

DISPOSITIVOS GRUPALES DE INTERVENCIÓN EN EL LAZO FILIATORIO: ANÁLISIS DE ALGUNOS IMPACTOS EN LA FUNCIÓN PARENTAL

GROUP INTERVENTION IN THE FILIATORIO LOOP DEVICES: ANALYSIS OF SOME IMPACTS ON THE PARENTAL ROLE

Paolicchi, Graciela C.¹; Pennella, María²; Colombres, Raquel³; Garau, Andrea⁴; Botana, Hilda⁵

RESUMEN

Este trabajo se inscribe en el marco de la investigación UBACyT P432, "La juguetera como dispositivo de intervención en el lazo filiatorio: su impacto en la constitución de la función parental". Se describirán las dificultades en el lazo filiatorio expresadas por los asistentes al Taller sobre "Crianza y Juego" que se llevó adelante en una escuela ubicada en las cercanías de una villa de emergencia de la Ciudad de Buenos Aires. La muestra fue de tipo incidental y se compuso mayoritariamente por inmigrantes de países limítrofes. Partimos de la hipótesis de que la participación en un dispositivo grupal centrado en la valoración de aspectos saludables de la crianza, incide en el lazo filial y en la función parental. Gracias a la observación y al método biográfico, circunscribiremos algunos cambios detectados en el discurso de los participantes tales como: el paso de una perspectiva individualista a otra interpersonal al valorar las problemáticas encarnadas por los hijos; el paso desde el aislamiento a la construcción de un proyecto compartido con otros padres.

Palabras clave:

Función parental - Lazo filial - Juego - Instituciones

ABSTRACT

This work is part of UBACyT, P432 research "The playground as intervention in the filiatorio tie device: its impact on the establishment of the function parental". Describing the difficulties expressed by participants at the workshop on "Rearing and game" carried in 2008 in a school located in the vicinity of a village of the Federal Capital emergency filiatorio-loop. The sample was incidental and composed mostly of immigrants from neighboring countries. We start from the assumption of participation in a group device focused on healthy aspects of parenting assessment affects the subsidiary loop and the parental role. Through observation and biographical method, circumscribe changes detected in the speech of the participants, such as: pass an individualist perspective to other interpersonal to assess issues embodied by children, moving from isolation to build a project with other parents.

Key words:

Functionary parental - Filial tie - Play - Institutions

¹Licenciada en Psicología. Profesora Regular Adjunta en la Cátedra II Psicología Evolutiva- Niñez, Facultad de Psicología, UBA.

Directora del Proyecto UBACyT P432 "La juguetera como dispositivo de intervención en el lazo filiatorio: su impacto en la constitución de la función parental". E-mail: gpaolicchi@fibertel.com.ar

²Licenciada en Psicología. Docente de la Cátedra II Psicología Evolutiva- Niñez, Facultad de Psicología, UBA. Integrante del equipo de investigación del Proyecto UBACyT P432. E-mail: mariapennella@yahoo.com.ar

³Licenciada en Psicología. Docente de la Cátedra II Psicología Evolutiva- Niñez, Facultad de Psicología, UBA. Co-Directora del Proyecto UBACyT P432. E-mail: rcolombres@hotmail.com

⁴Licenciada en Psicología. Docente de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología. Integrante del equipo de investigación del Proyecto UBACyT P432. E-mail: agarau@fibertel.com.ar

⁵Licenciada en Psicología. Integrante del equipo de investigación del Proyecto UBACyT P432. E-mail: hildabotana@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en la investigación UBA-CyT P432 (2008-2010) "La juegoteca como dispositivo de intervención en el lazo filiatorio: su impacto en la constitución de la función parental" que se lleva adelante a través de la articulación de dos espacios académicos. Por un lado, la formación de grado en la Cátedra Psicología Evolutiva: Niñez - II (Facultad de Psicología-UBA). Por el otro, el Programa de Extensión Universitaria "Juegotecas Barriales" desde el cual se implementan intervenciones en la comunidad estructuradas a través de dos dispositivos: Talleres dirigidos a padres y Juegotecas destinadas a sus niños.

