

EL JUEGO COMO DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN ANTE LA FRAGILIDAD ACTUAL DE LAS INSTITUCIONES SOCIALES

THE GAME LIKE INTERVENTION DEVICE IN FACE OF THE CURRENT FRAGILITY OF THE SOCIAL INSTITUTIONS

Paolicchi, Graciela¹; Colombres, Raquel²; Pennella, María³; Maffezzoli, Mabel⁴; Botana, Hilda⁵; Cortona, Paula⁶; Olleta, María Valeria⁷; García Labandal, Livia⁸; Garau, Andrea⁹
Asesora metodológica y estadística: Lic. Ana Kohan Cortada¹⁰

RESUMEN

Este trabajo se inscribe en el marco de la investigación UBACyT, "La juegoteca como dispositivo de intervención en el lazo filiatorio: su impacto en la constitución de la función parental". Esta investigación obtiene sus insumos de un Programa de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires focalizado en la creación de Juegotecas barriales. Se ha llevado a cabo en escuelas de contexto socioeconómico desfavorecido, consideradas en situación de elevada vulnerabilidad, del Distrito Escolar N° 11 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en un comedor de San Telmo. Para ello se realizaron talleres con grupos de padres de niños que asisten a esas Instituciones, los que se orientan a propiciar un incremento en la capacidad de reflexión acerca del desarrollo infantil, en torno del eje que ubica al juego en lugar de relevancia en su impacto sobre la constitución subjetiva. Se presentan algunos resultados preliminares obtenidos en estos espacios.

Palabras clave:

Constitución intersubjetiva - Contexto socio-histórico - Juego - Instituciones

ABSTRACT

This work is inscribed in the framework of the investigation UBACyT, "The playground like intervention device in the family ties: their impact in the constitution of the relatives function ". This investigation obtains its input of a Program of Extension of the Ability of Psychology of the University of Buenos Aires focused in the creation of playgrounds. It has been carried out in the context of schools of disabled social economic context, considered in situation of high vulnerability, of the School District N° 11 of the Autonomous City of Buenos Aires and in a dining room of San Telmo. For this reason they were carried out in workshops with parents of children groups that attended those educational Institutions, those that are guided to propitiate an increment in the reflection capacity about their infants' development, around the axis that locates the game in a place of relevance in its impact over the subjective constitution. Some preliminary results are presented obtained in these spaces.

Key words:

Intersubjectivity constitution - Context partner-historical-Game - Institutions

¹ Paolicchi, Graciela; Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires, (1981). Profesora Regular Adjunta en la Cátedra II Psicología Evolutiva- Niñez, Facultad de Psicología, UBA. Directora del Proyecto UBACyT P432 "La juegoteca como dispositivo de intervención en el lazo filiatorio: su impacto en la constitución de la función parental". E-mail: gpaolicchi@flbertel.com.ar

² Colombres, Raquel; Licenciada en Psicología. UBA. Ayudante de TP. Regular de la Cátedra II Psicología Evolutiva- Niñez, Facultad de Psicología, UBA. Co-Directora del Proyecto UBACyT P432.

³ Pennella, María; idem 2

⁴ Maffezzoli, Mabel; idem 2

⁵ Botana, Hilda; idem 2

⁶ Cortona, Paula; idem 2

⁷ Olleta, María Valeria; idem 2

⁸ García Labandal, Livia; Licenciada en Psicología. UBA. Adjunta Interina a cargo de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología. Docente en la Cátedra Psicología Educativa II.

⁹ Garau, Andrea; Licenciada en Psicología. UBA. Ayudante de trabajos Prácticos Integrante en la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología. Integrante del equipo de investigación del Proyecto UBACyT P432.

¹⁰ Kohan Cortada, Ana; Licenciada en Psicología. UAI. Ayudante de TP. Regular en Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico, Facultad de Psicología, UBA.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo vinculado a la investigación UBACyT “*La juegoteca como dispositivo de intervención en el lazo filiatorio: su impacto en la constitución de la función parental*” indaga acerca de tópicos y problemáticas vinculadas con la familia, los vínculos que en ella se establecen y el lugar del niño en el entramado social y familiar. En particular se focaliza en la relevancia que evidencia el juego en la constitución subjetiva y en el mejoramiento de los vínculos parento-filiales. Para ello se realizan experiencias en terreno, denominadas “Talleres de Capacitación en Juegotecas” destinadas a contribuir a la formación de líderes lúdicos/comunitarios que co-coordinen Juegotecas, entendidas como espacios de juego para los niños en sus barrios. Es en el marco de los encuentros con la Comunidad en los que emergen las problemáticas mencionadas. Atravesadas las instancias diagnósticas iniciales se asumió el diseño de recursos metodológicos que permitan realizar intervenciones acordes al contexto donde se trabaja, atento a los requerimientos de abordaje científico. El interrogante recurrente que interpela al equipo de intervención se sitúa en la tensión que implica dar respuesta a las necesidades y problemáticas de la Comunidad abordada incentivando los recursos creativos de los participantes a través de la participación en los encuentros.

Se observa que la institución familiar, tal como ha sido constituida en la Modernidad en términos de principal mediadora entre la cultura y el desarrollo biopsicosocial del niño, presenta severas dificultades para sostener la función de la crianza en la Postmodernidad. Constituye un factor de preocupación atender a las derivaciones de este fenómeno, en particular su impacto sobre los procesos de salud-enfermedad de todo el grupo familiar, especialmente de sus niños, quienes requieren de su indispensable sostén. Promover la reflexión acerca de la importancia que tiene el juego en la vida de los niños a través de un dispositivo de capacitación dirigido a sus padres, puede generar transformaciones en su subjetividad. Las juegotecas, como espacios lúdicos ofertados a niños de diversas franjas etáreas, surgieron como un recurso para proveer contención adecuada y para estimular funciones psíquicas que promuevan un desarrollo saludable. Estos espacios, al ser coordinados por miembros de la comunidad, se instituyen como parte de una red social destinada a promover y proteger la salud de todos sus miembros. El punto de inicio amerita, sin duda, establecer algunas formulaciones que operen como acuerdos básicos respecto de cómo se conceptualiza la noción de niño, aspecto central que nutre de sentido el presente abordaje, cómo promover reflexiones acerca del juego, cómo promover la recuperación y desarrollo de recursos en los adultos de modo de despertar renovadas competencias y deseos en torno del jugar y en particular cómo llevar adelante esta experiencia respetando las particularidades de un contexto que

evidencia elevados signos de vulnerabilidad.

CONCEPCIÓN DE NIÑO Y CONTEXTO SOCIAL- HISTÓRICO

Se han dado diversas significaciones sobre la denominación de niño. Estas superan el significado de cría humana, así como la niñez es más que la sumatoria de etapas que se suceden y complejizan. Por un lado, la concepción de niño es producto de un contexto social histórico y político en el cual la actuación estatal y las instituciones sociales que surgen en su interior, no están al margen de las condiciones y concepciones que se gestan. Debemos abordar los antecedentes históricos que explican y permiten entender el concepto de infancia en los distintos grupos socio-históricamente situados. Por otra parte, se deben contemplar los procesos de constitución de la familia y su interacción con el mundo público y privado en el entorno donde cada una se estructura contemplando los avatares dependientes de la fragilidad de las instituciones sociales.

Rousseau (1762) introdujo el reconocimiento de una naturaleza innata del niño como buena. Para él la educación debía satisfacer sus necesidades y mejorar sus predisposiciones naturales. Esta postura desemboca según Lebovici (1970) en una imagen idealizada del niño producto de fantasías proyectadas por el adulto. La evolución de la Psicología llevó al reconocimiento de la niñez como un proceso que se complejiza en forma creciente pero que fundamentalmente posee determinadas cualidades vinculadas con aspectos de la constitución intersubjetiva y subjetiva.

Estos aspectos implican considerar características de pensamiento, movimiento e interacción social, desarrollo moral y afectivo. Esta concepción supone un niño con necesidades, capacidades y formas de comprender al mundo cualitativamente distinto que el adulto. Las distintas concepciones teóricas apuntan a la necesidad de afianzar las competencias básicas en la primera infancia. De esta forma se organizan espacios físicos de acuerdo a las características de cada etapa, los ambientes son implementados de acuerdo a capacidades y necesidades de cada uno de los períodos de desarrollo donde el comportamiento infantil deja de ser un fin en sí mismo y la atención pasa a estar centrada en el niño.

