendo este

hilo discursivo, J., otra madre, comentó: Ahora tengo más paciencia para disfrutar de los chicos. El primero no lo disfruté, lo críe sola. Esta capacitación me ayuda con mis hijos y con otros chicos. Es fantástico ir aprendiendo, ser más paciente, más comprensiva con las necesidades de ellos; es bueno para acompañar a mis hijos en todo lo que pueda, siempre hay tiempo para aprender. No puedo describir lo lindo que es venir los viernes con palabras. Podemos comunicarnos y atender las necesidades de ellos.

Asimismo, se indagó en el diálogo y en la capacitación que permitieron a las madres ampliar el horizonte social de inclusión, y de este modo, constatamos funciones parentales ampliadas a partir del proceso reflexivo. Esto se comprobó a partir de los relatos de las asistentes, como en este caso:

Veo de otra forma las cosas a partir de la capacitación. Puedo hablar de otra manera con los chicos, les presto más atención, los veo y trato de otra forma. Pienso que en algunas ocasiones me equivoco, que soy muy severa, en lugar de corregirla, que me tema, y eso no es lo que pretendo.

Esta madre hacía referencia a la adquisición de una nueva mirada hacia la infancia: en un primer momento habló de ser paciente con las niñas y niños a partir de la capacitación, para luego referirse a su hija y reflexionar sobre el vínculo con ella. Así, el trabajo grupal tenía un doble efecto: por un lado, la relevancia de capacitarse para trabajar con las niñas y niños del jardín de infantes; pero por el otro, se estaba en presencia de funciones parentales ampliadas, lo cual permitió generar una red familiar y escolar para abordar problemas de articulación entre ambas instituciones.

En este sentido, la capacitación para organizar una juegoteca logró construir un espacio transicional de confianza, espacio inclusivo que permitió la interacción reflexiva sobre las propias prácticas de crianza, lo cual a su vez mejoró los vínculos y la función parental, al tiempo que ejercitaban esas

adquisiciones con otras niñas y niños, procurándoles beneficios a estos también. De acuerdo a la tipología de estilos educativos definida por Baumrind (1971), se observó la transformación de un modelo parental con características autoritarias hacia un modelo democrático, que realzaba la comunicación y el diálogo como base de la interacción.

El estilo democrático está caracterizado por altos niveles de comunicación y afectividad, sostenido en el razonamiento y en la explicación. Son firmes y exigentes, pero generando diálogos como forma de comunicación para establecer las normas. Asimismo, promueven que hijas e hijos afronten situaciones que representan cierto nivel de esfuerzo, siempre dentro de lo posible.

Cuando comenzaron a comentar sus experiencias en la coordinación de la juegoteca, una de las madres comentó que “al principio se peleaban, no compartían; ahora comparten sin que les diga ‘compárti’. Se dieron cuenta que el juego no es solo juguetes, no es pelear para sacarle el auto al otro”. Respecto a estas adquisiciones que las madres mencionaban, resulta relevante señalar los elementos en juego para ese pasaje, en el que consideraban al otro en un vínculo donde la interacción era posible en otros términos y podía generar beneficios psíquicos. Freud (1939/1980) lo plantea de este modo: “Cuando el yo ha sustituido con éxito la tentación de hacer algo que sería chocante para el superyó, se siente elevado en su sentimiento de sí y reafirmado en su orgullo, como si hubiera logrado una valiosa conquista” (p.208).

Así, las madres se fueron transformando en facilitadoras del juego infantil en el ámbito de las juegotecas y transfirieron esas experiencias hacia el interior de sus vínculos con sus hijas e hijos. Asimismo, también fueron estudiados los cambios en las formas de vínculo intrafamiliar y comunitario en las zonas de influencia de las juegotecas, si bien se comprobó en el seno de las familias de las propias madres coordinadoras. El trabajo del

equipo y el intercambio entre las madres permitían vislumbrar que el juego requería de la presencia de otro, de un adulto significativo, que lo facilitara, en el ámbito de una relación dual en los primeros momentos, que luego diera paso a relaciones triádicas.

Al capacitar a las madres, esta intervención generó ciertos efectos, ya que se ampliaba y se profundizaba su aptitud para facilitar el juego, como así también para transformar las funciones parentales en función de los requerimientos morales en sus formas de crianza. Freud (1939/1980) plantea que el sentido moral no se instala por la educación o lo comunitario por la vida comunitaria, sino que ha sido implantado desde un lugar más elevado; lo cual fue expresado así por una madre: “Antes, cuando me pedía de jugar mi hija, nunca tenía tiempo para ella, pensaba en mí”.

Por otro lado, durante el desarrollo de los talleres en la fundación se advirtió la presencia de abuelas y abuelos que asumían las funciones parentales. En este sentido, S., una madre, aclaró que: E. es mi hija y tiene tres años. Dice muchas malas palabras, pero no la reto, le digo que no es bueno decir las, en Paraguay no es normal decir malas palabras. No vivo con ella, está con la abuela y un sobrino.

Esta madre se había sentido convocada por la propuesta de trabajo grupal. Aunque no convivía con su hija, decidió participar, y su relato motivó reflexiones sobre las formas delimitar el uso de las “malas palabras”, mientras le aportaba “buenas palabras” a su hija. Por otra parte, una abuela, relató su historia y habló de su país de origen, Paraguay, desde donde había viajado para hacerse cargo de los nietos, porque su hijo estaba privado de su libertad. Ella refirió: “Mi nieta, muchas veces, al despertarse, dice que tiene ganas de llorar. Le digo que se recueste en mi hombro y luego se va a jugar”. Siguiendo a Bleichmar (2008), creemos que las funciones parentales podían ser llevadas a cabo por distintos adultos cuidadores, con la

condición de que existiera un adulto dispuesto a cuidar y una niña o niño dispuesto a ser cuidado. Si bien esos cuidados pueden ser brindados dentro de la misma generación, cuando son los hermanos quienes toman esa función, es necesario que “se estructuren los roles de tal manera que aquel que respalda sea quien se siente responsable de la supervivencia y desarrollo simbólico, de la evitación del sufrimiento del respaldado” (p. 128).

En este sentido, Kaës (1994) señala que el sujeto adviene de una prehistoria grupal, base del origen que lo precede, desde donde se inicia la intersubjetividad, y que los adultos que conforman el grupo brindan los cuidados, los límites y las prohibiciones. Así, el sujeto incorporará el lenguaje que lo precede, junto a los ideales y los mitos. Esto fue constatado a partir de relatos de distintos adultos surgidos durante el taller de reflexión en la Fundación, que referían a proyectos de vida de sus hijas e hijos. Una madre dijo: “Tengo un hijo de diez años. Me gustaría que estudie, si quiere ser médico, mejor”; y otra: “Quisiera que mi hija termine sus estudios”; mientras que un padre señaló: “Quiero que mi hijo aproveche la facilidad que tiene con la tecnología, pero mi hijo quiere parecerse a mí. No pierde oportunidad para sentarse en la máquina y pedirme que le enseñe a coser”.

En este sentido, Freud (1914/1975) plantea que el narcisismo infantil se apuntala sobre los deseos insatisfechos de los padres; mientras que Kaës (1994) aporta que la transmisión no solo se estructura a partir de la falta, sino también sobre lo que no ha advenido, lo que no ha sido inscripto, lo cual no permite transformar sus contenidos. Durante otro taller de reflexión se pudo observar que, en muchas situaciones familiares, las madres y los padres proyectaban el futuro de sus hijas e hijos y resaltaban cualidades que podían llegar a favorecer esos planes. Así fue como otra madre, indicó: “Tengo una hija de siete años. Espero que sea una buena persona, con valores, cuando sea grande”.

Por su parte, el resto de las madres y padres comenzaron a hablar de sus hijos en una secuencia discursiva continua y homogénea: “Mi hija es una nena tranquila”; “J. es un niño alegre y tranquilo”; “es muy independiente, juega con su hermana de seis años”; “es tranquila y callada”; “mi hijo de cinco años es tranquilo, pone atención en su hermanita de cuatro, ella es tímida y callada, como yo cuando era chica; no tenía amigas”; “mi hija de cinco años es tranquila, le gusta que le lea cuentos, pregunta mucho por las letras, y pregunta porqué hay letras pequeñas”. Se investigó, entonces, de qué forma el trabajo de los talleres enriquecía las capacidades de las madres y padres para responder desde la empatía a las demandas y señales que enviaban sus hijas e hijos. Asimismo, cada infante participaba con sus propias conductas interactivas: su actividad motora, su reactividad ante los estímulos, sus capacidades sensoriales, la habilidad para autocalmarse, su irritabilidad, la forma en que emite señales a los adultos, entre otros.

El adulto, a su vez, intervenía con su repertorio de respuestas y comportamientos, por lo cual niña, niño y adulto iban evolucionando en cuanto a su estilo y ajuste interactivo. En coincidencia con Stern (1991), señalamos que el bebé tiene que aprender a estar con alguien, así como a crear y compartir las experiencias sobre las que se basa una relación. Desde el inicio, las sonrisas irán adquiriendo significados y se convertirán en respuestas adecuadas frente a miradas placenteras, caricias y tonos de voz. Por su lado, en los juegos de rostro entre un bebe y su madre, esta intenta ajustar el grado de interacción dentro de un margen apropiado para la niña o niño; pero si la madre se excede o resta presencia dentro de los límites de tolerancia infantil, pueden surgir desajustes en la interacción. La madre entonces va regulando los estímulos que provee a partir de la interpretación de la expresión del rostro y por ende de su estado anímico. Desde los primeros momentos, el ambiente que rodea al bebé juega un importante papel en la formación de las conexiones cerebrales. En ciertos períodos, durante los cuales el cerebro está en

condiciones de aprender con mayor facilidad, se constituirá en ventanas de oportunidad.

La presencia de cierto tipo de estimulación dará lugar a la especialización neuronal: para que los niños alcancen la plena realización de sus potencialidades es esencial el apoyo que se brinda al desarrollo del cerebro desde los entornos iniciales. Los distintos elementos del cerebro tienen picos de crecimiento que se denominan periodos sensibles en los cuales son importantes las influencias ambientales. A medida que el cerebro del niño se desarrolla, las diferentes partes se van especializando gradualmente cada vez más, según van evolucionando los circuitos neurales específicos para las distintas funciones (Palacios y Mora, 2011).

En relación a las funciones que cumplían abuelas y abuelos, se abordó el valor que adquiría lo intergeneracional en los vínculos y el modo en que se establecía la cadena entre generaciones. Una madre del taller de la Fundación dijo: “Mi hija es muy posesiva, en especial con el abuelo, mi papá. Soy madre soltera y mi hija tiene una relación fuerte con él”. Y otra madre sumó que “S. aprendió a estar con otras personas desde que viene al jardín, como yo trabajo lo cuida mi mamá”.

Al referirse a la infancia, Freud (1939/1980) plantea que el niño tiene un largo camino a transitar para apropiarse de lo que le transmiten los adultos a cargo de su crianza; es decir que pone el acento en la adquisición de lo heredado como trabajo a llevar adelante por el sujeto. El autor refiere que lo que el niño vivencia como novedad experimentará un refuerzo al repetir vivencias ancestrales filogenéticas. En este sentido, durante uno de los talleres de reflexión en la Fundación, se siguió esta idea de los relatos sobre la transmisión de los adultos cuidadores a hijas e hijos. Una madre contaba: “Me gustaba ir al colegio, yo era buena estudiante. Le mostraba la carpeta a mi padre y él me indicaba qué y cómo debía corregir los errores, sin golpes. Así les digo a mis hijos, sin necesidad de pegarles”. Otra madre, en

referencia a la construcción de la relación con sus hijas, relató: “Tengo cuatro hijas. La de cinco es muy divertida, pero no levanta los juguetes y se enoja porque no la dejo alzar a la más chiquita; se le puede caer, trato de atender a todas en sus distintas edades”. Se constató que había funciones parentales que privilegiaban la llegada de la hija o hijo y los encuentros necesarios con los adultos significativos; además, se comprobó que ellos sabían que así como les brindaban sostén, cuidados e investimento libidinal, también podían transmitir temores, inseguridad y angustias.

Desde el grupo de pertenencia se podía dar respuesta a las necesidades infantiles de sostén identitario, acompañando un camino de aceptación de renunciadas libidinales y agresivas. En caso de que estos requerimientos fallasen, se dificultaría la constitución psíquica y la posibilidad del reconocimiento del otro como diferente (Bleichmar, 2005). Por otra parte, vimos gran variedad en los modelos familiares referidos a la crianza; otra madre relató: “Mi madre era mi cómplice; mi padre revisaba mis carpetas. Soy estricta con las carpetas de mis hijos, las reviso siempre, mi marido me dice que acá se estudia de otra manera”. Esta madre tomaba como referencia el modelo escolar paterno; y a su vez, la figura materna tenía una posición ubicada en un plano de simetría. En este sentido, la familia puede ser pensada como una estructura de relaciones complejas, heterogénea, cambiante en su devenir y en su propia conformación, con diversidades, ubicada en un plano simbólico acorde a contextos sociales e históricos variados (Delucca y Petriz, 2003).

Como el psiquismo infantil se va constituyendo en interrelación con la vida psíquica de sus madres, padres y a través de ellos, de sus ancestros, se presentan influencias de orden intergeneracional producidas entre generaciones contiguas y de orden transgeneracional, que se dan en los procesos mediados por las sucesivas generaciones. Estas transmisiones se producen en

relación a ancestros no conocidos, pero cuya vida psíquica ha marcado el psiquismo de la madre o padre de la nueva generación. Tisseron lo explica de este modo (1997):

El funcionamiento psíquico de cada uno no está determinado sólo por los conflictos comunes a la especie y por los accidentes de cada vida. También está marcado para cada uno por las huellas de los conflictos comunes y de los accidentes singulares que marcaron la vida de los padres, de los abuelos, de los colaterales y de los amigos (p. 17).

En este sentido, el trabajo de reflexión realizado en los talleres permitió que las experiencias relatadas pongan en circulación discursiva las vivencias del pasado y el encuentro con sus potencialidades relativas a las funciones parentales. Estas, dada la prematurez infantil, son imprescindibles para la constitución psíquica, independientemente de la conformación diversa de la familia y sus variaciones de presentación. La función parental es sostén emocional del ser de las hijas e hijos; su presencia permite el desarrollo de los recursos propios en el recorrido hacia la autonomía psíquica de niñas y niños. La parentalidad implica el ejercicio de una función que se expresa con cuidados que facilitarán tanto la estructuración del narcisismo como la aceptación del otro (Glozier Fiorini, 2007).

Las funciones parentales, entonces, son un proceso del devenir madre y padre, que se pueden integrar a partir de tres categorías, de acuerdo a la propuesta de Houzel (1999): primero, el ejercicio parental como un conjunto genealógico al que pertenece cada integrante de la familia y que se rige por reglas de transmisión; luego, la experiencia que hace referencia a las vivencias subjetivas conscientes e inconscientes que implican el deseo de tener hijas e hijos y el momento de llegar a ser madres y padres; por último, la práctica parental, que refiere a todas las

tareas ligadas a los cuidados hacia la niña y el niño. Así, las funciones parentales son las que facilitan el desarrollo del infante y le permiten regular la afectividad; son una construcción en lo cotidiano, enmarcadas en lo social y en la transmisión moral (Bleichmar, 2007; Rotenberg, 2014).

Articulando estos conceptos, queremos señalar que el deseo del hijo, con sus fundamentos inconscientes, se complementa con el deseo de trascendencia, de continuidad del apellido y de acompañamiento en la vejez. Los relatos fueron estudiados en relación a los elementos emergentes que permitieron armar itinerarios reflexivos históricos, emocionales y parentales, para dar lugar a los cambios mencionados. De este modo, es importante subrayarla relevancia de considerar las trayectorias vitales en un proyecto de carácter colectivo y en la producción de ideas (Carli, 2011).

6.4. Cuando no hay tiempo para salir ni espacio para jugar

Para dar continuidad a la investigación, durante el año 2010 se organizó un taller de reflexión en la Fundación, cuyos temas se centraban en el ejercicio de la parentalidad, en las formas que adquirirían los desprendimientos de las hijas e hijos de los adultos cuidadores en el proceso de lograr autonomía, y en la función que cumplía el ingreso al jardín de infantes. Una madre de un niño de un año y dos meses, representando este tema, relató: “T. es muy mamerero, le cuesta quedarse en el jardín; a los varones les cuesta más, llora, pero ahora por suerte ya se quedó, lo fui dejando de a poco, cuando lloraba me quedaba detrás de la puerta”. Luego otra madre sumó: “Cuando vivía en Bolivia no trabajaba, tenía tiempo para mis hijos.

En Argentina trabajo todo el día en el taller, llego tarde. Los fines de semana no salimos, limpio mi casa. Mis hijos hacen lo mismo siempre”. Y otra madre asistente comentó: “Tengo tres hijos. Con mi marido tenemos un taller en mi casa. No podemos

salir, los fines de semana trabajamos, la salida es venir al jardín”. La parentalidad halla un lugar dentro del paradigma relacional, pone en juego la constitución subjetiva infantil e incorpora la de los otros significativos que, dando inicio a las interacciones, permitirán las inscripciones subjetivas estructurantes (Paolicchi et al., 2017). En consecuencia, estas madres y padres tenían que realizar sus propios itinerarios parentales para alojar los requerimientos que sus hijas e hijos estaban necesitando.

Los relatos de las madres se vinculaban a dificultades en el ejercicio de las capacidades parentales para contener la ansiedad y regular los estados emocionales y las demandas de sus hijas e hijos. Según una de ellas: “Mi hija de tres años viene al jardín, acepta las pautas de la maestra, pero en mi casa no logro que obedezca: tira los juguetes, es caprichosa, llego tarde a mi casa”; mientras que otra de las madres agregó: “Mi hija de tres años es habladora, pero caprichosa. No levanta los juguetes, me dice que no le pegue, que le tengo que hablar”. Utilizando señales y estímulos, la expresión de los sistemas motivacionales de los adultos cuidadores permiten que se activen los centros funcionales innatos del bebé, y de ese modo dan inicio a un camino de desarrollo con una modalidad singular. Una vez que se instalen estos sistemas, surgirán la afectividad, la cognición y las diferentes conductas infantiles (Dio Bleichmar, 2007).

Las madres presentaban dificultades de regulación emocional, que es la que contiene y permite la regulación de estados fisiológicos y de ansiedad, además de incluir la capacidad parental para proveer un tiempo de distensión, en línea con entonar con los estados emocionales. En este sentido, las fallas moderadas o graves en estas funciones podrían generar perturbaciones en el desarrollo. A su vez, las capacidades para mantener los cuidados vitales referidas a la heteroconservación estaban presentes y funcionaban acorde con los requerimientos de las niñas y niños.

Posteriormente, se indagaron relatos referidos a las

dificultades en el desprendimiento de sus hijas o hijos, articulándolas con problemas de pareja y de establecimiento de cortes necesarios en los vínculos: “Mi hijo se pasea por las salitas, no presta y agarra todos los juguetes. Duerme conmigo, su padre en otro lado. Pelea con el padre, le pega, hasta el padre se cansa y lo reta, pero luego se arrepiente”, decía una madre; y otra contaba: “Estoy teniendo problemas con mi pareja y dormimos en camas separadas. Mi hijo no quiere que volvamos a dormir juntos; él duerme conmigo, a la noche me espera en la escalera para ir a dormir”; mientras que otra madre señalaba: “No tenemos espacio y mi hijo duerme conmigo. Si le digo que vaya a su cama, se enoja”. Por su parte, otra madre decía: “Mi hijo me cela, duerme conmigo y no sé cómo hacer para que duerma en su cama”.

A partir de estos relatos, fue que, siguiendo la conceptualización de Dio Bleichmar (2007), se investigaron las dificultades en la instalación del sistema de apego o vínculo afectivo. Si bien había disponibilidad para la presencia, también había interferencias para disfrutar de la interacción y así proporcionar confianza y estimular contactos intersubjetivos. En cuanto al sistema de sensualidad y sexualidad (Dio Bleichmar, 2007), los adultos cuidadores tenían dificultad en establecer los límites adecuados frente a los requerimientos de las hijas e hijos en cuanto a la demanda de permanencias continuas y el rechazo de habitar en espacios separados, características que se unían a dificultades en el sistema de estima y narcisismo.

En este sentido, la parentalidad implica un espacio en el cual se manifiestan los comportamientos de los adultos cuidadores, así como sus fantasmas inconscientes infantiles, los cuales provienen de sus historias y de las que los anteceden. La familia funciona como la transmisora de identificaciones y significados de lo social y cultural (Rojas y Sternbach, 1997), donde se conjugan deseos y expectativas. En estos casos, no se registraba en los cuidadores un orgullo respecto a sus funciones parentales, y se comprobó que las referencias sobre las respuestas

dadas a sus hijas e hijos denotaban frustración y falta de creatividad en las propuestas, y que sentían que eran demandas excesivas ante las cuales no tenían elementos, lo cual registraban como fracaso vincular.

En el sentido de las transmisiones de los adultos cuidadores hacia las nuevas generaciones, se rastrearon en algunos relatos las dificultades en la adquisición del lenguaje, consideradas como parte de interferencias discursivas. Otra madre asistente al taller de la Fundación, señaló: “Mi hijo tiene cinco años y tartamudea; mi hija de tres no habla, solo señala, la desteté cuando nació D. El padre la tenía para que no pida el pecho, pero la niña lloraba toda la noche”. Analizamos esto como fallas en el sostén materno al momento de reorganizar la familia cuando se incorporó un nuevo integrante.

Con respecto a las faltas ambientales, detectamos una situación en la que no se podía pensar en la hija o hijo como parte de un mundo de palabras capaces de darle significación a sus estados emocionales. Esto fue ubicado en M., una madre embarazada, quien comentó: “No le dije a mi hijo que estoy esperando. Nunca se me ocurrió decirle, no se me pasó por la cabeza, es muy chiquito”; mientras tanto, se podía observar a su niño de tres años, que había estado con la mamadera colgando de la boca sin sostenerla con las manos durante todo el encuentro y sin haberse movido del lado de su madre. Es necesario señalar que la capacidad de realizar el destete se logra en tanto hay lugar para que se realicen nuevas adquisiciones en el desarrollo infantil, y no se cristalicen los procesos de faltas en la capacidad de poder pensar, construir ideas y acercar al niño o niña al universo de las palabras.

En un sentido divergente, otra madre, O., manifestó preocupación por la dificultad en la pronunciación de ciertas palabras de su hijo de cinco años. Ella relató que lo alentaba: “Le digo ‘tú puedes, tú puedes’, pero su hermanita menor lo burla. El

padre dice que hay que darle tiempo, cambió de jardín, con otros niños habla bien”. Esta madre se había acercado a hablar con la maestra, así como con otras madres en el taller; se mantenía expectante y preparada también frente a la posibilidad de hacer una consulta profesional, recibir orientación y tratamiento.

Aquí queremos subrayar la importancia de la atención de O. al estimular a su hijo, aunque a pesar de eso no lograba cambiar el modo en que se dirigía su hermana al niño, es decir que fracasaba en señalar un camino de respeto como base de un vínculo fraterno. En el proceso de socialización, el juego compartido con el adulto se convierte en el principal medio de expresión de satisfacción e interés de estar con otros. Se puntualizó entonces en los tiempos necesarios de espera, en los efectos de los cambios escolares en la mitad de un año y lo conveniente de saber esperar nuevos procesos.

En este sentido, el desarrollo del lenguaje es un proceso lento, y son los adultos quienes dotan de las primeras estructuras del lenguaje. Los límites en la producción de palabras y la expresión de ellas en el sentido comunicativo e interactivo conllevan separaciones y reencuentros, en un proceso donde la secuencia ausencia-presencia permite que la niña y el niño adviertan que el adulto cuidador permanece a su alcance, lo cual se convierte en un aspecto fundamental para el desarrollo de la confianza en el mundo y en sí mismos.

6.4.1. *Los déficits vinculares y la parentalidad en simetría adulto-niña-niño*

En este apartado abordaremos las problemáticas estudiadas en las madres y padres asistentes a los talleres de la Escuela B de Flores, llevados a cabo durante el año 2008, donde se observaron las nuevas conformaciones familiares y la especificidad de la estructuración del vínculo de los adultos

cuidadores con sus hijas e hijos. A partir del trabajo de campo, se fue profundizando el concepto de función parental, para arribar a una conceptualización propia que llamaremos “parentalidad en simetría adulto niña- niño”, noción utilizada para establecer coordenadas que aluden a los déficits en la conformación de una relación asimétrica entre adultos cuidadores y niñas y niños. Así, en consonancia con Bleichmar (2008), planteamos la relevancia del acotamiento cultural respecto a la apropiación del cuerpo infantil, que funciona como complemento de la función familiar en tanto asume responsabilidades que contemplan la asimetría de saber y de poder. En este sentido, se comprobó que había una tendencia a la simetría en los actuales vínculos madres-padres-hijas-hijos, compatibles con orientaciones hacia un consumo audiovisual como modo de integrarse a la cultura. En palabras de Carli (2011):

Se produce así un proceso de globalización de la infancia que da lugar a procesos de identificación que buscan sortear la desigualdad de las situaciones sociales y generar una experiencia de disfrute universal, nucleando en una experiencia común a niños de distintos extractos sociales y territorios. (p.184)

Así, la incidencia de las tecnologías establece diferencias en cuanto a conocimiento y abordaje de las mismas; produce un alejamiento y desinterés hacia los conocimientos que las figuras parentales podrían brindar, por carecer de saberes tecnológicos, lo cual interfiere en los procesos identificatorios y configura una tendencia hacia relaciones más igualitarias, con las concebidas consecuencias para el desarrollo infantil. Las niñas y los niños cuestionan a los padres en aquello que constituye su propia forma de incorporación y de apropiación en el devenir de la constitución subjetiva: los modos de aprendizaje. Moreno (2014) concibe un vínculo entre padres e hijos según el parámetro de la

Modernidad, al que denominó “discurso infantil (DI)”. Si bien este autor advirtió cambios, no los registró con tal magnitud: “Quizá por ello lo llamé ‘DI en transición’, sin comprender cuán rápida sería la transición ni hacia qué se dirigía” (p. 117). Entonces, son cuestionados tanto los orígenes que hacen a sus raíces identitarias como las referencias a generaciones anteriores, el acervo cultural y la organización social, a la vez que se detenta la adquisición de un lugar de pertenencia de mayor nivel o prestigio por ser nativo de Argentina. En esta línea de ideas, S., una madre, relató:

Yo no sé por qué mi hijo de nueve se queja, si no le falta nada; en la pieza tiene hasta televisión. Yo trabajo todo el día haciendo tareas domésticas. Cuando llega del colegio mi vecina le alcanza la comida. Tiene problemas de sobrepeso y también para dormir. Es medianoche y él sigue despierto viendo tele. No sé cómo ponerle límites, me grita y tengo miedo de que me pegue. Como no duerme bien, después en la escuela se queda dormido y la maestra se queja. Yo no sé qué hacer, no sé por qué se porta así, si no le falta nada.

Más tarde también comentará que su hijo no sólo tiene problemas de aprendizaje en la escuela, sino problemas en el trato con otros chicos: “Un chico lo molestaba a mi hijo. Yo fui a averiguar para cambiarlo de colegio, la maestra no hacía nada. Hasta el Ministerio de Educación me fui, pero no lo aceptaron en la otra”. Por la falta de vacantes en las escuelas de la zona, las madres y padres además se enfrentaban a la inestabilidad de la continuidad escolar en el nivel primario de sus hijas e hijos.

Por un lado, para la escuela el problema comenzaba en la familia, mientras que esta esperaba la solución desde el ámbito escolar; en muchos casos, ni la escuela ni la familia encontraba vías de resolución ante las problemáticas planteadas. De este modo, se analizó de qué forma la promoción y apropiación de sentidos en el ámbito escolar podían facilitar la tramitación de estos conflictos. Respecto al tema referido por las madres como

“violencia entre los chicos”, los hechos sucedían tanto en la escuela como en el barrio: “Hay niños más grandes que maltratan a niños más pequeños, y niños de la misma edad que se pegan entre sí”, decía una madre; por su parte, otra madre, señalando una gran discriminación para con sus hijas e hijos, remarcó que “los hijos de padres bolivianos nacidos acá son más racistas que los chicos argentinos; se creen más argentinos que cualquiera”. Así es como la construcción de legalidades pasa a constituir un punto esencial en el reconocimiento del semejante y el respeto por el otro. En la medida en que se reduce la vehiculización de palabras que portan sentido, no resulta posible la circulación de respuestas que expresen al colectivo social y a sus necesidades; con frecuencia, la respuesta adviene a través de actos, en muchos casos violentos, en un contexto en que el discurso aparece fuertemente ligado al plano económico y al consumo (Bleichmar, 2008).

El concepto de exclusión refiere a quedar por fuera de la imagen y del consumo, ubica la inscripción subjetiva de la semejanza o la diferencia entre semejantes. Así, se puede perder la noción de lo vincular, lo familiar y lo transgeneracional, en un proceso de desconocimiento del otro, donde se opaca el sentido simbólico de equivalencia. Dada la complejidad del desarrollo en la primera infancia, se necesita del ambiente favorable para superar las primeras etapas y sus vicisitudes. El niño se liga en un vínculo de seguridad, si el adulto está dispuesto.

En cambio, si ese ambiente falla, ¿qué podría ocurrir? ¿Qué puede llegar a suceder cuando los niños discriminan a sus padres, abuelos y al entorno familiar? ¿Cómo entender ese discurso, que indica un sentido de argentinidad cuando los adultos cuidadores son desvalorizados y los lleva a la convicción de que sus hijas e hijos se consideran más argentinos que ninguno?

Se trata de discursos contruados desde un lugar estructurado según modelos de consumos culturales; aquí se vio

la presencia de un modelo que la niña y el niño adoptaban con tanta exaltación que desconocían sus orígenes generacionales. En este sentido, el ser argentino parecía aludir a una noción de superioridad respecto del semejante, en este caso un extranjero. Se constataron formas yuxtapuestas en los vínculos, ya que se mantenían ciertos modelos familiares con concepciones de la Modernidad y a su vez nuevos modelos que los modificaban y complejizaban.

Las madres y padres ya no poseían un lugar de referencia para sus hijas e hijos, no constituían un reservorio de saberes que tuviera respuestas a los interrogantes del presente y del futuro. Así, las niñas y niños podían recorrer con más habilidad el terreno de lo incierto, abriendo itinerarios sin tener que recurrir a mapas previos (Moreno, 2014). Se trata de algo que ha ido sucediendo en las últimas décadas, donde se plantearon diversos agotamientos discursivos que generaban los modos de ser y hacer infantiles (Lewkowicz, 2008). El adulto deja de ser modelo y sostén para el niño; las madres y los padres carecen de respuestas y recursos para intervenir.

Durante uno de los talleres en la Fundación, se identificó en una de las madres la necesidad de ser escuchada: “J. se pone furioso porque dice que el padre quiere a los otros chicos y no lo quiere a él. J. es malo conmigo, no me entiende”. Esta madre buscaba ser entendida por su hijo, es decir, se corría de un lugar asimétrico y no tomaba su responsabilidad de adulta, por lo cual se reconocieron déficits en las funciones parentales. En este sentido de corrimiento de las funciones, otra madre, agregó: “Mi hija es muy llorona; yo la dejo hasta que se canse de llorar, ya se le va a pasar”; mientras que otra sumó que “cuando mi hija quiere algo y se encapricha y no es la hora, la dejo llorar y llorar. Se cansará de llorar en algún momento”. Se estudiaron los efectos de la ausencia de respuesta frente al llanto infantil, indagando si coincidía con una modalidad ligada a la crueldad y al ejercicio de una violencia silenciosa. Sin embargo, en línea con Bleichmar (2008), se trataba más bien de formas de desubjetivación

compatibles con faltas éticas en el desempeño fallido de las funciones parentales. Lo que agravaba la situación era que lo discursivo denotaba cierta posición de triunfo de las madres sobre sus hijas; la supuesta conquista mostraba un terreno hostil, donde se jugaba una batalla que prometía vencedores y vencidos.

En este sentido, no se había instituido la ternura como aporte necesario para la introducción del sujeto en sociedad (Ulloa, 1995). La empatía y el miramiento son condiciones necesarias para la formación del sí mismo y del otro, que permite dar lugar a la ética en la niña y el niño, en un camino de aceptación que le abra un camino de ingreso y llegada a lo social. La empatía les permite a la madre y al padre detectar el llanto de su hija o hijo, interpretarlo y brindar una respuesta que lo calme; pero esto no se identificaba en los relatos de estas madres, sino que se combinaban la indiferencia y la ausencia del suministro adecuado. A su vez, indagamos si se había establecido un vínculo amoroso que incluyera el miramiento, el otro aspecto de la ternura, que permitiera una mirada respetuosa hacia la niña o niño y el establecimiento de límites hacia sus propios deseos.

A partir de estos datos, se concluyó que había profundas interferencias en la instalación de la empatía y el miramiento, aspectos ambos ligados a la coartación de lo pulsional en los adultos cuidadores; en su lugar, se había conformado una modalidad agresiva que mostraba distanciamiento por parte de las madres y una indefensión en las niñas.

Asimismo, se estudiaron otras modalidades de la función parental que contrastaban con los relatos mencionados en párrafos anteriores. En este sentido, una madre expresó angustia frente a dificultades en el vínculo con su hijo: “G. tiene tres años, llora y está caprichoso porque nació el bebé, no sé cómo calmarlo”. En ese momento, esta madre se angustió, lo cual puede ser analizado como una interpretación de sus propias carencias para contener a su hijo, aunque hubiera expresado otra posición frente al llanto. En coincidencia con lo que dice

Bleichmar (2008), en la forma de respuesta está el modelo de la interacción interhumana, el llanto del niño será un llamado que la madre interpreta, y al que acude porque se siente convocada y tiene capacidad de respuesta. Esta madre se angustiaba frente al llanto de su hijo, mientras que la reacción del niño se enlazaba a la llegada del hermano, lo cual los enfrentaba a frustraciones y cambios familiares.

Siguiendo el planteo de Taborda (2020), a partir de la problemática de la presencia de déficits en la calidad de las interacciones, se indagó su presencia, así como las variaciones de los encuentros y desencuentros que podían habilitar cambios en cada integrante de la interacción. Asimismo, las carencias de estas podían restar posibilidades de identificaciones propicias tanto en la trama relacional como en las representaciones inconscientes. Se analizó la labor llevada adelante por el trabajo de reflexión grupal, lo cual permitió interpretar diálogos que podían habilitar cuidados extrafamiliares necesarios en estos contextos vulnerables.

6.5. Los modelos disciplinarios cuestionados y la construcción de valores como apertura hacia la inclusión

Durante los talleres en la Fundación en el año 2010 se examinaron las preocupaciones en torno al ingreso escolar y a las posibilidades de inclusión de los hijos e hijas en ese contexto. Una madre dijo: “Mi duda es qué hacer con mi hijo; no sé dónde va a ir el año que viene. Mira a los chicos con guardapolvo y dice que él también lo usará; si no ingresa no sé qué haré”; mientras que otra madre relató: “Cuando tenía que buscar la vacante para mi hijo estaba muy preocupada. No dejé de buscar, preguntar, insistir, hasta que ingresó en la escuela”; por su parte, otra comentó: “Acá es todo diferente, antes la escuela enseñaba más”. Como respuesta, las docentes tomaban la iniciativa de buscar vacantes en las escuelas y en el distrito escolar; mientras que las madres y padres mostraban cierta actitud de pasividad. Estos

hacían referencia a su situación de extranjeros, a problemas de adaptación y había una idealización del país de origen dejado, pero también estaban necesitados de recibir ayuda. A partir de estos comentarios, en los talleres se propusieron temas que potenciaran su reflexividad para orientar la búsqueda de soluciones.

En relación a la dimensión de lo intergeneracional, estamos en presencia de un deslizamiento de los ejes del pacto histórico de carácter verticalista, en el que cada padre-madre miembro de esa cadena genealógica detenta su carácter fundador a quienes le seguirán. Según Legendre (1996), esto resulta fuertemente cuestionado por los jóvenes, por lo que se está pasando de un vínculo caracterizado por la asimetría hacia una relación de equidad. De este modo vemos un pasaje del “pacto”, en el que se privilegia la obediencia, al “contrato”, que demanda la presencia de dos personas descriptivamente equiparables (Giberti, 2005).

Esta transformación semántica del “pacto” al “contrato” entre generaciones, tiene que ver con los lugares y los posicionamientos de los jóvenes actuales que, sabiéndose vulnerables, generaron respuestas y propuestas alternativas. En este pasaje, analizaremos otras formas de relación, no ligadas a la equidad, sino hacia una tendencia que definimos como “parentalidad en simetría”, entendido como un corrimiento durante la etapa de la niñez que prefiguraba posiciones simétricas de madres-padres-hijas-hijos, alejadas del contrato entre generaciones y generadoras de desvalimiento en los procesos de constitución subjetiva.

En este sentido, se analizó el proceso de identificación de nuevas perspectivas y la visualización de nuevas posibilidades de acción que se desplegaban en los talleres de madres y padres y en las juegotecas. Asimismo, se estudió si estas adquisiciones propiciaban mayor control sobre las circunstancias cotidianas de la vida y estimulaban el desarrollo de una identidad social

inclusiva. También investigamos las potencialidades de la persona marginada para convertir situaciones de apatía, desesperanza e impotencia en otras de autogestión, a través del diálogo; así como para convertir los recursos externos de una comunidad en recursos internos. En este sentido, las acciones grupales adquirirían el valor potencial de lo diverso, en donde se incluían las tensiones como parte instituyente en un proceso de transformación de entramados relacionales.

Aquí queremos retomar lo planteado en el apartado “Nuevas infancias y nuevas parentalidades”, respecto de las variaciones y el impacto que a lo largo de la historia tuvo la representación de la niña y el niño en el imaginario social, de acuerdo a parámetros políticos, económicos, sociales y subjetivos (Volnovich y Fariña, 2010). La producción de subjetividad hace al modo en el cual las sociedades determinan los modos en que se constituyen los sujetos para que se integren a lo social y ocupen un lugar, es instituyente (Bleichmar, 2003; Castoriadis, 1997); es decir, la producción de subjetividad hace a todos los elementos que permiten la constitución de un sujeto histórico, que se incluya socialmente.

En nuestro país, Argentina, se fue produciendo una idea de infancia a partir de una ideología patriarcal, adultomórfica, militarista y clerical. Estaba vigente la noción de que los niños ocupados y estudiando todo el día se transformarían en una promesa futura, que aseguraría el ingreso al capitalismo industrial, noción sustentada en una representación de niño-adulto. La idea de niño y niña se asociaba a la necesidad de que debían ser vigilados, lo cual daba fundamento a la producción de subjetividad. Al mismo tiempo, esta concepción implicaba una representación de la infancia que no consideraba un tiempo para jugar, para compartir actividades con pares, así como adultos cuidadores que pudieran generar aprendizajes tan importantes como los que ofrecía la escuela. Teniendo esto en cuenta, se analizaron las posiciones de los adultos cuidadores asistentes al taller en la Fundación, quienes tenían expectativas de

sobrevaloración y exigencia hacia sus hijas e hijos, con la pretensión de que desarrollasen comportamientos de un nivel de edad superior. Por ejemplo, una madre, mientras sostenía a su bebé de tres meses, comentó: “Ella se comporta como un adulto”; por su parte, un padre agregó: “Mi hijo tiene un año y se comporta como una persona madura, cariñosa, estamos contentos”; mientras que otra madre señaló respecto del nacimiento de su segundo hijo: “Mi hijo más grande ya se independizó; se prepara solo el jugo, antes me lo pedía a mí”; y otra de las madres cerró: “Tengo seis hijos. Son de pelear, pero se cuidan entre ellos”.

Estos relatos hacían referencia a concepciones ligadas a modelos familiares autoritarios donde la niña y el niño formaban parte de un imaginario social en el cual persistía la metodología disciplinar y la noción de menor. En este sentido, fue en los inicios del siglo XX cuando hubo cambios significativos que se incorporaron a los modelos parentales: comenzaron a surgir juegos y juguetes, así como fotografías de niñas y niños en situaciones lúdicas que implicaban adquisiciones progresivas de la autonomía; los juguetes con ruedas daban lugar a desplazamientos infantiles con la connotación de autonomía que ellos implicaban. Si bien las representaciones anteriores no fueron abandonadas, hubo un cambio en el posicionamiento de la niña y del niño, y coexistieron ambos modelos. Estos matices fueron detectados en las representaciones que hacían los adultos al referirse a niñas y niños quietos y formados en una escuela valorada, así como también cierta disposición y facilitación hacia el juego, considerado como necesario para el desarrollo. Esta doble faz podía resultar en una dicotomía, una doble inscripción, una ideología sobre la infancia que permanecía al mismo tiempo que otra más liberal plegada, en pliegues que se oponían a lo liso (Deleuze y Guatari, 1980, citado en Volnovich y Fariña, 2010).

A partir del trabajo grupal, se estudiaron las preocupaciones que planteaban los adultos cuidadores respecto

de sus hijas e hijos y sus comentarios sobre la actitud hacia el aprendizaje –“solo les interesa ir al cyber”–, y se abordaron los cambios en la subjetividad ligados a consumos digitales, con la consecuente retracción de la voz y la palabra y el lugar prominente para la imagen. Esta complejidad estaba relacionada con nuevas representaciones de la infancia, y con el acceso a celulares y a otros medios tecnológicos, lo cual producía distanciamiento entre las generaciones y dificultad en la comunicación. En este escenario, se observó de qué forma se generaban rupturas vinculares y cómo afectaban a las madres y padres al considerarlas fracasos en la función parental.

Coincidimos entonces con Volnovich y Fariña (2010) en su conceptualización sobre las contradicciones de la sociedad “tanto en la educación como en la crianza de los niños y las niñas, así como a la antítesis entre la adaptación obediente y la rebeldía transgresora” (p. 14). Vemos que se da lugar a que la sociedad otorgue libertades coartadas, o socializaciones sin marcos de contención e interacciones. Las niñas y niños ahora disponen de recursos tecnológicos, que son extensiones de sus cuerpos, y que desplazan la búsqueda de un sentido de pertenencia grupal. El riesgo concomitante es el de conformar soledades y romper con lazos familiares y sociales necesarios, dado que la tecnología se convierte en una compañía imprescindible.