En los últimos tiempos se han producido profundas transformaciones sociales que han impactado en las instituciones destinadas a contribuir a que los más jóvenes se incluyan en su contexto cultural. Así, los itinerarios vitales se han visto condicionados por los datos de origen, por el lugar social que se ocupa, y hasta por una manera de ser nombrado en las teorías, por las políticas públicas o por la gente misma. De esta manera, "algunos niños y niñas, adolescentes y jóvenes, se vuelven infancia o adolescencia, mientras que otros se vuelven menores, delincuentes, marginales, excluidos, vulnerables, pobres (...). Algunos merecen habitar el tranquilizador y simplificado mundo de los conceptos, y otros, el finalmente reticulado mundo de las etiquetas" (Diker, 2004, pp. 9)

En este marco se despliega el presente campo de indagación focalizándose en las prácticas de crianza, tanto en su dimensión promotora y protectora de salud, como en la consideración de los obstáculos que las connotan en la actualidad. Se entiende por "crianza" al conjunto de prácticas sociales que permiten la constitución de la subjetividad, la estructuración del psiquismo y la transmisión de la herencia cultural a los niños y adolescentes. Es ejercida no sólo por un agente personal, sino que constituye una función que incluye al entorno familiar, escolar y sociocultural. Dada la multiplicidad de actores y factores en juego, se concibe que, en general, no existe una única causa que pueda dar cuenta de las dificultades emergentes al interior de las mismas. Ahora bien, esta multiplicidad causal suele dificultar su abordaje, observándose con frecuencia cierta tendencia a la simplificación reduccionista por parte de los actores involucrados. Lejos de considerarse el conjunto, se suele adjudicar la dificultad a algún condicionante en particular, ya sea el psicológico, el pedagógico, o el social.

La implementación de dispositivos grupales con el propósito de promover efectos protectores sobre la salud ha permitido identificar complejos entramados problemáticos en torno a los lazos filiatorios en particular, y a la función parental en general. La investigación pretende indagar las prácticas de crianza observadas.

En este contexto cabe señalar que los investigadores y coordinadores de los espacios grupales se ven implica-

dos en aquello que investigan; porque ¿es acaso posible generar conocimiento acerca de "otros" que no se produzca "con otros"? Posición ética ésta que supone un saber (poder) en el otro, aunque éste ignore su potencialidad. El otro sabe, en tanto sujeto del inconsciente atravesado por la legalidad, sobre una verdad referida a su lugar y al lugar asignado a los hijos en la historia familiar. El otro sabe, en tanto "sujeto social" (Neufeld, 1999), sobre una verdad referida a su lugar en la historia cultural. La tarea se centra en consecuencia, en hacer lugar a la explicitación, a la articulación, al contraste de esos saberes, para que puedan constituirse en motor de cambio.

Reformulación de las estrategias de intervención en atención al análisis de las demandas contextuales.

La presente investigación toma como referente principal una investigación previa desplegada por el mismo equipo en la Facultad de Psicología (UBA) en el marco de un Proyecto Proinpsi "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." Ese proyecto se basó en el análisis de las Capacitaciones especializadas en Juegotecas llevadas adelante entre los años 2002 y 2007 como parte del Programa de Extensión Universitaria "Juegotecas Barriales". La primera capacitación se llevó a cabo en el Partido de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires, en el año 2002. En esa localidad se había decidido abrir 12 juegotecas en barrios carenciados. En aquel momento, inmediatamente posterior a la crisis de 2001, el índice de desocupación era alarmante y la Capacitación tenía como finalidad contribuir a la formación de un nuevo perfil laboral que demandaría el Municipio: el de Coordinador de Juegotecas, tarea que no se pudo realizar. Entre los años 2003 y 2006 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 917 ubicado en la localidad de Pilar, Provincia de Buenos Aires. En ambos casos, las Capacitaciones concluyeron con la apertura de Juegotecas en las escuelas mencionadas. Cabe destacar que el trabajo en esos espacios se sostuvo a través del esfuerzo, la solidaridad y el interés de algunos padres que donaron sus servicios como coordinadores lúdicos. Este gesto no estuvo exento, en algunos casos, del anhelo de recibir un plan social como reconocimiento de la labor realizada.