Las subjetividades se van tejiendo de acuerdo a cómo el grupo cultural asume el concepto de niño. Como señalan Fisher y Tagle (1999) “con frecuencia se olvida que el niño no es un ser universal, que no existe el niño sino cada uno, cada niño en su particularidad”.

Para el Psicoanálisis, no se puede hablar del niño sin hablar del adulto que lo tiene a su cargo. El sostén materno no es tan sólo “un suministro conveniente, sino la sustancia básica desde la cual se construye la esencia del sujeto psíquico...” (Calzetta, 2004).

Estas concepciones son básicas a la hora de definir las características y contenidos de nuestra transmisión a

los padres, y son las que nos llevan a tomar en cuenta aquello que ellos nos dicen sobre sus historias, sobre sus ideas acerca del jugar, de la educación y de la crianza, sobre la elección del nombre, la incidencia de abuelos y tíos, sobre sus percepciones acerca de su inteligencia o torpeza, capacidad de aprendizaje, lenguaje. Planteamos que no hay una única manera de estimular o educar al niño y la pregunta sobre qué es un niño remite a la pregunta sobre qué es un padre, madre o maestro.

Resaltamos el hecho de que la presencia del niño moviliza la propia historia de padres y maestros, sus experiencias, sus frustraciones y gratificaciones; nuestra metodología contempla evaluar esos aspectos lo cual colabora en las decisiones que tomamos en el desarrollo de los talleres.

Ponemos el acento en los adultos significativos, padres en primer lugar y maestros también, quienes procuran impulsar el desarrollo y la libre expresión de los niños.

MARCO TEÓRICO

Niño y familia

La familia está compuesta por un grupo de personas que establecen vínculos de alianza, sanguíneos o de adopción, con compromiso en las relaciones interpersonales, vínculos de apego que se mantienen y establecen una identidad propia del grupo.

La llegada de un niño varía necesariamente al grupo familiar, sea que se trate de una familia extendida en la cual abuelos y tíos comparten la crianza, de una familia uniparental o monoparental en la que la madre asume exclusivamente el cuidado del niño, de una familia nuclear, o de familias ensambladas. La presencia de unas u otras personas constituirá el contexto en que se desarrolla el niño.

El rol del adulto en el juego infantil

Desde que nace el niño, el juego se constituye como elemento vital; a través de él se conoce, conoce al mundo, se interrelaciona con otros, canalizando de manera peculiar deseos y frustraciones. Transforma hechos, objetos y relaciones y logra resolver las situaciones que se le presentan. La vivencia de su propio cuerpo, el despliegue de sus habilidades y la expresión de sus emociones irán colaborando con su desarrollo y le darán pautas para afrontar situaciones del contexto en el que se encuentra. Esto motiva la necesidad de crear espacios de juego. ¿Qué conocimientos se deben transmitir a los padres? ¿Qué rol juega el adulto en el juego infantil? Los padres deben comprender que el juego forma parte del aprendizaje; deben aprender a observar el juego de los niños porque este les brinda una valiosa información; también acompañar y apoyar los distintos juegos, propiciándolos a través de distintas propuestas e interviniendo, si es necesario. Deben ser facilitadores

del juego, es decir estimular oportunidades lúdicas y de exploración.

La propuesta es que se conviertan en sujetos creadores de nuevos aspectos del vínculo lúdico.

También es importante aprender a indagar sobre el tipo de juguetes que pueden ofrecer a sus hijos y los criterios a la hora de elegirlos.

Así como el jugar es esencial para el niño, los juguetes son medios o elementos que les permiten desarrollar juegos y aprendizajes. Diversos autores (Winnicott, 1969, M. Klein, 1948, Anna Freud, 1971), han estudiado este fenómeno porque mediante el juguete se expresan emociones, se elaboran angustias, se proyectan fantasías.

Pensamos que no necesariamente se debe contar con juguetes fabricados para estimular a los niños. Señalamos la importancia de que el juguete pueda tener variadas aplicaciones, ser versátil, y despertar el interés del niño de la manera más amplia posible. A su vez, debe ser promotor de la capacidad de imaginar y ser pertinente tanto en lo social como en lo cultural. Es decir debemos aprovechar la riqueza del entorno cultural para brindar al niño elementos propios de su contexto que puedan ser utilizados como juguetes.

El juguete o un elemento del entorno se convierte en inspirador en tanto motiva al niño a jugar, en instrumento porque el niño se vale de él, en complemento del juego en tanto lo enriquece.

Debe posibilitar el desarrollo de la imaginación y la capacidad creadora. Debe activar sus intereses, permitirle transformaciones y especialmente despertar en el niño los deseos de jugar. El niño le otorga al juguete la función de divertir y enseñar, es decir se genera una interacción intensa y significativa entre ambos.

Apego y creatividad

El cuerpo propio es para el niño la primera y principal fuente de experiencia; es a través de este que se construye la historia personal; las sensaciones de placer-displacer iniciales trascienden el conocimiento del cuerpo y se constituyen en el andamiaje del psiquismo infantil y de la capacidad de dominio de este.

Tanto la valoración y autoestima, como la imagen del propio cuerpo se elaboran en las primeras experiencias corporales en contacto con el otro significativo que se constituye en "figura de apego". Es importante que en los momentos iniciales surja la conexión sensorial y afectiva con un otro empático que origina sentimientos primarios placenteros, y protege de angustias excesivas.

El contacto corporal madre-bebé se anticipa, como forma de comunicación, al futuro desarrollo verbal. El vínculo inicial se torna significativo en tanto su presencia o ausencia marcará un destino traumático o no, y por lo tanto podrá generar un rumbo cargado de tensiones difíciles de tramitar o un desarrollo saludable. Debe establecerse la diada tónicamente acorde, es decir en una correspondencia recíproca afectiva que enriquezca la

interacción. Esto va a generar las condiciones para obtener confianza, autoestima y poder comunicacional en la actividad corporal. Es en el contacto corporal donde las tensiones o sensaciones placenteras pueden multiplicarse.

Las conductas motoras en la primera infancia revisten gran importancia; sostener al bebé, abrazarlo, mecerlo amorosamente son conductas de sostenimiento que se revelan como esenciales y muestran la capacidad de comprensión que tiene el adulto acerca de las necesidades del niño. Su carencia puede generar conductas de pánico.

Un aspecto importante son las caricias que generan gratificaciones y guardan relación con la instalación del apego maternal. La sensibilidad cutánea se desarrolla a través del tacto, las sensaciones térmicas, las variaciones entre placer-displacer. La madre en contacto corporal con el niño o a través de las caricias propicia ese desarrollo. La piel como órgano externo del cuerpo permite establecer un límite entre lo exterior y lo interior, lo que conforma la posibilidad de constitución yoica y las diversas interacciones con el otro. Paulatinamente, de una dependencia y demanda absoluta inicial, se dará paso a una progresiva adquisición de habilidades y una mayor libertad de acción, reduciéndose las zonas de contacto, la frecuencia del mismo, 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 que vivenciarán como logro tanto el niño como la madre. Esta situación compensará la pérdida de sensaciones placenteras del contacto cuerpo a cuerpo y se sustituirán por el placer de los logros obtenidos y el despliegue de una autonomía motora. La condición de este apartamiento consiste en que tanto el niño como la madre reconozcan y valoren en forma conjunta el desprendimiento.

Todos los logros motrices (gatear, caminar, trepar, correr, saltar, lanzar, patear) serán las adquisiciones básicas. Cuando se promueven o se inhiben se desarrolla o no el conocimiento del propio cuerpo por parte del niño. Mantener el equilibrio, caer y lograr levantarse constituyen acciones que son soporte de aprendizajes diversos y conllevan un sentido simbólico de gran alcance.

Las figuras de apego generan seguridad para explorar y dominar el mundo que rodea al niño, protección frente a situaciones de peligro y autorregulación frente a situaciones que generan ansiedad (Thompson, 2006).

El apego se establece entre padres, parientes y el niño durante la infancia gracias a relaciones intersubjetivas que aseguran proximidad y contacto. Las relaciones de apego surgen a medida que el niño va desarrollándose. En los primeros momentos de la vida se consolida por avances que le permiten al niño tener indicadores sobre la conducta del adulto que definen la cualidad afectiva de las relaciones con la familia.

El niño reconoce los rostros, las voces, los gestos de sus cuidadores, algo que le permite tener expectativas y que se traduce en condiciones de seguridad. Estos intercambios permiten que el niño tenga preferencias sobre aquel adulto que genera esas posibilidades. Con el tiempo estas relaciones se complejizan y el niño adquiere mayor posibilidad de conocer conductas o sentimientos del adulto que a su vez le permiten mayor expresión de deseos y necesidades.