En estos procesos, la autoridad comienza a ser cuestionada, los sistemas disciplinarios no cuentan con la efectividad de otros tiempos. Así, se realizó un análisis que abría interrogantes sobre la efectividad de los cuidados de las madres y padres, en tanto portadores de la ley y de significaciones que aportan sentidos a la vida de sus hijas e hijos (Duschatzky, 2003), hicimos foco en la formación de la autoridad y trabajamos sobre nuevos modelos de transmisión para el nuevo contexto, en un campo de reflexión que facilitara y proveyera el acceso a

conocimientos significativos que se proyectasen hacia el futuro. Duschatzky plantea el tema en los siguientes términos:

Tiempo atrás, cuando la vida transcurría en suelo sólido y en consecuencia nuestro modo de habitar el mundo se construía en condiciones relativamente estables y previsibles, ser madre, padre, joven, niño, alumno, maestro, no era un problema o, por lo menos, no lo era en términos de su definición. (p.45)

En los talleres se escuchaban las voces de los adultos cuidadores, y se percibía la expresión de incertidumbre, interrogantes y dificultades para adaptarse a nuevos escenarios donde lo aprendido en sus historias escolares resultaba extemporáneo, y donde los modelos de crianza de origen no tenían la potencialidad que habían tenido en sus infancias. Precisamente, Duschatzky menciona la metáfora de la fluidez para describir el pasaje de un mundo estable a un mundo inestable, caracterizado por un cuestionamiento de reglas que no se adecuaba a las representaciones establecidas en otro tiempo.

En este sentido, las madres y los padres asistentes no sabían qué se esperaba de ellos, sino que se mostraban desconcertados, sabiendo que debían adecuarse a los cambios, pero todavía ignorando cuáles eran. Así, se estudiaron los procesos donde advertían de manera potente los imperativos del mercado y la atracción que ejercían hacia sus hijas e hijos, así como también lo incierto del futuro y lo inestable de su condición, en un contexto social que les exigía permanentes adecuaciones para mantenerse conectados e incluidos.

A partir del trabajo del equipo, siguiendo a Bleichmar (2008) analizamos la escena de un campo de producción subjetiva y lo valioso de lograr una inscripción en lo social en términos de una ética basada en el respeto y en la aceptación de las diferencias, lo cual permitía superar la inmediatez sin anhelos

de futuro, aspecto que interfería en los aprendizajes. La autora lo plantea del siguiente modo: “No está dado porque no sean inteligentes, está dado porque no creen que los conocimientos que reciban puedan servirles para enfrentar la vida” (p.32). En este sentido, un padre asistente al taller de la escuela de Retiro nos relató: Me reconforta participar en este tipo de talleres. Hoy de carácter soy muy tranquilo, pero antes retaba mucho a mis hijos, porque así me trataban mi padre y mi abuelo. Pensé que si los trataba muy autoritariamente no me serviría de nada. Ahora veo las cosas de manera diferente. Este taller me sirve para aprender y superarme día a día.

No se trataba de construir valores en tanto principios universales, sino de otorgar valor en condiciones particulares de inscripción social para cada circunstancia de la vida con el objetivo de llegar a la construcción situacional.

Tomando las palabras de Duschatsky (2003), se trataba de “producir ligadura frente a la fragmentación, intervalos en la velocidad y experiencia subjetivante en la intemperie” (p.52). La experiencia y la práctica de vida permitirían posicionarse frente a las adversidades, y de ese modo armar lazos, tramas relacionales que aunque en un primer momento podían ser frágiles y contingentes, permitirían fortalecerse en una construcción colectiva que fueran capaces de sostener.

6.5.1. Autoritarismo como concepción de la autoridad no instalada

En los talleres de reflexión llevados a cabo en la Fundación durante el año 2010, los relatos expresaban concepciones autoritarias con respecto a las funciones de la parentalidad. Una madre contó:

Tengo cuatro hijos, todos son bolivianos. Me preocupa mi hija T.; ella tiene problemas de conducta desde que llegamos a

Argentina. Sus hermanos mayores se portan bien, nunca trajeron problemas, pero la niña no hace caso, no quiere hacer las tareas de la casa. No sé qué hacer, le doy palmadas, pero no me obedece.

Durante el desarrollo del mismo taller, los padres también iban relatando experiencias y expectativas sobre sus hijas e hijos y los modos de ejercer la autoridad. Un padre dijo: “en mi infancia eran más estrictos y los hijos obedecían más. No había comunicación, había castigo físico cuando uno se portaba mal. En Bolivia es costumbre tener colgado en la casa algo como un látigo, con eso se los castiga”.

Estos relatos remitían a considerar la dimensión cultural. El hecho de que este grupo de madres y padres fueran de nacionalidad boliviana se vinculaba con la población que habitaba ese barrio. Sus relatos fueron analizados en el sentido de que trascendían fronteras y generaciones, y que se relacionaba con formas universales de pensar la infancia, aunque podían alternar con nuevas nociones y coexistir. Así, una madre señaló: “¡Me dan ganas de torcerle el pescuezo! Mi hijo tiene siete años y no quiere ir al colegio, prefiere laburar. No puedo mantenerlo en casa, sin permiso se va y se encuentra con los chicos en la calle. Sale a cartonear conmigo, eso está bien. De la escuela lo tengo que retirar a las 11hs., no aguanta más”.

Estas historias se vinculan con ciertas problemáticas en el desarrollo de la función parental, por lo que se trabajó sobre la noción de asimetría, como parte de la responsabilidad que debían asumir los adultos cuidadores. Se comprobó que, en ciertos vínculos, el cuerpo infantil podía considerarse como propio de los adultos cuidadores, dedicado al goce adulto, sin respetar la subjetividad de sus hijas e hijos, lo cual provocaba procesos de desobjetivación (Bleichmar, 2008) que a su vez impactaban en las expresiones de las niñas, niños y adolescentes en las formas de habitar lo social. A partir de investigar en el desarrollo de los talleres, surgieron preguntas en torno a la importancia de constituir proyectos futuros que den sentido a la escolaridad,

como forma de enfrentar la apatía y el desinterés por el aprendizaje. En este sentido, se indagó sobre la conformación de identificaciones de desvalorización y la ausencia de proyectos de vida futuros, así como la necesidad de fortalecer las familias en la construcción de proyecciones con sentidos personales, en un marco de colaboración y confianza.

En esta misma línea, uno de los padres diferenció la educación recibida en su infancia con la que recibían actualmente sus hijos: “Quiero que les vaya bien, pero para lograrlo creo que es necesario ser más estricto; me gustaría eso”; mientras que su esposa agregó: “Es muy importante el rol de la madre para enseñar las cuestiones cotidianas, pero nadie dice nada, ahora no se les puede pegar”. Por otra parte, otra madre mencionó: “Acá no se les castiga, la educación es muy diferente”.

Así, se identificó el tema de la violencia como transmisión entre madres y padres hacia hijas e hijos; violencia que podía permanecer latente en las generaciones venideras, y se señaló la poca efectividad que tenían esas formas de castigo dentro de sus modelos de crianza, ya que lejos de producir cambios podían potenciar la destructividad tanto a nivel escolar como social. Las formas violentas se constituían en respuestas desubjetivantes, por lo que se investigaron los enlaces que podían estar presentes para mejorar el respeto hacia las niñas y niños en un entorno de amor y respeto, dentro de marcos legales que conformasen modelos a seguir. En este sentido, queremos mencionar a Bleichmar (2008), quien hace el siguiente planteo de esto: “tenemos que transmitir a los niños nuestra expectativa de que en ellos estamos nosotros y son nuestra propia contigüidad” (p. 53).

Luego de un taller de reflexión, L., una madre, solicitó comentar su situación familiar conflictiva. Se trataba de la madre de una niña, S., que asistía al jardín de infantes, quien tenía un diagnóstico no certificado médicamente de síndrome de Down. El padre, según el relato de L., rechazaba a la niña y era violento

con la mujer, a quien culpaba de los problemas de la niña: “Mi marido hace mucha diferencia con mi otra hija de cinco años. Nos peleamos. Soy la que ando por las niñas, él no hace nada, está siempre enojado, dice que tengo la culpa si la niña tiene algo malo”. Entonces, se abordaron las condiciones para la constitución psíquica de la niña a través de los intercambios entre dos funciones, la del ancestro y la del sucesor, según el concepto de contrato narcisista (Aulagnier, 1997) desarrollado en el capítulo 4 de esta publicación, que sirve para pensar las funciones de transmisión generacional de quien antecede, y que propicia la reproducción de lo recibido. En este sentido, un primer análisis de la situación permitió conocer que este proceso se hallaba negado en esta familia, lo cual fue un punto de partida para lograr la promoción de los intercambios y la circulación de lo recibido, para luego donarlo.

Posteriormente el jardín de infantes promovió en una consulta en el hospital zonal en neurología donde evaluaron a S., se descartó el diagnóstico inicial y se substituyó por el de retraso mental. La docente de la niña comentó: “No sabemos si habían consultado antes, dudamos, y no sabemos quién les dijo que S. tenía síndrome de Down, nunca llevó estudios al médico de la fundación”. Cuando el padre conoció el diagnóstico, lo negó, se enojó y se opuso a los controles pediátricos en la Fundación, por lo que la docente de la niña se acercó a su casa para hablarle y exigirle que permita los controles médicos. Ella lo relató de este modo: “El padre es muy dominante, niega la discapacidad de S., le reprocha a la madre; ella era enfermera en su país. Fui a hablar con él y lo enfrenté, le exigí que había que revisarla. La madre es temerosa”.

Retomando la clasificación de Baumrind (1971) sobre los estilos educativos, podemos ubicar a este padre en un estilo indiferente o negligente, caracterizado por bajos niveles de afectividad y poca implicación en la aplicación de las normas; era distante, violento y carecía de la empatía necesaria frente a los problemas de su hija. En este sentido, es un estilo de

parentalidad que puede estar relacionado con ausencia de normas o su opuesto, un control excesivo, no justificado, como ocurría en esta situación con el padre de S. Mientras tanto, la madre de la niña manifestó tensión y desacuerdos permanentes con el padre en lo referido a la crianza. Por otra parte, la misma docente aportó datos sobre la niña: “Se tira el pelo hasta arrancarlo; la madre se lo cortó y la dejó pelada”. Esto permite ubicar carencias en ambas funciones parentales, y en consonancia con Hidalgo y Palacios (2011) queremos mencionar que la influencia familiar sobre el desarrollo es multicausal, por lo que para comprenderla deben incluirse no solo las relaciones bidireccionales, sino también las relaciones entre hermanos y entre la madre y el padre, así como las relaciones familiares con los sistemas sociales.

Para entender los procesos de socialización dentro del contexto familiar, Palacios (1999b, citado en Palacios, 2011) sostiene que se trata de “un proceso de construcción conjunta, como un compromiso de todos los integrantes del sistema familiar y de las diversas situaciones por las que unos y otros pasan” (p.276). Por lo tanto, las prácticas educativas familiares influyen de forma decisiva en el desarrollo infantil, aunque en su conformación final participen otras interacciones que se despliegan en otros contextos.

A partir de esas situaciones, las niñas y niños podrán experimentar emociones más complejas, que colaboran con el conocimiento de sí mismos. Entre esas emociones se destacan la vergüenza y la culpa; proceso en el que están implicados tres aspectos: el conocimiento de normas y valores sociales; la evaluación de la propia conducta en relación con los valores; y la atribución de responsabilidad respecto a los ajustes hacia esas normas (Hidalgo y Palacios, 2011). En este sentido, se indagó de qué manera podrían constituirse estos procesos cuando la madre y el padre evidenciaban déficits en el ejercicio de las funciones parentales, lo cual restaba posibilidades en la adquisición de autorregulación de la niña, y a su vez interfería en la construcción de las interacciones con pares. Evaluamos que había un modelo

de autoridad que imponía la puesta de límites en términos autoritarios, es decir que no existía una autoridad “que se instala desde el punto de vista de identificaciones internas, con la legislación que transmite aquel con derecho ético para hacerlo” (Bleichmar, 2008, p.29), entendiendo a la ética como aquello que permite considerar la presencia del otro y pautar las responsabilidades que deben asumirse. En cambio, la violencia paterna hacia la niña y su pareja implicaba una falta de ética en cuanto al respeto hacia el semejante.

En una actividad conjunta donde se invitó a concurrir a los adultos cuidadores, se registraron relatos en una línea divergente a la anterior, en la cual un padre, G., tomó la palabra y dijo sobre su hijo M., de tres años: “Mi hijo es creativo. Una vez me preocupé porque se perdió dentro del jardín; se escondió en una salita y no lo encontraba. Me tuvo preocupado largo tiempo”.

A lo largo de todo ese rato, el niño y el padre se mantenían abrazados, y también agregó que M. tenía marcas en la piel por la varicela que había contraído previamente: “Lo estamos cuidando mucho, no lo mandamos al jardín; pero no podía perderme la actividad, por eso vinimos”. Durante una propuesta similar, en otro taller de participación de niñas y niños junto con los adultos cuidadores, G. y M. se mantuvieron abrazados, con el niño alzado. La propuesta implicaba participación por parte de M., quien lo hacía con entusiasmo, pero sin separarse de su padre. Asimismo, cuando el padre lo incitaba a responder verbalmente, M. se resistía, acercándose aún más al cuerpo de su padre, en una actitud que refería a una búsqueda de amparo. A partir del momento en que su padre se retiró de la sala, M. comenzó a correr, a gritar y a pegarle a los otros niños. G., antes de retirarse, había dicho: “Trabajo demasiado, no tengo mucho tiempo para estar con él. Me reclama cada vez que tengo que irme a trabajar”.

En este sentido, destacamos la importancia de transmitir

concepciones concordantes con una modalidad más permisiva de crianza, así como también sobre la necesidad de las presencias parentales. En palabras de Aberastury (1981):

Si se combinan ese hijo que necesita madre con una madre dispuesta a entregarse, se da la gozosa experiencia de una maternidad feliz. Lo mismo ocurre con la paternidad, porque con la misma intensidad que el niño necesita una madre al nacer, precisará del padre, cuando, aproximadamente en el cuarto mes de vida, se va separando de la madre y en especial de la relación única con ella. (p. 19)

Estos casos permitieron indagar funciones parentales que presentaban profundas divergencias: por un lado, el padre de S. carecía de ternura hacia su hija, sus modos violentos estaban relacionados con una modalidad cruel, con predominio de un estilo autoritario en la crianza, que mostraba incapacidad de brindar cuidado y la naturalización de la violencia; por otra parte, contrastando con esta situación, estaba la relación de M. y su padre, quien presentaba dificultades en el proceso de discriminación vincular, aunque era rescatable la presencia de cuidados de la salud del niño, evidente tanto al mencionar la enfermedad y sus secuelas como cuando dispuso de tiempo para estar presente en la actividad. Asimismo, incentivaba a M. a participar, y expresaba con orgullo la relevancia de la actividad escolar. En este caso había ternura, un posicionamiento empático y una mirada hacia el hijo que implicaba dedicación para que se incluyera en el grupo social.

En la misma línea, ubicamos relatos de adultos cuidadores en el desarrollo de un taller de reflexión en la Fundación desarrollado durante el año 2012. En esa oportunidad, una madre contó: “mi padre me revisaba las carpetas de la escuela

por sorpresa, y si tenía un borrón o algo incompleto, él me pegaba con una regla. Soy igual con mis hijos, soy muy exigente con la escuela; no les pego, pero les tiro de las orejas, luego les pido perdón. Mi marido me dice que mi hija no me respetará, que acá se estudia de otra manera”.

En el mismo taller de reflexión, otra madre comentó: “mi hija tiene trece años. Quiere tener novio y su papá se lo prohibió; se enteró que hablaba por *Facebook* [red social de Internet] con un chico y le pegó. Me interpose porque nadie va a tocar a mis hijos; a mí todo el mundo me tocó, porque no tenía padres, pero mis hijas me tienen a mí y nadie les va a pegar”.

De este modo, fue posible ubicar los modelos de crianza que habían incorporado las madres y padres en sus propias vivencias infantiles para así trabajar sobre nuevos modelos. Los relatos se repetían en torno a la implementación de métodos violentos en la parentalidad, seguían modelos tradicionales que idealizaban formatos autoritarios: “Nosotros éramos nueve hermanos, casi todas mujeres, y teníamos que hacer las tareas de los hombres en el campo. Mi padre o madre sólo una vez nos pegaban y eso bastaba, obedecíamos siempre” contaba una de las madres asistentes; mientras que otra comentaba que “soy gritona como mi padre, siempre nos estaba gritando. Mi marido es así, pero ahora estoy menos gritona”.

Resulta relevante para este trabajo mencionar aquí la conceptualización de Aulagnier (1997) sobre los primeros encuentros de la boca con el pecho, ya que según la autora, como parte del aporte materno el niño absorbe tanto alimento como elementos psíquicos. Para Aulagnier, la lactancia permitirá a la madre reconocer experiencias nuevas o renovadas de placer o distanciamiento afectivo, y esto dará el significado que tiene la niña o niño para ella. Si bien la lactancia será una manifestación de deseos vitales para el infante, el ofrecimiento del pecho estará signado por las formas culturales. En este sentido, se analizó en los relatos si en los primeros encuentros la madre o el adulto

cuidador se anticipaban a la demanda de la niña o niño, imponiendo de esta forma un prototipo de violencia que provenía de un psiquismo surcado por la represión y que estaba dirigido a uno en formación.

En los distintos relatos se presentaban formas de una violencia “primaria” necesaria (Aulagnier, 1997), pero se observó que estas se extendían hacia una violencia “secundaria” que surgía como exceso, lo cual analizamos como posible inhibición del funcionamiento yoico. Así, investigamos los modelos de la pareja parental y cómo esta transmitía el modo de relación con el medio social, y también la forma en que se posicionaba para establecer la relación con la hija e hijo. Asimismo, nos centramos en las interferencias en la transferencia de lo social y de los ideales del grupo de pertenencia en los relatos grupales, y analizamos las situaciones conflictivas que se presentaban entre la pareja parental y su medio.

En este sentido, investigamos el riesgo que conllevaba para el psiquismo infantil en el proceso de identidad lo que ocurría entre la escena exterior y la representación fantaseada de una situación de rechazo afectivo, de exclusión, de agresión o de omnipotencia.

En consonancia con Aulagnier, si la realidad social ejerce presión contextual sobre la pareja o, de manera contraria, si se presenta una posición dominante de la pareja sobre el medio, esto tendrá incidencia en el modo en que el niño procesará sus enunciados identificatorios. Por otro lado, se analizaron los efectos del discurso social y su proyección sobre la niña y el niño, ya que antes del nacimiento, el grupo habrá catectizado los lugares asignados para lograr la transmisión del modelo sociocultural, de modo que ese discurso los anticipa y es referencia de las futuras proyecciones, y de este modo conforma los soportes identificatorios necesarios.

Siguiendo a Aulagnier, en los itinerarios a recorrer el

sujeto incorpora enunciados, los reitera en virtud de la existencia de un discurso que revela la verdad sobre el pasado y aporta posibles previsiones de verdad sobre el futuro.

6.5.2. *El problema del autoritarismo como imposición de límites y de resolución de conflictos*

A continuación, presentaremos el trabajo en los talleres desarrollados durante el año 2007 en las escuelas A y B de Flores. Allí, las madres y padres expresaron preocupaciones sobre su inclusión social y sobre situaciones relativas al contexto escolar; sus relatos referían a ideas sobre la infancia enmarcadas en concepciones tradicionales autoritarias provenientes de entornos sociales y familiares donde la violencia y la educación estricta habían sido parte del modelo de crianza y de formas de concebir la autoridad. Los temas con mayor preponderancia estuvieron relacionados a cuestiones de sus hijas e hijos con respecto a que se negaban a ir a la escuela y preferían jugar, así como también preocupación sobre el desarrollo, la puesta de límites, los miedos por el contexto donde vivían, la droga y la discriminación.

Se logró producir una dinámica grupal que se constituyó en motor para la futura actividad. Sin embargo, al inicio las madres y padres se mantenían en silencio, por lo que hubo que alentarlos a hablar. Los primeros relatos fueron de este orden: “Los chicos se van al *cyber* [espacio donde se ofrecen computadoras y conexión a internet], no hacen caso, no hay forma de que obedezcan”, coincidían madres y padres de la Escuela A. Hablando sobre temáticas similares, una madre de la misma escuela dijo: “aquí no se puede pegar a los hijos, allá si lo hacen, y a veces, salen mejor”. En esa misma línea de relato, otra madre del mismo taller comentó:

A mi hijo le dicen “boliviano de m...”; yo le digo: “tú eres argentino”. Yo a mis hijos mayores los pude acompañar más

a los actos, y a ellos les gustaba mucho que yo venga, ellos decían: “allí está, ¡esa es mi mamá!”. Pero ahora, por la bebé, no puedo venir tanto a los actos y ellos no les dicen a los amigos que soy su mamá, sí en cambio los otros, los grandes estaban orgullosos de señalarme.

Es posible analizar estos comentarios en el sentido de expresar la dificultad para hacerse un lugar en un país extranjero, el encierro que vivían por temor a lo que ocurría en las calles, lo difícil de tejer nuevas relaciones de confianza con los vecinos y lo duro de sentir que sus hijos no eran felices o que no cumplían las expectativas de la escuela. A la dificultad de madres y padres de armar una red de nuevas relaciones, les correspondían las dificultades de sus hijos para armar lazos con sus pares en la escuela. Como consecuencia, surgía angustia reaccional en los adultos cuidadores, quienes se sentían incapaces de ayudarlos, o avergonzados por las crisis de inadaptación de la niña o el niño al medio social.

Se observó en las familias sostenes carenciados, y en las hijas e hijos dificultades de inserción en un grupo con reconocimiento y valor social. A su vez, respecto a los reproches por los fracasos escolares, no había ofrecimientos que compensaran o intercambios que otorgasen un lugar en un grupo de pertenencia que los valorase, de modo que pudieran enriquecer sus interacciones para tomar conciencia de sí mismo y del otro (Doltó, 1982). Los relatos de madres y padres del taller de la Escuela A. referían a estas situaciones relacionadas al desempeño escolar y a los logros que esperaban de sus hijas e hijos, por lo que permitían trabajar sobre los riesgos de desobjetivación en marcha y las consecuencias que podían acarrear: “Aprenden malas palabras en la escuela, no eran así antes. No hacen las tareas” decía una de las madres; mientras que otra señalaba que “los chicos se van al *cyber*, no colaboran en nada ni hacen las tareas”; “les gusta estar en la calle y no hacer

nada” se quejaba R., un padre. En este sentido, resulta relevante el comentario de otro padre, que dirigiéndose a un tercer padre dijo: “Además, usan otro lenguaje, nos insultan, nos tratan como a los amigos; no sé qué hacer, se perdió el respeto”. Al respecto, Winnicott (1984) plantea que será tarea del adulto ejercer la autoridad confiable y de ese modo dirigir la agresión de manera que sea controlable en un ambiente que contenga; de esta forma, las madres, padres y docentes no se presentarán como autoridad desvalida y se evitará que las niñas y niños asuman la autoridad.

Encontramos que había distorsiones en el tipo de relación vertical adulto-niña- niño, con tendencias hacia relaciones horizontales de tipo simétricas (Moreno, 2011). Consideramos que detrás de los comentarios de los adultos cuidadores subyacía la idea de que el aprendizaje escolar significaba una valoración de ellos como figuras parentales, y que podía ayudar a restablecer el equilibrio y la asimetría necesaria en los vínculos.

Por lo tanto, se trabajó sobre las concepciones respecto del desempeño escolar infantil y la relevancia otorgada a este como llave de acceso y apertura hacia la futura inserción social. Impresionaba como aspiración de un proyecto de vida hacia sus hijas e hijos, y de forma consecuente surgían temores y desconcierto en los relatos que expresaban los propios padeceres vivenciados en sus historias; estas madres y padres esperaban que sus hijas e hijos fueran alumnos disciplinados, que causaran agrado al docente. En coincidencia con Doltó (1982), consideramos que esas expectativas parentales provocaban efectos adversos: “han quedado vacíos de deseos (...) cuyo boceto de persona responsable queda por mucho tiempo o para siempre estropeado” (p.108). Por esto, se indagó si en la escuela había docentes que tuvieran condiciones para conformar grupos estables, coordinarlos e incluirse en ellos, de modo de fomentar la inclusión escolar y social con su labor; sí como también se

inquirió si tenían un proyecto educativo que incluyera un trabajo sobre el sí mismo que favoreciera la toma de responsabilidades.

Durante el desarrollo del taller en la Escuela B de Flores, las madres y padres manifestaron desazón al ver caídos los modelos de antaño, ya que se quedaban desprovistos de referentes en torno a los cuales construir nuevas identificaciones que les permitieran sostener la función parental.

Esta situación representaba un desafío para el trabajo en los talleres, porque poseían creencias establecidas referidas a cómo educar a las hijas e hijos desde métodos agresivos; de ese modo, a través del trabajo grupal se pudo rescatar un espacio positivo de la escuela, para que no quedasen en un lugar de mayor discriminación por el grado de alfabetización que podrían adquirir sus hijas e hijos.

En este sentido, los adultos cuidadores refirieron: “Desde que vienen a la escuela saben sus derechos y no se les puede decir nada”, dijo un padre; y por su parte otro se preguntó: “¿Cómo voy a hacer? El recuerdo de mi infancia no es bueno, por los golpes, pero así aprendíamos”. En este sentido, los relatos también referían a temores y déficits en el ejercicio de la parentalidad: “Ahora no se les puede pegar, ¿cómo vamos a hacer?” decía un padre; mientras que una madre señalaba: “Yo la castigo, la mando a estudiar, pero no me hace caso”; y otra decía que “antes les daban más tareas para el hogar”.

En referencia al vínculo con la escuela, otra madre acotó: “Tienen desinterés por la escuela, me cuesta ponerle límites, tengo miedo por todo lo que pasa ahora”. Finalmente, sus voces se unificaron con comentarios generales al referirse a métodos de enseñanza en la escuela a la que habían asistido en Bolivia, comparándola a la que iban sus hijos en Argentina. Relataron que el nivel académico era más avanzado, y una madre, decía: “En mi país le daban más importancia a la disciplina y eran más

exigentes”; o “me encuentro perdido, en mi adolescencia todo era diferente” señalaba un padre. Escuchar estos relatos remitió a la palabra “disciplina”, cuya raíz, curiosamente, es la misma que la del término “discípulo”; ambas derivan del latín *discere*: aprender. Sin embargo, se la suele usar como sinónimo de control, castigo o entrenamiento mental en función de la adquisición de conocimiento.

Estos modelos escolares podían someter a procesos de condicionamiento a las niñas y niños, a los cuales inducían a mantener silencio, orden, obediencia. Aunque sus resultados podían leerse como halagadores para los adultos, ese condicionamiento podía fracasar frente a los cambios, y no superar las pruebas de lo nuevo, de lo imprevisto, y también atentaba contra la creatividad frente a la dificultad. En este sentido, cuando estos procesos coincidían con estigmatización social, por considerar a niñas y niños como carentes de adaptación, surgían dificultades en la construcción de confianza en las mismas niñas y niños, lo cual reiteraba los fracasos y aumentaba la angustia familiar asociada a la decepción escolar y social. Como señala Doltó (1982), la exclusión social tiene consecuencias sobre la cohesión narcisista del sujeto y su estructuración edípica.

Así, había presencia de formas de desubjetivación, en tanto estas madres y padres consideraban la educación en términos de logros ligados a los desempeños, dejando en un plano secundario el enlace con los demás y el despliegue subjetivo (Bleichmar, 2008). De este modo, se buscó indagar si privilegiaban a la escuela en la transmisión de conocimientos, como la única forma de asegurar un futuro para sus hijas e hijos, al cual visualizaban incierto.

Desde este enfoque, se rastreó si estas madres y padres concebían una alternativa en la cual la escuela podía ser un lugar

de subjetivación donde los conocimientos transmitidos encontrarán sentidos, y de ese modo sus hijas e hijos les otorgarán valor. De este modo, se logró sostener un proceso de reflexión renovando las ideas en el contexto escolar, y poniendo a circular nociones que permitieran arribar a una recuperación de las subjetividades, tanto de las madres y padres como de sus hijas e hijos. En forma concomitante, como se detectaron riesgos en los adultos cuidadores y en sus hijas e hijos, se procuró mostrar que podían acceder a una nueva forma de pensar y producir conocimientos sobre la base de nuevas representaciones, que según Bleichmar (2008), son “representaciones capaces de capturar la realidad cuando la subjetividad se ve amenazada por la ruptura de significaciones previas que permitían su aprehensión” (p. 123).

Con respecto a otras dificultades en el ejercicio de la parentalidad, un padre refería: “Nosotros ayudábamos a nuestros padres; eso no se les puede pedir a nuestros hijos, les gusta estar en la calle y no hacer nada”. Es destacable el relato de otro de los padres, porque de algún modo abría a otras temáticas y preocupaciones: “No hay forma de llegar a ellas, después aparecen embarazadas”.

Se investigaron entonces los efectos desestructurantes de la subjetividad (Bleichmar, 2008) que la inmigración provocaba, a lo que en los grupos se sumaba el cambio de normas, la pérdida de relaciones familiares y sociales, e incluso la pérdida de inserción histórica. Este quiebre entre generaciones no solo estaba vinculado a valores, creencias o modelos parentales que tenían como referencia sus propios modelos familiares, cuestionados en el contexto sociohistórico actual, sino que además se relacionaba con la idealización de su país de origen, lo cual requería un tránsito por duelos no siempre logrado.

Por otra parte, siguiendo a Emcke (2017) queremos

reflexionar aquí sobre los marcos que fijan los patrones interpretativos según los cuales hay grupos de personas que son catalogadas como invisibles, amenazantes o peligrosas, de modo que esos grupos quedan excluidos de la idea de un nosotros y no se considera su individualidad. La autora lo refiere así: “Todo lo que se oponga al escenario deseado se anula y se vuelve invisible, consciente o inconscientemente” (p. 36). Teniendo esto en cuenta, los discursos escolares se relacionaban con posiciones discriminadoras y podían dar origen a una violencia creciente; había una percepción hacia las comunidades de inmigrantes que estaba ligada a mecanismos de exclusión que a su vez correspondían a ciertos esquemas interpretativos provenientes de prácticas transmitidas durante generaciones.

De este modo, se elaboran patrones narrativos que luego se establecen como modelos: “Las cadenas asociativas, repetidas constantemente, se convierten por acumulación en supuestas certezas que se van asentando en forma de determinadas representaciones (...) y se reproducen tanto en la red como en las instituciones, como pueden ser las escuelas” (p. 201).

Las manifestaciones violentas nos llevaron a ubicarlas dentro de la noción de violencia social, en la escuela o de violencia escolar (Unicef, 2011). Por lo tanto, para que el trabajo en los talleres de reflexión aportase a la comprensión en profundidad del problema, se investigó el origen de la violencia y se estudiaron los componentes que diferencian la violencia en la escuela de la violencia escolar (Bleichmar, 2009a).

Los discursos de los directivos que demostraban una tendencia a posiciones discriminatorias estaban relacionados a expresiones que tenían a la institución educativa como un escenario que actuaba como caja de resonancia del contexto social en el que estaba inserta. A su vez, también había una violencia en el marco de los vínculos de la institución educativa,

resultado de un funcionamiento institucional que conformaba prácticas violentas o acentuaba la violencia social existente.

A partir de los relatos referidos a los derechos humanos, se propuso trabajarlos como tema relevante, ligado a las legislaciones universales y básicas de protección, incorporando conocimientos sobre la legislación argentina enmarcada en la Convención Internacional sobre los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (1989). En ciertos relatos se encontró ajenidad hacia el interés superior de la niña y el niño, lo cual ocasionaba dificultades parentales; por eso resultó esencial que comprendieran en profundidad lo que significó la transformación en materia legal, ya que permitió cambios en la concepción de la infancia. Por eso, se hizo foco en el avance que había implicado la modificación de la noción tutelar de leyes previas, hacia la consideración de la niña, el niño y adolescente como un sujeto, introduciendo así una diferencia sustancial ya que incorporó la escucha de la niña, niño y adolescente. Este tema fue propuesto en el taller de reflexión para señalar el cambio fundamental que había implicado que estos pudieran percibirse y organizarse como sujetos de derechos.

A partir de este trabajo, se analizó si los adultos cuidadores conocían la legislación y los cambios de paradigma, para averiguar de qué manera se involucraban en la corresponsabilidad que convocaba a la familia, a la sociedad y al Estado. En este sentido, se transmitió que, en nuestro país, la Ley 26.061 del año 2005, denominada Ley Nacional de Protección Integral de la Infancia, propuso considerar a la niña, niño y adolescente de acuerdo a ejes primordiales.

Fue a partir de estos principios y de la necesidad de mayor apertura y actualización en los lazos parentales que, desde nuestro trabajo con el equipo de investigación, se enlazaron conceptualmente los términos para construir la puntualización

que presentamos a continuación, que permitió presentar y trabajar estos temas en los talleres de reflexión. Tomando como punto de partida a la Ley 26.061, fueron planteados tres ejes relativos a considerar a niñas, niños y adolescentes como:

- 1) Persona con necesidades
- 2) Sujeto de derecho
- 3) En su singularidad

Por lo tanto, construimos unos lineamientos conceptuales que dieran sustento a estos principios:

- 1) Personas con necesidades:

La convención formula una nueva filosofía, un nuevo paradigma en el amplio reconocimiento de los derechos, en la que cada niño es un sujeto de derechos que debe ser considerado y protegido en su individualidad y singularidad (Ulriksen de Viñar, 2017), integrando también la noción de necesidad.

Por lo tanto, se tomó una perspectiva de reconocimiento de las necesidades de las niñas, niños y adolescentes, a la que se enlazó con los conceptos de empatía y miramiento.

Como ya dijimos antes siguiendo a Ulloa (1995), estas dos condiciones permiten el reconocimiento de las propias necesidades gracias a lo que brindan los adultos cuidadores, en el sentido de que facilitan una posición en torno a las propias necesidades y el poder asumirlas en distintos momentos del desarrollo, así como también posibilitan la construcción del reconocimiento del otro como semejante, de donde se dará una apertura a la relación con pares y adultos en el medio social.

Desde esta perspectiva, la tarea de los adultos cuidadores se basa en el respeto de legalidades que los trascienden y que requieren de ciertas condiciones en el vínculo parental. Ambas

nociones promoverán la instalación de la ética, lo cual inaugurará renuncias parentales y además el aprendizaje de renuncias por parte de la niña y el niño.

2) Sujeto de derecho:

La posibilidad de asumir la posición de sujeto de derecho implica un reconocimiento de sí mismo, es decir, la constitución del sujeto como alguien que conoce, que toma conciencia de la propia existencia, del lugar y función que asume en esa constitución (Bleichmar, 2008).

3) En su singularidad:

El sujeto considerado en su singularidad propiciará la adquisición de una autonomía progresiva, la constitución de los procesos intersubjetivos y la adquisición de responsabilidad en el medio social que lo incluye. En este sentido, es fundamental trabajar sobre todos los aspectos referidos a la protección de derechos como una forma de fortalecer las funciones parentales, especialmente en entornos donde la violencia se incluía y se naturalizaba como forma de crianza.

Por esto, al comenzar con el tema, se buscó identificar las fallas en las funciones parentales, y se transmitieron concepciones sobre los adultos cuidadores en tanto pilares que definían a la infancia como lugar de protección por la familia, la escuela y el Estado. Asimismo, se señaló que la ausencia de sus componentes constitutivos podía afectar procesos inclusivos en las niñas y niños.

Por otro lado, se indagó en los procesos que desdibujaban los derechos anunciados por la Declaración de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que marcó un hito en la historia de la constitución subjetiva de la humanidad. A partir de allí, se buscó identificar elementos que indicaran el rumbo del trabajo para su recuperación, considerando que quizás fueran estos los

parámetros que tambaleaban cuando las niñas y niños estaban desamparados por los déficits de la parentalidad, o no podían llegar a una inclusión plena a nivel escolar, familiar y social.

De este modo, trabajar en la construcción de los derechos permitía abordar las preocupaciones de las madres y padres por la vida en el aula, donde se reproducía la violencia del contexto social entre los pares. Las hijas e hijos no veían el estudio como un proyecto que les permitiera ver un futuro promisorio; sus vidas no se parecían a la vivida por los adultos en su país de origen, quienes relataban que obedecían “a fuerza de golpes, pero lo hacían”, como dijo un padre asistente al taller de reflexión de la Escuela B, y que ayudaban en las tareas domésticas y en los trabajos de la familia desde muy pequeños. En este sentido, la protección de derechos del niño y la niña cuestionaba esas pautas de crianza, de lo cual les informaban sus propios hijos, cuestionándolos con el discurso social vigente: “Le prohibí ver televisión; y mi hijo quería llamar y denunciarme. Le expliqué que un poco de obediencia tiene que haber, no es maltrato” señaló uno de los padres asistente al mismo taller.

Así, por un lado, se detectaban cambios en las prácticas institucionales que se diferenciaban de las vigentes en el siglo XIX, se advertía el corrimiento hacia un discurso posicionado en la tolerancia, el respeto y la inclusión de las familias y de sus costumbres originarias en las prácticas educativas. Asimismo, y en divergencia, también se detectaron discursos y prácticas de exclusión en los contextos escolar, social y laboral de los adultos cuidadores.

Este aspecto resultaba interesante, dado que el trabajo se desarrollaba en el espacio escolar, y podía advertirse que tanto para los directivos como para los docentes se mantenía la segmentación y la reproducción de circuitos de exclusión, y se justificaban prácticas de marginación en los grupos sociales. A

esto se sumaba que estas familias eran inmigrantes, a lo que se añadía el componente de la situación de pobreza, los límites de la educación y la pérdida de referentes culturales y familiares. Por eso, se investigó si la escuela se incluía como parte del problema, o si intentaba mantenerse al margen, en una neutralidad carente de compromiso. Asimismo, se analizó que la discriminación partía o se alojaba en los mismos grupos que padecían el problema, lo cual permitió abordarlo como problemática en los talleres, para concluir que se trataba de formas vinculadas a modalidades que derivaban de modelos sociales y políticos conservadores que sostenían los fenómenos de estigmatización.

En la búsqueda de alguna orientación para aminorar la problemática, muchas madres y padres acudían a los talleres para encontrar una solución, lo cual fue interpretado como parte del problema, que a su vez permitió enriquecer la reflexividad grupal para crear respuestas colectivas. Para lograr cambios, se guio a los adultos cuidadores hacia el reencuentro con sus hijas e hijos; y en este sentido, se comenzaron a registrar otros modos de considerar los obstáculos. Un padre señaló: “Busqué al padrino de mi hija para que le hable, tiene mejor diálogo con ella, y fue buena la participación de él”. En el mismo sentido referido a interrogantes que permitían la reflexión, una madre dijo: “Estoy preocupada porque el próximo fin de semana mi hija asistirá al primer cumpleaños de quince; no sé si llegar hasta la puerta o hacerme invitar y acompañarla adentro”; mientras que otra madre contó: “Noté un cambio luego de empezar a conversar con mis hijos, mimarlos; creo que necesitan cariño y que les diga que los quiero”, y otra de las madres planteó una perspectiva de diálogo respecto a hechos de violencia escolar: “No actúen de la misma forma, no les devuelvan lo mismo; si les pegan, hablen conmigo o con la maestra”.

Coincidimos con Bleichmar (2008) cuando define a la familia “en términos de una asimetría que determina la responsabilidad del adulto respecto del niño (...) orienta a la obligatoriedad de la transmisión y de la producción de sujetos” (p. 45). La familia se constituye con la presencia de dos generaciones, madre y niña-niño, padre y niña- niño, o dos madres, dos padres, y abuelos, tías, tíos, que conforman distintas configuraciones familiares. En este sentido, el adulto responsable transfiere la ley, hace posible que se instaure la autoridad como diferencia del autoritarismo como eje central que orienta el vínculo; mientras que el igualitarismo se liga al establecimiento de la relación de pares como seres que comparten la misma posibilidad.

A partir de la propuesta de reflexividad grupal, se buscó que los adultos cuidadores fueran incluidos en un proyecto que permitiera poner en foco la reconstrucción de la noción de futuro, implicarse e interiorizar nociones que remitían a las legalidades compartidas en una trama relacional colectiva. También se indagaron las mediatizaciones que ofrecía la familia como mediadora entre las costumbres y los hábitos que asumían como novedad, y su transmisión a las niñas y niños, así como también el modo en que las recibían y si estas facilitaban las interacciones entre estos y sus madres y padres, la familia ampliada y la comunidad.

Hacia el interior del trabajo grupal, se enlazaron los interrogantes por los aspectos que definen la adultez, ubicándola como una etapa de la vida en la que, con el marco y sostén ambiental adecuados, podían reposicionarse y así brindar protección y cuidado a sus hijas e hijos. Es decir, tenían que conseguir que la niña y el niño encontraran con quién confrontar, alguien que no se sometiera o tuviese temor, que se ubicase en un lugar de firmeza para ofrecer un espacio de escucha y de

confianza. En este sentido, durante las etapas tempranas puede haber contingencias de las cuales surgen conductas infantiles inexplicables para las madres y padres, pero si esto se identifica y se subsana, se despeja el camino hacia la salud (Winnicott, 1984).

Aquí, la escuela aparece en el horizonte como una institución que recibe y puede reparar y acompañar estos procesos antes de que se cronifiquen aspectos que se vivenciaron como deprivaciones y que no pudieron ser elaborados, porque de agravarse la situación aparecerán tendencias antisociales, violencia y destructividad (Winnicott, 1984).

En estos grupos de madres y padres, las hijas e hijos aparecían como amenazantes, lo cual fue relacionado con una disminución de las capacidades parentales para contener y evitar angustias primarias impensables, lo que facilita el camino hacia la independencia. El adulto cuidador debía ofrecerse para dar respuesta a las necesidades infantiles, debía poner su mente y estar dispuesto para contener el estado inerte del bebé.

Este proceso permite que el psiquismo se desarrolle y construya conceptos para que surjan las estructuras cognitivas. En cambio, como señala Winnicott, las deprivaciones variadas, como cambios imprevistos, embarazos o duelos, que se presentan como parte de la vida de la niña y niño, producen un hiato, generan reacciones que pueden ser difíciles de tolerar por su carga de violencia o persistente llanto, aunque no obstante constituyen una reacción ligada a la esperanza.