Al finalizar el trabajo de ese período se concluyó respecto del impacto de la Capacitación sobre la relación madre-hijo 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 (Paolicchi, 2005)

Tomando este antecedente se planificó llevar adelante

en el año 2008 una nueva Capacitación especializada en juegotecas (en el marco del Proyecto UBACyT P432) en dos Escuelas del barrio de Flores y en un Comedor Comunitario del barrio de San Telmo. Las tres instituciones están ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El trabajo se inició con un diagnóstico específico de las necesidades de la población y de las Instituciones convocantes. El grupo de padres que asistiría a los talleres sobre desarrollo infantil se encontraba conformado en su gran mayoría por inmigrantes de Bolivia, Perú y Paraguay.

Se advirtió que los lugares "seguros" asignados al juego en la escuela 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. Se evaluó que llevar adelante una Capacitación especializada en juegotecas a lo largo de dos cuatrimestres (tal como había sido desarrollada en las intervenciones previas del año 2002) era inviable dadas las modificaciones identificadas. En primera instancia, el tiempo y el esfuerzo requerido para realizar el curso completo por parte de los asistentes, fue considerado excesivo atento a las variables contextuales observadas: una población que desarrollaba sus estrategias de vida en precarias condiciones, jornadas laborales extenuantes en trabajos transitorios, situaciones habitacionales de hacinamiento, inseguridad y violencia social. Por otro lado el Municipio en el cual se insertaban estos grupos no ofrecía trabajos vinculados a la coordinación de juegotecas para los miembros de la comunidad. Finalmente, cabe mencionar que en alguna de las instituciones en las que se desarrollaron las actividades, no estaban dadas las condiciones para el costoso despliegue (material, psíquico, social) que implica poner en marcha un "lugar para jugar" destinado a un número masivo de niños/alumnos. Justamente, este último ha sido un factor estructural muy difícil de superar, determinando que en el año 2008 se conformara un solo dispositivo de Juegoteca en un comedor comunitario, en el que la concurrencia de los niños no era masiva.

Se decidió transformar el dispositivo de intervención estableciendo cierto compromiso entre las demandas institucionales y las nuevas características del contexto social. En lugar de promover la Capacitación para coordinar juegotecas durante dos cuatrimestres, se llevaron a cabo Talleres a padres de corta duración (4 a 6 encuentros). Se reemplazó la estrategia original, centrada en el desarrollo de un programa previamente diseñado con unidades temáticas cerradas y preestablecidas, por un diseño colaborativo, en acuerdo con los participantes, en función de responder a los temas y problemas objeto de interés.

La intervención se desplazó del interés por incentivar el desarrollo de habilidades para coordinar juegotecas, a propiciar la comprensión en profundidad del sentido del juego de los hijos en los diferentes momentos del ciclo

vital. En todos los casos el objetivo estaba orientado hacia la integración de bocetos teóricos con los textos subjetivos emergentes, ligados a las propias vivencias relativas a las infancias, a la propia historia, y a las experiencias vitales que los participantes atesoran en su psiquismo. Poner el foco en la dinámica familiar no implicaba renunciar a la ambición de acompañar la creación de una Juegoteca, en la medida en que se logran los recursos necesarios para tal fin.

OBJETIVOS

Los propósitos del presente trabajo se centran en : 1-caracterizar las particularidades de la diversidad cultural (entendida en términos de los procesos de inmigración recientes en el país) en el contexto escolar; 2-identificar las condiciones para la Producción de Subjetividad vigentes en la actualidad; 3- definir los procesos psíquicos implicados en la construcción del Contrato Narcisista como articulación entre la Función filial, la Función parental y la Función Social, 4- puntuar los principales aportes de la Androgogía al campo didáctico de la educación de adultos, 5- describir el carácter de las modificaciones de la función parental , y 6- ponderar en qué medida el lazo filiatorio se ve modificado al finalizar el taller.

METODOLOGÍA

Los procedimientos para la recolección de datos se basaron en la observación y registro de la dinámica presentada en los talleres y en el "Estudio de casos" según el modelo del Método biográfico. Mediante entrevistas semidirigidas se contribuyó a la producción de narraciones por parte de los participantes de los Talleres, con especial atención en los aspectos vinculados con la biografía lúdica.