John Bowlby (1973, 1980) desarrolló la Teoría del Apego realizando un aporte que dio origen a las modernas conceptualizaciones sobre el tema, planteando una secuencia evolutiva del apego y los efectos de la pérdida y separación de la figura de apego. Centró su atención en los primeros años planteando que más tarde los procesos son menos relevantes y activos, y siempre dependen de las primeras experiencias de vida.

El establecimiento del lazo afectivo niño-cuidador cumple un papel decisivo en el desarrollo del apego, dando un papel fundamental a las experiencias reales que suceden en la familia (Cantón y Cortés, 2000).

A su vez, Ainsworth (1972, 1982, 1989) propuso diversas fases del desarrollo del apego:

Una primera que denomina preapego de 0 a 3 meses, cuando el niño es capaz de comenzar a elaborar memorias sensoriomotoras relacionadas con la interacción que establece con los cuidadores. No obstante, las conductas reñejas (llanto, succión) pueden ser calmadas por familiares y no familiares. El adulto tiene la iniciativa.

Luego de 3 a 6 meses la fase de formación del apego: el niño juega un papel más activo, responde con preferencia hacia sus cuidadores, discrimina más si bien el vínculo está en formación.

Entre los 7 y 24 meses se da el establecimiento del apego: los avances de la permanencia del objeto le permite recordar al cuidador en ausencias cortas. El niño muestra temor frente a extraños y se alegra ante la presencia de los padres o familiares cercanos o reacciona con tristeza ante la separación.

A los 2-3 años se establecen relaciones de alianza con la figura de apego. La relación continúa a pesar de las ausencias.

Entre los 3 y 6 años se da un pasaje de la búsqueda de proximidad física al desarrollo de actividades en forma compartida.

Finalmente entre los 6 y 16 años se desarrollan nuevas relaciones manteniendo figuras de apego. La capacidad de reflexión permite regular acciones en situaciones sociales.

Luego en la adultez se establecen nuevas relaciones de apego, los modelos infantiles serán importantes para las nuevas relaciones y sobre todo para la formación de la propia familia y los lazos parentales.

Se ha constatado que los padres con dificultades psicológicas (formas extremas de depresión, psicosis, trastornos de ansiedad) tienen más posibilidades de tener hijos

con apegos inseguros (Belsky, 1999, Golfand y Teti, 1990; Ricks, 1985). Se verían afectados los grados de disponibilidad y empatía que proporcionan a sus hijos. Asimismo, se puede relacionar las prácticas de crianza de los cuidadores hacia sus hijos con los procesos de transmisión intergeneracional de la calidad del apego. El clima familiar que se caracteriza por el conflicto, la violencia doméstica o conyugal puede afectar la seguridad del apego porque tiene un impacto directo sobre el niño (Davies y Cummings, 1994).

El apego inseguro se puede observar en familias que se hallan en riesgo social debido a la incidencia que el contexto tiene sobre el grado de sensibilidad de los padres; estos, al no sentirse sostenidos por el entorno, se ven en dificultades para sostener a sus hijos y permitirles que logren un apego seguro. (Barnett y col., 1999; Van Ijzendoorn y col.; 1999; Vondra Shaw, Sweringen, Cohen y Owens, 2001).

Creatividad

Desde que el niño se encuentra en el vientre materno comienza a escuchar y percibir sonidos que serán los primeros signos de la inicial sensibilidad. Al nacer, comienza un desarrollo progresivo que permite al niño evidenciar interés por sujetos y objetos, a los que puede captar sensorialmente; de allí pasará a un continuo interés por tocar, oler, mirar, gustar objetos al tiempo que descubrirá tamaños, texturas, colores que se le presentarán como elementos de exploración y descubrimiento. Todo esto le permite el desarrollo de la intuición, las fantasías y el logro de la representación del mundo a través de sus propias acciones: "La expresión artística infantil no es sino una documentación de su personalidad" (Lowenfeld, 1984, pp. 17).

El concepto de creatividad se asocia a imaginación, a originalidad en la resolución de conflictos, constituye una capacidad para tener una noción propia y diferente acerca de cómo comprender al mundo y posibilita que cada uno se diferencie de los demás. Asimismo, la noción de creatividad se vincula a la capacidad de comunicación, y se manifiesta fundamentalmente en el juego infantil. Junto al desarrollo de la creatividad se manifiestan capacidades que finalmente se le asocian como capacidad de análisis y síntesis, la inteligencia, la memoria visual, auditiva, la fluidez en la producción de ideas, la fantasía, imaginación, etc. Una de las formas en que se manifiesta la creatividad en la infancia, es a través del desarrollo de las actividades artísticas, del dibujo, del juego.

Lowenfeld (1984) plantea que "las tareas artísticas iniciadas en los primeros años de vida, pueden representar muy bien la diferencia que hay entre individuos adaptados, felices, en oposición a otros que, a pesar de cuanto han aprendido, seguirán careciendo de equilibrio y sufrirán dificultades en sus relaciones con el medio" Ahora bien la creatividad que se manifiesta en el desa-

rollo artístico y en el juego sólo se dará si se forma y consolida un apego seguro. Solamente en un contexto de afecto firme y continuo, donde se siente valorado y se le permite manifestarse en libertad, el niño podrá desplegar su potencial creativo.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

El **objetivo general** de la investigación es explorar el resultado de la "Capacitación especializada en juegotecas" sobre la capacidad de reflexión de las madres y padres en la relación con sus hijos y constatar los cambios en el vínculo lúdico y en los niveles de agresión.

Los **objetivos específicos** en este trabajo serán:

Analizar las motivaciones principales que llevan a los miembros de la comunidad a responder a la convocatoria de capacitación en juegoteca a lo largo del año 2008.

Describir el perfil, según sexo, edad, nivel educacional, ocupación y conformación de la estructura familiar, de los participantes que comenzaron la capacitación en Escuelas del Barrio de Flores a lo largo del año 2008.

Valorar la percepción que cada participante posee al inicio de su capacitación, sobre la calidad del vínculo progenitor-hijo tanto en relación al juego como a la violencia en la imposición de límites.

HIPÓTESIS

Hipótesis 1: La capacitación ofrecida incide en el lazo parento-filial y promueve la capacidad de reflexión de los padres acerca del vínculo con sus hijos.

Hipótesis 2: La capacitación ofrecida contribuye a disminuir los vínculos de tipo agresivo de los padres hacia los hijos en la medida en que se pueden contactar con sus propios recursos simbólicos, a veces no valorados u olvidados.

METODOLOGÍA:

Se trabajó con una muestra de tipo incidental. Estuvo constituida por el grupo de adultos que se inscribieron, concurren y participaron de los talleres que conformaron la primera etapa de la "Capacitación especializada en juegotecas" y que se llevó a cabo en dos escuelas y un comedor comunitario de la Ciudad de Buenos Aires. El diseño es descriptivo diferencial con interpretación cuantitativa y cualitativa de los datos.

Se realizó un análisis transversal, ya que se estudiaron las características del grupo que asistió a la capacitación.

En el trabajo se examinaron los datos obtenidos gracias tanto a la administración de la Escala tipo Likert, en las Escuelas y se complementó con las observaciones sistemáticas realizadas a lo largo de los primeros encuentros.

A su vez, se esbozará un análisis sobre algunas limitaciones que hemos encontrado en la escala utilizada y que nos hace pensar en su reformulación a futuro. Se

realizó una prueba piloto y se calculó la confiabilidad con un valor de Alpha de Crombach de .694, un valor aceptable teniendo en cuenta que el trabajo aún está en curso, que este valor fue obtenido en la aplicación de la prueba piloto. Algunos de los datos descriptivos de la primera aplicación de la escala (prueba piloto) se presentan a continuación:

Prueba piloto de la escala Likert	
n=	33
Media=	56
s=	18,6
At=	116
Alfa de Crombach=	0,694
Nº Items=	29

Instrumentos de recolección de datos

Una de las críticas que suele hacerse a las encuestas destinadas a conocer la auto- percepción de las personas, es que generalmente existen tendencias diferentes a declarar problemas en distintas poblaciones. Concientes de este inconveniente, se optó por recurrir a procedimientos de recolección de datos múltiples, entre los que se encuentra una encuesta construida en el marco de un proyecto de investigación previo *“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)”* cuyas autoras son las Lic. Paolicchi y Cerdá. (Paolicchi & otros, 2007). La escala está compuesta por 29 ítems y los encuestados, a través de cada ítem, deben dar cuenta de la frecuencia percibida de aparición de un evento vincular. Esta periodicidad se mide por la vía de cinco opciones: “siempre”, “casi siempre”, “con frecuencia”, “casi nunca” y “nunca”. A cada una de estas frecuencias se le otorga un puntaje en una escala del 1 al 5. Menor puntaje implicará una cualificación positiva del vínculo progenitor-hijo, en la que el adulto siente placer en los momentos compartidos y en las que es posible observar sostén, contención y acompañamiento del niño. Mayor puntaje implicará por lo tanto una cualificación negativa del vínculo construido.