Partiendo del supuesto básico de que la comunidad era poseedora del potencial y el saber, y de que únicamente participando se podían desplegar y hacerse cargo de sus potencialidades parentales, era posible transformar a estos adultos cuidadores a partir de los intercambios de sus experiencias. Compartir con otros la reflexión de una situación

vital desafiante como lo son las funciones parentales, tanto en sus aspectos conflictivos como en sus gratificaciones, permitió que los adultos cuidadores se sintieran habilitados para apropiarse de los recursos psíquicos que disponían. De esta forma, se vieron aspectos de los adultos que intervinieron posicionándose como activos y reflexivos, acordes a valores y sentidos que permitían la recuperación de sus propios derechos humanos.

7. SENTIDOS Y VALORACIÓN DEL JUEGO COMO EMERGENTE DEL TRABAJO EN LOS TALLERES CON MADRES, PADRES, DOCENTES Y DIRECTIVOS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

En este capítulo nos referiremos a los sentidos y la valoración del juego que hacen madres y padres de sus hijas e hijos a partir del trabajo realizado en los talleres de capacitación y reflexión, en el contexto del Programa de Extensión *Juegotecas Barriales*. Asimismo, presentaremos la producción en los talleres de docentes y directivos en contextos de vulnerabilidad.

A modo de introducción presentaremos el recorrido realizado en cada espacio de implementación. Luego, daremos cuenta de lo que planteamos como cuarto objetivo de esta publicación, referido a los sentidos y la valoración que hacían los adultos cuidadores del juego de sus niñas y niños en los talleres. En los apartados 7.3 y 7.4. cumpliremos con el quinto objetivo, ya que realizaremos el análisis de la relación entre el rol del juego y las juegotecas barriales en contextos de vulnerabilidad, así como el vínculo con los proyectos de vida, haciendo foco en los relatos brindados en los talleres de madres y padres y analizando los aspectos relativos al impacto de este trabajo reflexivo.

Asimismo, presentaremos el desarrollo del espacio constituido entre los ejes de investigación y acción, que toman en cuenta las problemáticas transitadas por los grupos para identificar los medios posibles para su solución; de ese modo, se vincula la reflexión con la acción y se produce conocimiento colectivo y científico. Daremos cuenta también del análisis de los efectos de la participación durante el desarrollo de la investigación tanto en los adultos cuidadores como en las funciones parentales.

En el último punto, “7.6. Pasaje de docentes todo terreno a docentes que abrieron el juego”, introduciremos el trabajo realizado con docentes y directivos en cuanto a los relatos sobre concepciones de la infancia, la escuela y el juego, así como la forma en que se posicionaban en los talleres de reflexión docente. De este modo, daremos cuenta del sexto objetivo de este trabajo, debido a que analizaremos las opiniones de directivos y docentes respecto a las funciones parentales, su vínculo con el juego infantil y su implicación en las juegotecas barriales.

7.1. Implementación de un dispositivo grupal de articulación escuela-familia-comunidad-universidad

En este capítulo nos centraremos en el trabajo desarrollado en diversas localidades de la Provincia de Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el Programa de Extensión *Juegotecas Barriales*, entre los años 2001 y 2018. Al referirnos a la propuesta del diseño muestral, hemos mencionado en el capítulo 2 de “Aspectos Metodológicos”, que el programa consistía en capacitar a madres, padres y docentes para otorgarles herramientas de modo que pudieran coordinar juegotecas dirigidas a niñas y niños, las cuales podían funcionar en escuelas, jardines de infantes y espacios comunitarios.

Como ya hemos señalado, el dispositivo se inició en la localidad de Avellaneda, donde estaba proyectado el

funcionamiento de doce juegotecas en los barrios de Villa Inflamable y Dock Sud; posteriormente se trabajó en una escuela del barrio de Retiro, en la Ciudad de Buenos Aires, y en un jardín de infantes de Pilar, Provincia de Buenos Aires. Luego se incorporó un espacio denominado “merendero” en San Telmo, en Ciudad de Buenos Aires. En un segundo tramo de la implementación, el trabajo se desarrolló en dos escuelas primarias de la zona de Flores, Ciudad de Buenos Aires. Como también mencionamos, el trabajo en estas últimas escuelas comenzó en el año 2005 y fue a partir de allí que se introdujeron cambios en la estructura del dispositivo del Programa de Extensión *Juegotecas Barriales*, ya que las madres y los padres concurrían a las convocatorias desarrolladas en los espacios escolares, pero quienes asistían, rotaban, es decir, alternaban la asistencia, o directamente faltaban. Al indagar sobre los motivos, relataron que sus ocupaciones laborales les impedían asistir todas las semanas, lo cual fue interpretado por el equipo de investigación como un factor esencial en el desarrollo individual y en las configuraciones familiares.

De este modo, se decidió brindar talleres de reflexión sobre diversas temáticas, lo cual implicaba que la coordinación de la juegoteca comenzara a estar a cargo de los estudiantes del equipo, con previa capacitación y supervisión. Además, se propusieron talleres a docentes y directivos para trabajar los vínculos entre las familias y la institución.

Este dispositivo luego fue implementado en dos centros de primera infancia que funcionaban en una Fundación del barrio de Villa Soldati, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En simultáneo, los estudiantes universitarios se incorporaron a dos dispositivos de juegotecas que funcionaban en un Centro de Acción y Salud Comunitaria (CeSAC), una de las cuales estaba dirigida a niñas y niños de cero a cinco años, y la otra que iba entre seis y doce años. El funcionamiento del programa de extensión fue implementado en un colegio en Salta, Provincia de Salta, donde se brindaron talleres de reflexión con foco en la

relevancia del juego dirigidos a madres, padres y docentes. Asimismo, se realizaron observaciones a niñas y niños en el recreo y al trabajo en el aula. Posteriormente, se ofreció orientación a los directivos del colegio, en donde la mirada inclusiva del equipo posibilitó la escucha de perspectivas que resultaron esenciales en el análisis del trabajo.

Para implementar el programa, uno de los marcos conceptuales que se tomó como base fue la Psicología Comunitaria y la investigación participativa, con el cual se armó un diseño preventivo comunitario dirigido a una población en diversos contextos de vulnerabilidad. A su vez, como mencionamos en el capítulo 4, “Marco Teórico”, el trabajo se nutrió de los aportes del Psicoanálisis y la Psicología del Desarrollo, que colaboraron conceptualmente en el armado del dispositivo.

Aludimos en ese capítulo al impacto de proponer espacios de juego para niñas y niños y convocar a los adultos significativos, así como a las condiciones de transicionalidad que esto generaba, al tratarse de una propuesta dirigida a la integración de diversidades culturales facilitadoras de actividades lúdicas que permitían el desarrollo integral del ser humano.

Por su parte, en el capítulo 3 sobre los antecedentes, hicimos referencia a los ejes que le dan identidad a la juegoteca, vinculados al despliegue de la imaginación, al protagonismo y al aprendizaje de todos los que juegan. Los protagonistas se expresan, interactúan y logran transformarse a partir de propuestas de juego planificadas sobre la base de los intereses del grupo destinatario y su contexto.

En la propuesta, el juego y las artes se entrelazan, recorren la transicionalidad del objeto lúdico desde la infancia hasta la adultez. En este sentido, el programa estuvo dirigido a la escuela y a sectores comunitarios de manera tal que se generasen acciones preventivas y se facilitara la toma de decisiones sobre

los problemas emergentes. En el capítulo introductorio también señalamos la relevancia del armado de redes informales, que a su vez propiciaban lazos sociales estables para que las primeras se constituyeran en factores sociales protectores. Asimismo, se contemplaron las transformaciones de las configuraciones familiares y sociales, la destitución de los modelos tradicionales y la forma en que el jugar podía constituirse en un factor de prevención, promoción y protección de la salud integral.

En este capítulo, daremos cuenta de los aspectos referidos en el capítulo 1, “Introducción”, con respecto a los cambios que resultaron significativos en los adultos responsables de la crianza. Asimismo, articularemos la identificación de los déficits en el jugar con la relevancia de recomponer los lazos sociales dañados a partir de la participación del equipo en la comunidad. Teniendo en cuenta las condiciones de exclusión social de la población, estudiaremos la conformación de los grupos y las deserciones, así como las situaciones de quienes por diversas razones no podían incluirse.

En particular, el trabajo en Avellaneda constituyó la prueba piloto para nuestra investigación, ya que aportó las bases del análisis de los efectos primarios de la capacitación sobre las funciones parentales, la función de reflexión y el despliegue posterior para coordinar las juegotecas.

En el desarrollo de este capítulo, referiremos a las problemáticas de las configuraciones familiares que carecían tanto de espacios lúdicos externos como espacios hogareños para facilitarlos, lo cual se complementaba con carencias en la concepción del jugar, que era considerado superfluo, o más grave aún, como una pérdida de tiempo. Asimismo, se investigó si esas consideraciones podían transformarse a partir del trabajo de capacitación, de modo de ubicar al jugar en un lugar privilegiado en el universo infantil y parental; y se estudió la posibilidad de recuperar las experiencias lúdicas infantiles de las madres y padres para enriquecer o constituir una trama lúdica familiar.

El trabajo grupal permitió una circularidad reflexiva e intercambios conceptuales para establecer puentes hacia el mundo infantil y que accedieran a conocimientos de las etapas del desarrollo en los distintos niveles etarios.

7.1.1. La función del juego y las juegotecas. Dispositivo de intervención y capacitación a madres, padres y docentes

La implementación del Programa de Extensión *Juegotecas Barriales* se inició durante el año 2001 en la localidad de Avellaneda, donde las madres y padres convocados recibían un subsidio dentro de los planes de jefas y jefes de hogar. Si bien hubo participación de un grupo de hombres, en su mayoría quienes se involucraron fueron mujeres que sostenían económicamente sus hogares.

Se trataba de una población con necesidades básicas insatisfechas, que habitaba zonas carenciadas; en cuanto al nivel de escolaridad, la mayoría había cursado el nivel primario, secundario o terciario, aunque también se registraron niveles incompletos. Se presentaron varios desafíos, ya que por un lado se capacitaría a grupos de madres y padres que no tenían en su horizonte incluirse en un proyecto universitario, pero estos eran ideales que sí ponían en sus hijas e hijos. Por otro, las instancias gubernamentales involucradas, la Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud dependiente de la Secretaría de Salud de la municipalidad, solicitaron el armado de redes sociales-familiares y educativas, de modo que se articularía un programa municipal con un programa universitario.

Otro elemento relevante para tomar en cuenta era que la capacitación era considerada como una salida laboral frente a la crisis socioeconómica de ese momento histórico, situación que convocó a un número elevado de participantes. En este sentido, el dispositivo proponía la capacitación no solo como un factor de transformación de las actividades de los sujetos en la vida

cotidiana, sino también como una herramienta para que las madres y padres coordinaran las juegotecas.

Para llevarlo adelante, se estudiaron los modelos de crianza preexistentes que tenían los adultos significativos y las posibilidades de llevar adelante un proceso colectivo de conocimientos. Durante el desarrollo del mismo, se analizaron los efectos terapéuticos grupales y las posibilidades de tramitar situaciones vitales de carácter traumático. También se observó la incidencia del formato de la convocatoria, cuya difusión fue precisa, directa y con la suficiente antelación, y la efectividad que todo esto tuvo en la constitución grupal.

La propuesta de capacitación especializada en juegotecas tenía dos modalidades de intervención: una expositiva y otra de taller participativo, modelo que facilitó que los sujetos interactuaran en una dinámica grupal. La complejidad que implicaba transitar el armado de grupalidad implicaba considerar etapas y operaciones que permitirían afrontar los problemas de funcionamiento; por su parte, el grupo sostuvo un espacio colectivo que articuló acción y reflexión, en el que cada integrante aportó y se nutrió de la presencia del otro.

Mencionamos anteriormente, en el capítulo sexto de esta publicación, “Vínculo con los hijos y funciones parentales”, la relevancia de la transmisión de conocimientos relativos a los derechos de las niñas, niños y adolescentes para preservar su cumplimiento, así como el relevamiento de las necesidades de las comunidades y las características y códigos propios de cada barrio. Por eso, el trabajo de capacitación incluyó todas las etapas del desarrollo infantil, de modo que se comprendieran en profundidad los procesos psíquicos instituyentes de cada sujeto dentro de marcos de protección integral.

En este sentido, se investigaron los alcances de un trabajo de prevención y de restitución del derecho de jugar que muchas veces había sido coartado o perdido, así como la importancia de ofrecer un lugar de juego alternativo a estar en la calle. Su

conceptualización proponía una opción diferente a los programas preventivos, que consideraban necesario que las niñas y niños se adaptasen a condiciones de sometimiento a pautas escolares o familiares, generando un mecanismo de inversión en el sentido de lo que plantea deMause (1982), como una problemática que devela las exigencias de los adultos hacia las niñas y niños.

Así, se convocó a un primer taller en el que se formularon preguntas para indagar la concepción del juego y el motivo de capacitarse. La convocatoria incluyó a setenta participantes, entre los que había madres, padres, abuelas, tíos y docentes de nivel inicial. Luego se analizaron las preguntas que brindó cada grupo conformado, identificados a libre elección con distintos nombres, de forma que cada grupo expuso las respuestas en un plenario general, que a su vez fueron registradas como notas de campo y en el pizarrón, para que el grupo pudiera visualizarlas y establecer los enlaces teóricos que se aportaban desde el equipo. Presentamos los nombres con que cada uno de los siete grupos identificaba a sus integrantes, para luego explayarnos en sus respuestas: “Sonrisas y alegrías”, “Nacimiento”, “Esperanza”, “Rayuela”, “Sube y baja”, “Jubileo” y “Futuro”.

La primera pregunta fue “¿Por qué juegan los niños?”. El grupo “Sonrisas y alegrías” planteó que “el niño juega para expresarse, comunicarse entre ellos, interactuar, expresar lo que le pasa” y que “el juego refleja la realidad en que vive el niño, cuando juegan a los ladrones o a los piqueteros”. El grupo “Nacimiento” prosiguió diciendo: “El jugar es un medio para el logro de placer, sirve para canalizar tensiones.

El niño juega por diversión, como una necesidad de vincularse para resolver situaciones, como identificación, como expresión de su subjetividad”. Luego tomó la palabra el grupo “Esperanza”, que comentó: “Los niños se divierten, se entretienen con los juegos, expresan sentimientos de lo que ven en sus casas, imitan roles de su familia, expresan deseos, a veces lo contrario a lo que viven, o a veces imitan”; y también: “El niño

juega para alguien y con alguien, dentro de su mundo, de su fantasía, le gusta que el adulto se integre”; añadieron que “imita al adulto y en sus juegos le gusta que lo tomen en serio” y que “el niño se expresa a través del juego, expresa deseos de situaciones diferentes”. Por su parte, los de “Rayuela” plantearon que el juego es necesario porque “sirve para el aprendizaje, exploración e integración social. Se aprenden reglas, influyen los adultos en los juegos, la televisión, a veces en relación con la violencia, con quemar etapas o copiar conductas, o con la pérdida de valores”. Luego, el grupo “Sube y baja” acordó que: “Los niños juegan para socializarse, para manifestar deseos, emociones, para descargar energía, para aprender; el juego se desarrolla según la etapa evolutiva”.

Por otro lado, el grupo “Jubileo” señaló que “el niño juega por necesidad de aprendizaje, descubre cosas nuevas a partir del juego. Es por necesidad natural, fisiológica, por curiosidad” y que “el chico que no juega es porque tiene algún problema, juega también con la imaginación y desarrolla su creatividad. Desde el nacimiento aprende a jugar, simplemente a reconocer su cuerpo y su entorno”. Por último, los de “Futuro” comentaron: “El niño juega para aprender, por creatividad y placer, se expresa corporalmente, expresa sus problemas, domina y es dominado”; “llama la atención del adulto, sirve para inducir normas, para aprender a compartir, adquiere socialización y confianza para expresar lo que necesita”.

A partir de estas producciones, podemos ver que los grupos vincularon el jugar con el aprendizaje, el placer, la creatividad, la aceptación de normas, el conocimiento del propio cuerpo y las relaciones con pares, así como también para divertirse, resolver situaciones, imitar roles de adultos y explorar, entre otras opciones.

En este sentido, la juegoteca ofrecía un dispositivo para desplegar estas funciones y un espacio seguro para ello, dentro del marco del programa, que proponía un trabajo en red que

impulsaba el desarrollo de proyectos y vínculos interinstitucionales: escuela-comunidad-universidad, de modo que se desplegara el potencial de cada sujeto para confluir en una trama relacional ampliada. Por otra parte, se indagó si el juego constituía un factor de reunión familiar tendente a la comunicación y al placer compartido, haciendo foco en la creación de nuevas representaciones sobre el significado del jugar, ya que detectamos déficits.

En otra línea de relatos, el juego también se mencionaba como expresión del contexto social “juegan a los ladrones o piqueteros”, o era identificado “con violencia, con quemar etapas o copiar conductas, o con la pérdida de valores”, concepciones sobre la función lúdica que retrataban una población infantil en contexto de vulnerabilidad, pero también la forma en que los adultos significaban la expresión de conflictos, lo cual indicaba una mirada y escucha atenta de su parte.

En este sentido, se identificaron señales que permitían implementar el dispositivo en zonas donde la trama social-vincular había sufrido lesiones o estaba ausente, porque esto permitiría trabajar en su recuperación, sin aspirar a dar una solución total a la situación.

La segunda pregunta formulada para continuar reflexionando sobre el tema fue “¿Qué piensan los adultos acerca del jugar?”. El grupo “Sube y baja” comenzó considerando que “el juego es una pérdida de tiempo, los adultos temen al ridículo, es como un premio, hay una edad para el juego, el adulto reprime el juego por una cuestión de seguridad”. Los de “Rayuela” añadieron: “Su juego es trabajar, es un privilegio, algunos niños nos dicen que salen a juntar cartón y a vender estampitas. La mayoría de los padres no captan lo necesario del jugar. El tiempo y el lugar es limitado”; y “los chicos con problemas de aprendizaje llegan a tener logros a través del juego”. Por su lado, el grupo “Jubileo” comentó: “El juego molesta al adulto, piensa que el niño descuida sus tareas si no se le pone límites. Se puede

a través del juego enseñar a cumplir con responsabilidades, ser ordenados, hacer una pausa y cumplir con sus obligaciones”. En el mismo sentido, los de “Futuro” plantearon que “el adulto considera que el juego puede determinar personalidades, actitudes, se pueden establecer normas, roles, incorporar costumbres, códigos, conductas”. Y luego, el grupo “Nacimiento” refirió: “Para algunos adultos, jugar es importante; para otros, una pérdida de tiempo. Muchos adultos no respetan esta necesidad y se impulsa a los niños a trabajar. Se debe buscar recursos lúdicos para lograr interés y motivar al niño a jugar”. A su vez, el grupo “Sonrisas y alegrías” relató que “el juego sirve para ocupar el tiempo, los adultos no creen que con el juego se puedan lograr contenidos. No saben de la importancia del juego, creen que juegan por jugar”; agregaron que “otros adultos creen que el juego es educativo”, y que hay quienes “piensan que es sólo para chiquitos y que los chicos de siete u ocho años ya no deben jugar, por eso no se da tanto el juego en la escuela primaria”; y además dijeron que “en algunas ocasiones se evita el juego por la situación de peligro en la calle, a diferencia de épocas anteriores en que se jugaba más en la calle”. “El niño vive el juego como realidad, y el adulto no lo toma en serio. A causa del ritmo que vive, a veces toma el juego como recurso para salir de la realidad, evadirse, buscar un espacio de fantasía”, concluyó el grupo “Esperanza”.

Con esta pregunta se analizaron las concepciones adultas respecto de la actividad lúdica, preguntando si concebían al juego como factor implicado en el desarrollo psíquico y si lo ubicaban al servicio del aprendizaje escolar. En sus relatos se registraron ciertos déficits en la concepción de juego, por lo que abrimos interrogantes que dieron inicio a la búsqueda y construcción de nuevos sentidos.

Participar en la comunidad es al mismo tiempo un medio y un fin, ya que genera posibilidades de satisfacción de necesidades y de restablecimiento de lazos sociales dañados. Por esto, con el equipo nos enfocamos en aquellos sujetos que podían

sufrir exclusión por diversos factores: falta de recursos económicos, educativos o sociales; pero también por determinados niveles de inhibición, por depresión, por temor, u otros. Se indagó entonces la posibilidad de que estos tomaran posiciones activas a partir de un modelo diferente al de ser sujetos beneficiarios pasivos, dependientes y sin participación en el cambio social, para que pasaran a ser portadores de transmisión del valor y el respeto al derecho de jugar, ya que era la manera más eficaz de sostener y desarrollar la tarea. De este modo, se buscó construir redes sociales más amplias, como una forma efectiva de desarrollar el programa, que en un segundo momento daría lugar a la inclusión de la población infantil.

La tercera pregunta planteada fue “¿Por qué es necesario capacitar a las personas

que estarán en contacto con los niños en un espacio de juego?”. El grupo “Rayuela” comenzó dando su respuesta, y dijo que “es necesario para profundizar los conocimientos de las distintas etapas evolutivas del niño, captar los distintos momentos del niño y cómo se los puede motivar, transmitir confianza y permitir saber cómo actuar en distintas situaciones”.

Luego, los del grupo “Sube y baja” sostuvieron: “No todos están capacitados; no tienen paciencia para saber cómo se integra una juegoteca, buscar la manera de atraer a los chicos, que aprendan y se involucren en el juego. Distinguir la peligrosidad de juegos y juguetes”. Por su parte, el grupo “Jubileo” justificó la necesidad de capacitación en este sentido: “Son niños, y esto implica una gran responsabilidad de crianza, para tener conocimientos para contener y educar por medio del juego, ante una eventualidad saber cómo actuar”, y dijeron que “esta capacitación sirve para reforzar el instinto maternal y la sabiduría en el juego”.

Los de “Esperanza” plantearon que “en la situación que se vive en la actualidad, las exigencias que viven los papás, el estar horas fuera del hogar, los niños necesitan un espacio de

juego con personas que estén capacitadas y así cubrir sus necesidades”, y que “es necesario poder detectar qué está demandando el niño, aceptar que tal vez lo que estoy proponiendo como juego o el recurso que estoy utilizando no es lo que el niño necesita en ese momento”.

Después, el grupo “Nacimiento” refirió: “Como mediante el juego se aprende, es necesario que el adulto posea recursos para guiar el juego y éste no se vuelva aburrido”. Asimismo, de acuerdo a la dinámica propuesta, el grupo formuló el interrogante de “¿qué hacer si el niño vive una realidad problemática?”, cuya respuesta surgió espontáneamente: “Es necesario capacitar a los adultos, conseguir lugares, comprender las problemáticas y buscar alternativas para mostrarles otra realidad, enseñar a jugar; y para ello es necesario conocer las características de cada edad, presentar alternativas; luego el niño se organiza solo”. A partir de estos relatos se indagaron las funciones parentales y los modos de transitar barreras para habilitarse en un saber. Se hizo hincapié en promover la función reflexiva y las interacciones adecuadas que promovían un tipo de apego seguro constitutivo de los procesos mentales.

A su vez, el grupo “Sonrisas y alegría” refirió que “los docentes no están capacitados para guiar a los chicos más grandes. Se debe tener en cuenta la necesidad del grupo, su etapa evolutiva, qué juegos pueden funcionar más según la edad, no proponer competencia a nenes chicos” y agregó que “sería bueno que los docentes jueguen, que puedan jugar para llegar a que sea más placentero el juego. El docente debe saber cuáles son los cuidados con los chicos que juegan”. Este grupo estaba conformado por docentes de nivel inicial y cuestionaba los modelos tradicionales escolares, la concepción del juego como entretenimiento o distractor, y reclamaba una formación educativa actualizada. De este modo, daban cuenta de los motivos que los habían conducido a la capacitación y de su búsqueda por una comprensión más profunda sobre el tema. Por esta razón, indagamos en la posibilidad de que, luego de ser

capacitados, los participantes de este grupo pudieran transformarse en agente multiplicadores del programa, de modo que generaran acciones de prevención y promoción de la salud, a condición de que estas fueran motorizadas por iniciativas propias.

Vale la pena mencionar que al final de ese encuentro, el grupo comentó de forma espontánea, enriqueciendo el cierre. Por ejemplo, una madre dijo: “Queremos continuar porque nos sirvió en principio como madres y padres, luego aplicaremos lo aprendido con otros niños, pero ahora nos sirvió para pensar antes de enojarse, tomarse tiempo antes de dar un golpe”. En esta misma línea dos abuelas capacitadas comentaron: “Ahora entiendo los caprichos o los porqué que me hacen mis hijos y nietos, porque hacen o quieren ciertas cosas”; y “mis hijos son grandes, lo hecho, hecho está, pero ahora puedo aplicar lo que aprendí aquí, con mis nietos”.

Por otra parte, se analizaron los relatos que cuestionaban prácticas ligadas a modelos de infancia y crianza tradicionales, así como la incorporación de modelos actuales concordantes con la protección de derechos. En este punto de nuestro trabajo, es necesario mencionar que hemos constatado que el proceso de desarrollo del programa permitió facilitar los siguientes aspectos:

- 1) Valorización de los espacios, los medios y el tiempo para jugar; se estimularon los aspectos creativos y se hizo énfasis en los intereses lúdicos del grupo familiar, de la escuela y de la comunidad. En tanto se destacó la relevancia de la actividad lúdica para el desarrollo, se propiciaron interacciones entre niñas, niños y adultos cuidadores.
- 2) Se ofreció acceso a estrategias vinculares alternativas a la agresión y la violencia, que dieran lugar a una ampliación de los recursos simbólicos de cada sujeto participante.
- 3) Se brindó la posibilidad de construir proyectos participativos para la comunidad, a partir de un espacio de reflexión-acción que

articulaba un ámbito municipal con la universidad, lo cual posibilitó la recomposición de redes sociales. La capacitación fue una construcción que contempló fracturas, pausas, motivaciones, deseos y necesidades, junto a concepciones o representaciones sociales referidas a historias, mitos y antiguos modelos. Se estudiaron estos elementos, que podían presentarse en cada sujeto, así como la dinámica grupal, que podía ser mediadora en la adquisición de nuevos conocimientos y en la transformación de esquemas parentales autoritarios.

Al finalizar ese módulo de capacitación, propusimos un taller de cierre del proceso en el que se dividió al grupo en agentes comunitario y en docentes, que a su vez se subdividieron, que fueron nominados con letras. Esta dinámica surgió del análisis de los relatos y de las necesidades más específicas de los docentes que tenían formación académica previa. En este taller de cierre se plantearon dos preguntas, cuya selección de respuestas presentaremos ahora. La primera cuestión fue “¿Qué tipo de juegos sería oportuno proponer para las siguientes edades: tres, seis, nueve y once años?”; y la segunda, “¿Cómo resolverían una situación problemática?”. Analizaremos primero las características de las respuestas respecto de la primera pregunta, en la que el grupo comunitario relacionó los juegos seleccionados según las edades de las niñas y niños, de acuerdo a los contenidos teóricos trabajados en la capacitación.

El grupo B de agentes comunitarios comentó sobre los juegos de seis años: “Comienzan a comprender reglas, los turnos, pueden ser juegos de roles, juegos que contengan números, la interpretación de cuentos, juegos que sean para permanecer un tiempo en un mismo lugar”. Mientras tanto, el grupo C, que trabajaba sobre los juegos de niños de nueve años, respondió que eran “juegos de construcción, juegos de reglas”, postura que justificaron diciendo: “Estos niños saben escribir y reconocen reglas, realizan carreras de competencias, de obstáculos, videojuegos, construcción con materiales descartables, con tóperas y masas”. Por su parte, el grupo D, que respondía por

los juegos de niños de once años, propuso “juegos de construcción, ingenio, creatividad, actividad literaria, deportivas y de participación, artística”.

En relación con la segunda pregunta, comentaremos las respuestas del grupo de docentes, quienes dijeron: “Una situación donde un niño no tolera esperar su turno, intenta llamar la atención bajándose los pantalones, cambiando así el centro de atención del juego”; y propusieron: “La docente suspende el juego y propone una charla sobre el tema de lo público y lo privado, y en un segundo momento se produce una charla individual con el chico, si es necesario con el adulto a cargo”.

Asimismo, se registraron intereses sobre otros temas por parte de los docentes capacitados, por ejemplo en relación a las niñas y niños con discapacidades, que fue planteado de esta forma: “Integrar al chico sin cambiar las reglas para estimularlo, para que crezca en sus actividades y el grupo lo acepte con sus diferencias”.

El grupo A señaló que “el niño puede cambiar de hábitos, se pone agresivo, se aísla o se pone caprichoso, hay que tratar de llevarlo al juego, brindarle seguridad y confianza”, mientras que los del grupo C sostuvieron: “En el caso de un niño muy aislado, se debe crear un vínculo de confianza; como está en la edad del púber y aparecen otros intereses, hay que intensificar los medios de comunicación”, y agregaron que “si se pelean, en primer lugar hay que apartarlos, que se pidan disculpas, proponer otro juego alternativo si eso generó el conflicto. En el caso de un niño especial, hay que hablar con el resto, porque somos todos diferentes”. Y el grupo D planteó: “Con un niño agresivo se propone un juego para que descargue su agresividad y contenerlo. Si rompe algo, se le pregunta si así es el juego. Ponerse en su lugar, que tome confianza, encontrar una contención y acercarlo al grupo”.

En el proceso de capacitación realizado en Avellaneda con el grupo comunitario, se conjugaron aspectos

transferenciales que posibilitaron un enriquecimiento del aprendizaje; en cambio, el grupo de docentes presentó obstáculos en la integración y menor participación en la dinámica grupal, quizás motivado por obtener alguna certificación formativa. Por su parte, el grupo comunitario se involucró participativamente durante todo el proceso, con escasa deserción y un alto nivel de compromiso intelectual y afectivo durante toda la capacitación. Articulando lo transmitido con sus saberes previos, se produjeron nuevas ideas, se ubicó en un rol protagónico respecto del grupo docente y generó una trama vincular que posibilitó un proceso colectivo de conocimientos a partir de incrementar su capacidad reflexiva.

La implementación del dispositivo en esta primera etapa permitió estudiar la relevancia del trabajo en barrios con población en contexto de vulnerabilidad y la utilidad de este tipo de programas de capacitación a madres, padres y docentes, que proponían el jugar como herramienta de desarrollo social y cultural. Desde ese momento, la estrategia de implementación del dispositivo se orientó hacia el establecimiento de acuerdos específicos con instituciones educativas o programas municipales, de modo tal que luego se pudiera indagar en cada comunidad el compromiso alcanzado, y así dar continuidad a cada proyecto. De esta forma, podría generarse la autogestión de nuevas juegotecas en otras zonas y barrios, y reduplicar la experiencia de esta manera.

A continuación, presentaremos las actividades realizadas en los talleres de construcción y armado de juegos y juguetes, donde se entregaron distintos materiales que incluían cartón, maderas, hilos, revistas, goma adhesiva y papelería, entre otros. En estos talleres, se organizó un trabajo cooperativo con división de tareas que luego integrara lo producido. En esta oportunidad los grupos fueron identificados de forma numérica.

El grupo 1 se dedicó a construir un juego con reglas simples. Sus integrantes armaron una pista de carreras de autos

tipo “Fórmula 1”, pensado para niñas y niños de cinco a siete años, pero aclararon que de ser adaptado podía utilizarse para otras edades. El grupo 2 construyó un títere e instrumentos musicales, elementos que les permitirían narrar un cuento y musicalizarlo. Dijeron al respecto: “La actividad puede adaptarse a niños de distintas edades”, y “vamos a construir un rompecabezas con cortes rectos para niños más pequeños”. En otro sector del aula donde se desarrollaba el taller, el grupo 3 construyó un tren con cartones y maderas, “para niños de tres a cinco años, para los días de lluvia”, según dijeron. Por su parte, el grupo 4 se dedicó a construir diversos objetos: “una lotería de iguales y un dominó para los más pequeños, pulseras para niñas, caritas, marionetas y muñecas que funcionarían como personajes para montar un cuento”.

Mientras tanto, los del grupo 5 se dedicaron a confeccionar diversos juguetes para niños de dos a cinco años, como una careta, un camión, una flauta, una sogá, maracas con semillas y elementos brillantes y un juego de memoria. El grupo 6, en cambio, pensó en un juego para niñas y niños de seis a nueve años y armó un juego de carrera de obstáculos, con reglamento, preguntas para responder y fichas. Como parte de la actividad, también prepararon un juego con las letras del abecedario dirigido a los más pequeños. Por otro lado, los del grupo 7 construyeron un “juego de la oca” dirigido a niñas y niños mayores de cinco años, y un rompecabezas para menores de esa edad. El último grupo, el 8, confeccionó “una mini cancha de fútbol y un rompecabezas, pulseras y collares y un juego de dominó (...) ahora haremos un balero y una pelota, pensamos en un rincón de dramatización”, explicaron.

El estilo de trabajo funcionó exitosamente en los grupos, y creemos destacable el nivel de organización y la división de las tareas que lograron, así como el trabajo en pequeños subgrupos, la cooperación, la creatividad y la utilización al máximo de los recursos disponibles. En general, manifestaron haber realizado

primero una exploración del material dado, para luego pasar a trabajar en la actividad planteada, por lo que observamos variaciones en cuanto a la planificación. En este sentido, sostenemos que los efectos de la capacitación en juegotecas y las posibilidades alcanzadas para propiciar el juego fueron un aporte esencial para la estructuración psíquica. Lo detallaremos a continuación como síntesis de este apartado.

- 1) Se propiciaron cambios en la calidad de vida de los integrantes de los barrios al proponer la inclusión comunitaria ligada al Programa de *Juegotecas Barriales*.
- 2) Se obtuvo un compromiso para la integración grupal en una actividad facilitadora hacia las interacciones lúdicas entre las niñas y niños, por medio de acciones preventivas de sostén y de promoción de condiciones de salud psíquica y física. De esta forma, surgió un reconocimiento de aptitudes intelectuales personales en las madres, padres y docentes, utilizadas para promover mayor actividad lúdica, y que de ese modo fuera valorada tanto en el seno familiar como escolar.
- 3) Se facilitó la comunicación tanto entre madres, padres, hijas e hijos como la socialización del grupo familiar. Se promovió, de este modo, mayor contención en los diferentes momentos del desarrollo infantil.
- 4) Se revalorizaron los saberes previos de las personas capacitadas, de modo de ampliar sus representaciones sociales. Este aspecto permitió rescatar la cultura y las tradiciones típicas de las familias, punto nodal para ampliar las condiciones de inclusión en un contexto de vulnerabilidad que dio lugar a nuevos modelos de comunicación comunitaria.
- 5) Se propició la creación de espacios lúdicos adecuados a los diferentes grupos etarios. Este aspecto permitió facilitar el espacio, los medios y el tiempo para jugar.

- 6) Se aportó al cumplimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes abriendo interrogantes que permitieron acceder a variaciones en los modelos de crianza estereotipados y rígidos, de modo que permitía internalizar nuevos estilos de vinculación.

La incorporación de todos estos elementos permitió posicionar a los sujetos para dar inicio a las juegotecas de las zonas de Avellaneda designadas; en este sentido, la capacitación generó las condiciones para que las personas capacitadas ejercieran como agentes multiplicadores del programa y desplegaran su influencia en la prevención y promoción de la salud mental.

7.1.2. “Siempre hay tiempo para aprender, no puedo describir lo lindo que es venir”

En este apartado presentaremos la transformación de los sentidos y de la valoración del juego infantil a partir del trabajo elaborado en el programa, particularmente a las experiencias relatadas por los grupos conformados en el jardín de infantes de la localidad de Pilar. Al primer encuentro asistieron treinta y cinco adultos cuidadores; luego de la deserción se consolidó un grupo de diez madres, quienes integraron la muestra y completaron los dos momentos de capacitación, que incluía un primer nivel referido a conceptos generales sobre el desarrollo infantil y un segundo nivel más específico que incluía nuevos temas. Desarrollaremos en este apartado los efectos de la capacitación en este grupo de sujetos.

En el inicio de la capacitación, distintas madres refirieron los siguientes dichos: “Mis hijos juegan a la lucha en la cama y se ponen agresivos, no puedo contenerlos”, decía una; mientras que otra señalaba: “Me llama la atención que a veces, quien cuida al bebé, tiene mayor empatía con éste que su madre”; y por su parte, otra madre decía que “mi hijo quiere a todos los niños, pero

odia a los hermanitos”. “Mi nena juega a la pelota y mi nene juega a las muñecas ¿Qué está pasando?” refería otra madre; asimismo, una más contaba que “mi hijo, al ver a su hermanita recién nacida, dijo: ‘Uy, se olvidaron del pito; no importa, ya le va a crecer’”.

En esta línea, otra relató, en referencia a la teoría de la cigüeña, que su hijo había dicho: “Ningún pájaro trae a mi hermano, porque está en la panza de mi mamá”; mientras que otra madre contó: “Mi hijo tiene cinco años y no va de cuerpo si no es en la pelela. Tiene miedo de caer en el inodoro” y otra comentó que su hijo la cuestionaba porque no quería asistir a la escuela: “Él me dice: ‘¿Para qué estudiar? ¿Para ganar después \$10?’” y le aconsejaba a su hermano menor que no fuera a la escuela, porque decía que a él mismo no le había servido de nada.

En los encuentros, se comenzó analizando los temas significados como problemáticos: respecto a la empatía madre-bebé, se indagó si estaba relacionado con el hecho de dejar a sus hijas e hijos al cuidado de otras personas por cuestiones de índole laboral; con respecto a la manifestación de agresión y la curiosidad sexual, se preguntó de qué modo impactaba en las madres y si contaban con recursos para dar respuestas a estas cuestiones; en relación a la crianza, si había otro adulto responsable habilitado y si compartía; sobre la adquisición del control de esfínteres, si existía acompañamiento y recursos para consolidarlo; en cuanto al nacimiento de un hermanito o hermanita, si funcionaban los mecanismos de inclusión en el entorno familiar; y finalmente, por su actitud frente a la falta de sentido del aprendizaje escolar en sus hijas e hijos.

En las entrevistas semidirigidas descritas en la metodología, las madres manifestaron que en la capacitación les interesaba aprender sobre el mundo infantil, mejorar sus vínculos, conocer los procesos afectivos y sus juegos, para poder acercarse a sus hijas e hijos. Al final del primer módulo, destacaron cambios significativos en el ejercicio de la

parentalidad como efecto del trabajo de capacitación. A continuación, reproduciremos fragmentos de las entrevistas que dan cuenta de este proceso. Por ejemplo, E., una madre, brindó la siguiente respuesta relativa al motivo de su participación: “mi hijo viene al jardín, y al enterarme del proyecto, me interesé porque quería mejorar con respecto a mis dos hijos y con los demás chicos también. Me capacité y empecé con chicos del preescolar. Este año trabajamos con treinta chicos que no estaban todavía escolarizados; ellos están contentos, se adaptan fácilmente, siguen las consignas, hicimos un informe de las ocho primeras clases y demuestra lo que dije anteriormente”.

Durante la entrevista, otra madre, M. dijo: “nos reunimos en la casa de una de las mamás para organizar qué hacer cada viernes, pero a veces cambiamos durante el transcurso del mismo viernes, porque por ejemplo les damos plastilinas y como los vemos tan enganchados, ya no les damos el rompecabezas que estaba programado para ese día. Lo organizamos según los chicos. Algunos son más tímidos, y si tienen algo para decir, se lo dicen a la mamá con la que tienen mayor afinidad. Notamos cambios en algunos chicos, por ejemplo, un chico que no hablaba comenzó a hacerlo, y otra nena que sólo quería estar con su seño, está más integrada y mientras hacía un caracol con plastilina comenzó a hablar; incluso una de sus compañeritas se sorprendió al escucharla hablar”.

Como efecto emergente, en la comunidad reconocían la juegoteca como un espacio propicio del desarrollo infantil donde el jugar se constituía en un factor fundamental de dicho proceso. Los coordinadores comenzaron a implementar estrategias que daban cuenta de sus propias capacidades y sus potencialidades creativas y expresivas, de modo que pudieron establecer canales de comunicación entre el jardín y la comunidad.

Luego, en otra de las entrevistas, otra madre, E. comentó entre lágrimas: “Nosotras somos las mamás de la *JuegoTETA*, así nos dicen los chicos. Quiero decir que, a partir de trabajar en la

juegoteca, tengo más paciencia con mis hijos”. La capacitación producía diversos efectos en el grupo de madres; la manifestación de funciones maternas ampliadas y su ejercicio las posicionaba en un rol que valoraba su transmisión. En este sentido, también se analizó si el debilitamiento de la red social podía ser un factor decisivo de aislamiento y soledad de las madres, por lo que la inclusión grupal procuraba fortalecer lazos para potenciar sus capacidades parentales.

El jugar se despliega en un vínculo que permite elaborar los desafíos que el desarrollo pautado, así como los obstáculos a superar en función de alcanzar autonomía. Por este motivo, potenciar las operaciones psicológicas parentales que valoran y promueven el jugar funciona como reemplazo de dichas funciones de manera gradual, favoreciendo el ingreso futuro al mundo de la cultura. Al respecto, M.L., una madre, dijo en la entrevista: “yo tenía a mi hija en el jardín el año pasado, me interesó el programa, y a medida que me capacitaba, veía los cambios de las distintas etapas en mi hija... El primer encuentro fue algo espectacular, porque les leí un cuento de un osito llamado Popón, y ellos se acercaban al libro para ver cómo era el osito; y en el próximo encuentro les pedimos que dibujen al osito Popón. Para hacer el dibujo necesitaban usar la imaginación”.

Se trabajó con las aptitudes lúdicas y gráficas que tenían las madres coordinadoras, quienes lograban que las niñas y niños reconozcan el espacio como un lugar propio de participación y encuentro. Las coordinadoras habían adquirido conocimientos que aplicaban en la labor; mientras que la función materna ampliada las posicionaba como facilitadoras y promotoras de la actividad lúdica e imaginativa, al mismo tiempo que funcionaban como figuras protectoras, capaces de comprender en las diferentes edades lo específico de la comprensión infantil de la realidad. En este sentido, otra madre, M. relató: “el lugar donde se encuentra la juegoteca es un barrio con violencia; deberían capacitarse todos los adultos. Las madres se pegan en la puerta del jardín por cualquier motivo, y también les pegan a sus hijos,

amenazándolos con castigos. Las madres se han criado en un ambiente violento, también educan a sus hijos según fueron educadas. Los chicos transmiten acá la violencia que hay en la casa”.