Estas narraciones pueden tener un valor elaborativo dado que la "construcción de un pasado", la "construcción autobiográfica del yo por el yo" (Aulagnier, 1991), da lugar a procesos de ligadura que contribuyen a la estructuración del psiquismo y de sus funciones. Este proceso de historización, que teje tramas simbólicas con hilos de fantasías, mitos, novelas familiares y sociales, cumple la importante función de ubicar al sujeto respecto de la temporalidad (Freud, 1908; Aulagnier, 1991). Como consecuencia principal de esta inscripción, hace su aparición una nueva categoría: el "tiempo futuro", como lugar hacia donde se dirige la esperanza referida a la potencialidad de los proyectos por realizar. Al advenir un sujeto autor de su historia -y no mero espectador del propio drama-, al recordar, al olvidar, al resignificar su pasado, logra encontrar sentidos en el presente que lo impulsan a renovar esfuerzos en pro de logros a alcanzar en forma diferida. Por ello se sostiene que a la hora de contar una historia se produce algo más que la enunciación de hechos ordenados en una secuencia temporal; al recordar y expresar algo vivido, se logra

algo más que traer el pasado al presente: se está creando, produciendo, interpretando, valorando, otorgando significado a las vivencias y experiencias (Ricoeur, 1999; Bruner, 1995, 2002). A su vez, el recrear la propia vida en una narración autobiográfica, precipita lo que se es, no sólo en tanto sujetos individuales sino también en tanto sujetos colectivos. Por ello, al posicionarse como productores de biografías -particulares, arbitrarias, contingentes (Alliaud, 2004)- se van dibujando no sólo las trayectorias individuales y sociales que han sido realizadas, sino que se opera tanto una resignificación de la experiencia actual, como una orientación del proyecto vital futuro.

MARCO TEÓRICO

a. Inmigración y escolaridad en tiempos de globalización

La migración es un fenómeno social que responde a múltiples causas: económicas, políticas, afectivas; la que aparece con mayor preponderancia es la de índole económica que conlleva el movilizarse hacia los grandes centros poblacionales en búsqueda de una alternativa laboral. Las diferentes corrientes migratorias tuvieron a lo largo de la historia Argentina un sentido correlacionable con las diversas demandas de las Instituciones vigentes.

Así, las prácticas dirigidas a las migraciones -principalmente europeas- que se produjeron en el país a lo largo del siglo XIX se vinculan con el Estado Nacional naciente. Se desplegaron dispositivos tendientes a la asimilación e integración de esta masa de personas de diversos orígenes que debían suplir las falencias de los nativos. Entonces, los también nacientes Sistemas Nacionales de Educación asumieron una función política: transformar el "crisol de razas" en una nación en común, integrada por ciudadanos. Se abrieron circuitos escolares desiguales, imponiéndole al inmigrante una disciplina sobre costumbres y cultura destinada a "nacionalizarlo" e integrarlo.

Casi un siglo y medio después, nos encontramos con otro panorama a la hora de analizar las corrientes migratorias de los últimos 20 años en el país. Hoy, los extranjeros son bolivianos, peruanos, paraguayos y chilenos, coreanos, chinos, rusos y ucranianos. En el imaginario colectivo se han creado diversos estereotipos asociando las marcas étnicas de origen con ciertas representaciones que sirven de base a procesos de estigmatización, como por ejemplo el "olor" atribuido a ciertas etnias. Estas representaciones se van enlazando con otros atributos tales como categorías residenciales ("villeros"), ocupacionales ("contratistas y mano de obra esclava", las cuales tienen el carácter de ser instituyentes, es decir, de producir un efecto: "Cuando alguien tiene una representación de un 'bolita'-denominación peyorativa de los bolivianos- 'produce un bolita' que a su vez debe responder a esa imagen a la manera