Los ítems que constituyeron la escala Likert en este estudio piloto fueron:

Nº	Ítems	Dimensión
1	Tengo paciencia con mis hijos	Mod.Vinc.
2	Me gusta jugar	Rep. Juego
3	Me alejo si el padre le grita a mis hijos	Incl.Compa.
4	Hablo con mis hijos	Mod.Vinc.
5	Ayudo en las tareas escolares	Rep.Part.Esc.
6	Siento que cometo errores con mis hijos	Mod.Vinc.
7	Acudo a las reuniones escolares	Rep.Part.Esc.
8	Castigo a mis hijos	Est.Límites
9	Acudo a los festejos escolares	Rep.Part.Esc.
10	Les remarco los errores de mis hijos	Est.Límites
11	Hablo con la maestra de mis hijos	Rep.Part.Esc.
12	Salgo a pasear con mis hijos	Mod.Vinc.
13	Comparto actividades hogareñas con mis hijos	Mod.Vinc.
14	Acepto que el padre intervenga en la crianza	Incl.Compa.
15	Comparo a mis hijos con otros chicos	Mod.Vinc.
16	Me preocupa dejarlos solos	Mod.Vinc.
17	Pienso antes de castigarlos	Est.Límites
18	Insulto a mis hijos	Niv.Agresión
19	Respondo a las preguntas de mis hijos	Mod.Vinc.
20	Acudo a la escuela cuando me citan	Rep.Part.Esc.
21	Me gusta estar con mis hijos	Mod.Vinc.
22	Me canso de estar con mis hijos	Mod.Vinc.
23	Pido ayuda cuando mis hijos no me obedecen	Est.Límites
24	Siento que me molesta que mis hijos quieran jugar conmigo	Rep. Juego
25	Debería pensar antes de golpear a mis hijos	Niv.Agresión
26	Juego con mis hijos	Rep. Juego
27	Hago sentir culpable a mis hijos	Niv.Agresión
28	Defiendo a mis hijos si el padre los agrede	Incl.Compa.
29	Debería pensar antes de gritar a mis hijos	Niv.Agresión

Recordemos que las actitudes son *“organizaciones relativamente estables que incluyen procesos motivacionales, emocionales, perceptuales y cognitivos que se refieren a diferentes aspectos del medio en el que interacciona un individuo”* (Krech y Crutchfield, 1948, citado por Casullo, 1990: pp.171).

Se buscó, a través de la escala utilizada, evaluar la actitud parental referida al lazo filiatorio, que se define como

una configuración organizada de percepciones referidas a creencias, conductas y emociones sobre el vínculo madre/padre e hijo, estructurado a lo largo de la crianza, que son admisibles para el conocimiento (es decir, para la conciencia).

Para la construcción de esta variable, se toman en cuenta múltiples dimensiones como son: la modalidad vincular, la representación sobre el juego infantil, la inclusión del compañero/a en la crianza de los hijos, la representación y participación en la escolaridad, el establecimiento de límites y el nivel de agresión.

Como se mencionó la variable oscilará entre dos valores posibles: una actitud positiva o de aceptación del lazo co-construido o bien una actitud negativa o de rechazo del vínculo parento-filial. Entendemos por **actitud positiva o de aceptación** respecto del lazo filiatorio, la expresión de la relación parento filial en la que se reconoce la presencia de afectos sinceros y la percepción de las actividades, bienestar y desarrollo del niño en términos de sus posibilidades concretas. Son indicadores: la identificación de necesidades del niño según su edad, respuestas emocionales de interés y contención, capacidad de poner límites firmes no destructivos, la capacidad de exigir al niño en relación a sus posibilidades, existencia de un orden y un sistema mínimo de rutinas diarias, existencia de afecto y comprensión en la relación filial. En cambio, por **actitud negativa o de rechazo** entendemos la expresión de hostilidad hacia el hijo en términos de abandono, severidad, agresión, restricciones y crueldad. Serán indicadores de una actitud de rechazo, el abandono del hijo (olvidar sus rutinas, dejarlo mucho tiempo a solas y dejar que el niño se haga cargo de sus necesidades en forma constante), la separación del hijo de la convivencia de sus padres en forma prolongada, castigos y maltratos reiterados, amenazas constantes, humillación del niño apelando a apodos o descalificaciones.

CONTEXTO:

Diagnóstico Escuelas Flores Sur

El primer abordaje en campo tuvo como insumo una entrevista realizada a la psicóloga educacional integrante del Equipo de Orientación Escolar del Distrito Escolar N° 11, quien proporcionó datos sobre las características de la población a modo de diagnóstico destinado a evaluar los factores de vulnerabilidad presentes y las condiciones de accesibilidad o no a los servicios que prestan las instituciones estatales. El diagnóstico se nutre de los datos emergentes de un relevamiento previo y de una evaluación de la situación escolar y familiar de la zona en cuestión.

La Escuela se encuentra inserta en el barrio de Flores Sur, zona conocida como "Bajo Flores". El alumnado está constituido por niños provenientes de la Villa 1-11-14 y del Barrio Rivadavia; la mayoría pertenecientes a familias de origen boliviano u otros países limítrofes, así

como de provincias del norte de nuestro país.

Esta es una población de bajo nivel socioeconómico, con familias que en general no tienen sus necesidades básicas satisfechas y niños que conviven con situaciones de hacinamiento, viviendas precarias, inseguridad, animales sueltos y aguas servidas.

Los padres y las madres de estos niños trabajan en un gran porcentaje con comerciantes y confeccionistas, que no son respetuosos de las leyes laborales en vigencia y los someten a condiciones de trabajo sumamente duras. No les permiten concurrir a la escuela y está presente la amenaza de quedar sin trabajo.

Esta situación dificulta la participación de los padres en Proyectos Institucionales e impide, en gran medida, su compromiso con la Asociación Cooperadora. Es también la causa de que los niños permanezcan mucho tiempo solos, sin el cuidado y la vigilancia de adultos responsables; en algunos casos se ven niños que, a causa de estos problemas familiares, son derivados transitoriamente a instituciones de minoridad para regresar luego con sus familias.

El objetivo institucional de una de las escuelas es el de trabajar en equipo, estableciendo acuerdos básicos entre todos los integrantes de la comunidad educativa para desarrollar la cultura del cuidado a través del conocimiento del propio cuerpo, del sentido de pertenencia, respeto y valoración. Se busca facilitar el enseñar y el aprender generando espacios de estimulación que desarrollen las potencialidades individuales y grupales apuntando a una mejor calidad de vida. El análisis del relevamiento social realizado por el Hospital Municipal General de Agudos P. Piñero, en el "screening" de pre-escolar y primer grado indica que el 95% de la población presenta vulnerabilidad social. Se considera que una población es vulnerable cuando aparece más de un factor de riesgo. Estos son:

. **Vulnerabilidad educacional:** se refiere a la situación educativa de la madre: analfabeta o analfabeta por desuso, cuando sólo cursó los primeros grados.

. **Vulnerabilidad habitacional:** se refiere a las condiciones de la vivienda en las que habitan: casas tomadas, villas de emergencia o convivencia de varias familias en estado de hacinamiento.

. **Vulnerabilidad laboral:** se refiere a las condiciones laborales de los padres, sin trabajo fijo, que hacen changas o están desocupados.

. **Vulnerabilidad familiar:** se refiere a condiciones de fragilidad en los lazos familiares, insuficiencia o inadecuación en la función paterna-materna. Hay niños que quedan por muchas horas a cargo de sus hermanos mayores, viendo a sus padres poco tiempo. Se encuentran familias monoparentales o ensambladas.

La relevancia de la problemática que esta institución enfrenta requiere el diseño participativo y articulador que dé cuenta de la complejidad de los propósitos a abordar y que permita implementar múltiples formas de

intervención, desde las prácticas, con el objeto de fortalecer los aprendizajes.