Al investigar las modalidades de resolución de conflictos en el funcionamiento de la juegoteca y el posicionamiento de las madres que provenían de entornos violentos, se distinguió un juego de repetición no elaborativa y un juego donde la reiteración de escenas podía funcionar como medio de superación de situaciones traumáticas pasadas. Indagamos entonces las condiciones en que se presentaba el juego cuando estaba al servicio de la elaboración, y también la construcción de sentidos a cargo de la niña y el niño, lo cual resultó relevante para establecer una relación entre los significados de las escenas propuestas por los coordinadores y el impacto en la constitución lúdica infantil.

En el sentido de valorar la capacidad lúdica, S., una madre comentó al ser entrevistada: “cada viernes es un aprendizaje para nosotras. Lo más importante es cómo los chicos nos aceptaron a nosotras desde el momento en que entramos en la sala; preguntan en la semana cuándo va a ser viernes, y nos pusieron el nombre de *JuegoTETA*. Todo esto es muy importante para nosotras, porque aprendemos mucho con los chicos, y queremos seguir creciendo, siempre hay tiempo para aprender. No puedo describir lo lindo que es venir cada viernes con palabras”.

En esa misma línea, K., otra madre, refirió: “me interesó mucho la capacitación. Mi mamá no estuvo con nosotros, me crio mi abuela; vivía con mi papá y mi abuela. Mi mamá nos decía cosas feas, papá nos trataba bien, mi abuela también. Todo esto me hizo pensar en lo que me faltó. Aprendí lo importante que es para un chico su mamá, el contacto con el niño y lo importante que es el juego”

Se registraron cambios en los vínculos intrafamiliares y

en el aspecto elaborativo de traumas infantiles en las zonas de influencia de las juegotecas. Como emergente se observó la disminución de violencia parental y el cambio hacia la comprensión, el diálogo y el acercamiento afectivo. En este sentido, E., una madre, refirió: “me sirvió mucho para comunicarme con mis hijos, en especial con el mayor; para poner límites. Ahora tengo más paciencia para disfrutar de los más chicos, al primero lo crie sola. Esta capacitación me ayuda con mis hijos y con otros chicos, es fantástico ir aprendiendo, ser más paciente, más comprensiva con las necesidades de ellos; es bueno para poder acompañar a mis hijos en todo lo que pueda”.

En estos relatos podemos ver la manifestación de cambios en las relaciones, ya que surgían nuevas modalidades de crianza, y también una presencia de efectos específicos en el seno de las familias, donde ahora el diálogo y la comprensión sustentaban las interacciones. Si bien persistía una tendencia hacia la concepción del juego en función del aprendizaje, también se promovían vínculos adulto-niña-niño como un elemento placentero en sí mismo. De este modo, el jugar constituía un espacio compartido, de despliegue de una actividad que permitía forjar un lazo de respeto, confianza y comunicación, que permitía abandonar vínculos y estilos donde la violencia y el sometimiento del sujeto infantil se imponían por medio de gritos o golpes.

Así, A., otra madre, relató respecto de su experiencia: “Veo de otra forma las cosas a partir de la capacitación. Puedo hablar con los chicos, los comprendo, al verlos de otra forma los puedo dar más atención”. Entendemos estos relatos en términos de la existencia de un pasaje de un juego adulto-niña-niño, evitado por elementos negativos que se pudieran hacer presentes en esa escena (rivalidad, celos), a una actividad valorada en su dimensión de encuentro para compartir. S., madre, lo comentaba así: “al principio se peleaban, no compartían; ahora comparten

sin que les diga “compartí”. Ahora lo hacen solos, se dieron cuenta que el juego no es solo juguetes, sino también compartir el juego, no es pelear para sacarle el auto al otro”.

Por su lado, otra madre, G. refirió sobre la capacitación: “Ellos ven que me esfuerzo, y lo notan, que hago algo diferente de lo que hacía antes durante años, solo miraba televisión, y así pasaba el tiempo”; mientras que E. señaló que “esta capacitación me ayuda con mis hijos y con otros chicos, es fantástico ir aprendiendo, ser más paciente, más comprensiva con las necesidades de ellos”. Asimismo, otra madre contó: “Jugar para mí tenía su importancia. Ahora lo tomo más en serio”; y otra más dijo: “La nena está orgullosa, dice: ‘mi mamá va a la juegoteca’. Cuando fuimos a la facultad, les dijo a todos que fuimos. Ellos ven que me esfuerzo y lo notan, que hago algo diferente a lo que hacía años anteriores”. En esta misma línea, otra madre, relató que “cuando nos juntamos en la semana para ver qué les vamos a hacer a los chicos, es gratificante”.

Respecto a otra pregunta realizada, que planteaba de qué forma establecían los límites, una madre expuso: “Siento que es la mejor manera; las cosas tienen un límite y hay que respetarlos”, mientras que otra sentenció: “No todo debe ser jugar, todo el tiempo las 24 horas; la mamá debe ocuparse también del padre, la casa y de ella misma”. Por su parte, otra madre aportó que “ahora entiendo que es más saludable el hecho de compartir juegos, y no otra cosa; es importante para mí y para ellos. Antes querían jugar y yo les decía que vayan con el padre. Ahora juego yo”. En este sentido, A., otra madre, expuso: “Me ayudó a conocer más los tiempos de cada uno de mis hijos. Los chicos te enseñan cosas, antes tenían que hacer como yo decía, y si era rápido, mejor”. Y L. cerró: “Después de la capacitación cambié. Antes no los dejaba jugar porque se iban a ensuciar; en cambio ahora pienso que deben tener su libertad para jugar sanamente”.

Como se puede observar, se iba produciendo un pasaje

desde la prohibición al respeto por la libertad, lo cual permitía el ejercicio de los derechos. Con la valoración del rol del adulto y la transformación de su disponibilidad afectiva como marco de sostén para que el juego infantil se desarrolle, se fortalecían las funciones parentales. Una madre aportó sobre el tema: “En el jardín hay una variedad de chicos. Algunos no hacen nada, después cambian; los chicos te enseñan cosas: me ayudó en paciencia, en respetar el tiempo de cada nene. Algunos los tenés que esperar un poquito más, o ayudar”. Y por su parte, otra madre, aportó: “venir todos los viernes, venir y dialogar, tener que hacer esa famosa torre de papel, que me salió un desastre, tener más paciencia con mis hijos. Venir aquí todos los viernes, estar con los chicos. Aquí vino por primera vez mi hijo. Es algo especial”.

En el relato de sucesos, había puntos de inflexión que representaban cambios en la dirección del curso de la historia de vida, respecto a experiencias pasadas, pero con un impacto en los destinos futuros.

Así, la conformación de este grupo vulnerado propiciaba conductas emergentes a nivel de las configuraciones familiares, que detallamos a continuación:

- 1) Aumento de la capacidad de reflexión sobre la relación de las madres con sus hijas e hijos.
- 2) Compromiso para colaborar con una actividad que generaba un estímulo en el desarrollo de la niña y niño, y que establecía procesos de prevención de enfermedades graves y de promoción de condiciones de salud psíquica y física.
- 3) Reconocimiento de aptitudes intelectuales propias por parte de las madres, que podían ser utilizadas en el inicio de otras actividades ligadas a procesos educativos en ellas y en sus familias.
- 4) Mayor internalización de las normas y mayor autonomía en su aplicación, para que de ese modo surgieran posibilidades de establecer límites desde otro posicionamiento. Emergió el diálogo y limitó las conductas agresivas.

5) Acceso a un proceso de visibilización tanto de las necesidades de hijas e hijos como de las niñas y niños del jardín a partir del descentramiento de los propios intereses, lo cual las ubicaba en condiciones de pasividad. Observamos un corrimiento de una perspectiva de características narcisistas a la valorización de su capacidad de respuesta.

6) Valoración de la pertenencia al grupo y la oportunidad de aprendizaje. La inclusión grupal y la capacitación generaron la posibilidad de manifestar deseos postergados y la expectativa de concreción de los mismos.

7) Apreciación de la función reflexiva en pos de reconocer los vínculos a predominio fusional, coincidente con un tipo de apego que no generaba autonomía.

8) Capacidad de generar ideas y de apropiarse de los conocimientos para replicarlos. La capacitación operó como medio facilitador de recursos psíquicos que apoyaron las funciones parentales y colaboraron con los procesos de individuación.

9) Reconstrucción de lazos sociales dañados, a partir de producir enlaces en la trama vincular dañada y constituir redes informales.

10) La intervención en contextos vulnerados aportó elementos que posibilitaron lecturas en estos campos de investigación y que constituyeron un entramado intersubjetivo en sujetos que habían padecido carencias de orden socioeconómico o de integración somato-psíquica.

De este modo, los coordinadores pudieron posicionarse como facilitadores del juego infantil, ampliando los efectos desde el ámbito de las jugotecas hacia los entornos familiares y estableciendo conexiones entre ambos espacios. Desde el equipo de investigación y coordinación, se amplió la conceptualización tanto de la capacitación especializada como de sus efectos y alcances; al capacitar a los adultos cuidadores, sus funciones parentales respecto de sus hijas e hijos fueron impulsadas. Este

trabajo fue elaborado a partir de la dinámica grupal en una construcción colectiva de conocimientos, y luego se registraron los cambios en el seno de las familias de las madres capacitadas. De este modo, se constató que el juego requería la presencia de otro significativo, que operase como facilitador de una relación diádica, triádica o grupal, que permitiera el despliegue potencial lúdico. En este sentido, los adultos significativos recreaban sus experiencias lúdicas pasadas, y luego las utilizaban en los nuevos intercambios con las niñas y los niños. Así, se valorizaba al juego y se le adjudicaba un tiempo y un espacio definido, mientras que anteriormente, cuando el niño acudía a su madre con la propuesta de juego, era eludido o derivado hacia otro.

La intervención se produjo en un contexto con profundas carencias; no obstante, el grupo se sostuvo y progresó en la adquisición de conocimientos que generaron beneficios en la construcción intersubjetiva del medio familiar y escolar de pertenencia. Al tratarse de un programa universitario dirigido a la comunidad, el objetivo de capacitar articulaba con instalar el proyecto para que en el futuro pudiera sostenerse por sus medios. Sin embargo, se observó que los escasos recursos humanos y materiales podían generar dificultades para su cumplimiento, ya que el grupo presentaba dificultades para funcionar por sí mismo y que necesitaba la presencia física del equipo capacitador.

Las madres temían no ser capaces de contener a las niñas y niños, aunque la juegoteca era esperada con renovado entusiasmo. Al indagar el compromiso institucional para sostener el proyecto, se detectaron obstáculos en la continuidad del mismo por tensiones internas de la institución. Con todo, durante la capacitación se establecieron efectos transferenciales que propiciaron el aprendizaje y la reflexión, y la dinámica utilizada permitió el despliegue de conflictos que el grupo ayudó a elaborar, lo cual a su vez facilitó la investigación sobre los efectos terapéuticos que surgieron luego de la implementación del programa.

7.1.3. La función del trabajo grupal en la recomposición de la intersubjetividad

Se empezó a implementar el programa en la escuela de Retiro los días sábados, trabajo que fue organizado a partir de dos dispositivos: una capacitación a madres y padres, y la organización de una juegoteca dirigida a niñas y niños.

El equipo del programa fue convocado por los altos niveles de agresión imperantes entre pares. Desde un contexto escolar vulnerable, estudiamos las situaciones de quiebre institucional que sucedían en diversos niveles, e indagamos sobre las interacciones entre la escuela, la familia y las niñas y niños. Como parte de la problemática, la historia de la escuela remitía a una profunda fractura institucional instalada en el tiempo, que se había profundizado con el cambio de dirección.

A partir de este cambio, se vio que, como parte de las situaciones emergentes, la nueva dirección tenía el respaldo de instancias educativas superiores, cosa que no impactaba en la formación de un equipo docente. En una primera reunión, C., la directora relató: “acá hay dos grupos docentes: un grupo que acepta las propuestas y las cumple, y otro que se opone, porque son leales a la directora anterior. Nosotros necesitamos detener la agresión en los recreos, se lastiman hasta sangrar. Tenemos un proyecto de juegos móviles, los materiales están en la biblioteca, y los retiran y llevan al aula en los recreos. Hacemos talleres de pintura, ajedrez, jardinería, coordinados por profesores, y tratamos de que los chicos estén entretenidos y baje la agresión; los chicos amenazan a los docentes, algunos chicos vienen armados”.

Frente a esta situación, se estudiaron posibles efectos de los conflictos institucionales sobre las situaciones de violencia entre pares, y se indagó sobre la posibilidad de convocar a una capacitación dirigida a madres y padres, para que luego coordinasen una juegoteca y de este modo se diera lugar a la inclusión de las niñas y niños y sus familias. Los adultos

cuidadores se acercaron primero con inquietudes referidas a su situación laboral y social. Las expectativas giraban en torno a recibir un aporte material, pero también a que capacitarse podía permitirles una salida laboral. Antes de comenzar con la capacitación, se administraron doce entrevistas, y al finalizar este proceso continuaron en el grupo ocho personas, que estaban dispuestas a coordinar la juegoteca. Creemos que la deserción desde el segundo encuentro estuvo relacionada a que se trataba de un ofrecimiento que no incluía recursos materiales ni una propuesta laboral directa.

El grupo que continuó mostró interés por aprender y problematizar los modelos de crianza. En este sentido, comenzaron a plantear sus preocupaciones a lo largo del taller de capacitación. Un padre decía: “me preocupa el consumo de drogas”; mientras que una madre, señaló: “Me da temor que abandone la escuela, la inseguridad del barrio y la falta de oportunidades”. Otra madre se excusó por llegar tarde y relató: “Me tuve que quedar con mi hija que está embarazada y está con contracciones; anoche hubo tiroteo en el barrio y no dormimos”; por su parte, otro padre contó que “cuido la huerta de la escuela hace mucho tiempo, me gusta, no trabajo, tengo S.I.D.A.”.

Durante la ronda de presentaciones una madre comentó con angustia: “Mi hijo cometió un delito y está en un instituto de menores”, mientras que otra dijo: “De chica no pude jugar. Mi mamá murió cuando yo era niña y nunca lloré, nunca. Ahora quiero jugar a las muñecas”. Estos relatos se enlazaban y daban cuenta de historias marcadas por pérdidas, migraciones, abandonos, duelos no tramitados, carencias materiales y padecimientos físicos. En esta línea, B., otra de las madres, expuso: “fui mamá muy joven, tengo dos hijos. Ahora tengo treinta y siete años. Soy misionera y quiero encontrar una meta en mi vida; cambié de profesión muchas veces. Estoy armando un taller de costura que pertenece al plan Jefas y Jefes de Familia. Mi hijo está en un instituto de menores, tengo esperanzas de que salga rápido”.

Por su parte, una madre dijo: “Me molesta la indiferencia, soy pasiva, aguanto todo, pero que no me saluden, no”; y otra sumó: “Soy una persona tranquila, me molesta la injusticia. Voy acumulando las cosas que me molestan y llega un momento que exploto”. Otra madre también dijo: “A mí tampoco me gusta la injusticia; parezco tranquila, pero no soy tanto. Me gustaría trabajar afuera más que en mi casa. Mi hijo trabaja, su padre murió, hago de mamá y papá”; y luego un padre contó: “Me reconforta trabajar en este tipo de talleres, para aprender y superarme. Antes trataba mal a mis hijos, así me trataron a mí”; y continuó con su relato C., otro padre: “Me gusta ayudar a la gente que necesita. Tengo paciencia y soy bueno con mis hijos. Vine porque quiero ganarles al ajedrez a mis hijos. Hay uno que falleció, hoy tendría once años”. Después, M.L., una madre, comentó a modo de presentación: “de carácter soy muy buena, soy de poco reaccionar. Tengo cuatro hijos, dos son de otro padre y no viven conmigo. La gente me dice que me separé de mi marido porque soy irresponsable y no me importan mis hijos; creo que no es así. Mi actual marido tiene un carácter fuerte. Es la primera vez que participo en este tipo de actividad, pido perdón porque no se expresarme bien; antes me hacía a un lado y no participaba de ninguna actividad. Cuando era niña era muy caprichosa, y nunca lloré por nada, ni siquiera cuando murió mi mamá. Creo que soy fría, por ahí soy dura porque la vida me hizo así. Evito mostrar mis sentimientos”.

Luego continuó otra madre: “Antes no era tan demostrativa como ahora. Lo principal que debe haber en un hogar es la unión. Eso me hubiese gustado que pasara con mi familia en Bolivia, cuando era chiquita”, mientras que R., otra madre, por su parte rescataba “lo importante que es participar en los talleres; ayudan mucho a la integración”.

Durante el segundo encuentro se comenzó a plantear temas vinculados a la crianza para registrar cuáles habían sido sus experiencias y modalidades. Un padre, L., comentó:

A veces dicen que van a hacer algo y no lo hacen. Tuvimos que regalar al perrito de mi hijo, que encontró en la calle y él cuidaba. Cuando se enteró, entró a la casa y pateó el ventilador. Pero después se sintió culpable.

E., otra de las madres presentes, señaló: “mi hija tiene tres años. Yo le hacía un regalo siempre que íbamos al dentista, pero una vez se puso muy caprichosa y no quería hacerse revisar, entonces la reté y le regalé lo que había comprado a otro chico. No sé si estuve bien o no, pero a partir de ese día mi hija no protestó más”. Por su parte, otra madre señaló que “los chicos son celosos; después dejan a la mamá y se enamoran de la maestra. Ese cambio lo hacen cuando empiezan el jardín y se desprenden de la madre”.

Los temas de los relatos fueron generando condiciones para la conformación del grupo, ya que emergían temas en común que generaban identificaciones sobre la modalidad de crianza y sobre sus experiencias infantiles, al tiempo que se problematizaban sus concepciones. En el proceso de intercambio del grupo, se planteó una pregunta que refería a la idea del momento en que se inicia el jugar. Un par de madres respondieron: “Desde que chupan la teta” y “desde que están en la panza; yo jugué hasta los catorce años”. Luego se generaron comentarios sobre el armado de los juguetes en caso de no poder tenerlos o comprarlos. Retomando el intercambio, una madre comentó: “Hay que decir algo que nos olvidamos: la curiosidad de los chicos. Cuando era chica desarmaba las cosas para ver qué había adentro”, y en ese hilo discursivo L., otra madre, preguntó: “¿Está bien que cuando juegue rompa las cosas?”.

Posteriormente, surgió como tema la preocupación por el problema de las drogas. Padres y madres se preguntaron: “Pienso en cómo se puede ayudar a un adolescente que está en esa situación” dijo un padre; mientras que una madre contó: “Mi hijo es rockero y no se droga”. Otro padre opinó que “no se les puede hablar, porque salen al mediodía y vuelven al día siguiente”; por

su parte, R., una madre dijo: “Los niños pueden denunciar a la madre o padre porque les pegan” y luego otra madre aportó: “Hay que respetarlos, no maltratarlos, aunque sean pobres. Me dan mucha lástima los chicos de la calle. Hay padres abusadores, que les hacen pedir en la calle”. Asimismo, aunque provenían de un contexto vulnerado y en sus vidas habían padecido situaciones dramáticas, se logró conformar y capacitar al grupo, y en un segundo momento se dio inicio a la convocatoria a la juegoteca dirigida a niñas y niños.

Para lograr un análisis profundo sobre conflictos e inquietudes de madres y padres, podemos indagarlas historias en las que relataron lo que sucedía cuando no lograban que sus hijas e hijos les obedecieran. Las madres y padres comentaron al respecto: “Si no hacen caso, les grito, les prohíbo salir y no les hablo” dijo una madre; “no les respondo si me hablan, los encierro o ignoro” contó otra. Un padre relató: “No los dejo salir, llego a los insultos, tengo una varita colgada”; y otro: “Tuve siempre el palito colgado y lo uso, y así me salió un hijo muy bueno”.

Como se puede ver, los niveles de violencia que provenían de los entornos familiares se detallaban como parte integral de la crianza; asimismo, relataban en sus experiencias infantiles estilos donde la agresión se constituía como forma de poner límites. En este sentido, W., una madre, refirió: “no le digo a mi marido que mi hijo reprobó, porque temo que el padre sea violento y mi hijo se escape”; mientras que otra madre dijo: “Les pego a mis hijos con el cinto porque con la ojota se malcrían. A mí me pegaban con el cinto, éramos doce hermanos y nos adoptaron mis abuelos”; y su marido relató que “a mí me pegaban con palos”. El trabajo reflexivo se deslizó hacia el diálogo entre madres y padres, quienes comentaron que sus hijas e hijos jugaban a que salían a juntar cartón o a vender estampitas. Luego, como relato final de ese encuentro, una madre dijo: “Mi abuela me hacía arrodillar sobre granos de maíz”.

Teniendo esto en cuenta, como una de las cuestiones a trabajar propusimos el tema de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, cuya modalidad de presentación hemos referido en el capítulo 6 de esta edición, “Vínculos con los hijos y funciones parentales”. Para dar inicio al tema, se comenzó con el derecho a jugar, de modo de enlazarlo con el dispositivo de juegoteca, ya que es el sostén conceptual desde su definición. Dadas las características de los relatos que brindaban las madres y padres se analizó la viabilidad de la implementación del programa, y se los convocó a un trabajo colectivo que implicaba redefinir sus concepciones e integrar múltiples miradas. En este sentido, desde el equipo del programa nos preguntamos por los posibles efectos de transmitir contenidos que problematizaban sus modalidades de crianza, y si esto podía ser articulado con la labor de coordinación.

Asimismo, se ofreció lo que denominamos “supervisión grupal posterior a la capacitación”, entendiendo que había una necesidad de hacer circular nuevas concepciones que pusieran foco en la planificación y desarrollo de la tarea. La supervisión suponía que reflexión y acción se implicaran mutuamente para transmitir conocimientos y así ofrecer un acompañamiento en la práctica a desarrollar.

Por otra parte, se hizo hincapié en la contribución de la capacitación y posterior coordinación de la juegoteca y se analizaron los intereses que convocaban a estas personas en función de lograr una mayor inserción a nivel comunitario y escolar, así como el interés potencial de incluirse en redes sociales que los amparasen. Así, el trabajo de construcción de un espacio de reflexión grupal posibilitó:

- 1) La construcción de nuevas miradas y concepciones sobre los vínculos lúdicos de estos adultos cuidadores para con sus hijas e hijos, problematizando las expresiones violentas. Este espacio, desplegado en un contexto escolar al que asistía una población vulnerada, facilitó subrayar la importancia del juego en la constitución subjetiva infantil y ligarlo al concepto de salud en la infancia.

- 2) El acompañamiento y la propuesta de un espacio de reflexión/acción. Se constituyó un espacio de supervisión desde el cual se brindó orientación a las madres, padres y docentes respecto de los conflictos institucionales emergentes.
- 3) Orientación a las personas capacitadas que deseaban llevar a la práctica lo aprendido y manifestaban disposición de organizar una juegoteca. De este modo, se propició un trabajo dirigido a las niñas y los niños de su barrio, con la idea de duplicar la experiencia.
- 4) Elaboración colectiva de conocimientos en el seno de un trabajo grupal del equipo interviniente. Este trabajo le permitió al propio equipo de investigación interrogarse por los marcos teóricos de referencia, de acuerdo a las situaciones emergentes de la experiencia desarrollada, y fundamentar los avances en la praxis.
- 5) Adquisición por parte de los estudiantes universitarios de experiencia en organizar actividades que se desplegaban en el marco de la propuesta, así como en la realización de diseños de acciones lúdicas para las distintas edades, la contribución en la restauración de los materiales de juego utilizados, la participación en reuniones de reflexión sobre el ejercicio de la práctica y en grupos de lectura de los marcos teóricos que sostenían el dispositivo, como parte de un trabajo de construcción colectiva de conocimientos.

Para finalizar este apartado, queremos señalar que el armado de grupos de madres, padres, docentes y directivos se orientó a la conformación de un espacio transicional que recreara el que ocupaba el juego en la infancia, dado que en la adultez esa zona se transforma en tierra fértil para el crecimiento de fenómenos culturales ligados a la creatividad grupal, como las ciencias, las artes, la religión y el trabajo. En este sentido, se indagó por las situaciones en las cuales los procesos relacionados a la curiosidad intelectual y el deseo de saber tenían dificultad en

instalarse, y si esto se vinculaba con un juego impedido, detenido, con déficits o ausente. La falta de proyectos con un sentido que les permitiera posicionar a las niñas y niños en un futuro podía dificultar avizorar logros mediatizados por ideales provistos por sus figuras significativas, ya que estas eran las encargadas de otorgar elementos que sustentaran las transformaciones y recorridos en procura de nuevas adquisiciones subjetivantes. Asimismo, se observaron las situaciones en que tanto madres y padres como sus hijas e hijos requerían una presencia continua de parte del equipo de investigación, situaciones en las que se detectaron desbordes afectivos en los entornos familiares, carencias en las funciones parentales y ausencias concretas que dejaban desprovistos a hijas e hijos. En este sentido, la conformación de espacios transicionales permitió comenzar a trabajar sobre los tiempos de espera y sobre las condiciones para otorgar un estatuto a lo no visible, de modo que no fuera interpretado como vacío o abandono, y también posibilitó la creación de un espacio y tiempo al jugar, en tanto se fortalecía la red social dañada. Las niñas y los niños reconocieron a la juegoteca como un lugar de participación y de sostén, y llegaron a concebir a los coordinadores como figuras protectoras, capaces de comprender la particular visión infantil de la realidad en las diferentes edades.

7.2. Análisis de escenas significativas, articulaciones e inferencias. La función familia-escuela-grupo en contextos vulnerados. El caso S.

En este apartado comenzaremos desarrollando los distintos tramos recorridos al ingresar a la Fundación, localizada en el barrio Villa Soldati de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los encuentros fueron iniciados con la directora y con otros referentes de la institución, quienes alojaron al equipo para dar lugar a la implementación del dispositivo. En estos primeros encuentros, en la población ubicamos modalidades de

funcionamiento parental que incluían vínculos tanto consanguíneos como intencionales, según los denomina Fisher (2000). De acuerdo al modelo familiar que propone esta autora, los lazos familiares se constituyen a partir de una cercanía geográfica que a su vez se combina con la distancia afectiva o física con las familias de origen, brindando sustento a nuevas configuraciones familiares. En cuanto a la noción de familias intencionales, se trata de un modo de funcionamiento cuyo propósito es incluir a otros miembros para establecer lazos de orden social y afectivo. Es un concepto útil para este caso, ya que era de ese modo que en muchos casos se incorporaban a las familias hijos considerados adoptivos, rescatados de una situación de calle, sin familias referentes y desprovistos de condiciones parentales de cuidado y protección. En este sentido, se intervino en una situación donde una madre se proponía para la crianza de una niña sin que mediara tramitación de adopción, es decir, donde había ofrecimiento e intencionalidad de familiaridad.

Nos referimos anteriormente, en el capítulo quinto de esta publicación, “Vínculo lúdico”, al trabajo desarrollado en el año 2008 en la Fundación y a las entrevistas realizadas a su directora. A partir de su relato acerca de la situación de una niña a quien tenía a su cuidado, mencionamos los observables registrados en el proceso de constitución del vínculo lúdico.

En este capítulo, entonces, nos referiremos a la revinculación con la familia de origen de la niña y a todos los procesos involucrados, dando cuenta de los déficits de las funciones parentales en su historia vincular, de la función parental intencional brindada por las personas que se ofrecieron para la crianza, así como los efectos que esto generó en la niña y de qué forma se preservaron e implementaron medidas de protección de sus derechos.

En el capítulo quinto hicimos referencia a una fotografía que mostró la directora con afecto y orgullo en el inicio de una

de las entrevistas, una fotografía escolar donde S., la niña, sonreía y mostraba una mirada vivaz. En ese encuentro, G., la directora, narró su historia de vida, la conformación familiar, los hijos propios que tenía y los que había acogido; mencionó las carencias que habían pasado con su marido, hijas, hijos y nietos, así como las formas en que habían ido superando dificultades, especialmente las referidas a carencias materiales, y las formas que encontraron para preservar los lazos familiares. Asimismo, refirió de qué manera, a partir de las carencias padecidas, ella y su marido habían ideado en conjunto el proyecto del comedor comunitario, y luego el de la Fundación que dirigía. Fue recordando sus experiencias dolorosas que G. se ofreció para criar a la niña, que estaba en situación de extrema vulnerabilidad junto a C., su madre, una joven imposibilitada de ofrecerle el amparo ambiental necesario. Madre e hija vivían en situación de calle y tenían como única protección unos cartones para cubrirse de la intemperie durante la noche.

Este tipo de prácticas no son sino el producto de situaciones de vida vulneradas, vinculadas a figuras que se ofrecían como protectoras de los derechos, en nuestro caso, de una niña, en un marco institucional comunitario brindado por la directora de la institución, en el ejercicio de la función de madre-grupo- familia-institución. En esa misma oportunidad en la institución, en una zona del comedor comunitario, mientras las madres colaboradoras preparaban el almuerzo del día en la cocina, G. relató la historia de la niña: “yo estoy criando a S. hace tres años. La mamá vive en la calle, ella consume, viene a buscar comida, pero no pregunta por la hija. No sabíamos qué edad tenía, pensamos que cuatro, pero ahora el médico le hizo radiografías de los brazos y dijo que tenía cinco o seis; a nosotros nos parecía que tenía tres o cuatro. Ella estaba muy bien con nosotros, va al jardín, la quieren las señoritas, todos nosotros, se adaptó bien acá. El abogado hizo un escrito y lo presento en la defensoría, para que la justicia sepa que estaba con nosotros. Noté que hace cuatro meses se despertó y se hace muy difícil

ponerle límites, no me respeta, no tengo autoridad con ella. Si le digo que no a algo, me grita; quiere mirar novelas en televisión que no son para su edad, si le digo que no, se enoja mucho. Está más activa, es muy inteligente, se da cuenta de cosas que las hermanas no: preguntó por qué mi marido no tiene un brazo, cosa que las otras jamás preguntaron. Pelea mucho, pregunta cómo se hacen y cómo nacen los niños. Habla de sexo de los personajes que ve en televisión. Le tengo que poner pañales por la noche y toma meme [mamadera]”.

Durante este relato, la niña se acercó y solicitó la mamadera, G. la tomó en brazos y S. le tocó los pechos. Luego agregó: “Ella dice ‘estos bolivianos de porquería’, y no entiendo de dónde lo saca; ahora se porta mal, dice malas palabras y pelea mucho con las hermanas”, refiriendo a sus hijas como hermanas de la niña.

Como señala Doltó (1998), en las situaciones de fragmentación de las estructuras tradicionales, en nuevos escenarios donde los padres no tienen el prestigio de antes y su autoridad se siente como autoritarismo, las problemáticas familiares pueden ser un signo de pérdida de esperanza en el futuro. G. hablaba de la pérdida de su autoridad frente de S., lo expresaba como un fracaso de su función parental intencional. Por eso, se expusieron los momentos críticos del desarrollo infantil, de acuerdo a lo que indica Doltó: “Se debe educar al niño pequeño para que conciba sus propios conflictos como normales, como signos de vitalidad sana” (pp.14-15). En este sentido, los padres que han transitado por las pruebas de su propio crecimiento guardan esas experiencias y las utilizan en función de tolerar las dificultades que una niña o niño puedan encontrar.

Los primeros tiempos de la vida de la niña habían sido marcados por abusos y abandono físicos y emocionales. Había habido un déficit en la provisión de seguridad materna y paterna, que de haber existido hubiese dado a la niña las condiciones para que acepte conflictos o frustraciones, así también para que

expresó sentimientos para su estabilidad afectiva en el futuro. G. había visualizado la situación vulnerada de S., la falta de condiciones de crianza que la amparen, y esto la motivó a ofrecerse maternalmente. En un encuentro G. refirió un diálogo con S. respecto a su madre: “Yo le pregunté si quería ir con la madre y me dijo que no, porque le pegaba y le pedía que le alcance la pipa”. Asimismo, S. había transitado dificultades en la constitución del lenguaje, lo cual estaba relacionado con que las funciones maternas no se habían establecido en el vínculo inicial: “la función de separación del cuerpo a cuerpo en el destete revela la fuerza de la función simbólica” (Doltó, 1998, p. 27), que es la que permite que el deseo se oriente hacia sublimaciones fonatorias.

En los momentos en que no es necesario el traslado en brazos y se puede prescindir de ciertos cuidados, se da inicio a un proceso que lleva al andar y al control de esfínteres. Hay formas que anticipan la construcción del lenguaje verbal y gestual, que son relativas a gestos del adulto cuidador.

Ritmos y entonaciones, modulaciones, formas de mecer a la niña o niño, de acariciarlo y de mirarlo son un conjunto de actividades específicas del cuidador que le dan particularidad al vínculo, y que se combinan con los juegos compartidos y a la voz familiar que calma cuando es necesario, lo cual va construyendo espacios de confianza y una apertura al mundo externo. En la vida de S., todas estas condiciones de partida podían haber sido provistas por figuras como la abuela paterna-madre, o por las tías, según desarrollaremos, pero luego las había perdido cuando la madre la llevó a la calle y comenzó a vivir carencias y fallas ambientales.

S. concurría al jardín de infantes de la institución y mantenía buenos vínculos con las docentes, pero tenía dificultades en la integración al grupo de pares. A partir de las preocupaciones de G. sobre el tema de la sexualidad, se indagó si sospechaba de alguna conducta inapropiada hacia la niña que

la pudiera haber victimizado a nivel sexual; a lo que G. respondió que no, que su preocupación se centraba en preguntas de S. en relación con “cómo se hacen y cómo nacen los bebés”. Entonces, le transmitimos una primera línea de ideas acerca de los descubrimientos infantiles sobre la sexualidad y las preguntas concomitantes, pero a G. todavía le costaba identificarlos como tales. Su inquietud se relacionaba con los vínculos y las cuestiones de la crianza en lo cotidiano, y así continuó su relato: “A S. le gusta jugar en la oscuridad; ha pasado que no la encontramos y está jugando en algún rincón oscuro, sola, la llamamos y no responde”.

Creemos que este aspecto se relaciona con la historia evolutiva de la niña, en la que detectamos la necesidad de establecer un vínculo para que fuera alojada y recibiera contención. Sin dudas, los juegos en la oscuridad y la no respuesta frente a los llamados abrían ciertos interrogantes: ¿Necesitaba que la busquen? ¿Jugaba a aparecer y desaparecer? Por ende, el análisis y la intervención estuvieron centrados en sus juegos y en la expresión de la imaginación, lo cual fue transmitido a G., en función de aportar a la comprensión y valoración de los juegos de S. Se hizo hincapié en el tipo de juego que realizaba la niña, en el cual esperaba que la encuentren, jugaba a esconderse, a quedarse en silencio hasta ser encontrada. Evidentemente, esto refería a momentos constitutivos de su vida, por lo que surgieron preguntas en torno a la manera en que los habría transitado, teniendo en cuenta el tiempo transcurrido y padecido en una intemperie física, afectiva y simbólica.

Así, su juego le permitía aparecer y desaparecer, para volver al reencuentro y disfrutarlo: estaba el otro y estaba ella, quien se escondía, por lo que el otro quedaba oculto, lo hacía aparecer y desaparecer también. Se trataba de un juego que podía permitir aprender a esperar, a estar a solas y a vivir con alegría la reunión con el otro. Aunque no lo viera, sabía que estaba; o si, por el contrario, al regresar se frustraba ante la ausencia del otro, podía constituirse allí, en ese pasaje. Por lo tanto, consideramos

que a este juego debe adjudicársele el valor de la puesta en marcha de recursos elaborativos lúdicos, hay que posicionarlo en procesos que habían quedado sin concluir. S. había tenido que adaptarse, readaptarse y sobreadaptarse a situaciones cambiantes, en su historia vital había pasado por experiencias de pérdida, desamparo y frustración, y había tenido pocas oportunidades de disfrutar vivencias satisfactorias. Por lo tanto, el proceso de la nueva vinculación con la familia intencional requería de mucha paciencia y tolerancia a la frustración por parte de los adultos cuidadores.

Del relato de G. fueron surgiendo datos que orientaron el análisis en relación a la forma en que se construyó el vínculo, a partir de presencias y continuidades que incluyeron miradas, sonrisas y palabras, mientras se conocían en un marco de confianza. En medio de la narración G. comentó: “Me siento identificada con S. Ella juega a la casita y a mí siempre me gustó dibujar casas”; lo cual demuestra que había puntos de identificación con la trayectoria de vida de la directora, a partir de experimentar carencias, que la unía al destino de la niña, y que explicaba su ofrecimiento para la crianza. G. demostraba capacidades maternas al alojar a muchas personas en la Fundación, posicionamiento que vinculamos tanto con su trayecto como con su proyecto de vida, surgido de las propias carencias padecidas.

En este sentido, hubo la empatía necesaria por parte de la directora para detectar el desamparo de S.; mientras que el resto de los integrantes de la Fundación se posicionaba de modo tal que también constituía una red de adultos que ofrecían funciones parentales ampliadas. A partir de este reconocimiento, las intervenciones realizadas desde el dispositivo se orientaron a fortalecerlas.

Por otra parte, la niña había padecido situaciones abusivas, un estado de intemperie afectiva y material, donde la madre estaba desprovista afectivamente y había establecido un

vínculo simétrico desde el cual reclamaba amparo de su hija, lo cual a su vez obligada a S. a funcionar como su sostén. Además, el alejamiento de la casa de la abuela paterna-madre y el paso a vivir en condiciones de calle, arrastrada por su madre que la necesitaba como refugio en la intemperie de su propia vida, podían generar efectos como un futuro de condiciones psíquicas desfavorables para la niña, quien podía presentar síntomas graves por provenir de una forma de vínculo carente de la empatía en tiempos en que necesitaba amparo.

La intervención de G. la había rescatado de un mundo caótico, en el cual su madre violentada la fragilizaba aún más. G. relató un vínculo que se había establecido con paciencia en un entorno de confianza; aunque en determinado momento la relación tomó un curso conflictivo, esto podía tener que ver con aspectos regresivos de S., que ponían a prueba el sostén emocional y las funciones parentales, expresiones agresivas relacionadas con un deseo por comprobar la fortaleza del entorno. Por eso, se advirtió a la madre-grupo-familia-institución sobre la necesidad de contener y soportar la agresividad de la niña, aun cuando las reacciones fueran difíciles de tolerar. De acuerdo al momento de desarrollo de la niña, se hizo foco en las deprivaciones sufridas, se analizaron sus conductas y la posibilidad de subsanarlas. La función de la familia y la escuela podían reparar y contener la aparición de la agresividad, en tanto hubiese un adulto que confrontase, que no aceptara pasivamente o intentara vengarse (Winnicott, 1984).

Como parte de las rutinas diarias, mientras se armaban las mesas del comedor, en la calle esperaban más de cien personas; algunos iban a ingresar y otros retirarían las viandas. Más tarde, invitaron al equipo a recorrer la institución, sin dejar de expresar orgullo por lo logrado. Vimos las salas del jardín de infantes, remodeladas y pintadas, la construcción del centro de capacitación laboral, los quirófanos para asistir a las mascotas del barrio, a cargo del Programa UBANEX –que además realizaba tareas de prevención de zoonosis–, y también una carpintería,

dirigida a capacitar e iniciar a jóvenes en el oficio. En la recorrida, G. relató la historia de su familia: “Nosotros no teníamos nada; muchas veces no cenábamos para darle de comer a nuestros hijos, cartoneábamos y luego empezamos a hacer comida, y de a poco armamos el comedor”. También contó que alojaban a familiares enfermos que llegaban de su provincia de origen, y expresó preocupación por los problemas de adicciones de un hijo adoptivo.

Así, el escenario que se presentaba era complejo, requería respuestas a diversas situaciones; poco a poco, junto con el equipo fuimos asumiendo el compromiso de incluirnos en la trama relacional-institucional de la Fundación. A partir de esta integración, se pudo analizar la situación de la institución educativa y comunitaria que amparaba a la niña, y además acompañar a los adultos en la responsabilidad que habían asumido, ya que el dispositivo podía brindarles cuidados para que pudieran cuidar, dentro de las funciones ampliadas madre-grupo-familia-institución. Durante el desarrollo de la investigación, a cada encuentro se acercaba una propuesta de trabajo; no obstante, iban surgiendo situaciones nuevas, imprevistas a las que se prestaba oído. Sin embargo, siempre se mantuvieron los objetivos de intervención, evitando de este modo instalar una perspectiva de disponibilidad ante toda demanda.

Como parte de las primeras actividades, se comenzó con la implementación de la juegoteca en la sala de cinco años, acordando previamente con las docentes los temas de interés y adecuándolos a la línea de trabajo del equipo. Luego, se dio inicio a un trabajo sobre el reconocimiento del cuerpo humano llevado a cabo por las terapistas ocupacionales y psicólogas, actividad que se enlazaba en un segundo momento con propuestas lúdicas. Durante el transcurso de la actividad, la directora requirió nuestra presencia porque se había presentado una situación que implicaba una intervención interdisciplinaria. Por lo tanto, se decidió dividir las tareas, en función de dar continuidad a lo planificado en la sala.

En cuanto a G., comunicó que se habían presentado C., la madre de S., un hijo de ella, la abuela paterna y otra nieta con la intención de llevarse a la niña a vivir con ellos, y dijo: “Quiero tomar la decisión correcta”; luego de lo cual le preguntó a la directora del programa de extensión si podía hablar con la abuela, y agregó: “Podrían ir al centro de salud; les pido que nos digan qué tenemos que hacer y que vean la intención de la abuela”.