de una profecía autocumplida" (Neufeld, 1999, pp. 39). Las prácticas institucionales recientes dirigidas hacia los extranjeros difieren de las existentes en el siglo XIX. En lugar de fomentar la integración por la vía del disciplinamiento de sus prácticas de origen, se promueve un discurso sobre la tolerancia, el respeto, e incluso la promoción de sus costumbres originarias. Paralelamente se naturalizan procesos de exclusión vinculados con el lugar precario que se les asigna en el campo del trabajo, del espacio habitacional, de la educación. Sabido es que la progresiva segmentación del sistema educativo ha llevado a la construcción social de circuitos de escolarización. Existe una estigmatización que pesa sobre los establecimientos escolares que atienden a esta población, acentuando el carácter indeseable de estos. Se van constituyendo rankings de escuelas: escuelas para "villeros" (que funcionan en un polo de estigma) versus escuelas que -aún siendo estatales- logran asumir características atribuibles a la oferta privada. El saberse docente -o alumno- de una escuela estigmatizada conlleva posicionamientos subjetivos particulares. En una investigación que se inició en 1994 realizada por antropólogos de la Facultad de Filosofía de la UBA, se tomaron estos fenómenos a modo de analizador de las prácticas de exclusión de las políticas del neoliberalismo conservador: lo que sucede con los migrantes anticipa o permite entrever los modos en que se justifica la exclusión de otros conjuntos sociales, ya no por ser inmigrantes sino por su pobreza, su falta de educación, la obsolescencia etárea, etc.; sus conclusiones se basaron en la observación sistemática de la realidad cotidiana de migrantes que asisten a escuelas linderas a villas de emergencia de la Ciudad de Buenos Aires (Neufeld, 1999). Evidentemente la dinámica institucional escolar ha cambiado atravesada por la realidad social actual, en donde quedan involucrados los sujetos que en ella participan, pero generalmente lo que sucede queda acallado. La escuela menciona y aborda el tratamiento del racismo y de la discriminación, pero no se incluye como una parte activa de la cuestión. Quienes discriminan son los alumnos, los padres, la sociedad exterior pero las escuelas se automarginan del análisis y se resguardan en una postura supuestamente neutral.

Uno de los hallazgos fue el análisis del tratamiento dado a las diferencias en estos contextos: los actores involucrados no veían la discriminación o la divergencia, y tendían a explicar dichas prácticas poniendo el acento en la cuestión de los atravesamientos de la pobreza. "Es imposible negar que, en la cotidianeidad de patios y aulas se producen maniobras disuasorias, a veces poco sutiles, destinadas a evitar que diferentes estigmatizados asistan a determinados establecimientos. A este accionar de los adultos, se suman situaciones descritas muchas veces por los integrantes de nuestro equipo: las cargadas insidiosas entre los chicos, los hostigamientos que convierten para algunos la vida de todos los días

en un suplicio". (Neufeld, 1999, pp. 33)

Mientras los discursos escolares tienden a subrayar el respeto por la diversidad, en la práctica se pone énfasis en la existencia de diferencias culturales entre los niños de distintos sectores sociales, asignándoles a las mismas una serie de atributos naturalizados, casi inmodificables. Así, la diversidad se "usa" en la escuela con fines múltiples que pueden poner en cuestión su mandato fundacional incorporador y homogeneizador de ciudadanos. En una sociedad profundamente desigual, se manipulan las marcas étnicas asociándolas generalmente a fenómenos de estigmatización de los otros, desde lugares de ejercicio de poder. Es importante señalar que estas prácticas cuentan con el asentimiento de los mismos discriminados. La investigación concluye que estos "usos de la diversidad cultural" derivan de una estrategia de dominación de las políticas neoliberales conservadoras, que se enmarcan en una crisis del modelo de acumulación, con desocupación, precarización del empleo, politización de la condición étnica (usada y manipulada en la acción política), etnización de la mano de obra". (Neufeld, 1999)

Quizás si estos usos recaen sobre la diversidad encarnada por los migrantes, se deba a la labilidad de los "derechos" adjudicados al extranjero: "en el sistema de Estado-nación los pretendidos derechos sagrados e inviolables del hombre se revelan privados de toda tutela y de toda realidad desde el momento en que no es posible representarlos como derechos de ciudadanos de un Estado" (Arendt, 1994)

b. Producción de Subjetividad: la construcción de la categoría del semejante en el contexto socio-histórico actual.