Es necesario tener en cuenta que cuando un alumno ingresa a la escuela lo hace con una cultura incorporada en su propia experiencia biográfica que, en el caso de los sectores socialmente desfavorecidos, dista mucho de la cultura escolar y esto no siempre es tomado en consideración. El ausentismo, la repitencia, la pertenencia a ambientes familiares de pobreza crítica, las situaciones de abandono y de niños que deben hacerse responsables de sí mismos y de sus hermanos son variables que, indudablemente, inciden en la acción escolar, ejerciendo una influencia tal que obliga a diseñar e implementar estrategias de gestión institucional, curricular y áulica para la prevención del fracaso escolar.

Dada la particular configuración del Grupo poblacional descrito, enmarcándose mayormente en grupos inmigrantes de países vecinos, la consideración en la presente investigación de la dimensión transcultural pareció resultar necesaria.

Desarrollo y estudios transculturales

El desarrollo de una metodología específica para la realización de estudios transculturales tiene como objetivo responder a una serie de problemas a los que el investigador se enfrenta cuando pretende comparar grupos culturales (Vergara y Balluerka, 2000). Los estudios transculturales son aquellos en los que se observa, se analiza y se comparan uno o más aspectos del desarrollo en participantes de diferentes culturas. Estos estudios permiten comparar a grupos de niños de diferente contexto social, de diferentes orígenes culturales dentro de una misma sociedad, permitiendo determinar o refutar la universalidad del desarrollo humano.

Algunos de ellos tratan de establecer diferencias en relación por ejemplo a pautas de crianza, actividad lúdica de los padres y formas de transmisión, modos y momentos de establecimiento de límites respecto de los hijos, resultando relevante la forma en que las personas conciben su ambiente vital, expresan sentimientos o resuelven sus conflictos. No se trata de buscar universalidades en el desarrollo sino de considerar las influencias del contexto cultural donde suceden.

La población que conforma los grupos con los que se trabajó en las escuelas del barrio de Flores y en el comedor comunitario de San Telmo, estuvo conformada en su mayoría por familias provenientes de Bolivia, Perú, Paraguay o del interior del país. Las situaciones de crisis económicas continuas y profundas provocan que estas familias emigren a nuestra Ciudad Autónoma de Buenos Aires en busca de mejores perspectivas laborales. En particular, la población inmigrante boliviana, se caracteriza por tener baja capacitación, lo que la obliga a insertarse en puestos de trabajo inestables, como la construcción y el servicio doméstico.

Los insumos aportados por las entrevistas realizadas a

los padres que participaron en los talleres evidenciaron representaciones vinculadas con ideas de postergación social, exclusión y padecimientos ligados a la discriminación. Paralelamente los docentes construyen estereotipos tanto de los niños como de sus padres. A modo de ejemplo sus expresiones referencian con frecuencia "... estas chicas que tienen un chico por año..." o "...qué subjetividad van a construir si los llevan colgados a la espalda". El trabajo sostenido en los espacios de reflexión con padres permitió constatar la valoración que la colectividad boliviana le asigna a la escuela, depositando elevadas expectativas de promoción social. Puede relevarse en su discurso "...que sigan estudiando para que no sean como nosotros", "...que consigan otros trabajos diferentes", "quiero que mi hija sea doctora".

El trabajo en terreno

Las "juegotecas" para niños, llamadas también ludotecas, constituyen un espacio sociocultural que se instituye 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 niños con discapacidades varias y como un servicio de préstamo de juguetes.

El trabajo se inicia en el año 2002, en la Facultad de Psicología UBA-, desarrollando el programa de Extensión Universitaria "Juegotecas Barriales", implementado por miembros de la segunda cátedra de la asignatura Psicología Evolutiva Niñez, Cat II. Lo novedoso de esta experiencia consiste en la capacitación brindada a miembros de la comunidad que luego funcionan como coordinadores de juegotecas barriales: con su presencia regular en los tiempos acordados, sostienen un espacio en que los niños pueden proponer diversas actividades lúdicas espontáneas, acceder a diversos materiales de juego y elegir participar en alguna actividad estructurada desde la coordinación como la construcción de juguetes, lectura/escucha de cuentos, etc. Por lo tanto, la conformación y sostén de la ludoteca es espacio potencial de promoción y protección de la salud infantil y de los adultos que conforman su red social más próxima.

La "Capacitación especializada en juegotecas", que se llevó adelante en el año 2008 fue a través de talleres. Las familias abordadas en el marco del presente trabajo evidencian, en algunos casos, relaciones familiares con dificultades para sostenerse y tramitar las situaciones conflictivas. Esto llevó a diseñar y generar espacios de escucha destinados a promover la reflexión acerca de las propias necesidades de mejorar los vínculos al interior de cada familia, promoviendo nuevas significaciones que respeten la subjetividad de cada grupo familiar.

El trabajo centrado en el "método autobiográfico" posee una importancia particular en el abordaje de comunida-

des migrantes, ya que posibilita rescatar, escuchar y reconocer las identidades propias de las familias y los niños con los que se trata.

Los espacios en los talleres encuentran fundamento y legitimidad toda vez que recuperan el valor del juego como medio de vinculación y de aprendizaje, tanto en las diferentes actividades que realizan los niños, como en todos los aspectos del desarrollo que involucran, lo sensorial y motor, lo afectivo, la relación con pares y con adultos.

Tomar la concepción del juego como una actividad que estimula el desarrollo personal, involucra formas de expresión que promueven el desarrollo de competencias comunicativas que permitirán al niño tanto la expresión, creación y representación, como el ejercicio del pensamiento a través de la adquisición de la simbolización.

El trabajo en terreno ha presentado requerimientos que demandan instancias de revisión, reflexión, análisis y reajustes de las formas de abordaje en función de potenciar su eficacia en tanto se consideran las particularidades de cada comunidad. Recrear vivencias lúdicas infantiles en los padres ha constituido una excelente vía de acceso facilitador del vínculo lúdico con los hijos en la actualidad. Para ello se generaron espacios donde los participantes relatan sus historias, en sus países de origen, sus formas de jugar, su educación y crianza. Estos dispositivos suponen la reflexión conjunta acerca de conocimientos básicos sobre el desarrollo de los niños y el lugar central del juego como motor de la constitución subjetiva saludable, adquiriendo las capacidades y recursos para la crianza, un lugar central. Estos encuentros han asumido la modalidad de taller, la cual posibilita la integración de la teoría con la práctica, la reflexión con la producción y 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, son los pilares básicos para poder encontrar alternativas de acciones eficaces.

Los contenidos abordados y las experiencias propuestas se organizan en un orden de complejidad creciente y pueden ser abordados en los espacios de los talleres que se llevan a cabo en las instituciones educativas, con los padres de los niños que asisten a las escuelas. La planificación de los mencionados encuentros se produjo a posteriori de una serie de entrevistas administradas a directivos y líderes comunitarios de las instituciones. Estos fueron: *“Crianza y juego”*, *“El lugar del juego y los límites en la crianza”* y *“Charlando sobre nuestros niños”*.

Estos dispositivos habilitaron “zonas de encuentro” con padres y madres de niños en desarrollo, facilitando la emergencia de espacios de reflexión grupal y de revisión de prácticas, creencias y percepciones vinculadas a la crianza. Paralelamente se dinamizaron en los progenitores procesos de historización que rescatan vivencias

ligadas a roles y trayectos vitales en los han sido protagonistas (adultos, hijos-niños, trabajadores, esposos/as, madres/padres). Se incentivó la participación conjunta en el debate compartido valorando la experiencia de los padres, sus saberes previos y la capitalización de los recursos ya disponibles en la comunidad. Uno de los recursos disponibles es el lúdico, resultando de importancia en la constitución de una matriz vincular, origen de nuevos vínculos lúdicos con pares y que pueden propiciarse a lo largo del desarrollo infantil.