Esta situación, evidentemente, era parte de lo imprevisto, de los imponderables, y de las características de una institución colmada de urgencias. En los pocos metros que había hasta el lugar indicado, se elaboró la estrategia de abordaje, cuyo marco debía ser el interés superior de la niña, siguiendo los lineamientos de la Convención Internacional de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (1989). Al llegar, se conversó con B., la abuela paterna, quien relató su historia de vida: “soy la madre del padre de S. Él se suicidó hace dos años, por el paco, estaba mal. Tenía un lugar para internarse, pero no fue, nadie lo acompañó ese día. Yo tenía ocho hijos; otro murió en el penal, y a otros dos los mataron en el barrio, uno de ellos no estaba en nada. Estuve presa un tiempo, pero no tenía nada que ver; la policía no me creyó cuando encontró droga en mi casa, que era de mi hijo. Ahora me ayuda un hijo que trabaja. También tengo tres hijas que quieren ayudar a la madre de S., pero ella no quiere, no quiere dejar de hacer la vida que hace. Una vez le pregunté hasta cuándo iba a seguir así, y ella me dijo: “Hasta que me muera”. Ella y la nena vivieron conmigo dos años desde que nació; ese tiempo yo la crié. Soy la tutora de su otro hijo mayor y del más chiquito, también de C. Cuando nació el hijo menor de C., que ahora tiene tres años, ella se escapó del hospital y no sacó el documento. El juez me designó tutora de todos ellos. Después ella se fue a la calle y se la llevó a S., no la veíamos hasta que nos enteramos que estaba acá en la Fundación”.

Luego mostró los documentos de identidad y los que la designaban como tutora de C. y de sus tres hijos. Continuando con su relato, refirió: “ahora quiero armar un comedor; no podía

dormir. En mi barrio –Ciudad Evita– las madres regalan o venden a sus hijos para comprar droga; tuve miedo que la madre hiciera eso con la nena”, sentenció B. Por otra parte, los datos recabados sobre C., la madre de la niña, indicaban que vivía debajo de un puente, y aunque sufría de maltrato de género por parte de su pareja, no admitía ser golpeada, y se alimentaba con restos que encontraba en la basura y de la comida que retiraba de la Fundación. Además, no mantenía vínculos con su familia de origen, había sido criada por una abuela y cuando esta murió, quedó sin sostén, momento en que B. se convirtió en su tutora. El día en que se produjo el reencuentro con la niña, C. se presentó en un estado de descuido y suciedad; estaba muy delgada, cubría parte del rostro con una gorra y tenía el cuerpo encorvado. Durante el encuentro se mantuvo en silencio todo el tiempo; su fragilidad era extrema.

Frente a esta situación, se llevó a cabo un trabajo interdisciplinario articulado con el abogado de la Fundación, quien preparó un escrito y sacó fotografías que serían presentados en la defensoría zonal. Propuso que fuera firmado por B., la abuela, G., la directora de la Fundación, y las profesionales que habíamos intervenido, contemplando acciones de protección de derechos de S., según explicó. Por nuestra parte, se le solicitó preguntar a la niña si quería irse con su abuela paterna, y esta respondió que sí, que quería irse con su abuela paterna-madre, aunque comentó a la docente que extrañaría a G., figura que había cumplido con la función cuidadora de madre-grupo-familia- institución durante aproximadamente dos años.

Posteriormente, la niña fue llevada al comedor por la docente de la sala, donde C. la alzó, pero la niña alejó su cuerpo y lo extendió hacia atrás, en gesto corporal de rechazo. Luego fue alzada por el hermano mayor por parte de madre, a quien aceptó, aunque mantenía el cuerpo rígido, mientras su rostro transmitía tensión. Finalmente, vinieron las despedidas: G. lloraba y la maestra, también. Cuando la abuela paterna- madre alzó a S., la niña se abrazó inmediatamente a ella, se aferró con los brazos a

su cuello, con las piernas a la cintura, y apoyó su cabeza sobre el hombro de su abuela- paterna-madre. Esa gestualidad la empequeñeció, su rostro no expresaba alegría, pero era un gesto que denotaba la aceptación del reencuentro. El proceso fue acompañado y se siguió la revinculación familiar, mientras en la Fundación permanecía un clima de despedida y de duelos a elaborar.

Retomando el planteo de Doltó (1982), consideramos que la sustitución provisoria de la madre de S. se originó en la imposibilidad de esta de cumplir con su función de cuidadora; mientras que el amparo de G. evitó que se profundizasen en la niña las experiencias de soledad y abandono.

La condición esencial para que la sustitución materna no generara peligros para S. radicaba en ofrecerle explicaciones a la niña cada vez que se presentara la oportunidad, ya que se trataba de una situación donde se reemplazaba a la madre como forma de amparo, cuyo riesgo podía ser que se instalase una simbólica falseada, que privase y dañara en la niña la posibilidad de dar su libre opinión y asumir sus propias iniciativas. Como parte del proceso, al preguntarle a S. si quería volver a vivir con la abuela paterna-madre, ella consintió y así se procedió.

De esta forma aparecía en un horizonte cercano un adulto cuidador que se ofrecía para su protección. En este caso, existió la posibilidad de analizar una situación en la cual volvían a la superficie, gracias al relato de su historia, sentimientos verdaderos y afectos constituidos en los primeros tiempos de vida de la niña. Posteriormente a esos momentos iniciales, había padecido experiencias dolorosas, marcadas por carencias del sostén necesario, lo cual la había puesto en riesgo físico y psíquico. Esas experiencias habían podido ser simbolizadas en el encuentro con los cuidados de la directora de la Fundación.

A partir del análisis de la situación y la posterior intervención del equipo, se propuso brindarle un relato veraz de sí misma, que pudiera comprender, de modo que en el futuro

llegue a constituirse en una persona social responsable. Su historia pudo transformarse con la presencia de adultos que se ofrecieron para su crianza, sustitutos transitorios de la madre, como los vínculos con las docentes y con pares, hasta el momento de su revinculación con la abuela paterna-madre, los hermanos, tíos y, eventualmente, con C., si ella tenía la disponibilidad afectiva de reconstruir un vínculo con su hija.

Este proceso le permitiría a S. un enlace con su origen, con un nombre propio ligado a su existencia, el cual era portador de un sentido valorativo particular. Las palabras dichas por el ambiente tenían que transmitir la verdad sobre la ausencia parental, ya que conocer su historia le podía permitir a S. estructurar sus defensas compensadoras. Es en este sentido que Doltó (1982) expresa: “Las palabras neurotizantes proceden todas de las mentiras que impiden a los hechos reales ser portadores de los frutos de la aceptación, a partir de la situación real” (p. 31). La niña padecía conflictos que remitían a encadenamientos de carencias, a problemáticas cuyo origen se remontaba a la vida de las abuelas y los abuelos, a problemáticas familiares intergeneracionales inmersas en duelos no elaborados y en conflictos afectivos no resueltos. La niña expresaba todas estas situaciones y una necesidad de revelar su padecimiento, cuyo riesgo era que remitiera a situaciones que falseaban el sentido de la verdad, lo cual se modificó con la intervención de las dos familias, la de origen y la que la alojó provisoriamente en una dimensión cuidadora, tanto lo institucional-comunitario como el cuerpo docente.

En este sentido, las conductas agresivas e impulsivas de S. que mencionamos arriba, como agresiones, enuresis, lactancia con mamadera y estados de alerta, constituían un proceso que requería plasticidad frente a las regresiones, firmeza para contener las transgresiones y puestas a prueba, así como disponibilidad lúdica, presencia continua y permanencia en el sostén, para hacer un nuevo cambio que iba de la madre- grupo-familia-institución a la madre-abuela-paterna y su familia. En

cuanto a las funciones parentales que requerían el pasaje de un entorno a otro, en uno estaban relacionadas con el cierre y la despedida; mientras que en el otro, una apertura que diera confianza a S., que la sostenía en brazos y no debía dejarla caer.

Para acompañar y analizar el proceso de revinculación con la familia paterna llevó a una posición conceptual en línea con los aportes de Bowlby (1998) con respecto a la teoría del apego. Como ya hemos desarrollado en este trabajo, esta sostiene que en un comienzo el bebé busca de forma activa la figura de apego dentro de un contexto intersubjetivo, solicitando respuestas frente a esos requerimientos. Para Bowlby, desde el inicio habrá una tendencia natural dirigida a formar lazos emocionales íntimos con determinados individuos, cuya condición es la estabilidad, para que se establezcan los mecanismos de alejamiento o distanciamiento con la figura de apego. En este sentido, como señala Winnicott (1993), el desarrollo temprano se basa en las interacciones con el adulto cuidador en un ambiente confiable. Los sistemas de motivación propios de la conducta humana incluyen la formación del apego como forma primaria diferenciada de la conducta sexual o de alimentación.

De manera progresiva, el niño pasará de orientarse únicamente hacia los adultos cuidadores en búsqueda de protección, a interacciones que permitirán estructurar relaciones asimétricas hacia otro tipo de relaciones recíprocas con sus pares, como parte del proceso de exploración del entorno y el desarrollo del juego. En este sentido, la aceptación de S. hacia su abuela de forma inmediata constató que en los momentos iniciales se había establecido un lazo de dependencia capaz de conformar el apego, y por lo tanto una base segura. El padecimiento de la niña había surgido en el momento en que la madre la alejó de esta abuela paterna-madre, porque empequeñeció su mundo y dejó de contar con una base segura para explorarlo y luego regresar. El alejamiento se había producido a los dos años de edad, cuando S. se hallaba en un período de construcción de sus vínculos de

apego. La madre, en cambio, no se había constituido como una figura de apego, ya que mantenía un vínculo simétrico de características violentas; por lo tanto, no había sido apta ni receptiva. Por su parte, al ir a buscar a la niña, la abuela paterna-madre surgió como un cuidador cercano a la que la niña regresó abrazándose, lo cual demostró que antes se había sentido en riesgo.

Era necesario y urgente que retomara el vínculo de apego con la abuela paterna, donde la niña encontraba disponibilidad afectiva que remitía a experiencias tempranas. Así, creemos que el cambio de conducta de la niña referido por G. que mencionábamos más arriba, estaba vinculado con la expresión de estados de inseguridad, temor y ansiedad evidenciados por la falta de su figura de apego. Las reacciones de enojo, su agresividad, las expresiones verbales distantes de su nivel de edad podían relacionarse con un repertorio de conductas de protesta y ansiedad frente a la separación que en ese momento habían comenzado a surgir. Los relatos registrados evidenciaban que no había habido palabras que explicaran la ausencia de la figura de apego, ni una perspectiva futura de reencuentro. Frente a la complejidad del caso, desde el equipo de investigación se logró ofrecer orientación e intervención para arribar a una solución desde una perspectiva posicionada en medidas de protección infantil. De este modo, se abría un camino para dar cauce a la energía que el desarrollo de S. demandaba; quedaba atrás la historia infantil sofocada por los abandonos maternos y las buenas intenciones de otros adultos cuidadores.

7.3. Funcionamiento del dispositivo de las juegotecas. Implicancias del juego en el desarrollo de la intersubjetividad en la institución educativa

Aquí presentaremos la etapa de organización y comienzo de la juegoteca en la escuela de Retiro. Partiendo de un relevamiento del espacio disponible y los materiales de juego, analizaremos los efectos de las estrategias planificadas y las

características del grupo de niñas y niños convocados. Como ya hemos dicho, en una juegoteca el jugar adquiere una dimensión que supera al juguete, funciona como soporte de la posibilidad y la disposición al juego. En este sentido, se estudió la implementación del dispositivo en función de lo adverso que se presentaba en la situación institucional y el contexto social, así como el impacto del sostén y el acompañamiento a las madres y padres capacitados.

Durante el primer encuentro se registró lo que se presentaba como un desborde emocional cuando una niña de nueve años comenzó a escribir los nombres de otras niñas y niños en el pizarrón, y a cada uno le agregaba otro más que lo denigraba. Como respuesta, se escuchaban gritos y pedidos de que borrara lo escrito. Mientras tanto, un padre coordinador no lograba contener al grupo, y se limitaba a preparar el desayuno en la cocina: “Hoy no están bien, están alterados”, señalaba. En forma simultánea y en otra sala de la escuela, otro grupo que pertenecía a la banda de música escolar practicaba para una presentación en un reconocido teatro nacional. Es decir, había un gran contraste entre ambas situaciones: si en un grupo se depositaba la esperanza de un futuro musical; en el grupo de la juegoteca no se lograba armar una escena lúdica, lo cual podemos vincular con los relatos brindados por las madres y padres durante la capacitación respecto del futuro de sus hijas e hijos. En este sentido, el funcionamiento grupal emergente está ligado al contexto de vulnerabilidad y a la falta de proyectos significativos del ámbito escolar, ya que de no haber proyectos, el tiempo se plantea como en un eterno presente y por lo tanto, en ausencia de futuro (Bleichmar, 2008).

En el siguiente encuentro, el grupo continuaba desbordado: todos gritaban y deambulaban, el coordinador no podía armar juegos, y como intento de solución encendió el televisor y subió el volumen, lo cual podía ser un recurso habitual dentro de un modelo de crianza que intentaba apaciguar, y que

no conseguía desplegar el juego. E., integrante del equipo de investigación, logró cambiar el clima caótico con una intervención directa, al hacer un gesto de sostén del control remoto y decirles a las niñas y niños: “Bajo el volumen, los dejo mudos”. Como respuesta, el grupo dejó de gritar, y esto a su vez dio paso a un juego donde hacían circular el control imaginario y dejaban en silencio a sus compañeros: el juego concentró la atención y produjo alivio. Más tarde, armaron avioncitos de papel que arrojaban con fuerza con la intención de sumar puntos. Frente a los efectos de no poder jugar y el consecuente desborde pulsional, aparecía la posibilidad de echar a volar la imaginación contenida en esos objetos de papel.

En este caso, la interpretación de un adulto logró transformar la escena al darle un nuevo sentido a las interacciones y aliviar la tensión. Así, entendemos con Freud (1908/1979) que la acción de jugar permite establecer una oposición: “El niño diferencia muy bien de la realidad su mundo de juego” (p. 127). En este sentido, la actividad lúdica muestra la eficacia de un mundo ficticio que contiene la posibilidad de proteger de las expresiones de impulsos agresivos, desviándolos y transformándolos. Por otra parte, se registró la solicitud de las madres y padres coordinadores, quienes no lograban organizar la trama lúdica y estaban necesitados de acciones mediadoras; asimismo, se observaron las condiciones de fragilidad ambiental de la escuela y los déficits para afrontar los procesos de desobjetivación.

La capacidad de transformar las dramatizaciones infantiles desbordadas en capacidad lúdica a su vez abría la posibilidad de armar zonas de experiencia compartidas entre niñas, niños y adultos en el contexto de la juegoteca, para de ese modo interactuar creativamente, adquirir confianza en el otro y obtener placer en su construcción. Destacamos la relevancia que adquiriría en este contexto el trabajo de supervisión que hacía el equipo en el grupo de madres y padres capacitados, para que

adquirieran herramientas para dar respuesta frente a lo traumático de las situaciones y transformarlas en actividades productivas y valoradas.

Otros encuentros comenzaron en un clima de bullicio e inquietud. Se agredían verbalmente e interrumpían antes de dar comienzo. Por ejemplo, S., un púber de doce años dijo: “Juguemos al poli-ladron; puedo ser policía o ladrón, total es lo mismo” y luego tomó un objeto al que empuñó como arma y simuló disparar a todos los presentes. El grupo de pares reía y festejaba, deambulaba por el aula y golpeaba las mesas para derribar los juegos, cuyas fichas se esparcían por el piso y a las que no se detenían a juntar. No se instalaba el juego; la compulsión y la carga de angustia se hacían presentes y requerían cierta limitación o desvío, para ofrecer opciones de transformación y que esto pudiera generar un espacio lúdico que diera contención y alivio.

Por otro lado, prohibir esas acciones podía impedir que las fantasías que se apuntalaban en esas escenas dejaran de tener material donde sostenerse. Al jugar, las niñas y niños daban a conocer su mundo interior y de ese modo permitían analizar las condiciones en que la representación lúdica podía permitir transformar la angustia de situaciones originarias.

Entonces, se indagaron los mecanismos donde el juego se constituía como una estrategia que remitía a los primeros vínculos afectivos y generaba cualificación de aquellas condiciones psíquicas traumáticas que no habían logrado una adecuada elaboración. Por ende, se propusieron encuentros socializantes, contención de los coordinadores para que se constituyeran en facilitadores de la actividad y para facilitar la elaboración de conflictos que habían dejado huellas o permitir la manifestación para su abordaje. Es decir que se examinaron los tiempos y mecanismos necesarios para que las niñas y niños se integrasen a la juegoteca y la transformaran en un lugar de pertenencia e interacción.

En este sentido, el encuentro con figuras protectoras podía potenciar el mundo imaginativo infantil, ya que acompañaría su despliegue en las diversas manifestaciones. Sin embargo, los coordinadores no estabilizaban al grupo, no reaccionaban y se quedaban perplejos frente a todas las escenas. Además, comenzaron a faltar a los encuentros, y en ciertas ocasiones la llave del aula o los materiales no estaban disponibles. El conflicto institucional que había entre la directora y un sector docente también involucraba a los adultos cuidadores, por estar activos en la escuela y ser observadores críticos de su funcionamiento. Por su parte, la directora no se encontraba dispuesta para las reuniones, lo cual formaba parte del conflicto institucional global. Por otro lado, las madres y padres coordinadores tendían a depender del equipo de investigación y se amparaban en funciones nutricias: preparaban el desayuno y lo servían, limpiaban el aula, guardaban los materiales.

Entendemos que estas secuencias eran parte de la necesidad de sostén, amparo y presencia continua de las madres y padres, tanto por sus propias historias como por la intemperie del contexto del que provenían. Por lo tanto, la capacitación se orientó a transmitir la relevancia del jugar, para luego ofrecerlo al grupo de niñas y niños, y en forma paralela se estudió si la dirección de la escuela podía acompañar e involucrarse en este proceso de trabajo, de modo de establecer acuerdos estratégicos entre el proyecto y la comunidad educativa, para luego hacerlo extensivo a las familias. Así, con respecto a la relación entre los cambios en los procesos de subjetivación y los cambios en las conductas, coincidimos con Bleichmar (2008), quien plantea que “ha habido cambios en los procesos de subjetivación y que esto acarrea nuevos modos de conducta, en particular modos brutales de relación entre los chicos que antes solo tenían lugar como productos fantaseados o como deseos reprimidos” (p.126).

Se examinó entonces las posibilidades de conformación de una red, enlazando a los grupos, dentro del contexto institucional con el fin de alcanzar metas comunes en forma

efectiva. Se pensó en configurar la juegoteca como un espacio grupal para la acción lúdica y la reflexión, y convocar a esta tarea tanto a las niñas y niños como a los adultos, para luego rescatar los aportes de cada integrante y nutrir al grupo, ya que reconocer al otro en términos de prosocialidad podía generar un modo diferente de interacción. Asimismo, se analizó la situación por la que transitaba la escuela, las interferencias y los obstáculos por delante: quiebre institucional, violencia escolar y violencia social, que se presentaba en modos crueles, debido a que las niñas y niños provenían de un escenario de acciones delictivas ligadas al resentimiento social por promesas incumplidas (Bleichmar, 2008).

Por otro lado, las transformaciones en las configuraciones familiares sumaban la complejidad de que en muchos casos incluían a las abuelas y abuelos en la crianza, quienes cuidaban y provenían material y simbólicamente. También se observaron entornos familiares violentos que desligaban afectivamente a sus miembros y que requerían poner atención desde la institución educativa para los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque “la inteligencia se construye en una antecendencia del otro. Y no se constituye para que el ser humano pueda simplemente mantenerse con vida, sino para que esa vida tenga un sentido” (Bleichmar, 2008, p.130).

Así, en otro encuentro de juegoteca se acompañó a los coordinadores frente a una situación de duelo no tramitado: F., un niño de cinco años, siempre acudía con un gorro de lana que le cubría la cabeza impidiendo la visión, hiciera frío o calor. Además, el grupo se sorprendió al ver que el niño golpeaba un muñeco del tamaño de un bebé, y al indagar el motivo, C., un padre que conocía a la familia del barrio, comentó lo sucedido: “Es que falleció un bebé, un sobrinito de ellos, hace un corto tiempo”. Al escuchar el relato, F. se inmovilizó y su hermana mayor, S., ordenó: “No hables de los muertos, que es de mala suerte”. Un miembro del equipo de investigación se acercó, tomó en brazos al muñeco, lo acunó y comenzó a cantar una canción

de cuna, diciendo: “Hagamos así, mejor”. Los hermanos se quedaron observando en silencio, y poco a poco la situación se fue transformando en una escena lúdica, donde los niños se acercaron y comenzaron a jugar con el muñeco de manera amorosa, alternándose para acunarlo y sonriendo. Al finalizar y antes de retirarse, F. pidió llevárselo y en una actitud diferente a la del inicio, dijo: “Yo voy a cuidarlo al bebé, para que no le pase nada”. Dada esta situación, creemos que el mandato de la hermana del niño se relacionaba con la forma en que impactaba la pérdida de un niño, el sobrinito bebé, y existía una peculiar relación entre el no hablar del acontecimiento y la idea de que no había ocurrido.

Como señala Aberastury (1973), frente a la muerte, el niño puede sufrir angustias intensas que se evidencian o se esconden detrás de síntomas o problemas de conducta: “Capta cuanto acontece a su alrededor; a veces lo expresa con palabras y otras veces no, y cuando lo expresa puede no ser comprendido” (p. 163). En este sentido, la falta de respuestas o la prohibición de hablar de la muerte provocan confusión, situación que empeora cuando se agrega la mentira, ya que impide que comience un proceso de duelo que solo inicia si el adulto brinda a la niña o niño la verdad de lo sucedido. F. tenía prohibido hablar del sobrinito muerto, lo cual se sumaba la idea de la mala suerte, y esto tenía efectos sobre la comprensión y la posibilidad de pensar.

Por su parte, los coordinadores y supervisores de la juegoteca interpretaron la situación, formularon preguntas, pusieron palabras y convocaron a un juego que permitió nominar la ausencia y dar lugar al recuerdo. Leer la situación a partir de la agresión del niño sobre el muñeco y la aclaración posterior sobre la muerte del bebé dio lugar a una escena lúdica donde todos los hermanos, de distintas edades, se acercaban e integraban a un juego que les brindó alivio y la posibilidad de enlazar lo padecido y percibido con las palabras dadas dentro de la juegoteca, secuencia que demostraba la presencia de procesos

de ligadura y desligadura que este niño debía realizar en su psiquismo luego de la pérdida acontecida. En este caso, la juegoteca funcionó como espacio grupal, de manera que F. y sus hermanos pudieron manifestar allí la dolorosa experiencia de la muerte del sobrinito y comenzar con la tramitación. El trabajo grupal dio lugar a un pasaje entre lo no dicho, la prohibición de nombrar la pérdida, y el armado de una escena lúdica; hubo un pasaje que se había iniciado en la orden de no hablar de los muertos, seguramente generada desde el entorno familiar como forma de enfrentar lo sucedido, a la invitación a un juego que permitió que los cuatro hermanos se enlazaran en una propuesta lúdica sostenida por adultos capaces de hacerlo.

A su vez, esta escena permitió que una madre asociara lo ocurrido con la situación de una niña que asistía al comedor comunitario del barrio. Ella relató conmovida: “Me pasó con una nena, que el padre era alcohólico y golpeador, muere, y al día siguiente la nena va al comedor y no menciona lo ocurrido”. Estos relatos surgían como parte de la vida en sociedad construida con esos no-dichos, a partir de una vida fantasmática que se injerta sobre ellos, los agrava y los determina, evitando y silenciando lo que hace sufrir.

Surgía la pregunta, por otra parte, de si estas niñas y niños jugaban en sus hogares, ya que si el jugar estaba limitado, se podía estar frente a sentimientos de sometimiento, aburrimiento, aislamiento o indiferencia; y entonces el juego escolar podía presentarse monótono, agresivo o estereotipado. Quizás se estaba ante la presencia de descargas motoras imperiosas, expresadas como juegos violentos, destrucción de objetos y necesidad de transgredir.

El espacio lúdico permitía abrir un campo protector para las niñas y niños de las potencialidades destructivas del entorno. Al igual que Winnicott (1998), sostenemos que las pulsiones pueden desorganizar al yo, sumadas a los estímulos externos. Cada experiencia se puede consolidar por el apoyo ambiental y

dar lugar a que las satisfacciones devengan en logros que contribuyan a la organización del yo, y por lo tanto a la posibilidad de que se consoliden las prácticas, gracias a un apoyo ambiental estable.

En este camino, cada nueva satisfacción podrá proveer una adquisición que contribuya a la fuerza del yo y lo prepare para hacer frente a las demandas pulsionales. En este sentido, las posibles experiencias de contacto excesivo con angustias primitivas podían remitir a sentimientos que habían dejado marcas traumáticas, actualizadas en otros momentos vitales. Por ello, se estudiaron las formas en que las familias habían protegido de los excesivos estímulos externos, y si esto se mantenía, ya que de la calidad de ese sostén se habría podido o impedido consolidar la capacidad de compartir y preocuparse por los otros. Solo en la medida que la niña y el niño comprende que sus agresiones pueden dañar al otro, podrá ejercer el control y realizar acciones para preservarlo; mientras que estas formas vinculares con disposición hacia las agresiones se podían relacionar con ciertas tendencias antisociales que ponían a prueba al entorno escolar y el estilo de su respuesta.

Los relatos de las madres y padres en los talleres de capacitación referidos a la inhibición de angustias frente a las pérdidas, a duelos no elaborados y a estilos de crianza agresivos permitieron analizar luego las conductas agresivas de sus hijas e hijos, enlazándolas a un proceso intergeneracional que reproducía esos formatos y mandatos. En consonancia con Kaës (2006), se analizaron relatos referidos a procesos depresivos producto de la no elaboración de la pérdida del objeto, de modo que si las familias eludían sus efectos como forma de evitar el dolor, los adultos cuidadores podían enfrentar confusiones sobre la vida y la muerte.

En este sentido, los mecanismos intra e intersubjetivos podían impedir los procesos de elaboración de la desligazón y el trabajo grupal; mientras que los efectos de la acumulación de las

agresiones y modelos de crianza violentos se reproducían en el espacio escolar y en las interacciones entre pares. A su vez, el cuestionamiento de la autoridad escolar tenía resonancia a nivel institucional, debido a que podía expresarse en la escuela como la presencia de ira en las niñas y niño, quienes provenían de ambientes donde el golpe estaba instituido.

Las interferencias en las experiencias tempranas y las marcas traumáticas se potenciaban en el presente: la presencia de tendencias destructivas indicaba una búsqueda de límites externos no logrado interiormente.

El trabajo se enfocó en las escenas donde las niñas y niños no jugaban, las madres y los padres los golpeaban, los coordinadores de la juegoteca no podían organizar un espacio lúdico y los docentes se debatían entre sus rencillas diarias y los déficits de su tarea.

Del análisis de este contexto escolar y familiar, por parte del equipo surgió un posicionamiento de intervención directa, en la que más allá del papel de supervisores y capacitadores, tomamos el rol de coordinadores del dispositivo, con el fin de sostener y acompañar la actividad y abrir el juego a las niñas y niños. Presentamos ahora los efectos emergentes de la implementación del mismo:

- 1) Se acompañó y se observó el funcionamiento en cada encuentro de la juegoteca, a partir de las necesidades de las madres y padres.
- 2) Se identificaron aquellas situaciones que excedían las capacidades de los coordinadores para brindar contención grupal a las niñas y niños.
- 3) Se sostuvo al grupo capacitado para que continuasen coordinando y se fortalecieron las redes escolares que se conformaban.

4) Se analizaron las intervenciones del equipo de investigación en función de realizar ajustes y potenciar la efectividad del dispositivo implementado, a partir de la elaboración de notas de campo en las que se registraron las situaciones significativas.

Haciendo foco en todos los elementos presentes, se logró articular lo que ocurría en la escuela respecto a las niñas y niños, teniendo en cuenta a su vez los procesos contextuales operantes sobre este escenario. Asimismo, se indagó la capacidad de la escuela para establecer normas que amparasen a sus miembros, de modo de brindar un entorno de legalidad necesario que permitiera procesar y redefinir en cada acto las subjetividades dañadas en la comunidad escolar (Bleichmar, 2008).

De esta forma, accederían a conformar proyectos futuros que se sostuvieran en cambios producidos sobre una realidad a construir en forma colectiva. En este sentido, se investigaron los principios que sustentaban el funcionamiento del entorno escolar y su recuperación en torno al impacto sobre los actos de violencia, y se consideraron los procesos en los que los niños dejaron de ser depositarios de ideales no alcanzados por los adultos como parte de los cambios históricos, situación que genera malestar social ya que no facilita opciones de proyectos futuros (Bleichmar, 2009c).

Por otra parte, los coordinadores se retiraban en busca del desayuno para escaparse de la escena caótica, lo cual demostraba una dificultad para establecer pautas de interacción, posiblemente porque conocían a las niñas y niños del barrio y por coincidencia con sus propias historias de vida dramáticas. Es decir que cuando se requería contención, los coordinadores se ausentaban, lo cual ocasionaba mayor desorganización. Por esto, nos preguntamos respecto de si las acciones de las niñas y niños sobre los coordinadores podían impactar como lesionantes hacia sí mismos al ser evaluadas desde sus propios marcos interpretativos y experiencias. Si bien no acudían a límites

rígidos y autoritarios como forma de contención, se ausentaban, actitud que generaba más desarreglo porque el adulto no podía asumir una posición asimétrica protectora que ordenase la situación. Había ciertas condiciones que podían generar mayor desorganización grupal: si los límites se establecían bajo una “moral pragmática” (Bleichmar, 2008), el caos podía incrementar; pero en este caso se comprobó que eran el silencio y la ausencia los que lo aumentaban.

Así, resultaba imprescindible recuperar el sentido de la palabra para sustentar la creencia en ella por parte de las niñas, niños y coordinadores. Como plantea Bleichmar (2008): “¿Por qué un niño acepta que dos más dos son cuatro? Porque cree en quien se lo dice, si no, no podría aceptarlo. Esto es muy interesante para los niños que no aceptan los límites” (p. 31).

Una modalidad violenta se había instalado en la escuela, lo cual motivó la convocatoria del equipo del programa, según contó la directora: “Nosotros necesitamos detener la agresión en los recreos, se lastiman hasta sangrar”.

Al mismo tiempo, el valor de adquisición de conocimientos parecía estar distorsionado, y desde la conducción no había un proyecto educativo que avizorara un futuro que implicase progreso. Se trabajó entonces en convocar en principio a las madres y padres, para correrlos de posiciones pasivas, ya que “para que los adultos sean responsables, tienen que ser ellos en primera instancia restituidos en su capacidad de sentirse en condiciones de responsabilizarse” (Bleichmar, 2008, p.45). Si la escuela lograba construir un proyecto educativo, podía ofrecer una salida colectiva, hacer parte a los adultos cuidadores, incluyéndolos para generar una recomposición subjetiva y dar así respuestas a las niñas y niños para que se humanicen, en tanto opción diferenciada del silencio desubjetivante que operaba como crueldad y “violencia silenciosa” (Bleichmar, 2008).

7.4. Estrategias de intervención en contextos de vulnerabilidad

El Programa de Extensión también se desarrolló en el Centro de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC) N° 19, donde funcionaban dos juegotecas: una dirigida a niñas y niños de cero a cinco años, y otra de seis a doce. Para llevar adelante la intervención, concurrían docentes que supervisaban y también estudiantes que integraban el equipo, quienes colaboraban con la coordinación y se formaban en prácticas preprofesionales.

La actividad de la juegoteca comenzó con la coordinadora del centro de salud en la sala de espera. Esta se encontraba limpia y luminosa, y en otro sector había sillas ubicadas formando un círculo para que quedase un espacio central libre. El lugar estaba ambientado con almohadones de colores colocados en forma circular, en cuyo centro había una alfombra donde se sentó la coordinadora.

Luego comenzó a leer un cuento, lo cual ayudó a que las niñas y niños que se encontraban con sus madres se acercaran a escuchar, y mientras narraba, proponía que las niñas y los niños comentaran la trama del relato. Por su parte, los adultos cuidadores se acercaban y compartían este momento con sus hijas e hijos, incentivándolos a escuchar. Al concluir la actividad, los coordinadores acercaron las cajas que contenían juguetes de todo tipo: peluches, juegos de encastre, autos, instrumentos musicales, muñecas y juegos de cocina. En este momento de aproximación y juego libre, las niñas y los niños se iban apropiando del espacio y comenzaban a armar escenas lúdicas.

De forma simultánea, y con el fin de realizar el seguimiento de cada niña y niño, las profesionales del centro entrevistaban a las madres, quienes expresaban interés por ser escuchadas, aunque presentaban dificultades para comunicarse. Al mismo tiempo que entrevistaban a las madres, las profesionales observaban las escenas de juego, se acercaban a jugar o intervenían frente a los conflictos. Se registró una

dinámica que transcurría de forma apacible entre madres, sus hijas e hijos, psicólogos, colaboradores, docentes y estudiantes del equipo del programa, se veía una interacción fluida y espontánea. Durante el ateneo posterior, realizado por todo el equipo del centro, se observó el tratamiento de los casos y se estudiaron las propuestas sobre la situación de madres que padecían violencia de género, que eran derivadas a los talleres sobre el tema que hacían en el CeSAC, o a las que se les daba intervención con el servicio de Trabajo Social. En este sentido, se examinaron los criterios de derivación que implementaban, orientados en función de otorgar turnos prioritarios a las familias de acuerdo a cada tratamiento.

Por otra parte, se estudió el funcionamiento de la juegoteca dirigida a niñas y niños más grandes, la cual era coordinada por una psicóloga, un psicólogo, dos residentes de la carrera de Medicina y los integrantes del equipo de investigación. A esta juegoteca concurrieron quince niños, ya fuera solos o acompañados por operadores, ya que algunos provenían de centros de acogida debido a que habían sido institucionalizados por haberse encontrado en situación de calle o pertenecer a familias judicializadas.

En un primer momento de juego libre, una niña tomó el juego *Twister* y solicitó a un coordinador que hiciera girar la ruleta que indicaba los colores y posiciones que debía adoptar; mientras tanto, se acercó otro niño y el juego continuó con la ayuda del adulto que estaba a su lado. Luego el niño tomó un aro y comenzó a lanzarlo a una estudiante del equipo, de modo que se fue armando un juego en el cual atajaba el aro cuando se le arrojaba; pero con la dificultad de que ambos tenían que cerrar los ojos y arrojar el aro a cierta velocidad. Este juego producía placer en el niño, quien lo expresaba así: “¡Qué divertido! ¡Qué bueno!”. Después, la coordinadora propuso hacer una ronda para jugar todos juntos al juego del “pato ñato”, y posteriormente realizaron otros juegos como el “teléfono descompuesto”, en el que algunas frases se reproducían con mayor facilidad, pero otras

se distorsionaban. Se observó que las coordinadoras facilitaban los juegos, en general juegos tradicionales; y cuando llegó el momento de pintar, tomaron figuras de personajes infantiles relacionados con la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. El tema era relevante, porque probablemente no se habían cumplido en todas estas niñas y niños. Luego las coordinadoras, junto a la estudiante del equipo de investigación, comenzaron a jugar a la soga, para lo cual se organizaron grupos con el fin de saltar juntos. Así, el movimiento corporal y las risas aportaban un marco lúdico para el cierre de la actividad del día.

Desarrollaremos ahora algunas escenas lúdicas que nos permitieron estudiar la transformación que posibilitó el juego y la integración de pares. En estas intervienen M., una niña, y J., un niño, de nueve y once años respectivamente, quienes jugaban en un rincón del centro, cuando otra niña, S., se acercó y dio inicio al siguiente diálogo:

S.: ¿A qué están jugando?

J.: Estamos haciendo una fiesta; si querés entrar, tenés que pagar la entrada.

S.: ¿Cuánto sale la entrada?

J.: Ochenta pesos.

La niña tomó una muñeca, le pidió dinero, pagó e ingresó a la fiesta. Luego, J. tomó unos muñecos y dijo: “La fiesta se terminó, ahora es un colegio; ellas son las alumnas, y este es el director supremo (...). Ahora es un profesor, va a dar las clases de Música, Matemática, Sociales y Gimnasia”. Continuó haciendo hablar al muñeco-director, y agregó: “¡S., hacés mal los ejercicios! Los vas a repetir hasta que los hagas bien, ¡como yo te mostré!”. M. quería asumir el puesto de directora, pero como J. no se lo permitía, la niña se retiró enojada; hasta que intervino S. y dijo: “Dejala que sea la directora, va a ser más divertido si jugamos los tres”. J. aceptó la propuesta y M., en su rol de directora, retó a J., quien con gesto de respeto dijo: “No va a

volver a pasar”. Luego cambiaron a jugar a que vendían en un negocio: J. era el vendedor, M. la cajera y S. hacía de clienta. Al rato dejaron ese juego, y J. en un momento propuso: “Soy un constructor. Tiro abajo el colegio y hago uno nuevo; pronto estará listo”. M., que representaba a la directora, controlaba la construcción y J. le afirmó: “Sí, señora, pronto estará todo listo”. Antes de finalizar el juego, J. dijo que había un robo, tomó un muñeco, corrió, lo arrojó sobre una mesa y dijo: “¡Dame toda la plata!”.

Al finalizar la juegoteca, se dio inicio a la reunión de equipo del centro de salud, en la que también participamos junto al equipo de investigación. A., la coordinadora del espacio, comentó: “J., cuando comenzó a venir, no tenía interacción con otros niños”; y en esa misma línea E., psicóloga integrante del equipo del programa, comentó: “Conocí al niño en el mes de mayo. Observé que deambulaba, no se integraba al juego ni al grupo, golpeaba a los otros chicos. En cambio, ahora, se integra, sigue las consignas, integra a otros niños y a nosotras”. Por su parte, A. retomó el relato y comentó: “J. asiste a una escuela de recuperación, pero las autoridades proponen que asista a una institución para niños con patologías graves, dicen que no aprende nada. Es una actitud expulsiva, toman decisiones así y no le informaron a la madre. Vamos a conversar con los directivos para reflexionar juntos sobre esto”.

En otra línea discursiva, la psicóloga que atendía al niño, comentó: “va a ser difícil; esa escuela no es inclusiva, no tengo confianza en ellos, dicen que J. es insoportable”. Como conclusión del trabajo realizado, en el ateneo fue surgiendo la idea de transformar un concepto escolar no inclusivo en una propuesta de reflexión interinstitucional, como un modo de tender redes que actuaran de soporte para el niño. En este sentido, queremos señalar el valor del trabajo en la juegoteca y la forma en que se fue constituyendo en sostén grupal para este niño, a quien acompañó durante el proceso de cambio.

En este caso, se examinaron las condiciones de ingreso escolar y el grado de consideración que tenía la escuela hacia las experiencias biográficas y las costumbres de las niñas y los niños, así como el modo en que se incorporaba a los grupos de los sectores socialmente desfavorecidos y si había una distancia respecto de la cultura escolar tradicional. En este mismo sentido, se investigó si variables que indudablemente incidirían en el desarrollo escolar de niñas y niños, como el ausentismo, la repitencia, la pertenencia a ambientes familiares de pobreza crítica, y las situaciones de abandono o de niñas y niños que tenían que hacerse responsables de sí mismos y de sus hermanos, eran consideradas para dar lugar a un diseño e implementación de estrategias de gestión institucional, curricular y áulica enfocadas en la prevención del fracaso escolar.

El desafío de trabajar en contextos vulnerables puso al equipo frente a situaciones donde las familias padecían crisis y en donde había déficits en la parentalidad, en gran medida surgidos por condiciones vinculadas al contexto social y económico, en tanto la precariedad del ambiente generaba un impacto que repercutía en los lazos familiares y deterioraba las potencialidades individuales y los mecanismos necesarios para sostener las funciones parentales. Por este motivo, resulta prioritario construir espacios de confianza a nivel escolar y comunitario, que estén organizados a partir del diálogo y la reflexividad y que permitan conciliar el derecho individual con el colectivo.

7.5. De la función familia-escuela-grupo hacia la construcción de la función niñas-niños-escuela-grupo

Aquí retomaremos una situación planteada en el capítulo 6, “Vínculo con los hijos y funciones parentales”, en la cual una madre de dos niñas se acercó al final del taller en el jardín de infantes de la Fundación, con la finalidad de comentar su situación familiar conflictiva. Ella presentó la problemática de S.,

su niña de tres años, quien había sido diagnosticada con síndrome de Down, lo cual después no fue médicamente confirmado. El padre rechazaba a la niña, tenía preferencia por su otra hija y, según decía la madre, era violento con ella y con su hija. En este punto nos interesa presentar el modo en que se expresaba el conflicto en el contexto escolar y las formas resolutivas que implementaban las docentes.

Durante la hora de juego en el patio del jardín de infantes, las interacciones entre pares se presentaban como relaciones que se sostenían en la confianza en el otro. En coincidencia con Bleichmar (2008), consideramos que el aprendizaje en ese espacio podía producirse sobre la base de la palabra y la presencia del otro, en una construcción de seguridad interior a partir de la confianza en el semejante; asimismo, esto forma parte de la construcción de legalidades. La función del jardín de infantes era relevante porque ponía en el centro los derechos, en este caso a jugar y a la relación con pares, y convocaba a obligaciones colectivas cuando incluía a niñas y niños en el trabajo escolar. En este sentido, la docente a cargo de la sala proponía un trabajo de respeto y reconocimiento hacia la niña, donde demostraba solidaridad frente a sus problemas y empatía con sus dificultades y sufrimiento, lo cual era asumido por ella como parte de su responsabilidad.

De este modo, el contexto escolar se posicionaba como un lugar de contención de la subjetividad y de recomposición, que a su vez se involucraba en los déficits parentales para intentar subjetivar a los adultos cuidadores (Bleichmar, 2008).

Lo arriba descripto se hacía ostensible en el clima de interacción que había, donde se registraban conductas prosociales en las niñas y niños en el espacio del patio, el cual se hallaba equipado con hamacas, trepadores, un tobogán y una casita infantil. Las niñas y niños tenían formas peculiares de acercarse a S.; siempre había una niña o niño dispuesto a ayudarla: estaban atentos a sus movimientos, la ayudaban a

subirse a los juegos, a soltarse, la tomaban de la mano para recorrer el espacio y trataban de que se integrase al grupo. En una secuencia se observó que la niña se desplazaba con seguridad y se acercaba a los distintos juegos para explorarlos, y luego se terminó subiendo a un tobogán de plástico ubicado en el centro del patio, extendió su cuerpo en posición decúbito ventral en la zona de la rampa, manteniendo las manos cerradas y sujetadas de los bordes, sin soltarse.