Luego de analizar desde una perspectiva antropológica lo referido a la construcción del otro como inferior, ajeno y estigmatizable en el marco de prácticas sociales discriminatorias, la perspectiva psicológica brindará otros marcos conceptuales e interpretativos para analizar el mismo fenómeno. Silvia Bleichmar (2008) delimita dos aspectos fundamentales para la comprensión del psiquismo: el eje Producción Psíquica y el eje Producción de Subjetividad. En el primero se visualizan aquellos aspectos que podríamos llamar "universales" del sujeto psíquico, aquellos sin los cuales éste no podría constituirse como tal ni integrarse en un conjunto social regido por una ley. Entre estos aspectos se puede mencionar el aporte indispensable y adecuado de afecto y cuidados del adulto encargado del sujeto en la infancia y la adolescencia, el respeto por la ley de prohibición del incesto. Por Producción de Subjetividad se entiende 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; desde este eje, se pueden analizar en forma paralela tanto las transformaciones político-económicas que contribuyen de diver-

sas maneras a fragilizar las condiciones de vida sociales, como la "crisis de las legalidades" (Bleichmar, 2008) : no hay claramente en la actualidad una ley que sea respetada por la mayoría y que ordene el intercambio entre los sujetos, que determine derechos y obligaciones entre los semejantes; de esa manera se han instalado enormes espacios de impunidad, de exclusión, de desintegración de los lazos sociales, lo cual conlleva un desconocimiento activo de la humana dignidad de cada sujeto. En este marco "el sujeto puede quedar en soledad, aislado, atravesado por el desencanto y el rechazo". (Carballeda 2008, pp. 14).

En este marco, ¿qué propuestas tiene nuestra sociedad para los niños? Por un lado existen niños que se socializan en el shopping; por el otro, niños que trabajan en una calle plena de peligros. Por un lado, existen niños que consumen diversas actividades con las que se diagrama su tiempo "libre", actividades extracurriculares que cumplen el papel de resguardar la esperanza de ocupar un lugar en el futuro en una sociedad en la que el trabajo disminuye, constituyendo una marca de exclusión que más que suscitar temor, suscita terror en los que aún están en el circuito del trabajo y del consumo. Por el otro, se observan niños consumidos, explotados, "sin futuro", quienes a través de labores precarias intentan suplir la caída de "sus" adultos de los espacios de trabajo. Por un lado, niños que habitan la escuela, pero cuestionan su obsolescencia, la cultura del esfuerzo que implica aprender en contrapartida a la instantaneidad con que logran "informarse" gracias a las Nuevas Tecnologías de la Comunicación. Por el otro, niños que habitan la escuela cansados, que no logran apropiarse del legado cultural de su sociedad de pertenencia, porque crear las condiciones para la apropiación de este legado supone trabajar en la compensación de las inmensas diferencias que se presentan ya en el punto de partida de su itinerario por el sistema escolar. Para unos y para otros, la jungla de cemento: un lugar inseguro e insano para los niños. Se podría considerar como un analizador del lugar otorgado a los niños en la sociedad, el estado de las plazas en una ciudad. Los areneros, los juegos, los espacios verdes, los árboles: son mantenidos y cuidados o están abandonados, incluso no previstos en la diagramación de los nuevos sistemas habitacionales?

Los que padecen la sumatoria de estos condicionantes vivencian procesos de desubjetivación y no sólo pierden las condiciones presentes y los proyectos a futuro de su existencia, sino también toda referencia mutua, toda sensación de pertenencia a un grupo de pares que garantice no sucumbir a la soledad y la indefensión. Esa falta de identificación compartida expresa de manera clara y brutal la crisis de una cultura y la ausencia en ella de un lugar para las generaciones nuevas. Se expande un profundo proceso de desubjetivación, y en este contexto las posibilidades de aportar a un proceso de cons-

trucción de las categorías de sí mismo, de semejante (subjetivación) y de la alteridad que contribuya a la construcción de una perspectiva de futuro, se avizoran arduas. Trabajar comunitariamente en este escenario evidencia el sentido de promover, desde una perspectiva colaborativa, la recomposición de las significaciones sociales: somos con los otros.