ALGUNOS RESULTADOS PRELIMINARES

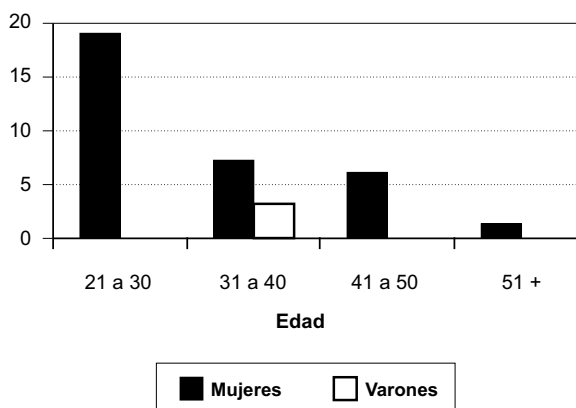
1. Perfil de los asistentes a los talleres

Se conformaron tres grupos que participaron de los talleres:

1. A. Perfil de los asistentes a la convocatoria realizada en una Escuela Primaria de Flores Sur, denominada Escuela A. La población que asiste a la escuela proviene de familias inmigrantes de países limítrofes en su mayoría bolivianos, peruanos y paraguayos, así como argentinos que han llegado a la Capital desde diversas provincias del interior del país. Esto quedó reflejado en el perfil de los asistentes al taller, que en esta escuela se llamó *“Crianza y juego”*. Asistieron 33 mujeres y 3 varones. Cabe señalar que no sólo concurren padres y madres sino que también se acercaron también otros familiares. En su mayoría, los concurrentes se ubicaban en la franja etaria entre 21 y 30 años. Más de la mitad de las mujeres manifestaron ser “amas de casa”, agregando que sus parejas trabajaban. Aquellos que trabajaban lo hacían en tareas precarias: operarios de costura, de limpieza o “changas”, actividades que generalmente se realizan “en situación de precariedad laboral (sin aportes previsionales)”.

Esta escuela está ubicada a muy pocas cuadras de un barrio de contexto socioeconómico desfavorecido.

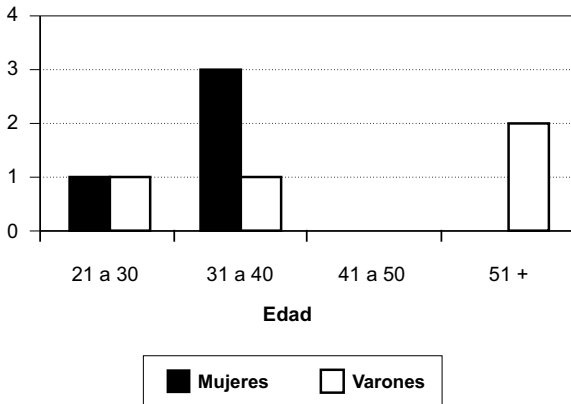
Gráfico 1. Participantes del taller *“Crianza y juego”* que forma parte de la *Capacitación especializada en juegos*, en la Escuela A de Flores, Año 2008. Perfil según sexo y edad. (n: 36)



1. B. Perfil de los asistentes a la convocatoria realizada en una Escuela de Flores Sur, denominada Escuela B.

Al taller “*El lugar del juego y los límites en crianza*” concurrieron 8 personas: 3 padres, 1 abuelo y 4 madres. La mayor parte de los concurrentes tenían entre 30 y 40 años. Un 75% de los concurrentes provenían de hogares de entre 3 y 6 hijos. Dos madres manifestaron realizar sólo tareas domésticas, un padre era jubilado y el resto de los participantes manifestaron trabajar, estando la mayor parte al frente de pequeños emprendimientos. El 75% de los concurrentes era oriundo de Bolivia y emigró en su mayoría hace más de 10 años.

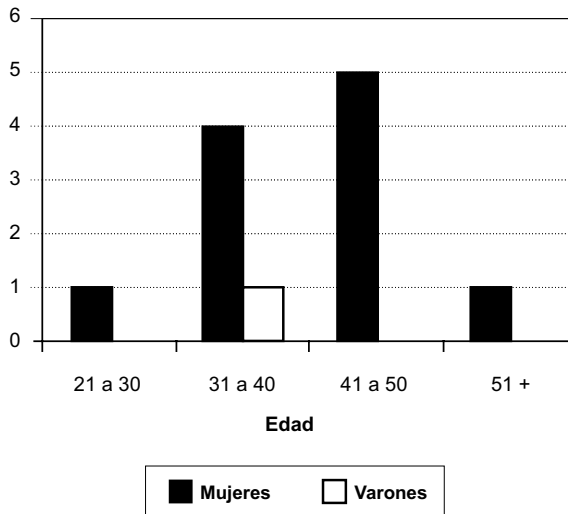
Gráfico 2. Participantes del taller “*El lugar del juego y los límites en la crianza*” que forma parte de la *Capacitación especializada en Juegotecas*, se llevó adelante en la Escuela B de Flores. Año 2008. Perfil según sexo y edad. (n: 8)



1. C. Perfil de los asistentes a la convocatoria realizada en un Comedor Comunitario de San Telmo.

Al taller “*Charlando sobre nuestros niños*”, concurrieron madres y 1 padre. La mayor parte de los concurrentes tenían entre 30 y 50 años de edad, de nacionalidad argentina. Sólo 2 de las concurrentes manifestaron ser el único sostén del hogar y estar actualmente sin pareja. Los grupos familiares estaban compuestos por un sólo hijo (40%), dos hijos (25%) o tres hijos (35%). Todos trabajaban, si bien expresaron lo precario de algunas actividades, y algunos manifestaron llevar adelante actividades de capacitación con fines laborales. Aproximadamente el 40% manifestó ser del interior del país y haberse trasladado a la Capital a fin de lograr mayores oportunidades laborales. Cabe señalar que viven en hoteles y casas precarias del barrio de San Telmo, en las que el hacinamiento suele ser una de las condiciones habitacionales frecuentes.

Gráfico 3. Padres y Madres concurrentes al taller “*Charlando sobre nuestros niños*” que forma parte de la *Capacitación especializada en juegotecas*, en un Comedor Comunitario de San Telmo, Año 2008. Distribución por sexo y edad. (n:12)



2. Motivaciones que llevan a los miembros de la comunidad a responder a la convocatoria realizada.

2. A. Motivaciones de los asistentes a la convocatoria realizada en una Escuela Primaria de Flores Sur, Escuela A.

La mayor parte manifestó concurrir debido a **preguntas que se hacían sobre la crianza de sus hijos**. Cabe destacar que gran parte de las preguntas se originaba en los, así llamados “problemas de aprendizaje” (que seguramente tenían componentes emocionales, socioeconómicos, culturales) o en dificultades en la socialización escolar que manifestaban sus hijos. Varias de las madres también manifestaron su preocupación por la violencia general del barrio donde vivían, la cual hacía difícil, no sólo que sus hijos (niños o adolescentes) hicieran amigos o habitaran las veredas, sino que ellas mismas salieran del aislamiento en el que estaban sumidas. Este aislamiento respondería al temor ante un contexto peligroso y a la escasez de lazos familiares en las inmediaciones. El taller por lo tanto, se constituyó para algunas de ellas en un **espacio donde hacer lazos alternativos**. Otra de sus preocupaciones era buscar o bien adaptarse o bien cuestionar las pautas culturales de crianza en nuestro país. Los grupos de padres bolivianos referían que en las escuelas de su país de origen, los límites impuestos a los niños eran más estrictos y las exigencias más elevadas, por lo que es probable que para ellos, esas condiciones colaboraban con el sostén de la función y su ausencia los dejaba sin recursos conocidos para el ejercicio de su rol.

2. B. Motivaciones de los asistentes a la convocatoria realizada en una Escuela de Flores Sur, Escuela B.

Todos manifestaron concurrir por **preocupaciones referidas a la crianza de sus hijos o de los nietos** que tienen a cargo, algunos llegaron a manifestar **dilemas morales provenientes de la puesta de límites en la crianza**. Dos de las madres que expresaron este dilema, pidieron hablar a solas con la coordinadora dado que se sentían incómodas exponiendo sus problemáticas ante otros padres.

Dos padres manifestaron que su presencia se debía al **pedido explícito de sus hijos** de que participaran activamente en las tareas propuestas por la escuela.

Otros dos de los participantes nos acompañaron a lo largo de los encuentros por ser "referentes" de la cooperativa. Consideramos que para uno de ellos jubilado- estas tareas constituían una forma de conformar **un proyecto que le permitiera ser parte de una red vincular social que le devolviera una imagen valiosa de sí**.