Frente a esta situación, ni bien fue advertida por otra niña o niño, estos acudieron de forma inmediata, subieron al tobogán y la ayudaron a abrir las manos para soltarse y así permitirle que se deslizara hacia abajo. La secuencia se repetía y el grupo alternaba en su tarea de ayuda. La docente de la sala relató al respecto: “Cuando S. le tira el pelo a los chicos, no hacen nada, esperan a que alguna de nosotras le suelte la mano y quede liberado de la situación. Nunca le pegan, ni lloran”.

Creemos que esto forma parte de la influencia del medio escolar en el proceso de socialización de la niña, donde el trabajo del grupo colaboraba con la asunción de su autoestima, ya que recibía la valoración y cuidado de sus compañeros de sala. La niña provenía de un medio familiar carente, violento, empobrecido afectivamente, con una madre vulnerable y un padre rígido y autoritario, es decir, de un ámbito familiar que no generaba confianza, mientras que por su parte, el grupo le ofrecía un resguardo en su orfandad de sostén parental. Siguiendo lo que dice Winnicott (1993), ubicamos la agresividad manifiesta en S. como la expresión de aspectos de una realidad interna que era difícil de soportar, ya que provenía de un entorno familiar en que presenciaba conflictos parentales violentos, donde el padre era agresivo frente a las dificultades de su hija y protegía a la otra.

El ambiente cercano no era tolerante, y si la niña se autoagredía, le devolvían otra agresión; a su vez, no establecían límites adecuados y respondían vengativamente, y tampoco le brindaban las condiciones para desarrollar confianza en su

mundo interno. Por el contrario, cuando el medio es comprensivo, permite que las exigencias pulsionales, aún las más agresivas, puedan ser utilizadas para reparar y tolerar las fantasías destructivas, lo cual a su vez constituye un elemento esencial para construir la capacidad para jugar y trabajar. A partir del análisis de esta situación, vimos que lo que hacía S. era intentar canalizar la agresión como parte de una función del jugar, como un intento de integrarse y formar parte de las actividades escolares. Las niñas y niños del jardín de infantes comprendían en profundidad estos procesos, por lo que la acompañaban y permitían alternar la expresión de la agresividad con una más placentera ligada a la acción, como ocurría en los juegos del patio, lo que le permitía a ella construir y reparar.

En este sentido, los déficits en las funciones parentales revelaban carencias profundas en las distintas fases de la estructuración psíquica de la niña; la provisión del otro significativo desde el ejercicio de sus funciones específicas no había sido cumplida o los aportes no eran los necesarios. Había habido fallas en el sostén parental en los momentos iniciales de la constitución psíquica y se podían constatar las consecuencias causadas (Spitz, 1972; Winnicott, 1984).

Al mismo tiempo, se revelaba que las carencias de la disponibilidad afectiva parental tenían su efecto en la conformación del apego (Bowlby, 1998), ya que al no contar con aportes afectivos sólidos podían quedar dañados aspectos fundamentales, como la adquisición de la autonomía y el respeto hacia el otro, necesarios para posicionar al sujeto en la vida en comunidad. Siguiendo a Karol (1999), el padre tampoco estaba aportando los elementos que permitirían la salida exogámica y el acceso a lo social. En cambio, el jardín de infantes otorgaba objetos que podían llegar a sustituir a los primarios, y aportaba el sostén y la contención que habían fallado en el ambiente parental. Las docentes, como parte de su práctica, llevaban adelante esas tareas y a su vez cumplían la función de ser intermediarias entre lo familiar y lo social. En el caso de S., enriquecían las funciones

parentales al proponerse como facilitadoras de la subjetivación y lo intersubjetivo del encuentro con otros adultos significativos, los intercambios con pares y la socialización que eso conllevaba. Las docentes comprendían el valor de la crianza y de la educación como preparatorias de las trayectorias futuras, y realizaban un trabajo institucional de producción colectiva: “La escuela pública como espacio de inclusión social” (Carli, 2011, p. 161).

En el caso de la niña que estamos presentando era fundamental que las docentes se conformasen como duplicadoras de los cuidados infantiles. Aquí queremos retomar el concepto de función materna ampliada o madre-grupo (Taborda y Galende, 2009), porque nos permitió arribar a conclusiones que involucraron los contrastes que se iban presentando. Las fallas en las funciones parentales las posicionaban en una función en la que, más que duplicarlas, tomaban a su cargo acciones para movilizar a la madre y al padre, lo cual puede entenderse como parte del sostén propio. Es decir, recurriendo a sus propias representaciones de cuando habían sido bebés, contaban con elementos provistos por el cuidado recibido y las identificaciones que podían proveer la figura materna.

Por medio de las funciones de protección y sostén, otorgaban imágenes de cuidado que ayudarían a dar respuesta a situaciones de carencia padecidas, por lo que S. recibía cuidados suficientemente buenos, lo cual podía ayudarla a superar las dificultades en su desarrollo. Partiendo del concepto madre-grupo, referido a la madre, a los cuidadores-docentes y al entorno institucional, nuestra propuesta consistió en ampliar la conceptualización como “función familia-escuela-grupo”. Así, delimitamos los procesos que podían iniciarse desde edades tempranas si la función de los cuidados ampliados se transmitía desde las docentes y la institución a partir de un entorno que promovía una red vincular. A partir de nuestro trabajo de investigación en la Fundación y de las observaciones sobre el trabajo con S. y el grupo de pares, construimos una conceptualización en la cual incluimos a las niñas y niños dentro

de las funciones familia-escuela-grupo, ya que brindaban sostén y un cuidado amoroso a la niña y esto constituía un factor decisivo en su desarrollo. El grupo de niñas y niños conformaba una red de cuidados, la cual se sostenía, a su vez, en la función de la docente cuidadora y se enmarcaba en la modalidad relacional de la institución. Asimismo, el trabajo docente se enmarcaba en un proyecto inclusivo que ofrecía recursos que colaboraban con las niñas y niños para que accedieran a formas de empatía más simbólicas. En coincidencia con Moreno (2011), la relación empatía-prosocialidad permite el ingreso de procesos de memoria y aprendizaje y contribuye “a que los niños y niñas dispongan de mejores capacidades para reconocer expresiones emocionales de los demás” (p. 411).

A su vez, el avance de la prosocialidad permitirá la adquisición de un sentimiento de responsabilidad para con los otros, otorgando componentes destinados a seleccionar la conducta más adecuada a la situación. Esto podía verse en ciertos aspectos de los vínculos de afinidad entre las niñas y los niños y el modo en que advertían las necesidades de S., ya que era posible observar que tenían competencias para reconocer cuando se requería su participación y así dar respuesta desde una perspectiva emocional y solidaria. Por otro lado, la función de cuidado de la docente ampliaba el circuito familiar, ingresaba como una terceridad que establecía prioridades, por ejemplo, el acceso al control pediátrico, y desde su lugar, posibilitaba abrir un espacio intersubjetivo, simbólico, para que fuera alojado en la mente de la madre y pudiera propiciar inclusiones externas (Taborda, 2020).

La niña poco a poco comenzó a pronunciar palabras, paró de arrancarse el pelo, la madre se lo dejó crecer y se empezó a arreglárselo con moñitos de colores, dejó de tirar el pelo y de morder a sus compañeros. Este recorrido nos permitió estudiar la forma en que la madre y el padre ponían de manifiesto sus propios estilos parentales referenciados en sus historias de modelos autoritarios, sus trayectorias de vida y las carencias con

las que habían llegado al asumir sus funciones parentales. Luego de que este proceso fuera analizado, se hicieron señalamientos a la madre de S. para que adquiriera firmeza y acompañase las indicaciones médicas para su hija.

También se investigó el desarrollo infantil desde una noción que se configuraba como un proceso de interacción individuo-sociedad, donde las fuerzas biológicas forman un aspecto del cambio, que se produce fundamentalmente por lo que aportan los aspectos social y cultural (Vygotsky, 1979, citado en Palacios et al., 2011c). En el nivel de jardín de infantes, la relación afectiva es estrecha con los docentes cuidadores, lo cual facilita la construcción de conocimientos en un contexto de interacción. En este momento, las actividades mentales ocuparán lugares equivalentes a las motoras, el juego simbólico y el lenguaje oral permitirán la aparición de nuevas formas de expresión y comunicación.

Sin embargo, en S. ambas adquisiciones no se presentaban de igual forma que en las otras niñas y niños, ya que ella tenía el desafío de aprender a dirigir sus conductas y necesitaba estímulos auxiliares como las herramientas de la cultura, el lenguaje y el desarrollo de sus capacidades. Aunque la actividad lúdica entre pares colaboraba en todo este proceso, surgía un horizonte de alcance incierto. A partir de analizar todos esos aspectos, se hizo foco en los datos de la historia de S., y se observaron los fenómenos emergentes en una zona de desarrollo próximo que se ubicaba entre lo que la niña podía hacer por sí misma y lo que podía alcanzar con la ayuda de los otros como mediadores del aprendizaje (Vygotsky, 1979, citado en Palacios et al., 2011c).

La adquisición de los instrumentos de mediación simbólica construidos por la cultura y la incorporación de la autoestima se produce desde los aportes de los adultos significativos, quienes han otorgado palabras que portan valor al individuo. La trasposición se dará en un lento proceso en el curso

de interacciones educativas diádicas al inicio, y luego participando de actividades culturalmente organizadas, hasta lograr una participación autorregulada y un desarrollo autónomo; estos procesos de construcción de representación y comunicación serán solidarios, en interdependencia entre lo individual y lo colectivo. Para comprender el pasaje de lo interpsicológico a lo intrapsicológico la clave radica en la distinción de la zona de desarrollo actual, es decir, alcanzada, y la zona de desarrollo próximo, es decir, aquello que se aprende con ayuda de otros. La importancia de estos procesos reside en que si bien es necesaria la estimulación guiada, esta se sostiene en procesos de desarrollo cercanos a estabilizarse (Vygotsky, 1978, citado en Palacios et al., 2011c).

A partir de las intervenciones con la madre de S., la docente, la coordinadora docente y el grupo de niñas y niños se obtuvieron diversos resultados. Por una parte, se examinó la manera en que el espacio institucional fortalecía las redes vinculares ya existentes, y el modo en que trabajaban sobre las funciones parentales, así como la capacidad de diálogo y reflexión con el entorno familiar. Asimismo, se investigó la función materna ampliada escolar y la específica tarea de la docente, quien tenía como propósitos la transmisión de valores y de una ética del semejante en una construcción colectiva. Posteriormente, se profundizó el análisis sobre estilos de convivencia que privilegiaban el diálogo parental, indagando los aspectos que debían compensarse para arribar a otra manera de concebir los vínculos, los modelos de crianza y dar lugar a transitar las propias historias.

Con el fin de indagar sobre el respeto de los derechos de la niña, de la madre, de la familia y establecer conexiones para la sociabilidad, se examinó el funcionamiento institucional, específicamente, la forma en que ejercían la responsabilidad y el modo en que conciliaban el proceso educativo y el desarrollo de S.

Así, se detectaron déficits y riesgo en el desarrollo de la niña que su madre no lograba focalizar y el padre invisibilizaba. Por esto, se propuso un tiempo de reflexión, con el objetivo de lograr superar la tensión vincular que emergía cada vez que el padre utilizaba técnicas violentas de disciplinamiento que contrastaban con las necesidades de su hija. Había una situación en la que se configuraba una “encerrona cruel” (Ulloa, 2005), la cual refiere a la presencia de dos lugares sin un tercero de apelación, ya que en reiteradas situaciones el padre de la niña la maltrataba o la ignoraba frente a necesidades básicas como la atención médica. Se iba consolidando un dolor psíquico sin perspectivas de salida, debido a los efectos de la ausencia de ternura en este padre.

En coincidencia con el déficit en sus intervenciones, este carecía de empatía en el lazo filial, por lo cual no visualizaba las necesidades de su hija, y demás le faltaba capacidad de miramiento, es decir que no contaba con una mirada afectiva hacia la niña, algo necesario para guiarla hacia el logro de su autonomía. Por su parte, la madre no lograba contener al padre o poner distancia en función de proteger a su hija, o sea, no contaba con recursos para detener la crueldad paterna. En ese sentido, la Fundación promovía la inclusión al grupo de pares y el buen trato como otro aspecto de la ternura, componentes a los que podemos añadir la responsabilidad que asumió la docente cuando, frente a la negación de suministros básicos por parte del padre, se acercó a la casa como tercero de apelación.

El jardín de infantes había detectado que el origen del problema refería a la baja conexión emocional del padre y al aporte materno insuficiente; por lo que fortalecer esta evaluación permitiría orientar a la madre para una búsqueda adecuada de protección. Estas intervenciones institucionales interpretaron las necesidades de S., de modo que facilitaban el proceso de inclusión social y escolar. Como señalamos antes, la docente incentivaba formas de ternura en las niñas y niños, lo cual permitía que detectasen los requerimientos de la niña y actuaran

en función de eso, involucrándose en los juegos y en las actividades que compartían.

Pudimos estudiar así un proceso en marcha de visibilización de la labor docente y los vínculos del grupo de pares, potenciados por el funcionamiento institucional; a su vez, se implementó un trabajo de reflexión para mejorar la confiabilidad de la figura materna.

Las intervenciones se estructuraron en un proyecto educativo con el fin de visibilizar las tareas de cada integrante, lo que incluía proteger a la docente en la forma de involucrarse con el padre de la niña, de modo que priorizara su labor docente, en la cual tenía un desempeño óptimo. Se informó a la coordinadora escolar zonal de las novedades y cambios, y se sostuvo el trabajo del jugar que llevaba adelante el grupo de pares en relación a sus posicionamientos éticos relativos a tomarse el tiempo necesario para auxiliar a S., en una construcción de responsabilidad y solidaridad. Si el entorno familiar producía efectos de desobjetivación, porque el padre negaba el problema de su hija y se violentaba para eludirlo, el jardín de infantes tenía la posibilidad de producir efectos de resubjetivación, a partir de establecer nexos familiares, escolares y comunitarios desde un trabajo compartido (Bleichmar, 2008).

7.6. Pasaje de docentes todo terreno a docentes que abrieron el juego

Los talleres con docentes en la Fundación se desarrollaron con una frecuencia mensual, en el cual participaron siete docentes: tres licenciados en Psicología y dos estudiantes universitarios. Se había planteado como una necesidad institucional el trabajar en talleres con madres y padres; aunque también había dificultades y tensiones entre el grupo de docentes, quienes de todas maneras estaban dispuestas a reflexionar. Las problemáticas que señalaban pueden ser identificadas como una

necesidad de comprensión más profunda que posibilitase deslindar situaciones entre lo familiar y lo escolar (Paolicchi et al., 2016b).

Se observó que las docentes propiciaban un tipo de vínculo que privilegiaba la proximidad física, por lo que se exploraron las condiciones necesarias para facilitar un modo que incluyera los procesos de adquisición de la autonomía. Se propuso el funcionamiento de un espacio de interlocución entre pares junto al equipo de investigación, así como la reflexión en torno a las potencialidades y límites dentro del espacio escolar y la función docente. Los relatos referían a aspectos ligados a rivalidades entre ellas, según la confianza que las familias depositaban en cada una. Asimismo, a esta situación se sumaba el impacto dramático por la complejidad de los conflictos familiares que abordaban y las distintas formas en que se implicaban. La reunión se organizó entre dos los grupos docentes, el de nivel inicial y el universitario, de modo que podía resultar en una herramienta eficaz para dar lugar a una reflexividad compartida, al proponer que el intercambio se construyera desde una perspectiva de diálogo entre pares en el que se evitaran posiciones asimétricas. El diálogo y la reflexión posibilitaron nuevas interpretaciones y significados, con lo que se logró un descenso de la competencia entre ellas; trabajo que a su vez favoreció la tarea docente, esencialmente compleja, para la cual los aspectos competitivos eran un obstáculo.

Las docentes comenzaron el encuentro relatando el malestar que padecían cotidianamente en su práctica. En el devenir de la reunión, las asociaciones se deslizaron hacia la comprensión de las problemáticas infantiles, los fundamentos de la constitución de la subjetividad y la relevancia del espacio educativo en esos procesos. Una docente comentó: “Acá es difícil, porque están los hijos de las madres colaboradoras de la cocina; corren si los escuchan llorar, no nos dan tiempo”; mientras que otra contó: “Una vez se me pasó cambiar el pañal a un nene; cuando vino la mamá de la cocina, me ofrecí a hacerlo”.

El grupo realizó otros comentarios y otra docente dijo:

“Te ganaste diez puntos”. Luego surgieron comentarios respecto a la presencia de dos grupos: hijas e hijos de madres colaboradoras de la Fundación, en oposición al resto del grupo, que no contaba con ese vínculo institucional, lo cual las docentes ubicaban relacionado a dificultades de integración. Después V continuó el relato, docente a cargo de la sala de un año: Me pregunto, ¿cuál es el límite de nuestra tarea? Una vez, una de las madres del comedor –lindante al jardín– tuvo un accidente en la cocina, se hizo una herida cortante profunda en su mano. Por los gritos angustiados que escuché, fui en su auxilio, dejé a los chicos a cargo de otra docente, y llevé a la madre al hospital en mi auto. Ni el médico de la institución ni otras personas que estaban presentes se hicieron cargo de este traslado; por la vorágine de la situación, me encontré conduciendo mi auto a gran velocidad, sin siquiera haber agarrado los documentos. Tuve mucha angustia durante todo lo que pasó, y pienso cómo, sin medir las consecuencias, me hice cargo de la situación imprevista, difícil y de riesgo.

En este sentido, igual que otras prácticas sociales, la docencia tiene características complejas que se desarrollan en escenarios singulares, en un contexto determinado (Edelstein y Coria, 1995). Se indagó entonces sí, a partir de este relato, podía reflexionarse sobre la carencia de modelos de referencia para una práctica en circunstancias que excedían el tradicional trabajo docente, es decir, prácticas que trascendían las tareas de aprendizaje, a las que denominamos “docentes todo terreno”.

El grupo docente se posicionaba en un lugar desde donde se interrogaba sobre su práctica, sin considerar que tenía todas las respuestas, de modo que se abría la posibilidad de problematizar la situación y generar un proceso de producción de conocimiento de su propio funcionamiento.

Con todo, no hay que dejar de tener en cuenta la estructura institucional en la que se desarrollaba esa práctica docente, desde donde ejercían las funciones de cuidado y transmisión hacia las niñas, niños y las familias con ciertos parámetros básicos: “La multiplicidad de dimensiones que

operan en ella y la simultaneidad desde la que se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles” (Edelstein y Coria, 1995, p. 17). Se indagaron entonces las condiciones que podían desvalorizar la complejidad del trabajo docente frente a las tensiones institucionales que enfrentaban en la labor diaria; y a partir de estas coordenadas se desarrolló una reflexión crítica que permitió poner en foco los conflictos tanto a nivel del interior del grupo docente como en la interacción con las familias.

El trabajo de taller en tanto dispositivo analizador privilegiado permitió analizar el posicionamiento docente como actor y observador a la vez, con miradas alternadas y voces que interactuaban. Como señalan Edelstein y Coria (1995): “Es privilegiado por la posibilidad que ofrece de trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianeidad escolar, lo que puede concretarse a partir de procesos de búsqueda e indagación de lo que está más allá de la apariencia” (p. 83).

En este sentido, se buscó abordar la complejidad de los requerimientos de las actividades adicionales que involucraban al quehacer docente y podían correr del eje laboral específico. Por otra parte, también se investigaron los efectos que producían las observaciones del equipo de investigación y las propuestas de temas afines a los conflictos.

Los intercambios en el taller docente permitieron hacer foco en la necesidad de anticipar o evaluar situaciones que no referían al rol específico docente, es decir, si el grupo podía reconocer aquello que hacía falta construir para poder disponer de ello en la urgencia como modalidad de trabajo en equipo, con roles diferenciados, articulación con otras instituciones y apoyo en red institucional, entre otros.

De ese modo, se facilitaba la disposición de contar con representaciones que permitieran abrir espacios de pensamiento, con posibilidad de orientar acciones eficaces aún en la urgencia, a los fines de no poner en riesgo a ninguno de los actores. Asimismo, en consonancia con Shön (1992), se analizó el trabajo

docente en los talleres y la forma en que esto profundizaba los procesos en curso, a la manera de un proceso de reflexión sobre la acción y de reflexión en la acción, donde la experimentación alternaba acción y reflexión en un funcionamiento complementario.

Continuando lo sucedido en el taller, S., una docente, relató: “una madre habló de violencia intrafamiliar, le dije de hacer la denuncia y dejó de contarme. ¿Cuál es el límite de nuestro trabajo? Me voy cargada de aquí, no alcanza lo que hago, ayudo más como amiga que como docente”. La presencia de signos de malestar en la tarea docente se abordó desde la perspectiva de reconocimiento de los aspectos de mortificación de la labor, teniendo en cuenta la presencia del par omnipotencia-impotencia. Se analizó entonces si la intervención de un tercero en situaciones de violencia morigeraba el daño, y la efectividad que podía tener realizar una denuncia judicial que convocaba a una legalidad, elemento importante para detener la violencia y generar protección en la víctima.

El grupo reflexionó acerca de los efectos benéficos a corto, mediano y largo plazo, de que las madres dispusieran de un interlocutor –el docente– que pudiera en principio escuchar y contener, para luego derivar la situación hacia un proceso más largo y sinuoso que requería asesoramiento e intervención de otras instancias, para así poder declinar su participación directa y continuar acompañando dentro del marco escolar.

Por otro lado, también se estudió el proceso de elaboración en los talleres docentes, su funcionamiento como un espacio de cuidado y contención, seguro y confiable para los docentes, lo cual facilitó el surgimiento de ideas innovadoras necesarias para responder a situaciones complejas. Es decir, frente a aquello que constituía un obstáculo en el trabajo cotidiano, la construcción de un espacio intermedio, donde la experiencia de relatar, ser escuchadas y reflexionar desde otras perspectivas podía dar lugar a nuevas propuestas tanto para las familias como para el grupo docente.

A continuación, transcribiremos otros relatos que

resultan elocuentes respecto del cambio enunciado. Por ejemplo, E., docente de sala de tres años, relató: “los padres tienen dificultad para sentirse parte del proyecto institucional porque vienen de otros países. Quise hacer un encuentro cultural con juegos. El día del niño fue muy grato hacer un encuentro descontracturado en el parque, ver a los padres jugando con los hijos; vi otros rostros distintos a los que tienen cuando vienen al jardín”.

Esto demostraba un cambio favorable de una docente que dirigía su mirada al vínculo parento-filial mediatizado por el juego; el juego facilitaba, de este modo, un espacio de intercambio espontáneo entre adultos, niñas y niños, y promovía un sentimiento de pertenencia hacia el contexto institucional. En consonancia con Winnicott (1993), queremos señalar que la capacidad de juego se corresponde con brindar calidad al vivir; jugar siempre remite a experiencias creativas, desarrolladas en una continuidad de espacio y tiempo.

En otro intercambio entre las docentes, estas relataron una experiencia que coincidía con un proyecto inclusivo de familia-escuela, en el que habían armado un libro viajero al cual titularon *Todos contamos*. C. lo explicó de este modo: “la propuesta fue pedirle a cada familia que escribiera algún juego que jugaban en su infancia en su país de origen: una canción o poesía que les gustara, o la receta de su comida favorita, también del país donde nacieron. Invitamos a las familias a compartir una mañana con los niños, organizando sectores con diferentes propuestas: algunas madres cocinaron, otras leyeron y miraron libros; hubo papás que jugaron a las canicas con sus hijos, y finalmente cantaron canciones tradicionales”.

Con respecto a la tarea pedagógica en este contexto de nivel inicial, se observaban las capacidades docentes para organizar proyectos escolares que ofrecieran reaseguros emocionales que facilitasen que la niña y el niño se sintieran confiados para explorar el mundo y desarrollar condiciones de aprendizaje.

En este sentido, los estilos docentes planteaban la

necesidad de pensar estrategias para mantener sensible el núcleo familiar y concientizar a las madres y los padres sobre la importancia del intercambio lúdico con sus hijas e hijos. Así, se reflexionó sobre la relevancia de los espacios de encuentro, los cuales contribuían a fortalecer su posición y a establecer marcos referenciales que no les exigieran respuestas desmedidas a su rol. Se constituían de este modo en una figura de referencia, capaz de brindar sostén y confianza a las familias y estimular, a su vez, el desarrollo de un vínculo de apego seguro de las niñas y niños. Asimismo, al convocar a experiencias que recuperaban las tradiciones, las raíces identitarias se generaba un impacto y se promovía un acercamiento al mundo infantil con los valiosos recursos con los que contaban los adultos cuidadores.

En las primeras escenas presentadas, las docentes expresaban angustia por desbordes y urgencias, lo cual relacionaban con la poca posibilidad de ejercer su trabajo docente y con la falta de dominio sobre las diferentes situaciones, por lo que el propósito de los encuentros fue incluir al equipo en lo que Edelstein y Coria (1995) denominan la “dramática del lugar”.

En este sentido, la dramática que se desprendía de los relatos de las docentes las enfrentaba a formas de malestar y padecimiento, y se observó una diversidad de situaciones complejas, para las cuales la herramienta de mayor eficacia fue el encuentro de ambos grupos de docentes –escolar y universitario–. En este cruce se trabajó en crear un lugar común, un espacio de reflexiones compartidas, evitando una ubicación asimétrica, proponiendo que el intercambio se construyera desde una perspectiva de diálogo en la que se intercambiaran saberes. Los encuentros en los talleres se configuraron, entonces, como una “zona intermedia de experiencia” en la que fue posible explorar las posibilidades que cada docente tenía para hacer un aporte personal, en función de un intercambio grupal que permitió mayor desarrollo profesional, en tanto contribuía de manera original al ambiente escolar, familiar e institucional. Además, la figura “docente todo terreno” acuñada se fue transformando a partir del conocimiento adquirido por la

reflexión, y se decidió crear un modo de nominación diferente, un pasaje hacia la “docente que abre el juego”. En este sentido, el recorrido e intercambio en el trabajo grupal sobre la experiencia padecida permitió abrir interrogantes para elaboración de un saber y de ese modo encontrar caminos alternativos.

A partir del trabajo reflexivo, las asociaciones de las docentes se encadenaron en una red de nuevas ideas que permitieron la planificación, la inclusión cultural en un proyecto que implicaba la posición de la “docente que abre el juego”. Si la posición de “docente todo terreno” expresaba intentos fallidos de dar respuesta ante cualquier requerimiento y esto generaba padecimiento, sentimiento de fracaso y poca valoración por lo realizado; la figura de “docente que abre el juego” posibilitaba enriquecer la experiencia, acotar las expectativas, tolerar las frustraciones y dar lugar a planificar actividades en forma creativa. Jugar y tener experiencias se constituían en condiciones de acceso a la libertad de imaginar y daban nuevos sentidos al proceso creador (Winnicott, 1993).

Por otra parte, se analizó la novedad de que el adulto se abriera emocionalmente a lo que la niña o niño tenían para proponerles. La función de la escuela y de la universidad en circunstancias sociales complejas debe ser la de tender un puente hacia la sociedad y así generar posibilidades de construcción de subjetividad, es decir, ofrecer herramientas que articulen su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores. En cambio, la ausencia de dichos aportes genera vacíos en el universo simbólico infantil y resta posibilidades de adquisiciones esenciales. A partir de observar una concepción inicial del valor del juego como entretenimiento, deficitaria en cuanto a la comprensión y el conocimiento respecto del profundo valor del juego, nos dispusimos a acompañar un camino que guiaba hacia las enormes posibilidades que la juegoteca podía ofrecer.

En este sentido, se transmitió la diferencia entre las dos modalidades: una donde el juego era un modo de bajar la

ansiedad prioritariamente, y otra que utilizaba el juego en su potencialidad.

Para finalizar este apartado, queremos señalar que a lo largo de este capítulo se ha dado cuenta del trabajo llevado adelante y registrado en las notas de campo por docentes y estudiantes del equipo de investigación, según planteamos en el capítulo de “Aspectos metodológicos”. Dimos lugar posteriormente al análisis de lo recolectado, tanto sobre los temas desarrollados como sobre los relatos de las madres, padres, docentes y directivos, surgido en los talleres de capacitación –un primer tiempo del dispositivo– y en los talleres de reflexión –un segundo tiempo del dispositivo–, así como en el propio funcionamiento de las juegotecas.

De esta forma, propiciamos un entrecruzamiento de miradas de profesionales y de estudiantes que enriquecieron nuestra investigación, la cual estaba basada en una adecuada recolección de datos que incluía secuencias, relatos, conductas y también registros de escenas espontáneas que portaban significación. Los registros incluyeron materiales fotográficos que acompañaban las narrativas de los grupos con los que trabajamos, y que no fueron considerados en sentido ilustrativo, sino como documentos que conllevan información en sentido pleno, y que permitieron hacer un análisis posterior. Queremos resaltar también el trabajo en contextos vulnerables con grupos que se conformaron específicamente para ser capacitados, así como la posibilidad de investigar los efectos emergentes que aportaba la labor del equipo. De este modo, estudiamos aspectos que nos permitían detectar conflictos familiares y escolares, desentrañar esos nudos para prevenir conflictos, quiebres institucionales o futuras patologías graves.

Por último, poner en diálogo las distintas miradas acerca de las prácticas y de la tarea realizada en espacios de juegotecas dio cuenta de que podíamos proveer un marco desde el cual generar relaciones intersubjetivas saludables para todos los que participaban en ellas.

8. CONCLUSIONES

A lo largo de esta edición hemos dado cuenta del trabajo realizado durante muchos años de labor docente, de investigación y de extensión universitaria llevada a cabo por docentes que actuaban como supervisores y por estudiantes que se ejercitaban en prácticas preprofesionales como parte de su trayectoria educativa.

Partimos de la conceptualización del jugar y mostramos las condiciones necesarias para el armado de espacios lúdicos que denominamos “juegotecas”, instaladas en distintas instituciones. Esto nos permitió articular nuestras conceptualizaciones con la noción de madre-grupo (Taborda y Galende, 2009; Taborda, 2020), concepto que nos llevó a descubrir de qué forma se iban construyendo espacios potenciales que se constituyeron en transicionales, en los que se involucraron madres, padres, niñas y niños, así como docentes y directivos. En esta investigación comprobamos que este trabajo generó conocimientos que permitieron trazar líneas orientadoras en función de fortalecer un entramado relacional, afectivo, social e históricamente situado.

De este modo, construimos un enfoque que incluyó a la familia en esa secuencia de cuidados, y planteamos el concepto “familia-escuela-grupo” para el ámbito del jardín de infantes o de los centros de salud y acción comunitaria. Este punto nos

resulta importante ya que, como señalamos anteriormente, en el programa de extensión se trabajó con familias de inmigrantes que carecían de entornos familiares, que tenían dificultades para adaptarse al nuevo país y no lograban armar una red con sus conciudadanos.

En este sentido, los adultos cuidadores se acercaban a la convocatoria de la juegoteca por diversos motivos: hubo casos en que dejaban de asistir si no recibían ayuda material, aunque en otros casos la idea de capacitarse despertaba interés por lograr una inserción institucional, por lo que sostenían la participación. Asimismo, se sentían convocados por el interés de aprender sobre desarrollo infantil, así como por la búsqueda de nuevos modelos de crianza a partir de reconocer carencias en sus propios esquemas. Se investigó la valoración que hacían los grupos al recibir una capacitación o participar en talleres de reflexión a cargo de docentes universitarios. Estudiamos las funciones reflexivas grupales que marcaron la importancia de restablecer el entramado sociodinámico y de comunicación, cuyo análisis a su vez permitió realizar adecuaciones del dispositivo del programa a lo largo de su desarrollo de modo de amplificar su impacto social.

Asimismo, hicimos foco en concepciones de la niña y el niño que los conciben como el producto de un contexto social, histórico y político específicos, donde a su vez intervienen instituciones escolares, comunitarias y sociales que no se hallan al margen de las condiciones y concepciones producidas.

Por otra parte, también contemplamos como elemento primordial a los procesos de constitución de las configuraciones familiares, sus cambios fundamentales y su diversidad, así como su interacción con el mundo público y privado en el entorno donde cada una se estructuró.

Según hemos desarrollado, a partir de la implementación del dispositivo en esas instituciones logramos conceptualizar, ampliar e incluir las funciones de cuidado y sostén que ejercían

las niñas y niños frente a las dificultades o requerimiento de pares, y consecuentemente propusimos el concepto “familia-niña-niño-escuela-grupo”.

En este sentido, consideramos la inclusión de las familias en los entornos institucionales, y dentro de ellos, el lugar relevante de los pares en un camino de construcción de respeto y consideración del otro como semejante. Pudimos acompañar al grupo de pares logró llevar adelante procesos de discriminación e independencia para sustituir sensaciones placenteras propias del vínculo madre-bebé por logros satisfactorios, como la autonomía afectiva, sensorial y motriz. De este modo, accedían a la madurez emocional para integrarse al medio social.

A partir de los talleres, las madres y padres pasaron de concebir el juego como un pasatiempo a considerarlo como elemento placentero en sí mismo, y también como una forma de proveer aprendizajes, con lo cual surgía como una alternativa al enojo, el grito o la exigencia.

De esta forma, se trabajó según un diseño colaborativo, consensuado con los distintos integrantes de las instituciones y con los participantes, en función de poder responder a los temas y problemas que eran objeto de interés grupal; por lo que la intervención se centró en propiciar la comprensión en profundidad de la capacidad lúdica de los adultos con sus hijas e hijos y los enlaces que podían establecerse en relación a las experiencias y modelos desde los que provenían los primeros. El taller participativo facilitó el despliegue de los recursos psíquicos de los adultos para revalorizarlos y reubicarlos en función de un trabajo comunitario, y de ese modo elaborar obstáculos emocionales.

Con su participación, la comunidad disponía estrategias generadoras de cambio; los asistentes poseían el potencial y el saber, por lo que podían hacerse responsables y de ese modo conjugar la prevención y la posibilidad de organizarse. En este sentido, se propusieron itinerarios que realzaran aspectos

creativos de los sujetos y sus interacciones, y se indagaron las etapas de aprendizaje sobre la función específica del juego, para lo cual se brindó información consistente, continua y actualizada. Así los adultos cuidadores conocieron la importancia que el juego tiene para la niña y el niño, tanto en su complejidad como en la relevancia que adquiere en los distintos momentos del desarrollo vital; fueron observadores privilegiados y participantes directos de las variaciones a medida que se desarrollaba la vida infantil.

En este sentido, acudieron a capacitarse al ser convocados, fortalecieron las redes sociales y se apropiaron de un proyecto educativo-comunitario donde el jugar constituyó el faro; interacciones que a la vez dieron luz a sus propias experiencias e itinerarios lúdicos. Este fue el punto de inicio de otro proceso de implementación de un dispositivo lúdico que incluía a la comunidad escolar y a la familiar, y que las articulaba con la universitaria, con el fin de crear soportes y redes para beneficio de niñas y niños. A partir de las observaciones y el cambio en el dispositivo, se consiguió articular las necesidades institucionales con el nuevo contexto social. Según dijimos en la introducción de esta publicación, la transformación consistió en convocar a talleres de reflexión de entre cuatro y seis encuentros que contemplaban la variación grupal. Se pasó de contar con un programa diseñado por el equipo con objetivos específicos a tener que establecer acuerdos sobre variados temas de interés institucional o familiar.

De esta forma, se dio inicio al desarrollo de temas relacionados con inclusión escolar, procesos de exclusión, crianza y puesta de límites, haciendo foco en la importancia del juego en la constitución subjetiva. Asimismo, esto contemplaba la apertura del campo laboral para las madres y padres, en función de mejorar su condición de vida, a pesar de que había otros aspectos que complejizaban las situaciones, porque los

trabajos impactaban en el tiempo y el cuidado dedicados a hijas e hijos y al juego, y también una falta de familiares que colaboraran.

Otro aspecto relevante fue la profundización del análisis sobre las concepciones vigentes respecto de los cambios en la familia y el modo en que sus transformaciones podían ser consideradas como un proceso de desintegración o de carácter disfuncional, lo cual implicaría restarles cualidades específicas a las nuevas modelizaciones familiares que rompen con criterios tradicionales y conservadores.

Nuestra perspectiva procuró formar una mirada que contemplase estos nuevos modos de unión, conformados por lazos afectivos variados, y que incluyera a las distintas generaciones convocadas en cada nueva familia de acuerdo a relaciones de asimetría y de asunción de responsabilidad específicas. En este sentido, tomamos conceptualizaciones y aportes que nos ayudaron a abordar las distintas aristas de la cuestión, con el fin de lograr un aporte en nuestras intervenciones. De este modo, teniendo en cuenta un paradigma epocal de profundas modificaciones, investigamos los efectos de facilitar tanto a los adultos cuidadores como a las y los docentes un acercamiento menos impregnado de juicios normativizantes, de modo de lograr empatía respecto de los problemas ligados a procesos de elaboración de los conflictos parento-filiales.

No obstante, tampoco se dejó de lado lo que se presentaba como déficits en la función parental, ya que se trataba de un aspecto ineludible debido a la presencia en los relatos y a las vivencias traumáticas registradas. En este sentido, durante la realización de este trabajo de investigación fueron tomando forma ciertas dificultades en el vínculo parento-filial, a saber: ausencia de juego; prohibiciones e inhibiciones; pérdidas familiares y duelos no elaborados en la infancia que tenían efectos en la actualidad; transmisión de historias traumáticas; abandonos en la niñez; crianzas delegadas; falta de inserción

escolar y social; y efectos del trabajo infantil vinculado a la pérdida de escolarización. El alcance de las problemáticas dependía, en parte, de la presencia o déficit de quienes habían tenido que asumir la función de sostén en los momentos constitutivos.

La coyuntura actual de nuestra sociedad en general está signada por modelos ligados a la violencia, con lo cual, si existen carencias de la presencia o protección de adultos cuidadores puede resultar afectada la calidad del sostén, precondition de la complejización psíquica, como tuvimos oportunidad de constatar en algunos casos. Los participantes reconocían la oportunidad de aprendizaje, lo cual producía una mayor valoración personal; incluirse en un grupo y capacitarse colaboraron con la expresión de deseos postergados y la posibilidad de concretarlos dentro de un proyecto de vida sostenido en el pensamiento crítico y creativo, de modo que los participantes pudieron apropiarse de los conocimientos y aplicarlos a situaciones nuevas.

En este sentido, se observó de qué forma el proceso de capacitación operó como facilitador de recursos psíquicos preexistentes, lo que a su vez permitió tanto aprendizajes propios como sobre sus hijas e hijos. Respecto a las agresiones como modo de establecer límites, esto pudo ser cuestionado y progresivamente se le hizo lugar al diálogo. Así, se logró una mayor internalización de las normas, mayor autonomía en su aplicación y una creciente capacidad de autocrítica, para posicionarse en un lugar de autoridad sin recurrir a la violencia.

Por otra parte, el registro y posterior análisis de los relatos nos permitió ubicar formas de vinculación que conceptualizamos en nuestro trabajo de investigación como parentalidades “en simetría”, relacionadas con la ausencia de elementos constitutivos del lazo parental que ubicaran a los miembros, es decir, los adultos cuidadores y la niña o niño, en posiciones asimétricas. En este sentido, es necesario que se den las condiciones para los procesos que movilizan la ternura como

punto articulador de la empatía y el miramiento, con el fin de paliar lo que está ausente. Gracias al trabajo del equipo, los adultos cuidadores fueron reconociendo y actualizando los mandatos familiares en los modelos de la crianza actual; es decir, nuestro trabajo adquirió relevancia para los adultos cuidadores y docentes, quienes lograron adoptar nuevos posicionamientos subjetivos que a su vez habilitaron formas de vinculación renovadas. De este modo, los sujetos fortalecían las redes sociales para ingresar a circuitos que se simbolizan por medio de las instituciones y recibir aportes de la moral social existente, con la que podían acordar o no.

El trabajo con poblaciones vulneradas en ese tiempo atravesado por la crisis económica y social del año 2001 reclamaba aportes capaces de producir efectos inclusivos a nivel grupal, de modo que a partir de allí se generase un nuevo modo de respuesta a situaciones de emergencia social y psíquica. En este sentido, al tratarse de familias de contextos vulnerables nos propusimos un acompañamiento hacia las figuras parentales en el que se los invitó a recordar y enlazar sus propias historias con las de sus hijas e hijos, de modo que el grupo logró implicarse en el trabajo escolar y en el pasaje de sus hijas e hijos hacia lo social. Acudiendo a sus propias capacidades previas, pudieron establecer lo que denominamos un “contrato intersubjetivo”, en el sentido de que tejieron una red grupal donde pudieron insertarse, la cual tenía la potencia de enriquecer las referencias desde las que pensarse en cada una de las funciones que cumplían.

En los grupos de adultos cuidadores también indagamos la manera en que los cambios y los duelos habían sido transitados; es decir, si habían accedido a las elaboraciones necesarias y con qué formas contaban para adecuar los cambios familiares y promover la autorregulación infantil. A partir de los espacios grupales de reflexión, pudieron hacer un proceso de hilvanar sus historias y verbalizar aquellas conflictivas, así como poner a circular afectos y angustias, aspectos no elaborados ni

cristalizados emocionalmente, escuchar las vivencias de otros, identificarse y lograr acercamientos que mitigaban la soledad. De esta forma, con el análisis posterior, en esta investigación pudimos profundizar el examen de los procesos en los que fuimos habilitando lugares externos, exogámicos y tramas vinculares orientadas en función de habilitar la resubjetivación.

Nuestro trabajo en terreno presentó requerimientos que demandaron instancias de revisión, reflexión, análisis y reajuste de las formas de abordaje, en función de potenciar su eficacia de acuerdo a las particularidades de cada comunidad.

Asimismo, recrear vivencias lúdicas infantiles en los adultos cuidadores constituyó una excelente vía facilitadora del vínculo lúdico con sus hijas e hijos, pero requirió de una presencia y acompañamiento permanentes, con el fin de sostener el tejido que enlazábamos entre todos.

Desde este enfoque, queremos enfatizar la validez universal de la experiencia lúdica, tema que los adultos cuidadores pudieron abordar en profundidad, en tanto se hizo hincapié en que la salud de una niña o niño se manifiesta en su posibilidad de jugar y que las experiencias del jugar son curativas en sí mismas, con la condición de una presencia que brinde la posibilidad de superponer dos áreas lúdicas que convoquen al niño o niña y al adulto cuidador.

De este modo, las madres y los padres descubrían recursos psíquicos potenciales en sí mismos que les eran desconocidos. Al tomar una posición subjetivante en el rescate de su propia historia y en los registros actuales de los intercambios lúdicos, podían reconocer el estatuto del jugar de las niñas y niños, lo cual les permitía obtener placer personal al facilitarlos. Asimismo, se problematizaron las modalidades de crianza referidas a las conductas agresivas presentes, y se observó un descenso en el nivel de violencia y una mayor actividad lúdica en el entorno familiar ligados al trabajo del grupo.

Asimismo, hemos profundizado en esta investigación ciertos aspectos que adquirieron gran relevancia para el equipo de investigación, como la posibilidad de acompañar a los grupos durante el proceso en el cual evocaron, recrearon e historizaron sus vivencias al servicio de los vínculos actuales con sus propias hijas e hijos. De este modo, al comunicar sus vivencias transitadas en la cadena de generaciones y las identificaciones que sustentaban sus modelos de crianza cobraban relevancia el pasado, el presente y el futuro. Además, constatamos que cuando la familia era convocada hacia contextos escolares, esta se nutría de aspectos socializantes y subjetivantes, y se fortalecían las redes sociales y familiares, lo cual conformaba verdaderos pilares de contención mutua y de cuidado solidario.

Por otra parte, pudimos comprobar que el trabajo se centraba en la construcción de representaciones, dado que en muchas situaciones las subjetividades se hallaban amenazadas por posibles rupturas de significaciones. Para poder pensar en estas pérdidas, abordamos los sucesos con efecto traumático que surgían en los relatos, los cuales se manifestaban a partir de la carencia de una respuesta social por parte del Estado que preserve del desvalimiento, así como la falta de oportunidades que forjen un futuro que se construya sobre bases sólidas y duraderas.

A su vez, fue a partir de este trabajo que se logró establecer un reordenamiento del dispositivo, el cual llevó a que el equipo de investigación elaborase una nueva conceptualización que desarrollamos en esta publicación. En esta se articularon dos niveles de impacto: por una parte, registramos que había interés por parte de los adultos en capacitarse para coordinar la juegoteca; y en forma simultánea se observó que se producían efectos en los vínculos lúdicos y en los modelos de crianza con sus hijas e hijos. En este sentido, decrecía el nivel de modelos parentales autoritarios, la frecuencia de castigos físicos y aumentaba la reflexividad sobre estas conductas.

Como decíamos arriba, el eje nodal de esta investigación

fue el jugar y su despliegue en la juegoteca; de modo que al promover la posibilidad de mentalizar, logramos profundizar algunos aspectos observados, incrementando ese “hacer como si” en que la niña y el niño expresaban ideas y sentimientos y aumentaban su capacidad representacional y consecuentemente su capacidad reflexiva.

En este sentido, el trabajo en la juegoteca, al que las niñas y niños fueron convocados, cobró relevancia porque permitió una modalidad relacional donde cuerpo, juguete y jugar posibilitaron una puesta en acción de elementos constitutivos que se combinaban e integraban entre sí. De esta participación fue emergiendo naturalmente la construcción del espacio de juego y su apropiación, por lo que de este modo, los objetos lúdicos cobraron un valor circulante que colaboraron con las interacciones de pares y adultos, evitando imposiciones de estos últimos hacia los primeros.

Por otro lado, en los grupos de niñas y niños mayores se hizo hincapié en estimular el juego asociativo y/o cooperativo por encima de la competencia por el éxito, como un modo óptimo para que se establecieran y afianzaran las interacciones. A su vez, advertimos que las experiencias que colaboraban con la socialización temprana podían estar vinculadas a mejorar la calidad de las relaciones posteriores, porque se generaba un acervo de recuerdos y podían proyectarse en nuevas experiencias. Asimismo, en este estudio logramos profundizar las características del funcionamiento del dispositivo de las juegotecas y el modo en que se desarrolló la capacitación de los adultos cuidadores, así como de docentes y directivos, como parte de una construcción colectiva en la que intervinieron motivaciones, deseos y necesidades, pero también concepciones o representaciones sociales que incluyeron historias de vida, mitos, prejuicios y viejos esquemas; elementos que se

entramaron en función de adquirir nuevos conocimientos. En este sentido, a menudo actuamos sobre un medio profundamente afectado por carencias socioeconómicas, por lo cual las necesidades eran múltiples y de diversos orígenes. Sin embargo, en la investigación fue posible delimitar el impacto de las intervenciones, sostenidas en una tarea constante, al mismo tiempo que se iban generando las condiciones para que la promoción y la prevención de la salud fueran acciones que integren los proyectos de autogestión comunitaria.

Así, constatamos que nuestra propuesta permitió que fueran los mismos integrantes de cada barrio, escuela o espacio comunitario quienes aportasen a la modificación de sus realidades en procura de mejorar su calidad de vida y promover efectos saludables en todos los integrantes del contexto escolar o comunitario.

En lo que respecta a la escuela, nos resultó relevante analizar la función escolar, al ser la encargada de ofrecer objetos que sustituyen a los primarios, y porque también es la que propone nuevas vinculaciones con los docentes, quienes representan el conjunto de aspectos de la cultura y de las instituciones. De esta forma, se presenta como punto intermedio entre lo dado por el entorno familiar y lo nuevo, constituye un borde complejo que favorecerá el pasaje de lo endogámico a lo exogámico; es decir, retiene y valora los aportes de la familia y enriquece con los propios facilitando la subjetivación, mientras propone la adquisición de conocimientos.

En este sentido, pudimos investigar varios aspectos, entre los que destacamos los siguientes: lo intersubjetivo del encuentro con otros adultos significativos; los intercambios que advienen con pares y la socialización que esta conlleva; la aproximación a los procesos de enseñanza-aprendizaje; así como el acervo incorporado a partir de la pertenencia a una

configuración familiar que remite al intercambio de las generaciones que anteceden al niño y están por venir. Para la comunidad, participar fue al mismo tiempo un medio y un fin en sí mismo, ya que generó la posibilidad de satisfacer necesidades y de restablecer, ampliar y enriquecer lazos sociales.

Creemos que la escuela, entonces, toma un carácter primordial respecto de los mensajes que ofrece, en tanto excede preservar lo autoconservativo, es decir, una concepción del estudio como un medio de ganarse la vida, para convertirse en propulsora de otros recorridos y trayectorias en relación a la construcción de sentidos a futuro. Ofrece la posibilidad de alcanzar resubjetivaciones, en el sentido de que permite la apropiación de elementos que socializan y la superación de procesos de desubjetivación allí donde no se considera al otro como un semejante con opciones de reciprocidad, sino simplemente como un medio para alcanzar un objetivo individual. Gracias a este trabajo, los grupos valoraron el tiempo dedicado a desarrollar el pensamiento y a abrir una moratoria en la acción inmediata.

En esta línea conceptual, a partir de lo desarrollado en los talleres a los docentes y a los adultos cuidadores, se logró visibilizar y valorizar el potencial aporte escolar de materiales capaces de estimular la posibilidad de pensar, de tomarse un tiempo, de dialogar, de aceptar las rupturas, las pausas y los logros demorados, para que de esta forma se generasen representaciones adecuadas que a su vez abrieran preguntas sin buscar respuestas rápidas, medidas por modelos que se basan en el éxito del logro. Además, se investigaron las potencialidades parentales para hacer frente a las posibles problemáticas relacionadas, y también los efectos de habitar en un contexto hostil sometido a carencias e inmerso en violencias de distinto orden.

Asimismo, se organizó a los grupos de estudiantes

universitarios en función de los propósitos formativos para cumplir con los objetivos propuestos para el dispositivo de la juegoteca. Estos adquirieron experiencia en la organización y el apuntalamiento de las actividades desplegadas en el marco de nuestra propuesta diseñando modelos lúdicos para las distintas edades, contribuyendo con el cuidado y la restauración de los materiales utilizados en los dispositivos lúdicos mencionados, realizando la fundamentación teórica de las diferentes propuestas, y registrando las observaciones en notas de campo que luego revisaron y analizaron en los ateneos de supervisión. Estos aspectos confluyeron en la participación dentro de los grupos y en la construcción colectiva de conocimientos, tanto para fundamentar los puntos de partida de la praxis como para interrogar los propios marcos teóricos en sus alcances y aportes, de acuerdo a los problemas emergentes a lo largo de la experiencia.

Otro propósito que constatar en esta investigación fue el uso del dispositivo con el fin de poner en acción estrategias de cuidado y sostén de la niña y el niño, por medio de la creación de espacios propicios para el desarrollo del juego por parte de la comunidad. Este objetivo se implementó organizando dispositivos grupales que posibilitaron que los adultos cuidadores accedieran a autopercebir la necesidad de un sostén mutuo durante la tarea; modo de funcionamiento que les facilitó la expresión de recursos subjetivos potenciales para crear nuevas consideraciones de sí mismos, rescatando capacidades y valorando aspectos desconocidos.

En este sentido, la coordinación y la participación en las juegotecas les permitió reconstituir lazos sociales fragilizados o dañados, conformar opciones de proyectos personales y ser parte de proyectos educativos inclusivos. El grupo también reflexionó sobre sus funciones parentales y sus funciones docentes; la

conformación de redes informales constituyó lazos de protección psicosocial; y los participantes pudieron poner en práctica protagonismos no desarrollados y de ese modo diseñar nuevas formas de vinculación, componentes que permitieron un pasaje de contextos de desobjetivación a nuevos enlaces de subjetivación.

De este modo, también nos enfocamos en demostrar que los procesos grupales no seguían una secuencia lineal progresiva, sino que, por el contrario, se retroalimentaban de forma permanente unos a otros de modo que se manifestaban dudas, pausas y vacíos acerca del contenido o de los relatos, así como de las actividades o las formas de llevarlas a cabo. La creatividad, la disposición al diálogo, la escucha de las distintas voces y el estímulo a tratar temas poco explorados o cargados de tabúes respecto de la escuela, las relaciones familiares y los docentes se constituyeron en propuestas continuas en el intercambio grupal.

A lo largo del proceso en las juegotecas, fue muy significativo el modo en que el trabajo grupal facilitó los cambios en la subjetividad de los sujetos participantes, quienes se vincularon a la adquisición de nuevos instrumentos de comunicación y nuevos contenidos que diferían de los que poseían desde sus propias experiencias infantiles y formativas. En este sentido, hicimos foco en la reflexión sobre procesos de discriminación y exclusión que podían relacionarse a experiencias escolares tradicionales y a formas autoritarias en los entornos familiares; al tiempo que se indagó sobre las figuras de autoridad durante sus propias crianzas, ya que en sus relatos expresaban modelos ligados a la censura y al sometimiento, lo cual daba como resultado una imagen propia desvalorizada. Este proceso de cambio y resubjetivación se veía determinado por múltiples factores, locales o familiares, así como por los cambios referidos al contexto social en que vivían.

De esta manera, pudimos establecer la importancia que tenía la toma de responsabilidad en estos cambios propiciados por la adquisición de autonomía y conocimientos, en los que cohabitaban conflictos por las rupturas ideológicas con las propias tradiciones y lugares, tanto en sus familias como en la escuela, aspectos muy consolidados de la historia de estos sujetos y sustentados por prácticas históricamente consensuadas. En este sentido, registramos que la cohesión del grupo propició su fortaleza, en una unión organizada que dio lugar a expresar sus emociones, aspecto que otorgaba la continuidad y sostén al dispositivo. De esta forma, resultó significativo el modo en que los proyectos futuros que implicaban las capacidades de reflexión, la escucha de los discursos, el intercambio y la autogestión fueron elementos que se regularon de forma colectiva y se activaron en tanto la organización social grupal los sostenía y los trasladaba, a su vez, hacia el grupo escolar y comunitario. Asimismo, fueron desafíos a interpretar ciertos rasgos individuales que provenían de trayectorias desprovistas de sostén adecuado, que tenían subjetividades frágiles, con pocas posibilidades comunicativas, para lograr que se incluyeran en proyectos solidarios dentro de grupos sociales que adquirirían conocimientos y rescataban sus propios saberes.

Durante el desarrollo del trabajo se fueron detectando las necesidades de cada grupo y de cada institución, de modo que se le adjudicó un lugar preponderante a los problemas generales definidos por cada grupo, desde los que se conformaron temas emergentes vinculados a las problemáticas puntuales de cada contexto que serían trabajados. Estos aspectos fueron articulados con las propuestas sobre facilitación del juego en el contexto escolar y familiar, así como con las prácticas de crianza y el fortalecimiento del ejercicio de la parentalidad.

En este sentido, fue relevante la capacidad grupal

emergente para armar una historia colectiva a partir de los puntos que los unían: las semejanzas y las diferencias de origen familiar y étnico, sus intereses, sus trayectorias educativas y experiencias infantiles, sus mudanzas, viajes, duelos y los recursos psíquicos y materiales con que contaban para lograr la adaptación necesaria al nuevo contexto sociohistórico-vivencial.

Por otra parte, en el desarrollo de este estudio nos propusimos profundizar los procesos en los cuales los adultos cuidadores establecieron un entramado relacional en un espacio-tiempo de construcción compartida, lo que a su vez formó una matriz semejante a la del sostén que ofrece la madre en los primeros momentos de la vida infantil. Este fue el punto de inicio, y el trabajo de conformación grupal se consolidó a partir de la adaptación del equipo de intervención, lo cual posibilitó condiciones suficientemente buenas para generar confianza en la propuesta. Así, a partir de la producción grupal comenzaron a crear un “espacio potencial” utilizando la propia experiencia, lo cual permitió que se exprese la historización de los vínculos primarios, tema relevante que sirvió de guía. Pudimos tejer una red grupal y social en la cual la familia y la escuela estuvieron involucradas, de modo que se facilitó la expresión de la potencia que surgía de lo referido en la historización vital, para que los involucrados pudieran pensarse en las funciones de madre y padre, y también las de los cuidadores extrafamiliares. Este proceso permitió abrir un momento para pensar y un contenido de producción, mientras que el espacio y el tiempo de los encuentros y la conformación de los grupos entre madres, padres, docentes, directivos y profesionales del equipo constituyó una zona intermedia de experiencia.

En la construcción de esta zona también se incluyó a las niñas y los niños, como parte del trabajo por considerar al otro como semejante, en un camino de conformación de proyectos

futuros inclusivos, que abarcaran la adquisición de conocimientos, pero que estuvieran fundamentados en portar sentidos valorados por el conjunto social. De este modo, nos adecuábamos a una perspectiva escolar-comunitaria que conciba una escuela inclusiva generadora de subjetivación y de conocimientos con significación históricamente situados.

Se detectaron carencias en los bienes simbólicos proveídos por la cultura, lo cual podía producir una búsqueda de autosostén que podía orientarse en un sentido autodestructivo, y cuya persistencia podía profundizar déficits vinculares y orfandad de marcos legales. A partir de este reconocimiento fue que se fundó la propuesta orientada hacia la restitución de los vínculos, habilitando un tiempo para pensar y reflexionar acerca del cruce *entre* lo individual y lo comunitario, *entre* lo intrapsíquico y lo intersubjetivo. De este modo, de forma conjunta se pudo encontrar respuestas a situaciones en que las niñas y los niños se quedaban solos en sus hogares, y ahí donde se presentaba un debilitamiento de las funciones parentales o surgían problemas de discriminación escolar o ausencia de lazos sociales. En estos casos, creemos que los dispositivos pueden ser complementarios de ciertas funciones prioritarias y también pueden servir como acompañamiento de las figuras de cuidado.

De esta manera, los grupos fueron encontrando formas de organización *entre* vecinos, respondiendo a las convocatorias de las instituciones escolares y comunitarias que luego conformaron redes e involucraron a referentes sociales. Así, de forma grupal se crearon espacios transicionales de contención y desarrollo de la afectividad, mientras que la cohesión entre los miembros facilitó la comprensión del desarrollo infantil, que luego se trasladó a compartir el jugar y a promover la simbolización en marcos éticos de convivencia humana.

Como hemos desarrollado a lo largo de esta edición, en

el encuentro grupal no se trabajó solamente en la construcción de biografías lúdicas parentales, sino que se constituyeron biografías de modalidades de crianza de las niñas y niños que habitaban las juegotecas. De este modo, el juego operaba en su función subjetivante y el historizar contribuía en ese proceso. Y como ya hemos dicho, sostuvimos que la presencia de una pobreza de juego remitía a limitaciones iniciales en la conformación de un espacio potencial.

Desde este posicionamiento, uno de los primordiales objetivos propuestos en el dispositivo de juegotecas fue establecer lazos de confianza para entretejer una red escolar y social que nos permitiera co-pensar de forma grupal las situaciones de padecimiento infantil pasadas y presentes. Así, se construyó una trama vincular que se alojaba en un espacio y en un tiempo potenciales que permitían fortalecer los lazos generados por el trabajo del pensar, el hacer y el jugar. Se comprobó, entonces, que la constitución de esta red social permitió aprender y generó efectos terapéuticos sobre conflictos arraigados, lo cual dio paso a efectos subjetivantes. Haciendo foco en los procesos de inclusión social, ya que la mayoría de los adultos provenía de una trama vincular con déficits, logramos integrar a los sujetos y valorar su producción. De este modo, el trabajo grupal estimuló identificaciones que se desplegaron en todo el proceso de capacitación o conformación de talleres de reflexión, lo cual permitió cuestionar los propios modelos de crianza estereotipados y rígidos.

Por otro lado, al investigar los modelos que sustentaban a los espacios institucionales, se detectó que había diferencias entre aquellos que generaban confianza, en tanto fortalecían las redes vinculares existentes y sus integrantes sostenían valores ligados a las funciones parentales, y aquellos que mantenían modelos tradicionales con poca capacidad de diálogo y reflexión con las niñas y niños y su entorno familiar.

En consecuencia, fortalecimos la función materna

ampliada escolar cuando se hallaba presente, así como la específica tarea docente, impulsora de la transmisión de valores y de una ética del semejante en función de una construcción colectiva. Como resultado del análisis, los coordinadores se posicionaron como facilitadores del jugar y generaron efectos en los vínculos lúdicos familiares y comunitarios; y además se observó una disminución de los niveles de agresión y de la frecuencia de los abusos físicos y emocionales, ya que la adquisición de nuevas capacidades permitía establecer nuevos estilos de comunicación.

Con respecto al proceso que posibilitó que surgieran estos elementos novedosos, queremos señalar que se trataba de contenidos que no existían antes, es decir, no estaban provistos por mecanismos psíquicos elaborados por sus experiencias pasadas, sino que emergían de la instauración de simbolismos nuevos.

Consideramos relevante, por otra parte, señalar el impacto que tuvo la colaboración colectiva como gestor de cambios, es decir, un modelo diferente a aquellos que ubicaban a los adultos cuidadores como pasivos y dependientes, sin la posibilidad de participar en el cambio social. Para implementar esta modalidad se generaron espacios donde los asistentes relataban sus historias sobre sus países de origen, sus formas de jugar, su educación y su crianza, como ya hemos presentado en el capítulo quinto de esta publicación.

A partir de estos dispositivos, se generó una reflexión conjunta acerca de conocimientos básicos sobre el desarrollo infantil y el lugar central del juego como motor de la constitución subjetiva saludable, posibilitando la adquisición de las capacidades y recursos para la crianza.

Al asumir la modalidad de un taller, estos encuentros posibilitaban la integración de la teoría con la práctica, la

reflexión con la producción y de las vivencias con las experiencias. En este trabajo grupal, la producción, el protagonismo, la participación, la solidaridad, la cooperación, la expresión, la creatividad, la actitud lúdica y la comunicación fueron los pilares básicos para poder encontrar alternativas de acción eficaces.

En este trabajo profundizamos el análisis sobre el funcionamiento de estos dispositivos, implementados de modo que habilitaran zonas de encuentro con adultos cuidadores y docentes de niñas y niños en desarrollo, facilitando la emergencia de espacios de reflexión grupal y de revisión de prácticas, creencias y percepciones vinculadas a la crianza. Asimismo, como también hemos demostrado aquí, paralelamente los sujetos dinamizaron procesos de historización en los cuales rescataban vivencias ligadas a roles y trayectos vitales en los que fueron protagonistas como adultos cuidadores, docentes, hijas-hijos, niñas-niños, trabajadores, esposas-esposos.

Según expusimos, se incentivó la participación conjunta en el debate compartido valorando la experiencia de los adultos cuidadores, sus saberes previos y la capitalización de los recursos ya disponibles en la comunidad, y facilitando una mirada e inclusión de niños y niñas gracias al posicionamiento protagónico emergente. En este sentido, uno de los recursos disponibles era el lúdico, fundamental para la constitución de una matriz subjetiva vincular y para dar origen a nuevos vínculos lúdicos con pares que podían propiciarse a lo largo del desarrollo infantil. Así, cuando el grupo de niñas y niños constituía una red de cuidados, este se sostenía en la función cuidadora ampliada de la docente, lo cual coincidía con la modalidad relacional establecida en la institución.

De esta forma, concluimos que lo relevante de sentirse incluidos en un proyecto fue, como señalábamos arriba, que apareció algo que no existía antes. Con esto no nos referimos a

elementos ya provistos por el psiquismo de estos sujetos de acuerdo a sus experiencias pasadas, sino a la posibilidad de que se instaurasen simbolismos nuevos: los sujetos, que antes no se consideraban capaces de encarar un proyecto o de incluirse en él, se visualizaron activos y pertenecientes a algo nuevo y saludable.

A modo de último comentario, quisiéramos señalar que a partir de lo trabajado y al momento del cierre de la escritura de esta edición, en el marco de una situación sanitaria alarmante en todo el mundo a raíz de la pandemia por COVID-19, surgieron nuevas modalidades de implementar los espacios de juegotecas.

Esta crisis mundial modificó las prácticas humanas: educación, crianza, juego infantil, se han resignificado espacios, cambios en la parentalidad, ausencia de interacción con pares e inclusión de la tecnología (escuela virtual). En tiempos de aislamiento obligatorio fue necesario incluir los recursos que proveen las tecnologías, en pos de implementar estos espacios de prevención y promoción de la salud mental, con el soporte de diversas plataformas sincrónicas online. La pandemia convocó al juego virtual, con una valorización de la tecnología como medio posibilitador para poder interactuar y jugar, incluyendo un facilitador externo que habilita un modo de salida a un exterior virtual en el aislamiento. El COVID-19 ubicó en primer plano la enfermedad, la muerte, la incertidumbre, las angustias y temores, pero también dio lugar a procesos creativos, lúdicos, a nuevos aprendizajes y descubrimientos vitales. La utilización de dispositivos digitales, permitió estar y compartir con otros, conformar redes de sostén, para amortiguar ansiedades y angustias impensables y potenciar su transformación, evitando traumas sociales mayores.

Como consecuencia, teniendo en cuenta las profundas transformaciones que impactan en el conjunto social y en las instituciones encargadas de contribuir en los procesos de subjetivación infantil (familia-escuela), tuvimos que adecuar el dispositivo presencial a la modalidad virtual lúdica, así surgieron las “juegotecas virtuales” que comenzaron como un espacio

lúdico en circunstancias que parecían tender a impedirlo y aún hoy continúan vigentes.

Por este motivo, nos enfrentamos a la necesidad de ajironar y sistematizar los estudios en curso de sus alcances y limitaciones y en una próxima edición nos proponemos sistematizar una nueva perspectiva de indagación del juego. En una primera etapa de análisis, las preguntas que guían la exploración y sistematización son: ¿Cómo es posible que se abra un espacio lúdico mediado por las pantallas? ¿Qué juegos y juguetes son los protagonistas? ¿Qué sucede con los clásicos juegos? ¿La tecnología amplía nuestra caja de herramientas y configura nuevas formas lúdicas? A ellas, en busca de profundizar lo explorado, se suman los siguientes interrogantes transversales: ¿es posible detectar procesos de desobjetivación en estos grupos y hacer trabajos de reflexión subjetivantes que mejoren las parentalidades y los vínculos familia-escuela? ¿Pueden estos encuentros brindarnos elementos para detectar estilos de apego de los adultos cuidadores con relación a las niñas y niños? Así como también, ¿qué relación podemos establecer entre estos estilos y el vínculo lúdico?

Desde este enfoque, ya sea en un espacio real o en uno virtual: lo universal es el juego, motor convocante que aporta una función subjetiva. En este sentido y según hemos demostrado a lo largo del trabajo y en la presente edición, confiamos en que el dispositivo de *Juegotecas Barriales*, desarrollado con éxito y eficiencia, será capaz de aportar nuevas respuestas a estos interrogantes y seguir construyendo en conjunto un contrato subjetivante, a partir de establecer una red relacional que posibilite abrir zonas de experiencia entre adultos cuidadores, niñas, niños, docentes e investigadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A. (1973). La percepción de la muerte en los niños. *Revista de Psicoanálisis*, 30(34), 689-702.
- Aberastury, A. (1981). *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. Eudeba.
- Aberastury, A. (2002). *El niño y sus juegos*. Paidós.
- Adrián Serrano, J. E. (2008) *El desarrollo psicológico infantil. Áreas y procesos fundamentales*. Universitat Jaume.
- Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana De Educación*, 53(6), 1-11.
<https://doi.org/10.35362/rie5361710>
- Ainsworth, M., y Bell S. (1970). Apego, exploración y separación. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de psicología del niño, Vol. 2*. Alianza.
- Ainsworth, M. D. S. (1972). Attachment and dependency: A comparison. En J.L. Gewirtz (Ed.), *Attachment and dependency*. Winston and Sons.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716.
<https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.44.4.709>
- Anguera, M.T. (1988). *Observación en el aula*. Grao.
- Arfouilloux, J.C. (1977). *La entrevista con el niño*. Marova.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Arrué, C. (2012). Sistemas de apoyo al aprendizaje escolar. El caso de los talleres de juego en el aula [Tesis de maestría no publicada]. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Aulagnier, P. (1997). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1991). Construir(se) un pasado. *Revista de Psicoanálisis Buenos Aires:ApdeBA*, 13(3).
- Baeza, S. (2016). *El imprescindible puente: familia-escuela*. Aprendizaje hoy.
- Ballou, K. J. (2006). Fundamentación teórica: contribuciones del juego y de la cooperación al desarrollo en la infancia y la adolescencia. En Garaigordobil Landazabal, J., y Fagoaga Azumendi, M. (Eds.), *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Barclay, L. (1982). Juego y desarrollo cognoscitivo. En Piaget, J., Lorenz, K., y Erikson E. (Eds.), *Juego y desarrollo* (pp. 105-112). Crítica Grijalbo.
- Bareiro, J. (2010). Algunas reflexiones sobre el uso de objeto en el psicoanálisis de D.W. Winnicott. En *Anuario de investigaciones, XVII*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Barnett, D, Ganiban, J., y Cichetti, D. (1999). Maltreatment, negative expresivity, and the development of type D attachments from 12 to 24 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(258), 97-118.
- Bauman, Z. (2003). *Amor Líquido*. Fondo de cultura económica.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psicología Monographs*, 4, 1-103.

- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. En A. D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 7, 3-46.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinant of attachment security. En Cassidy, J., y Shaver, P. R. (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 249-264). Guilford Press.
- Belson, P. (1987). *Una declaración para el juego*. *Nursing Times*, 83, 16-18.
- Benadiba, L., y Plotinsky, D. (2001) *Historia oral. Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*. Novedades Educativas.
- Bion, W. (1997). *Volviendo a pensar*. Hormé.
- Bleichmar, H. (2005). *Avances en psicoterapia psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específicas*. Paidós.
- Bleichmar, S. (2003, 30 de julio). *Acerca de la subjetividad* [Conferencia], Cátedra EPIS I, Universidad de Rosario, Rosario, Argentina.
- Bleichmar, S. (2007). *Dolor país y después...* Libros del Zorzal.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia Social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Bleichmar, S. (2009a). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*. Topia.
- Bleichmar, S. (2009b). Prerrequisitos de constitución del sujeto cognoscente y sus fracasos. *Revista Ensayos y Experiencias*, 6(32), Buenos Aires

- Bleichmar, S. (2009c). *La subjetividad en riesgo*. Topía.
- Bleichmar, S. (2011). *La construcción del sujeto ético*. Paidós.
- Bleichmar, S. (2014). *La construcción de las legalidades como principio educativo*.
- Consejo Asesor del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación de la Nación, Universidad Nacional de San Martín.
- Blurton-Jones, N. (1972). Categories of child-child interaction. En *Ethological studies of child behavior*(pp.97-128). Cambridge University Press.
- Bosoer, E., Paolicchi, G., y Colombres, R. (2014). Aportes para el estudio del juego y del apego en un contexto social vulnerable. En *XXII Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Bosoer, E., Paolicchi, G., y Kohan Cortada, A. (2015). Juego, apego y aprendizaje en la institución escolar. En *XXIII Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Bowlby, J. (1998). *El Apego y la Pérdida I. El Apego*. Paidós.
- Bowlby, J. (1999). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Brazelton, T.B., y Cramer, B.G. (1993) *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Paidós.
- Bruner, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 687-708.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós.

- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea. Bruner, J. (2004). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa.
- Calzetta, J. J. (2004). La privación simbólica. *Revista Cuestiones de Infancia*, 8, 121-129.
<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/223>
- Calzetta, J. J., Bozzalla, L., Naiman, F., Paolicchi, G., y Raznoszczyk Schejtman, C.(2016). *Subjetividad y aparato psíquico*. Eudeba.
- Calzetta, J.J., Cerdá, M.R., y Paolicchi, G. (2005). *La Juegoteca. Niñez en riesgo y prevención*. Lumen.
- Cantón, J., y Cortés, M. R. (2000). *El apego del niño a sus cuidadores*. Alianza.
- Carli, S. (2006) Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales [Material de clase]. http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Carli_Los_dilemasdelatransmision.pdf
- Carli, S. (2011). *La memoria de la infancia*. Paidós.
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 21, 27-36.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Eudeba. Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Cerdá, M.R., y Paolicchi, G. (2004). *Desarrollo humano y Familia*. [Publicación de Cátedra Psicología Evolutiva Niñez II]. Departamento de Publicaciones Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Córdova, N. (2006). Nueve subtítulos para una lectura de 'Construir(se) un pasado'. En *Guía que acompaña la lectura de Piera Aulagnier* [Material de cátedra]. Psicología Evolutiva Adolescencia II, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires
- Coste, J. C. (1979). *Las 50 palabras claves de psicomotricidad*. Médica y Técnica.
- Cueto, R. M., Espinosa, A., Guillén, H., y Seminario, M. (2016). Sentido de Comunidad Como Fuente de Bienestar en Poblaciones Socialmente Vulnerables de Lima, Perú. *Psykhé (Santiago)*, 25(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.1.814>
- Davies, P., y Cummings, E. (1986) Change in maternal behavior during the baby's first year of life. *Child Development*, 57, 746-753.
- Delucca, N., y Petriz, G. (2003). La transmisión transgeneracional en la familia: su valor y función en la construcción de la subjetividad. En Petriz, G. (Comp.), *Nuevas dimensiones del envejecer: teorizaciones desde la práctica*. Universidad Nacional de La Plata.
- Delucca, N., Petriz, G., Longás, C., Vidal, I., González Oddera, M., Rodríguez Durán, A., Martínez, A., y Romé, M. (2008). Investigaciones sobre temas del desarrollo. Historización y desafíos de la parentalidad. *Psicología e Investigación. Revista de Psicología*, 10, 81-95. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4399/pr.4399.pdf
- Delucca, N. E., y Petriz G. (2009). Jóvenes padres de hoy. Continuidades y Discontinuidades del vínculo inter y transgeneracional. *Subjetividad y cultura*. XXX (1), 29-46. <https://www.aappg.org/wp-content/uploads/2007-N%C2%BA1.pdf>

- Delucca, N., Oddera, M.G., y Martínez, A. (2014). Modalidades de la diversidad en los vínculos familiares. *Revista de Psicología*, 11, 105-123. <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/1083>
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza Universidad.
- Deneufve, V. (2010). La parentalite: historique et définition. *Édition Délégation de la Solidarité du Vignoble Nantais Conseil général*, 44, 11-14. http://mda44.free.fr/public/parentalite/historique_et_definitions.pdf
- Derrida, J., y Roudinesco, E. (2014). *Y mañana, qué*. Fondo de Cultura Económica. Díaz Roig, M. (1986). *Estudios y notas sobre el Romancero*. Colmex.
- Dio Bleichmar, E. (2007). *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Paidós.
- Doltó, F. (1982). *La dificultad de vivir. El psicoanalista y la prevención de la neurosis*.
Vol. II. Gedisa.
- Doltó, F. (1992a). *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. Seix Barral.
- Doltó, F. (1992b). *El niño tiene derecho a saberlo todo*. Paidós.
- Doltó F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Paidós. Doltó, F. (2000). *Las etapas de la infancia*. Gedisa.
- Duschatzky, S. (2003) ¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados? En *Infancias y Adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino*. Novedades Educativas.

- Duschatzky S., y Corea C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Eiguer, A. (2007). Homoparentalidades, afiliación y vínculo filial. En Rotenberg, E. y AgrestWainer, B. (Comp), *Homoparentalidades. Nuevas familias*. Lugar Editorial.
- Elkonin, D. (2003). *Psicología del juego*. Editorial Pedagógica. Emcke, C. (2017). *Contra el odio*. Taurus.
- Espinar Fellmann, I., Carrasco Galán, M.J., Martínez Díaz, M.P., y García-Mina Freire (2003). Familias reconstituidas: Un estudio sobre las nuevas estructuras familiares. *Revista Clínica y Salud. Investigaciones empíricas en Psicología. Colegio oficial de la Psicología de Madrid, 14(3)*, 301-332.
- Ferenczi, S. (1984). Confusión de lenguas entre los adultos y el niño, el lenguaje de latencia y de la pasión. En *Obras completas. Psicoanálisis IV*. Espasa Calpe.
- Ferrea, M.J. (2017). La sala de juegos terapéutica en el ambiente hospitalario. *Revista Medicina infantil. Revista del Hospital de Pediatría Garrahan, XXIV(2)*, 179-183.
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play and Culture, 5(2)*, 159-181.
- Fisher, H. (2000). *El primer SEXO. Las capacidades innatas de las mujeres y cómo están cambiando el mundo*. Taurus.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Morata.

- Fonagy, P. (1999). *Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría*. [Presentación]. Grupo Psicoanalítico de Discusión sobre el Desarrollo, n° 3, Reunión de la Asociación Psicoanalítica Americana, Washington D.C.
- Freidin, B. (2004). El uso del enfoque biográfico para el estudio de las experiencias migratorias femeninas. En Sautú, R. (Comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Lumiere.
- Freire, A. (2003). Familias reconstituidas: un estudio sobre las nuevas estructuras familiares. *Clínica y salud. Investigaciones empíricas en Psicología. Colegio oficial de la Psicología de Madrid*, 14(3), 301-332.
- Freud, A. (1999). *Normalidad y patología en la niñez: evaluación del desarrollo*. Paidós.
- Freud, S. (1975). Introducción del narcisismo. En Strachey, J. (Ed.) (Etcheverry, J. L., Trad.), *Obras Completas, Tomo XIV*. Amorrortu. (Originalmente publicado en 1914).
- Freud, S. (1978) Tres ensayos para una teoría sexual. En Strachey, J. (Ed.) (Etcheverry, J. L., Trad.), *Obras Completas, Tomo VII*. Amorrortu. (Originalmente publicado en 1905).
- Freud, S. (1979). Conferencias de Introducción al Psicoanálisis. En Strachey, J. (Ed.) (Etcheverry, J. L., Trad.), *Obras Completas, Tomo XVI*. Amorrortu. (Originalmente publicado en 1916)
- Freud, S. (1979). El creador literario en el fantaseo. En Strachey, J. (Ed.) (Etcheverry, J.L., Trad.), *Obras Completas, Tomo IX*. Amorrortu. (Originalmente publicado en 1908[1907]).

- Freud, S. (1979). Duelo y melancolía. En Strachey, J. (Ed.) (Etcheverry, J. L., Trad.), *Obras Completas. Tomo XIV*. Amorrortu (Originalmente publicado en 1917).
- Freud, S. (1979). De Guerra y muerte. Temas de actualidad. En Strachey, J. (Ed.) (Etcheverry, J. L., Trad.), *Obras Completas, Tomo XIV*. Amorrortu. (Originalmente publicado en 1915).
- Freud, S. (1979). Inhibición, Síntoma y Angustia. En Strachey, J. (Ed.) (Etcheverry, J. L., Trad.), *Obras Completas, Tomo XX*. Amorrortu. (Originalmente publicado en 1926).
- Freud, S. (1979). El malestar en la cultura. En Strachey, J. (Ed.) (Etcheverry, J. L., Trad.), *Obras Completas, Tomo XXI*. Amorrortu. (Originalmente publicado en 1929).
- Freud, S. (1979). Más allá del Principio del Placer. En Strachey, J. (Ed.) (Etcheverry, J. L., Trad.), *Obras Completas, Tomo XVIII*. Amorrortu. (Originalmente publicado en 1920).
- Freud, S. (1979). El porvenir de una ilusión. En Strachey, J. (Ed.) (Etcheverry, J. L., Trad.), *Obras Completas, Tomo XXI*. Amorrortu. (Originalmente publicado en 1927).
- Freud, S. (1980). Moisés y la religión monoteísta. En Strachey, J. (Ed.) (Etcheverry, J. L., Trad.), *Obras completas, Tomo XXIII*. Amorrortu. (Originalmente publicado en 1939).
- Freud, S. (1980). Totem y tabú. En Strachey, J. (Ed.) (Etcheverry, J. L., Trad.), *Obras Completas., Tomo XIII*. Amorrortu. (Originalmente publicado en 1913).

- Freud, S. (1982). Proyecto de Psicología para neurólogos. En Strachey, J. (Ed.) (Etcheverry, J. L., Trad.), *Obras Completas, Tomo I. Amorrortu*. (Originalmente publicado en 1895).
- Gallosi, L., y Novellino, X. P. (2016). Jugar para crecer. Acompañamiento a familias, niñ@s y educadores en jardines maternos de la provincia de Río Negro. En *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-044/308>
- Garaigordobil Landazabal, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Ediciones Pirámide.
- García, B. (1999). *El ocio en la España del siglo de oro*. Akal.
- Germani, G (1969). *Sociología de la modernización*. Paidós.
- Gesell, A. (2000). *El niño de 1 a 4 años*. Paidós.
- Giberti, E. (2005). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares. Familia/s*. Garaventa, J., y Lamberti, S. (Colab.). Noveduc.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *El método comparativo de análisis cualitativo* [Llanos Pozzi, M. J. Ed.; Forni, F. Trad.] [Material de cátedra]. Metodología y Técnicas de la Investigación Social III, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Glocer Fiorini, L. (2007). Parentalidad en parejas homosexuales. En Rotenberg, E., y Agrest Wainer, B. (Comp.), *Homoparentalidades. Nuevas familias*. Lugar Editorial.

- Golse, B. (2005). El bebé, el niño y la violencia de acceso al lenguaje. *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, 5, 67-82.
- Gómez Campos, A. M. (2008, 16 de agosto). Vulnerados y vulneradores. *Cambio de Michoacán* [Diario mejicano de circulación estatal] <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/editorial.php?id=270>
- Gonzalo Tobajas, A., y Araque Comino, E. (1998). Juegos Infantiles de los siglos de oro en la tradición folclórica moderna [Actas]. En Alvar Ezquerro, C. (Coord.), *Lyra mínima oral: los géneros breves de la literatura tradicional* (pp. 209-220), Congreso Internacional en la Universidad de Alcalá, 28-30 de octubre. <http://www.lyraminima.culturaspopulares.org/actas/alcala/22-gonzalo-araque.pdf>
- Green, A. (1990). *De locuras privadas*. Amorrortu.
- Grunfeld, F. (1978). *Juegos de todo el mundo*. Edilan.
- Guardia, V., y Ayuso, M. (2004). *Juegotecas. La potencialidad del juego como política de desarrollo social en Niñez y Adolescencia en contexto de pobreza- concepciones y abordajes*. Centro de Documentación de Políticas Públicas N° 34, Buenos Aires, Argentina.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno.
- Gutton, P. (1976). *El juego de los niños*. Nova Terra.
- Gutton, P. (1983). *El bebé del psicoanalista*. Amorrortu.
- Harris, P. L., Kavanaugh, R. D., y Meredith, M. C. (1994). Comprensión infantil de episodios imaginarios: la integración de acciones sucesivas. *Child Development*, 65(1), 16-30. <https://doi.org/10.2307/1131362>

- Herrero Nivelá, M. L. (1997). La importancia de la Observación en el proceso educativo. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0).
- Hidalgo, V., y Palacios, J. (2011). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años.
- En Palacios, J.; Marchesi, A.; y Coll, C. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Alianza.
- Hinshelwood, R.D. (1989). *Diccionario del Pensamiento Kleiniano*. Amorrurtu.
- Houzel, D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Editions Éres.
- Howens, C., y Phillipson, L. (1998). Continuity in children's relation with peers. *Social Development*, 7(3), 340-349.
- Howes, C., y Matheson, C. C. (1992). Secuencias en el desarrollo del juego competente con compañeros: Juego de simulación social y social. *Psicología del desarrollo*, 28(5), 961-974.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.961>
- Huizinga, H. (1990). *Homo Ludens*. Alianza/Emecé.
- Hurlock, E. (2000). *Desarrollo del niño*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Imeroni, A. (1991). El juego como medio educativo. *Cuadernos de Psicomotricidad, Association Europeenne des ecoles de formation a la pratique Psychomotrice*, 7-14.
- Janín, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Noveduc.
- Kaës, R. (1980). *La transmisión Intergenerationnelle*. Dunod.