2. C. Motivaciones de los asistentes a la convocatoria realizada en un Comedor Comunitario de San Telmo.

Si bien la gran mayoría de los participantes concurre con preguntas referidas a la **crianza de sus hijos e intereses referidos al "mejor" curso de acción a tomar** frente a las disyuntivas que esta tarea conlleva, es importante rescatar el contexto en que los encuentros se llevan adelante: un comedor comunitario sostenido por militantes de las asambleas del barrio de San Telmo. Este marco incide en el interés de los participantes de poder transferir conocimientos a favor de la comunidad en la que están insertos. Parte de los mismos son líderes y referentes comunitarios y están interesados en adquirir conocimientos específicos sobre el desarrollo saludable a fin de **llevar adelante acciones de protección y promoción de la salud de los niños y familias de su barrio mediante Juegotecas**.

3. Análisis de las Encuestas

Al realizar un análisis global de las escalas tomadas a lo largo del año 2008 en las Escuelas A y B, se encontró que del total de 44 participantes sólo 33 completaron en su totalidad las escalas administradas, dado que múltiples ítems no eran comprendidos debido a su redacción. Es pertinente señalar que si bien todos los participantes de los talleres hablaban castellano, gran parte de las personas encuestadas eran extranjeros, inmigrantes de países limítrofes. La escala que se utilizó se construyó e implementó en investigaciones previas, con familias que no habían sufrido procesos migratorios y estaban habituadas a los intercambios lingüísticos de la Ciudad de Buenos Aires. Por ello se hizo necesario realizar una validación lingüística del instrumento pues la población a la que estaba dirigido podía sufrir variaciones.

A su vez, se observó que gran parte de los ítems que no se completaban se referían al intento de ponderar la actitud parental respecto de la puesta de límites, como por ejemplo: "*Les remarco los errores a mis hijos*" o "*Comparo a mis hijos con otros chicos*". Se consideró

posible que la alta personalización que existía en la redacción del ítem, tal vez, despertara la suficiente incomodidad y consecuente, conflicto- como para promover la omisión de la respuesta del mismo.

Por otra parte, también se observó que los puntajes obtenidos con una media global de 56 puntos sobre un total máximo de 145 y un puntaje mínimo de 29 como valores posibles a obtener- reflejaban actitudes positivas respecto al lazo filiatorio, lo cual no coincidía con lo que verbalmente se manifestaba a lo largo del taller.

Para finalizar, el análisis se centralizó en las encuestas que fueron completadas en la Escuela A (36 en total), focalizando en las respuestas a los ítems referidos a la actitud hacia el juego parento-filial así como la actitud hostil en la puesta de límites según las franjas etáreas concurrentes. En este grupo particular, si bien el puntaje total de las encuestas como dijimos ya es bueno y reflejaría una percepción positiva del vínculo parental, se observa que en los grupos de mayor edad los puntajes son levemente más altos. Esto puede llevar a pensar que, a mayor edad de los padres existiría menos probabilidad de establecimiento de un vínculo lúdico con sus niños y son más severos con ellos.

Cuadro N° 1. Actitudes prevalentes de los padres concurrentes a los talleres.

	Actitud hacia el juego	Actitud hostil en la puesta de límites.
Entre 20-30 años 19 participantes	42% plantea que "a veces" les gusta jugar con sus hijos. 10% sostienen que "casi siempre" 37 dicen que "siempre" 10% no contestó.	79% "castigan" a sus hijos y de estas personas 58% admiten insultarlos, 31% sostienen que los hacen sentir culpables. 5% no contesta.
Entre 31 y 40 años 10 participantes	50% plantean que "a veces" les gusta jugar, 20% sostienen que "casi siempre", 30% dicen que "siempre" les gusta jugar con sus hijos.	90% castigan a sus hijos y 60% los insultan, 40% sostienen que los hacen sentir culpables. 20% no contestaron algunos de estos ítems.
Entre 41 y más 7 participantes	42% plantean que "a veces" les gusta jugar con sus hijos, 15% sostiene que "nunca" le gusta jugar, 21% dicen que "siempre".	86% castiga a sus hijos, 42% los insulta y 42% los hace sentir culpable.

Resulta importante destacar que la escala presentada se pudo administrar una sola vez, (pre-test) gracias a lo cual pudieron obtenerse los valores descriptivos mencionados anteriormente, por lo que se configuró con características de una Prueba Piloto. Al no poder volver a realizar una segunda administración (post-test) a quienes habían participado en los talleres, el diseño pro-

puesto en uno de los objetivos de nuestra investigación para evaluar de forma cuantitativa el impacto de la intervención, quedó trunco. A pesar de los inconvenientes suscitados consideramos la importancia de continuar trabajando en esta problemática y continuar en el futuro trabajando con este instrumento aplicándolo a diversas muestras para poder contar con una herramienta válida y confluente.

CONCLUSIONES

El “malestar sobrante” está dado, básicamente, por el hecho de que “la profunda mutación histórica sufrida en los últimos años deja a cada sujeto despojado de un proyecto trascendente que posibilite, de algún modo, avizorar modos de disminución del malestar reinante” (Bleichmar, 2007 pp.56). Pero lo que permite a los hombres soportar este malestar, es la relativa ilusión de que esa situación cesará y será reemplazada por mejores momentos. “Y el malestar sobrante se nota particularmente en nuestra sociedad, en el hecho que los niños han dejado de ser los depositarios de los sueños fallidos de los adultos”. (Bleichmar, 2006, pp.18).

Es posible pensar que la actividad mediante la Capacitación y posterior Supervisión de Juegotecas Barriales puede funcionar como un aporte a tratar de disminuir, al menos relativamente el malestar sobrante que aqueja a las comunidades en riesgo donde las hemos implementado hasta el momento, apelando al desarrollo de la capacidad de pensar. Uno de los objetivos del Programa de Extensión Universitaria, en donde se enmarca la investigación presentada, está relacionado con mejorar la calidad del vínculo lúdico, generar condiciones de seguridad en el apego y estimular la autorreflexión por parte de los padres sobre estos aspectos. Si bien los contenidos que se transmiten están enmarcados en las grandes temáticas del desarrollo infantil, se debieron adecuar las consignas, las convocatorias, al tiempo que se acordó con los directivos de las escuelas y líderes comunitarios sobre la prioridad en el abordaje de cada temática. Fue posible escuchar una variedad de propuestas e inquietudes de los padres y maestros referidas a temas como violencia escolar, fracasos en la relación adulto-niño, temores referidos al futuro de los niños respecto al riesgo de las adicciones.

Se constató que los coordinadores fueron transformándose en facilitadores del juego infantil y se pudieron observar cambios en las formas de vínculo intrafamiliar y comunitario donde funcionan las Juegotecas. Se comprobó que el nivel de agresión o la frecuencia de los castigos decrecen, en tanto aumentan las posibilidades de reflexión sobre esas conductas y sobre la importancia de incluir el diálogo y el juego en la vida familiar. En la Juegoteca los niños cuentan con un tiempo y un espacio para jugar, tiempo de encuentro y socialización, de contención por parte de los coordinadores quienes se revelan como facilitadores de una actividad que por

su complejidad remite a la elaboración de situaciones que han dejado huellas, muchas de ellas difíciles de abordar. Desde esta perspectiva hay algo **nuevo que aparece, algo que no había antes**; no se trata de elementos ya provistos por la psique de estos sujetos desde sus experiencias pasadas, sino de la posibilidad de que se instauren simbolismos nuevos. La población estudiada transita situaciones de crisis social, cuyo medio no resulta ser proveedor, respecto a cumplir la función de aportar lo que el sujeto no puede producir por sí mismo. Es de este modo que la violencia puede constituirse y transformarse en una nueva forma de inclusión grupal, de estar con otros, en un nuevo modo de respuesta a situaciones de emergencia social y psíquica.

La función de la escuela y de la Universidad, en circunstancias sociales complejas, debe conformarse como un puente hacia la sociedad y así generar posibilidades de construcción de subjetividad; es decir, ofrecer herramientas que articulen la capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores, que son los que rigen la vida social. La ausencia de dichos aportes genera vacíos en el universo simbólico infantil y resta también posibilidades de adquisiciones esenciales.

Tomar este aspecto en cuenta es sumamente importante en tanto constituye un eje de coherencia entre aquello que se realiza en el hogar y aquello que se realiza en el ámbito escolar.

Se advierte que algunos de los padres no acuerdan con la necesidad de la actividad lúdica de los niños, no la tuvieron en su infancia o carecen de espacio apropiado (como en los barrios carenciados donde las viviendas se construyen en continuo formando largos pasillos), elementos o capacidades psíquicas no desarrolladas por lo tanto desconocidas, que generan prejuicios sobre el juego y le restan importancia al no poder abordarlo. Muchas veces cuestionan los espacios lúdicos planteando “para qué llevar a sus hijos si lo único que hacen es jugar”.