- Kaës, R. (1994). Algunas condiciones grupales en la emergencia del pensamiento. En *La invención psicoanalítica del grupo*. Publicación de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.
- Kaës, R. (1999). *Ambigüedad y ambivalencia de los vínculos de transmisión entre las generaciones*. [Conferencia A.A.P.P.G.].
- Kaës, R. (2000). *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Amorrortu. Kaës, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Amorrortu.
- Kaës, R., Correale, A., Diet, E., Duez, B., Kernberg, O., y Pinel, J.P. (2005). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Paidós.
- Kaës, R., Faimberg, H., Enriquez, M., y Baranes, J. (2006). *Transmisión de la vida psíquica entre las generaciones*. Amorrortu.
- Karol, M. (1999). La constitución subjetiva del niño. En Carli, S., Lezcano, A., Karol, M., y Amuschástegui, M. (Comps.), *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.
- Klein, M. (1964). *Contribuciones al Psicoanálisis*. Hormé
- Klein, M. (1980). El papel de la escuela en el desarrollo libidinal del niño. En *Klein, M. Obras completas*. Paidós.
- Klein, M. (1990). Principios psicológicos del análisis infantil. En *Klein, M. Obras Completas, Vol. I*. Paidós.
- Klein, M. (2008). Importancia de la formación del símbolo para el desarrollo del yo. En *Klein, M. Obras completas. Vol. I*. Paidós.

- Lagache, D. (1961). *La psychanalyse et la structure de la personnalité: agressivité, structure de la personnalité et autres travaux*. Oeuvres IV.
- Laplanche, J. (1987). *Nuevos fundamentos para el Psicoanálisis*. Amorrortu. Laplanche, J., y Pontalis, J. B. (2006). *Diccionario de Psicoanálisis*. Paidós.
- Llagostera, E. (2011). El ocio en la Antigüedad. *Juegos del Mundo. Espacio, tiempo, forma. Serie II, Historia Antigua, 24*.
- Larrabure, P, y Paolicchi, G. (2016). Relación del tipo de apego con el juego infantil en la Institución escolar. En *XXIII Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Lebovici, S. (1988). *El Lactante, su madre y el psicoanalista: las interacciones precoces*. Amorrortu.
- Legendre, P. (1996). *Lecciones IV El inestimable objeto de la transmisión*. Siglo XXI.
- Leiser, E. (2004). *La evolución temprana del niño y sus patologías desde un enfoque psicoanalítico*. Libros Certeza.
- Levi-Strauss, C. (1981). *Las estructuras elementales del parentesco*. Paidós. Lewkowicz, I. (2008). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.
- Linch, K. (1997). La buena forma de la ciudad. En Gili, G. y Maldavsky, D. (Eds.), *Sobre las Ciencias de la Subjetividad. Exploraciones y conjeturas*. Nueva Visión.
- López, A. (2020, 18 de septiembre). El misterio de los juguetes de los Niños de la prehistoria. *Revista Muy Interesante*. <https://www.muyinteresante.com.mx/historia/misterio-de-los-juguetes-ninos-prehistoria/>

- Maccoby, E. E., y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington, y P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology, IV. Socialization, Personality and Social Development* (pp. 1-101).
- Mahler, M.S. (1985). *Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación*. Joaquín Mortiz/Planeta.
- Main, M., Kaplan, N., y Cassidy, J. (1985). Security in infancy childhood, and adulthood: A move to the level of representation. En Breherton, I., y Waters E. (Eds.), *Growing points of attachment theory and reasearch. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(209).
- Marrone, M. (2001). *La teoría del Apego. Un enfoque actual*. Psimática.
- Meece, J. (1997). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. McGraw-Hill/Interamericana.
- 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*. Noveduc.
- Montañes, J., Parra, M., Sanchez, T., López, R., Latorre, J.M., Blanc Portas, P., Sánchez, M. J., Turégano Moratalla, P. (2000). El juego en el medio escolar. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 15, 235-260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292996>
- Moreno, J. (2014). *La Infancia y sus bordes. Un desafío para el psicoanálisis*. Paidós.
- Moreno, M. C. (2011). Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años. En Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Alianza.

- Newson, E., y Newson, J. (1982). *Juguetes y objetos para jugar*. CEAC.
- Orlick, T. (1988). El juego cooperativo. *Cuadernos de pedagogía*, 163,84-87.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear. Nuevos juegos y deportes cooperativos*. Paidotribo.
- Ortega, R. (1987). *El juego: Un laboratorio de comunicación social* [Actas]. V Jornadas de Estudio sobre la investigación en la Escuela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ortiz, M., y Borjas, B. (2008, octubre-diciembre). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217404>
- Palacios, J. (2011). Psicología evolutiva: conceptos, enfoques, controversias y métodos.
- En Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Alianza.
- Palacios, J., Cubero, R., Luque, A. y Mora, J. (2011a). Desarrollo físico y psicomotor después de los 2 años. En Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Alianza.
- Palacios, J., González, M.M, y Padilla, M. L. (2011b). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. En Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Alianza.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (2011c). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología Evolutiva*. Alianza.

- Palacios, J., y Mora, J. (2011). Desarrollo psicológico en la primera infancia. Crecimiento físico y desarrollo psicomotor hasta los 2 años. En Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Alianza.
- Palomas, S. (2002). *Estrategias Metodológicas para la Promoción de la Salud Comunitaria. Los títeres tienen la palabra*. Espacio.
- Paolicchi, G. (1999). El vínculo inicial como soporte de la salud mental. *I Congreso Multidisciplinario de Ecología para el Desarrollo*, Merlo, San Luis
- Paolicchi, G (2016). La función del juego. Desde sus orígenes hasta la aparición de la representación. En Calzetta, J. J. (Comp.), *Subjetividad y aparato psíquico*. Eudeba.
- Paolicchi, G., y Cerdá, M. R. (2002). *Desarrollo Humano y Familia*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Paolicchi, G., Gonzalez, J., Gechuvind, H., Maffezzoli, M., Botana, H., Colombres, R., Woloski, G., y Pennella, M. (2005). El juego facilitado: un dispositivo de intervención en la constitución subjetiva. En *XIII Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Paolicchi, G., Pennella, M., Colombres, R., Garau, A., y Botana, H. (2010). Dispositivos grupales de intervención en el lazo filiatorio: Análisis de algunos impactos en la función parental. En *XVIII Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Paolicchi, G., Colombres, R., Pennella, M., Maffezzoli, M., Botana, H., Cortona, P., Olleta, M. V., García Labandal, L., Garau, A., y Kohan Cortada, A. (2009a). El juego como dispositivo de intervención ante la fragilidad actual de las instituciones sociales. En *XVI Anuario de Investigaciones* (pp. 227-240), Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Paolicchi, G., Botana, H., Colombres, R., Maffezzoli, M., Pennella, M., Garau, A., Cortona, P., Olleta, M.V.; Cortada Kohan, A. (2009b). *Los modelos infantiles de apego y su importancia en la constitución de los lazos parentales* [Memorias]. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación, V Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur (pp. 460-463). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Paolicchi, G., Bozzalla, L., Colombres, R., Garau, A., Botana, H., Kohan Cortada, A. y Maffezzoli, M. (2011a). La intersubjetividad como antecedente de la constitución de la simbolización y el juego: intervenciones en contextos de vulnerabilidad. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 16(3), 59–72.
- Paolicchi, G., Kohan Cortada, A., Pennella, M., Garau, A., Colombres, R., Maffezzoli, M., Botana, H., y Bozzalla, L. (2011b). Funciones parentales. Indagación sobre las actitudes hacia el juego infantil y la puesta de límites en un grupo de padres. En *XIX Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Paolicchi, G., Kohan Cortada, A., Pennella, M., Maestro, C., Garau, A., Colombres R., Abreu, L., Bosoer, E., y Rodríguez, M. F. (2012). Apego y juego. Marcas epocales en la conformación de las funciones parentales. En *XIX Anuario de investigaciones* (pp. 243-254), Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Paolicchi, G., Pennella, M., Colombres, R., Nuñez, A.M., Abreu, L., Olivera, C., Botana, H., Bozzalla, L., Maffezzoli, M., y Sorgen, E. (2013a). La construcción de los lazos entre generaciones: transmisión, apego y juego. En *XX Anuario de Investigaciones* (pp. 257-267), Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Paolicchi, G., Bozzalla, L., Maffezzoli, M.L., Colombres, R., Abreu, L., Pennella, M., Botana, H., Sorgen, E. (2013b). Concepto de vulnerabilidad: entre la fragilidad social y el desamparo psíquico. En *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Cat. 1 del C.A.I.C.Y.T., 103-110.
- Paolicchi, G., Bozzalla, L., Sorgen, E., Nuñez, A. M., Bosoer, E., Maffezzoli, M., y Botana, H., H., Pereyra Bentivoglio, C., Metz, M. I., Larrabure, M.P., Serantes, A., Basso, F., Rempel, D.(2016a). *Rememorar y rehacer en el ejercicio de la parentalidad* [Memorias]. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (pp. 48-52). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

- Paolicchi, G., Maffezzoli, M., Botana, H., Sorgen, E., Bosoer, E., Pereyra Bentivoglio, C., Nuñez, A., Basso, F., Larrabure, P., Rempel, D., y Serantes, A. (2016b). Parentalidad, contexto social, juego. En *XXIII Anuario de Investigaciones* (pp. 309-320), Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Paolicchi, G., Bozzalla, L., Sorgen, E., Bosoer, E., Nuñez, A., Maffezzoli, M., y Botana, H. (2017). Parentalidad y Constitución subjetiva. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Cat. 1 del C.A.I.C.Y.T.
- Paolicchi, G., Nuñez, A. M., Bozzalla, L., Sorgen, E., Maffezzoli, M., Botana, H., Alfaro Lío, A.M., Bosoer, E., y Serantes, A. (2019). *Funciones parentales, mentalización y juego* [Memorias]. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Paolicchi, G., Bosoer, E., Martínez Vivot, M., y Sosa, A. (2020). Aprendizaje-Servicio en Contextos Vulnerables: Inter-versiones pluridisciplinarias. En Taborda, A., Leoz, G. y Piola, B. (Comps.), *Inter-versiones: contextos de violencias y subjetividades* [Libro digital]. Nueva Editorial Universitaria.
- Pelegrín, A. (1996). *La flor de la maravilla: Juegos, recreos, retahílas*. Fundación Germán Ruipérez.
- Pelegrín, A. (1998). *Repertorio de antiguos juegos infantiles. Tradición y literaturahispánica*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. Piaget, J., e Inhelder, B. (1981). *Psicología del niño*. Morata.
- Poussin, G. (1993). *Psychologie de la fonction parentale*. Privat.
- Programa HIPPIY Aprendiendo en casa, Home Instruction Programe for Parents of Preschool and Youngsters (2009). AMIA, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ragatke, S., y Toporossi, S. (2003). Niños que se quedan solos en su casa: un fenómeno urbano de hoy. *Revista Topía*, 13 (39), 6-7.
- Reynoso, R. (1980). *Psicopatología y clínica infanto-juvenil*. Editorial de Belgrano.
- Ricks, M. H. (1985). The Social Transmission of Parental Behavior: Attachment across generations. Growing Points of Attachment Theory and Research. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 50(209), 211-227.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado. Memoria y olvido*. Arrecife Producciones.
- Rodulfo, R. (2010). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Paidós.
- Rojas, C. A. (2013). Transiciones juveniles y nuevas configuraciones familiares. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5, 63-80.
- Rojas, M. C. (2004). Trauma, duelo e identidad. *Cuestiones de infancia*, 8, 12-23.
- Rojas, M. C., y Sternbach, S. (1997). *Entre dos Siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad*. Lugar Editorial.

- Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de los iguales*. RBA.
- Rotenberg, E. (2014) (Comp.), *Parentalidades. Interdependencias transformadoras entre padres e hijos*. Lugar Editorial.
- Roudinesco, E. (2010). *La familia en Desorden*. Fondo de Cultura Económica.
- Sadler, C. (1990). Un juego de niños. *Nursing Times*, 86(11), 16-17.
- Salido, J.V. (2014). El mundo infantil en el romancero hispánico barroco: educación, juegos y folklore. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 11, 141-168.
- Sánchez, J. A., y Goudena, P. (1996). El papel de las interacciones entre iguales en el proceso de socialización. Implicaciones educativas de un estudio transcultural del juego en preescolares holandeses y andaluces. *C & E Cultura y Educación*, 1, 87-98.
- Sánchez Molina, R., Tomé Martín, P., y Valencia, Á. (2009). Nuevos tiempos, nuevas familias: aproximaciones etnográficas. En *El estudio de configuraciones familiares contemporáneas*. Universidad de Caldas.
- Sánchez Vidal, A. (1991). *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención*. Biblioteca Universitaria de Ciencias Humanas y Sociales.
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. Jossey-Bass.
- Sautú, R. (2004) (Comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Lumiere.

- Sautú, R. P., Bonilo, P., Dalle y Elbert, R. (2010). *Manual de Metodología*.
- Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Prometeo/Clacso.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Sennett, R. (2003). *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.
- Serrada Fonseca, M. (2007). *Integración de actividades lúdicas en la atención educativa del niño hospitalizado*. Enducere.
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia*. InternationalThomson.
- Singer, J. L. (1994). Imaginative play and adaptive development. En J. H. Goldstein (Ed.), *Toy, play, and child development* (pp. 6-26). Cambridge University Press.
- Spitz, R. (1972). *El primer año de vida en el niño. Génesis de las primeras relaciones objetales*. Fondo de Cultura Económica.
- Stern, D. N. (1991). *El Mundo Interpersonal del Infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Paidós.
- Stone, L. (2004). Gay Marriage and Anthropology. *Anthropology News*, 45(5), 10.
- Sylva, K., Bruner, J., y Genova, E. P. (1976). The role of play in problem solving of children 3-5-years old. En Bruner, J., Jolly, A., y Sylva, K. (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 245-257). Basic Books.

- Taborda, A. (2020). *Madre grupo. Construcciones psíquicas en los jardines maternos*. (Colab. Daher, C., y Piorno, N.). Nueva Editorial Universitaria. <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/MADRE-GRUPO-JARDIN.pdf>
- Taborda, A., y Galende, B. (2009). La primera puerta lejos de casa. Vicisitudes de la Educación Inicial. *Configuraciones actuales de la psicología educacional* (pp. 97-128). Nueva Editorial Universitaria.
- Taborda, A., y Leoz, G. (2009) (Comp.), *Configuraciones actuales de la Psicología Educacional*. Nueva Editorial Universitaria.
- Taborda, A., Toranzo, E., Ross, T., Mergenthaler, E., y Fontao, M. I. (2010). Foco, interacción y patrones verbales en grupo de padres. Primeros resultados de un estudio piloto. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVII, 49-55
- Taborda, A., y Leoz, G. (2011) (Comp.), *Extensiones Clínicas en el Ámbito de la Psicología Educacional*. Nueva Editorial Universitaria.
- Taborda, A., Leoz, G., y Dueñas, G. (2012) (Comps.), *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempos de fluidez*. Nueva Editorial Universitaria.
- Taborda, A. y Leoz, G. (2020) (Comps.), *Instituciones educativas como instancia desubjetivación*. [Libro digital] Nueva Editorial Universitaria.
- Thery, I. (1998). *Couple, filiation et parenté aujourd'hui*. Odile Jacob.
- Thompson, R.A. (2006). Conversation and developing understanding: Introduction to the special issue. *Merril-Palmer Quarterly*, 52, 1-16.

- Tisseron, S. (1997). Introducción. El psicoanálisis ante la prueba de las generaciones.
- En Tisseron, S., Torok, M., Rand, N., Nachi, C., Hachet, P., y Rouchy, J.C. (Eds.), *El psiquismo ante la prueba de las generaciones. Clínica del fantasma*. Amorrortu.
- Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Libros delzorzal.
- Ulloa, F. (2005) *Sociedad y Crueldad. Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas* [Panel: Brecha social, diversidad cultural y escuela], Huerta Grande, Córdoba, Argentina, 5 al 8 de abril de 2005. <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/95946>
- Unicef (2011). *Clima, Conflicto y Violencia en la Escuela*. https://issuu.com/unicef-tacro/docs/clima_conflicto_violencia_escuelas
- Ulrich, B. (2012). *Amor a distancia*. Paidós
- Ulriksen de Viñar, M. (2017). De algunas condiciones necesarias para la construcción de la vida psíquica del niño. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis. PsicopatologíaSalud Mental*, 29, 9-15.
- Vacheret C. (1997) Violencia Natural del Niño. Función y consecuencias. Psicoanálisis con niños. *Revista semestral*, 10, 193– 99. N/A Ediciones.
- Valdemar João, W. J. (2009, enero-junio). Novas configurações no meio rural brasileiro: uma análise a partir das propriedades com agroindústria familiar. *Agroalimentaria*, 28,25-34.
- Valles, M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

- Van Ljzendor, M., y Sagi, A. (1999) Crosscultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. En Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment*, (pp. 713-734). Guilford Press.
- Volnovich, J. R., y Fariña, N. (2010). *Infancia, Subjetividad y Violencia. 200 Años de Historia*. Lumen/Humanitas.
- Vondra, J., Shaw, D., Sweringen, L., Cohen, L., y Owens, E. (2001). Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age. *Development and Psychopathology*, 13, 13-33.
- Wainerman, C., y Sautú, R. (2011) (Comps.), *La trastienda de la investigación. Nueva edición ampliada*. Manantial.
- Wasserman, M. (1993). Las dimensiones del discurso parental y los registros del discurso infantil. *Diarios Clínicos*, 6. Lugar Editorial.
- Winnicott, D. W. (1965). *El niño y el Mundo Externo*. Paidós.
- Winnicott, D. W. (1954). *Nuevas reflexiones sobre los bebés como personas*. Hormé.
- Winnicott, D.W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Winnicott, D.W. (1984). *La familia y el desarrollo del individuo*. Hormé. Winnicott, D.W. (1989). *Los bebés y sus madres*. Paidós.
- Winnicott, D.W. (1990). *El gesto espontáneo*. Paidós.
- Winnicott, D. W. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Paidós.
- Winnicott, D.W. (1996). *La naturaleza humana*. Paidós.
- Winnicott, D. W. (1998). *Deprivación y delincuencia* (Eds. Winnicott, C., Shepherd, R. y Davis, M.). Paidós.

- Winnicott, D. W. (2015a). *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Paidós.
- Winnicott, D. W. (2015b). *Exploraciones psicoanalíticas I*. Paidós.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Narcea.
- Zimmerman, M., y Gerstenhaber, C. (2004). Acerca del enseñar y del aprender. Una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial. En *Aprendizaje de niños y maestros*. Manantial.

ANEXO I

A continuación, presentamos las guías de entrevistas semi-estructuradas con preguntas abiertas que sirvieron para facilitar el intercambio, en función de establecer una conversación a ser desarrollada en instituciones escolares, comunitarias y Centros de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC).

**Programa de Extensión Universitaria Juegotecas Barriales
Cátedra Psicología Evolutiva Niñez II.
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires**

Guía de entrevista a madres y padres al inicio de los talleres

Nombre _ _ _ _ _

Edad _ _ _ _ _

Conformación familiar _ _ _ _ _

Tel. _ _ _ _ _

Nacionalidad _ _ _ _ _

Edades de hijas e hijos _ _ _ _ _

Ocupación _ _ _ _ _

- 1) ¿Qué actividades realizan sus hijas e hijos?
- 2) ¿Juega con sus hijas e hijos?
- 3) ¿A qué juega?
- 4) ¿Le gusta jugar con ellos?
- 5) ¿Cómo reacciona cuando su hija o hijo no le obedecen, están rebeldes o inquietos o se oponen a lo que usted le dice?
- 6) ¿Solicita ayuda a un familiar?
- 7) ¿Qué piensa o siente luego?
- 8) ¿Ayuda a sus hijas o hijos en las tareas escolares?
- 9) ¿Comparten tareas en el hogar o hacen paseos juntos?
- 10) ¿Acude a las reuniones escolares?
- 11) ¿Jugaba en su infancia?
- 12) ¿Con quiénes jugaba?

Guía de entrevista a madres y padres al finalizar los talleres de capacitación

- 1) ¿Qué expectativas tenía cuando se anotó para hacer la capacitación? ¿Coincidió con lo que imaginaba?
- 2) ¿Sabía qué era una juegoteca?
- 3) Luego de la capacitación, ¿hubo cambios en la forma de pensar sobre el juego?
- 4) ¿Cómo fue su experiencia de coordinar la Juegoteca?
- 5) ¿Notó cambios luego de la capacitación?
- 6) ¿Cómo se sintió coordinando la juegoteca?

Guía de entrevista a madres y padres al finalizar los talleres de reflexión

- 1) ¿Qué expectativas tenía cuando se anotó para hacer el taller de reflexión?
- 2) ¿Coincidió con lo que imaginaba?
- 3) ¿Sabía qué era una juegoteca?
- 4) Luego del taller, ¿hubo cambios en la forma de pensar sobre el juego?
- 5) ¿Cómo fue su experiencia de participar u observar la Juegoteca?
- 6) ¿Notó cambios luego del taller de reflexión?
- 7) ¿Pudo implementar algunos juegos en su casa, con su familia?
- 8) Luego del taller, ¿hubo cambios en la comunicación, en los vínculos?

**Programa de Extensión Universitaria Juegotecas Barriales
Cátedra Psicología Evolutiva Niñez II Facultad de
Psicología, Universidad de Buenos Aires**

Guía de entrevista a docentes, directivos y coordinadores

Nombre _ _ _ _ _

Edad _ _ _ _ _

Conformación familiar _ _ _ _ _

Tel. _ _ _ _ _

Nacionalidad _ _ _ _ _

Nivel educativo _ _ _ _ _

Cargo donde desempeña su tarea _ _ _ _ _

- 1) ¿Qué aspectos del desarrollo, considera usted, que pueden ser facilitados por medio del juego?
- 2) ¿Qué tipo de juego se observa con mayor frecuencia en las niñas y niños al inicio de la escolaridad?
- 3) ¿Considera necesario que el docente realice propuestas lúdicas?
- 4) ¿Qué actividades propondría para que las niñas y los niños interactúen en espacios de juego?
- 5) ¿Cómo considera que es, en general, el vínculo entre las niñas y los niños y los docentes o coordinadores de la institución?
- 6) ¿Cómo considera que es, en general, la relación entre las niñas y los niños y sus madres y padres?
- 7) ¿Cómo le parece que es el vínculo entre pares?
- 8) ¿Qué piensa acerca de la posibilidad de realizar actividades en las que tengan que jugar las madres y los padres con las hijas e hijos en la institución?
- 9) Frente a situaciones conflictivas, ¿observa buena capacidad de las niñas y los niños para resolverlas por sí solos?
- 10) Frente a situaciones conflictivas, ¿es necesario que intervenga para dar solución?
- 11) ¿Requieren de su presencia en forma continua?
- 12) ¿Qué conductas diferentes observó en el pasaje del nivel inicial al primario?
- 13) ¿Cómo cree usted que influyen las relaciones familiares en los procesos de adaptación en el pasaje del nivel inicial al nivel primario?
- 14) En los espacios de juego, ¿observa relación entre la capacidad de disfrutar del juego y la estabilidad emocional de las niñas y los niños?
- 15) ¿Observa que pueden disfrutar del juego si está presente la tendencia a verbalizar sentimientos, aceptar límites e interactuar con pares?

En este apartado haremos un recorrido a modo de presentación de las instituciones durante los años en que desarrollamos nuestro trabajo.

Taller dirigido a madres, padres y docentes en Avellaneda. Provincia de Buenos Aires. Año 2001 a 2002

Desde el Área de Atención Primaria del Municipio de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires, se convocó a la cátedra Psicología Evolutiva Niñez con el objetivo de capacitar a adultos responsables para que luego coordinasen juegotecas en distintos barrios de ese partido. El propósito del programa municipal consistía en armar una red que posibilitara la apertura de espacios lúdicos a partir del contacto con la Facultad de Psicología. Este aspecto tornaba a la actividad muy convocante, ya que era una capacitación que podía generar una salida laboral, por lo que a la convocatoria asistieron ochenta personas: madres, padres, abuelas, tías, tíos y docentes de nivel inicial y primario. Desde la cátedra, se aportó un equipo docente con vasta experiencia en los temas propuestos, lo que a su vez generó la idea de armar y presentar el proyecto del Programa de Extensión Universitaria Juegotecas Barriales a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología.

En el primer encuentro del taller y junto al personal de la Subsecretaría de Educación del Municipio de Avellaneda y de Atención Primaria del mismo municipio, se realizó una introducción y una presentación de la actividad al grupo total de

lo que ellos denominaban “agentes comunitarios” y docentes. En la introducción de esta tesis ya comentamos el rol social y educativo de la juegoteca, como así también la importancia de la capacitación en el tema.

Dicha acción se enmarcó en conceptualizaciones de psicología comunitaria y de investigación participativa, sobre la cual se realizó el análisis crítico con participación activa de los grupos implicados con una perspectiva de cambio social. El programa, además, incluyó contenidos del psicoanálisis y del desarrollo infantil. Sin dudas, representaba un desafío para el equipo de la cátedra; mientras que permitía a madres y padres vincularse con la universidad, algo que aparecía como plan o ideal para sus hijos, pero que no tenían como proyecto propio. Es relevante mencionar que el dictado de la capacitación se desarrolló en el Ciclo Básico Común (CBC) en su sede de Avellaneda.

A continuación, presentamos un cuadro de datos que resume el trabajo de campo en este taller:

Locación	Período	Asistencia inicial	Participantes capacitados	Asistencia final	Porcentaje deserción	Notas
Dock Sud, Villa Inflamable, y Villa Domínico, Avellaneda	2001 a 2002	80 madres, padres, abuelas, tías, tíos y docentes	80	72	10%	Los adultos cuidadores contaban con planes sociales para coordinar las juegotecas

**Taller dirigido a madres y padres.
Escuela en el barrio de Retiro, Ciudad Autónoma de
Buenos Aires. Años 2002 a 2004**

Posteriormente, se continuó implementando el Programa *Juegotecas Barriales* en la Escuela N° 25 Bandera Argentina de nivel primario, ubicada en el barrio de Retiro, CABA. A la escuela asistían las niñas y niños de zonas carenciadas aledañas, que albergaban una población con necesidades básicas insatisfechas. En este sentido, muchos asistentes provenían de familias inmigrantes tanto de provincias argentinas como de países limítrofes.

La capacitación se desarrolló a lo largo de seis meses, y luego se conformó un grupo de madres y padres de niñas y niños que asistían a la escuela para que coordinasen la juegoteca que funcionaría los días sábado por la mañana. Las madres y padres comenzaron a coordinar y el equipo de la cátedra funcionó como supervisor del trabajo efectuado, acompañando y sosteniendo la dinámica grupal y el funcionamiento de la juegoteca.

A continuación, presentamos un cuadro de datos que contextualiza el trabajo de campo en este taller:

Locación	Período	Asistencia inicial	Participantes capacitados	Asistencia final	Porcentaje deserción	Notas
Retiro Ciudad Autónoma de Buenos Aires	2002 a 2004	30 madres y padres	12	8	60%	Talleres de capacitación. Grupo consolidado de coordinación de la Juegoteca

**Taller de madres y padres, reuniones con directivos.
Jardín de infantes, Pilar, Provincia de Buenos Aires.
Años 2003 a 2005**

El equipo también fue convocado por parte de un jardín de infantes de la localidad de Pilar, Provincia de Buenos Aires, ubicado en una zona carenciada lindante a los Barrios Pedro Agustoni y San Alejo. El jardín había sido seleccionado desde el municipio para implementar un programa de salud dentro de un plan integral de gestión educativa. Se propuso realizar reuniones con el equipo técnico municipal del área de educación, y de ese modo generar un intercambio sobre la iniciativa del programa de extensión y los alcances del mismo, para incluir el dispositivo en el programa municipal de referencia. En esa reunión participaron integrantes del área educativa, la inspectora jefa, la directora y la vicedirectora del jardín de infantes, autoridades de áreas y también el equipo del Programa *Juegotecas Barriales*.

El jardín se hallaba instalado en el edificio que había pertenecido a una escuela lindante a la institución. Allí se continuó desarrollando el programa de extensión con la propuesta de capacitación y posterior armado de juegotecas. Funcionaban siete salas en cada turno, que contaban con alta concurrencia de niñas y niños de zonas aledañas de entre tres y cinco años, que estaban a cargo de veinticuatro docentes. En la primera reunión, la directora refirió como problemática la falta de matriculación al jardín de niñas y niños en sala de cinco años.

A continuación, presentamos un cuadro de datos que contextualiza el trabajo de campo en este taller:

Locación	Período	Asistencia inicial	Participantes capacitados	Asistencia final	Porcentaje deserción	Notas
Pilar	2003 a 2005	35 madres y padres	10	6 madres	71%	Talleres de capacitación. Grupo consolidado de coordinación de la Juegoteca que funcionó en el jardín de infantes

**Taller de madres y padres, reuniones con directivos
de dos escuelas de la zona de Flores.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Años 2005 a 2008**

La propuesta de trabajo surgió de contactos con docentes desde la cátedra Psicología Evolutiva Niñez. La idea original era formar grupos de adultos responsables de niños y niñas que concurrían a dos escuelas de nivel primario, las escuelas que denominamos A y B, ubicadas en la zona del Bajo Flores, CABA, pertenecientes al Distrito Escolar C. A las instituciones concurrían en su mayoría niñas y niños provenientes de las comunidades boliviana y peruana, quienes vivían en un alto porcentaje en un asentamiento precario denominado Villa 1-11-14, ubicado en la mismazona.

Al comenzar, se establecieron fechas de entrevistas con los directivos tanto para escuchar las necesidades institucionales como para presentar el Programa de Extensión, que proponía capacitar a coordinadores de juegotecas que funcionarían en las escuelas en horarios de recreos o libres de actividad académica.

Sin embargo, se encontró que existían conflictos a nivel institucional que generaban disputas internas, lo cual conllevó severas dificultades para el desarrollo del programa. Estos obstáculos obligaron a repensar las formas de acercamiento a la comunidad educativa con una propuesta que, en la medida en que lograra ser desarrollada, demostrara cumplir un aporte sustancial a la comunidad.

Cabe destacar que la actitud de las autoridades con respecto a la población concurrente era disímil: en una de ellas (Escuela A) se evidenció una actitud descalificadora y discriminatoria, mientras que en la otra (Escuela B) se encontró una mayor aceptación y valoración de las niñas y niños y sus familias.

A continuación, presentamos un cuadro de datos que contextualiza el trabajo de campo en este taller:

Locación	Período	Asistencia inicial	Participantes capacitados	Asistencia final	Porcentaje deserción	Notas
Escuelas de Flores	2005 a 2007	15 madres y padres	10	6 madres	71%	Talleres de capacitación. La cantidad de asistentes se mantuvo estable en todos los encuentros, aunque variaban los adultos cuidadores que asistían.

**Talleres dirigidos a madres, padres, docentes,
coordinadores docentes de una Fundación en Villa Soldati.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Años 2008 a 2018**

El trabajo de campo comenzó en dos Centros de Primera Infancia de la zona barrial denominada Villa Soldati, en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir del enlace y del trabajo interdisciplinario con la Facultad de Veterinaria, y por intermedio del Programa de Extensión Universitaria UBANEX *Un mundo una salud. Aprendizaje Servicio Solidario en áreas de riesgo sanitario de Villa Soldati*, dependiente de la Universidad de Buenos Aires. Los ámbitos de primera infancia formaban parte del área educativa de la Fundación.

Entre los años 2006 y 2009, se asentaron en este barrio viviendas precarias y en riesgo sanitario, por lo que aumentaron los registros de enfermedades infecciosas y de contaminación de alimentos, contra lo que se generaron programas estatales que concientizaran sobre el cuidado en su preparación y manipulación. Asimismo, la zona sur presentaba índices de necesidades sociales altos, condición que, junto a las anteriores, favoreció la implementación de una propuesta enfocada en proteger la salud de la comunidad y capacitar a sus miembros: el Programa UBANEX, que se ocupaba del tratamiento y prevención de zoonosis, del cuidado y la atención de mascotas y de la prevención del dengue.

Por otra parte, los estudios realizados señalaban que el barrio de Villa Soldati evidenciaba una dinámica singular. Mientras que la población del conjunto de la ciudad se mantenía estable desde hacía décadas, e incluso había registrado una disminución durante el período 1991-2001; por el contrario, en

Villa Soldati, la población había aumentado considerablemente. Se trata de una dinámica que encuentra su explicación según la forma en que se ha distribuido territorialmente la población dentro de la ciudad, en función de los diferentes niveles de pobreza y vulnerabilidad; ya que, hacia la zona sur, donde existía una gran cantidad de terrenos vacantes, se habían ido desplazando los sectores de menores ingresos. Eran escasos los indicadores de progreso de la situación crítica del hábitat popular, y en particular las villas miseria, por su densidad poblacional, ya no sólo crecían horizontalmente, sino que, en los últimos años, lo hacían también en altura. Iban surgiendo nuevos asentamientos urbanos en zonas intersticiales de la Ciudad de Buenos Aires, y a la vez había un aumento de los procesos de desalojo, especialmente en los barrios donde se proyectaba una renovación urbana. En este sentido, el barrio de Villa Soldati expresaba el modo en que la desigualdad social y territorial se articulaban, lo cual potenciaba la situación de precariedad. Consecuentemente, la población vivía mayoritariamente en condiciones de profunda precariedad habitacional, en un contexto de hacinamiento y de escasez de espacios de juego y aprendizaje para los niños.

Debido a esta situación, el barrio presentaba problemas de sanidad e higiene que requerían una atención de gran complejidad. Sin embargo, los hospitales municipales de la zona no se encontraban con la accesibilidad necesaria o no contaban con todos los servicios, por lo que los pacientes debían ser derivados a otros centros asistenciales. Para la atención primaria y secundaria, la población podía acercarse a los Centros de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC).

A continuación, presentamos un cuadro de datos que contextualiza el trabajo de campo en este taller:

Locación	Período	Promedio de asistencia	Notas
Fundación en Villa Soldati	2008 a 2018	30 madres y padres	Los talleres de reflexión se convocaron seis veces al año. El temario refirió al ejercicio de la parentalidad y al desarrollo infantil.
Locación	Período	Promedio de asistencia	Notas
Fundación en Villa Soldati	2009 a 2014	20 docentes	Los talleres de formación se realizaron tres veces al año. Los temas fueron específicamente solicitados por la coordinación docente, psicóloga o trabajadora social de la institución.
	2015 a 2018	30 docentes	

**Observaciones participantes y no participantes de
juegotecas y entrevistas a madres de niñas/os que asisten al
Centro de Salud y Acción Comunitaria en Flores.
Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Años 2012 a 2018**

El trabajo se siguió en otra institución, en este caso, en un Centro de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC) N° 19 de la zona de Bajo Flores, CABA. La invitación provino por intermedio de una exdocente de la cátedra, quien coordinaba un programa de creación de dispositivos de juegotecas, al tiempo que procuraba responder a ciertas problemáticas.

En este centro, la mayoría de los niños que consultaban por Pediatría se encontraba en la franja etaria de 0 a 12 años, y al ser llevados a la consulta por la madre se evidenció que era necesario poner una mirada que no recortara a ese niño o niña únicamente como un paciente que sufría, sino que debía ser considerado como alguien que construía una respuesta que estaba a su alcance. Asimismo, en muchos casos, las madres carecían de referentes cercanos debido a la inmigración, y por eso se encontraban solas o sin la presencia del padre de sus hijos como sostén familiar. Además, había falta de espacio físico en los hogares, precisamente en edades donde las capacidades psíquicas se van construyendo a partir de desplazamientos reales en el espacio; pero a su vez, pasaban muchas horas en sus hogares, lo cual disminuía la posibilidad de interactuar con pares. Entonces, el CeSAC diseñó un dispositivo que brindaba espacio y tiempo de encuentro con las madres con el fin de advertir y responder a situaciones que se presentaban de modo espontáneo. Así, los profesionales tenían la oportunidad de operar en salud mental, mientras hacían funcionar las juegotecas.

A continuación, presentamos un cuadro datos que contextualiza el trabajo de campo en este taller:

Locación	Período	Asistencia	Notas
CeSAC, Almagro	2014	45 madres y padres	Taller de reflexión a padres realizado por única vez.
Locación	Período	Notas	
CeSAC, Flores	2012 a 2018	Participación del equipo del Programa de Extensión en las juegotecas que organizaban los profesionales del Centro.	

**Talleres a madres, padres y docentes, entrevistas con
directivos del College UZZI.
Ciudad de Salta, Provincia de Salta. 2010 a 2017**

Por intermedio de profesionales que interactuaban con ambas instituciones, se estableció contacto con la dirección del colegio UZZI para realizar un proyecto interinstitucional. La propuesta pedagógica que implementaban en el College UZZI se basaba en el modelo pedagógico de inteligencia emocional en todos los programas de estudio de los niveles educativos de la institución. Este modelo se centraba en la educación en valores y en la solidaridad, y su vez convocaba tanto a estudiantes como a docentes a compartir experiencias, dinámicas y juegos, en función de un trabajo de autoconocimiento, autorregulación, empatía, fomento de las relaciones sociales y resolución positiva de conflictos. El estilo pedagógico que desarrollaban consideraba las inteligencias múltiples como modelo de enseñanza-aprendizaje, que incorpora las diferencias de modo y tiempo para aprender, haciendo foco en ampliar la autonomía y en considerar la singularidad de cada estudiante.

Esta modalidad educativa fue muy propicia para implementar el dispositivo de *Juegotecas Barriales*, tanto en madres y padres como en docentes y directivos. A la vez, el trabajo en la institución permitió incrementar los datos vinculados a esta investigación. Se planteó una primera etapa de trabajo en la cual se realizaron entrevistas a adultos responsables, lo que brindó la posibilidad de escuchar perspectivas y situaciones sociales y económicas que estos poseían comparando con las poblaciones de CABA y de Provincia de Buenos Aires. Los directivos hablaban de situaciones de vulnerabilidad en que se encontraban las niñas y niños, y lo relacionaban a déficits en el ejercicio de la parentalidad y a relaciones simétricas, situaciones que detectaban en el ingreso preescolar por falta de hábitos de higiene y de aceptación de normas de convivencia.

A continuación, presentamos un cuadro de datos que contextualiza el trabajo de campo en este taller:

Locación	Período	Asistencia	Notas
Ciudad de Salta, Provincia de Salta.	2010 a 2017	20 madres y padres	Taller de reflexión a madres y padres.
		35 docentes	Taller de formación a docentes y directivos. Continuidad de orientación a directivos.

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
1. INTRODUCCIÓN	11
1.1. Formulación del problema	12
1.2. Sobre el proyecto <i>juegotecas barriales</i>	22
1.3. Desarrollo de la trayectoria del enlace <i>entre</i> el programa de extensión <i>juegotecas barriales</i> y las investigaciones	24
1.4. Preguntas de investigación e hipótesis de trabajo	26
1.5. Objetivos	29
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	32
2.1. Sobre el diseño metodológico	32
2.2. Diseño muestral	34
2.3. Técnicas y diseño de instrumentos de recolección de datos	37
2.4. Sobre los procedimientos de convocatoria para los talleres	44
2.5. Descripción del trabajo de campo y de los talleres a madres, padres, docentes y directivos en las distintas instituciones. Años 2001 a 2018	46
2.6. Sobre el análisis de los datos	48
3. ANTECEDENTES DE LA TEMÁTICA	49
3.1. Juego	50
3.2. Historia de juegotecas y espacios lúdicos a nivel mundial y local	77
3.3. Programa de extensión universitaria <i>juegotecas barriales</i>	84
3.4. Concepto de vulnerabilidad	98

4. MARCO TEÓRICO	119
4.1. Constitución subjetiva y función parental	120
4.2. La vulnerabilidad y sus perspectivas conceptuales	131
4.3. Funciones parentales en la cadena de las generaciones	137
4.4. El jugar y el desarrollo saludable	152
4.5. Ingreso escolar: cuando el patio se vuelve riesgoso	168
4.6. Las juegotecas: definición y articulación de los fundamentos conceptuales con el trabajo de campo	172
5. VÍNCULO LÚDICO	187
5.1. Desde los cuidados maternos hacia el jugar y su simbolización. Entornos facilitadores para su desarrollo	188
5.2. Experiencias lúdicas infantiles de madres y padres	221
5.3. Capacidad para jugar en el vínculo con hijas e hijos	246
6. VÍNCULO CON LOS HIJOS Y FUNCIONES PARENTALES	267
6.1. Nuevas infancias y nuevas parentalidades	268
6.2. Encuentros intersubjetivos: la reformulación de la función materna en un dispositivo de trabajo de reflexión grupal. El caso R.	275
6.3. La reflexividad y su aporte a la construcción de la categoría del semejante	290
6.4. Cuando no hay tiempo para salir ni espacio para jugar	299
6.5. <i>Los modelos disciplinarios cuestionados y la construcción de valores como apertura hacia la inclusión</i>	309
7. SENTIDOS Y VALORACIÓN DEL JUEGO COMO EMERGENTE DEL TRABAJO EN LOS TALLERES CON MADRES, PADRES, DOCENTES Y DIRECTIVOS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD	339
7.1. Implementación de un dispositivo grupal de articulación escuela-familia-comunidad-universidad	340

7.2. Análisis de escenas significativas, articulaciones e inferencias. La función familia-escuela-grupo en contextos vulnerados. El caso S.	375
7.3. Funcionamiento del dispositivo de las juegotecas. Implicancias del juego en el desarrollo de la intersubjetividad en la institución educativa	389
7.4. Estrategias de intervención en contextos de vulnerabilidad	401
7.5. De la función familia-escuela-grupo hacia la construcción de la función niñas-niños-escuela-grupo	405
7.6. Pasaje de docentes todo terreno a docentes que abrieron el juego	414
8. CONCLUSIONES	424
BIBLIOGRAFÍA	446
ANEXO I	474
ANEXO II	477



En esta edición se presenta el estudio de la relación *entre* los espacios lúdicos, creados en centros barriales educativos y de salud, y el desarrollo del juego infantil y las funciones parentales. Haremos foco en las concepciones de niña y niño en cuanto producción de un contexto social, histórico y político que involucra activamente la

actuación de las instituciones escolares, comunitarias y sociales. Además, se destacan los procesos de constitución de las configuraciones familiares, sus cambios fundamentales y sus diversidades. Todo ello, elaborado a partir de la labor realizada a lo largo de muchos años de docencia, investigación y extensión universitaria, con el sustrato de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. A partir de la convocatoria de niñas y niños, familias y contextos el trabajo permitió propiciar modalidades relacionales donde cuerpo, juguetes y jugar posibilitaron una puesta en acción de elementos constitutivos que se combinaban e integraban entre sí.

El formato de Talleres del Programa *Juegotecas Barriales* permitieron desplegar encuentros *entre* madres, padres, docentes y profesionales del equipo de investigación que con sus espacios y tiempos operaban en términos de *zonas intermedias de experiencias transicionales*.