Se resalta la importancia de la juegoteca como un nuevo espacio de exploración, descubrimiento de adquisiciones al cual se irán adaptando en variados aspectos. Podrán adaptarse a un nuevo espacio físico, a los adultos que son padres y las coordinan, a sus pares con quienes los contactos habituales variarán, a la posibilidad de expresar hechos traumáticos vividos en forma cotidiana producto de la falta de contención adecuada. Finalmente, cuando las instituciones convocantes no presentan dificultades en su funcionamiento, la actividad del equipo pudo y puede desarrollarse con ciertas dificultades, pero en forma continua. Por el contrario cuando surgen crisis institucionales desplazamiento de la directora de una escuela o jardín de infantes, problemas de los padres con la cooperadora escolar, etc.- estas actividades no pueden continuarse, se interrumpen. Es posible concluir entonces, que este Programa de

Extensión, si pierde el sostén institucional, no puede continuar, porque se pierde el apuntalamiento institucional necesario para el desarrollo del Programa y por ende de la Investigación.

Se ha probado que cuando los agentes comunitarios pueden llevar adelante funciones de intermediación entre las necesidades de la comunidad y lo que se puede brindar como grupo de trabajo, las actividades proyectadas siguen adelante. Por el contrario, por ausencia de referentes sociales (escuelas de la zona de Flores) o cuando se presentan dificultades con los que participan activamente (escuela de zona de Retiro, jardín de Infantes de localidad de Pilar) no se mantiene el trabajo, porque surgen deficiencias en la transicionalidad que los referentes comunitarios tienen con las actividades. Es importante que las actividades que los padres propongan se presenten de acuerdo a las condiciones de cada grupo de niños; esto requiere de la disponibilidad por parte de los adultos de sus propios recursos creativos a veces olvidados, la disposición para un cambio de actitud que puede ser necesaria a veces respecto de la idea del juego infantil que pueden tener los adultos, de manera que quede claro en las experiencias del trabajo en Juegotecas que las interacciones son fuente de un vínculo entre niños y adultos, fundados en el respeto mutuo y la convicción del mutuo enriquecimiento. De este modo, se plantean nuevas formas de relacionarse con los niños, a partir del juego y de las experiencias sensoriales y perceptivas, en un clima de confluencia y contención tanto física como afectiva.

Se ha constatado a través de las experiencias vertidas en los talleres que existen conceptos arcaicos sobre el juego y la concepción de este en la infancia. Algunos padres esperan conductas de adultos por parte de los niños, en cuanto que depositan la responsabilidad del cuidado de hermanos menores como así también alguna forma de trabajo que genere cierto sostén familiar. En muchas oportunidades esto produce en los niños reiterados estados de frustración, sentimientos de ineptitud y baja autoestima. El resultado es una percepción distorsionada de la realidad del niño.

El desafío del trabajo en contextos vulnerables nos enfrenta a situaciones donde las familias son disfuncionales, en las cuales las funciones parentales se hallan perturbadas en gran medida por el contexto socio- económico. La precariedad del ambiente genera un impacto que repercute en los lazos familiares y deteriora las potencialidades individuales y los mecanismos necesarios para afrontar la crianza del niño.

Bibliografía:

- Ainsworth, M.D.S. (1972) Attachment and dependency: A comparison. En J.L. Gewirtz (ed.), *Attachment and dependency*: Washington, DC :Winston and Sons.
- Belsky, J. (1999) Interactional and contextual determinant of attachment security. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 249-264). Nueva York: Guilford Press.
- Bleichmar, S. (2007) "Dolor país y después...". Bs. As.: Libros del Zorzal. (pp. 56)
- Bleichmar, S. (2005) "La Subjetividad en riesgo". Buenos Aires: Topia (pp. 18)
- Bowlby, J. (1973) *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Bowlby, J. (1980) *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós, 1983.
- Calzetta, J. (2004) Relaciones afectivas y aprendizaje escolar. En *Dpto de Publicaciones Facultad de Psicología, UBA*.
- Casullo, M. (1990) *El autoconcepto*. Bs.As.: Psicoteca editorial, (pp.171)
- Cortada de Kohan, N. (1999) *Teorías Psicométricas. Construcción de tests*. Bs. As.: El Lugar.
- Cortada de Kohan, N (2004) *Teoría y métodos para la construcción de escalas de actitudes*, Bs.As.: Lugar.
- Cortada de Kohan, N.; Lopez Alonso, A.; Macbeth, G. (2008) *Técnicas de Investigación científica*. Bs. As.: Lugar.
- Dabas, E. (1993) "Red de Redes - Las prácticas de intervención en redes sociales". Buenos Aires: Paidós.
- Davis, P. y Cummings, E. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin* 116, (pp. 387-411).
- Fisher, A. & Tagle, P. (1999) ¿Qué es un niño? Ponencia presentada en Segundo Congreso Internacional de Educación Inicial. Lima, Perú.
- Freud, A: Normalidad y patología en la niñez (1971) Buenos Aires, Paidós, 1993. En capítulo II, "El concepto de las líneas del desarrollo" (pp. 54.)
- Gelfand, D. y Teti, D. (1990) The effects of maternal depression on children. *Clinical Psychology Review*, 10, (pp.329-353).
- Grimson, A. (2006) *Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina*, en Grimson, A & Jelin, E. (Comp.), *Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derechos*, Buenos Aires: Prometeo.
- Gutton, P. (1973) *El juego de los niños*. Barcelona: Nova Terra.
- Gutton, P. (1983) *El bebé del psicoanalista*. París: Amorrortu.
- Hernández Sampieri, R. (1998) *Metodología de la investigación*. México D.F.: Ed. Mc Graw Hill.
- Klein, M. (1948). "Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa" En *International Journal of psychoanalysis* 29, (pp. 114-123).
- Lebovici, S. & Soulé (1970) *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leiser, E. (2008). *La evolución temprana del niño y sus patologías desde un enfoque psicoanalítico*. Zaragoza, España: Libros Certeza, 2008.
- Lowenfeld, V. (1984) *El niño y su arte*. Argentina: Editorial Kapeluz, 1984.
- OMS (2002) *Informe sobre la salud en el mundo: reducir los riesgos y promover una vida sana*. Ginebra: OMS.
- Paolicchi, G.; Colombres, R.; Pennella, M.; Maffezzoli, M.; Gonzalez J.; Botana, H. (2007) "La actividad lúdica en la constitución subjetiva de niños en riesgo". En *XIV Anuario de Investigaciones*

- de la Facultad de Psicología. N° ISSN 1667-6750. Publicación con referato internacional. Facultad de Psicología, UBA.
- Paolicchi, G.; Cerdá, M.R. y otros (2004) "Juegoteca: efectos en el vínculo lúdico madre- hijo." en Memorias XI Jornadas de Investigación. (pp.264-266). N° ISSN 1667-6750. Publicación con referato internacional. Buenos Aires, Facultad de Psicología. UBA.
- Paolicchi, G.; Cerdá, M.R. (2002). Desarrollo Humano y Familia. En *Dpto Publicaciones*, Facultad de Psicología, UBA.
- 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 (-2, Serial N° 209), (pp. 211-227).
- Sanchez Vidal, A. (1991) *Psicología Comunitaria. Bases conceptuales y operativas. Métodos de intervención*. Madrid: Biblioteca Universitaria de Ciencias Humanas y Sociales.
- Serrano, J. A. (2008). *El desarrollo psicológico infantil. Areas y procesos fundamentales*. España: Iniversitat Jaume, I, 2008.
- Thompson, R.A. (2006). Conversation and developing understanding: Introduction to the special issue. *Merrill- Palmer Quarterly*, 52, (pp.1-16).
- Van Ijzendoorn, M. y Sagi, A. (1999) Crosscultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. En J. Cassidy y P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (pp. 713-734) Nueva York: Guilford Press.
- Vergara, A. y Balluerka, N. (2000) *Metodología en la investigación transcultural: perspectivas actuales*. *Psicothema* ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG. 2000. Vol. 12, Supl. n° 2, (pp. 557-562).
- Vondra, J.; Shaw, D., Swearingen, L.; Cohen, L. y Owens, E. (2001) Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age. *Development and Psychopathology*,13, (pp.13-33).
- Winnicott, D. (1984) *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Winnicott, D. (1980) *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.
- Winnicott, D. (1969) *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Fecha de recepción: 14 de marzo de 2009

Fecha de aceptación: 15 de septiembre de 2009