En este marco nuestro trabajo adquiere un sentido. Es importante que tanto las Escuelas como las Universidades dejen de ser solamente espacios de transmisión de conocimientos para convertirse también en lugares de construcción de subjetividad. El trabajo comunitario que se propone a través de los Talleres dirigidos a padres y la puesta en marcha de una "Juegoteca Barrial" representarían una oportunidad para construir o resignificar lazos sociales solidarios como reaseguro de la construcción compartida de significaciones y proyectos históricamente situados.

c. Producción Psíquica. Definición de nuestras variables de estudio: "Lazo filiatorio", "Función parental", "Juego".

La familia es el primer sostén vital para el ser humano dada la extrema inmadurez con la cual llega al mundo: le brinda la posibilidad de desarrollar lazos de dependencia con sus semejantes para paliar su prematuridad y desamparo. Grandes logros éticos y psíquicos se relacionan con el sostén y el cuidado temprano que el grupo ofrece a los seres indefensos (Freud, 1895, 1905). 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" 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 para la estructuración temprana del psiquismo, de ciertos espacios vinculares. La función materna/paterna no hace alusión unívocamente ni al progenitor de sexo femenino/masculino, ni a los roles femenino/masculino que se puedan desplegar al interior de la organización familiar. Estas funciones se llevan adelante gracias a un entramado vincular en red que comprende diversas figuras, ligadas a diversos contextos -familiares, escolares e incluso sociales- que contribuyen a establecer las inscripciones que propician la constitución subjetiva. La función materna suele asociarse a operaciones que promueven el nacimiento del "Yo", dado que se la piensa como portavoz de la historia de los ancestros, como propiciadora de la inscripción del cuerpo erógeno del niño y de su integración psicosomática, como co-creadora de ilusiones y desilusiones compartidas con su niño. La función paterna se vincula a operaciones ligadas a la inscripción de caminos legítimos para que el Yo pueda ser agente creativo en su contexto de pertenencia;

se la caracteriza también como la que vehiculiza la legalidad del mundo externo interviniendo en la vinculación madre-hijo, como la que colabora en la posibilidad de discriminación del vínculo y posibilita la salida exogámica como factor esencial del desarrollo psíquico; al contribuir a la puesta de límites en el ejercicio erógeno emergente, colabora en la construcción del criterio ético en el niño que ligará en una relación de respeto con su semejante, y propiciará procesos creativos vinculados a los ideales epocales. Estas funciones lejos de aparecer sustentadas por "la genealogía genética o biológica, lo son [por] la genealogía de la palabra" que es la que hace "que uno nombre a alguien como su hijo" (J. Pochier citado por Córdova, 2006)

El "lazo filial o filiatorio" es el manejo 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, al promover el desprendimiento del hijo del núcleo familiar para formar una nueva familia. Ahora bien, ¿cuáles son estas operaciones simbólicas que cimentan el lazo amoroso que unirá al hijo con sus padres y a los padres con sus hijos? A fin de encontrar respuestas a este interrogante se explora la noción de Contrato Narcisista que enriquece el concepto freudiano de Narcisismo.

En el Contrato Narcisista (Aulagnier, 1977; Kaes, 1999), se articulan las condiciones para la constitución psíquica dado que regula los intercambios entre dos funciones, a asumir por 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, mandatos culturales, etc. Por otra parte, el Sucesor, deberá en su función de filiación, 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. En ese Contrato hay espacio tanto para otorgar en herencia y transmitir, como para que el hijo tome y transforme lo dado. Su existencia implica la aceptación de la diferencia intergeneracional: cada generación es la prolongación narcisista de la que la precede a la vez que es diferente, dado que transformará lo dado. La insuficiencia o desvío en esta operatoria da lugar al llamado Pacto Narcisista, que será lo contrario de un ordenador generacional al poner en juego una violencia muda, "secundaria", marcada por la ambigüedad vincular, es decir, por la existencia de una prevalencia del odio sobre el amor. Esto obstaculiza el proceso de estructuración subjetiva y de la construcción de vínculos intersubjetivos. En esta situación el hijo no puede operar un trabajo de apropiación y de transformación por vía de la fantasía de lo impuesto por el otro; en esta situación lo que se ve impedido es el proceso de separación entre generaciones que garantiza el Contrato. En el Pacto Narcisista las generaciones quedan

confundidas (Kaës (1999; 2000). La función de garantizar la separación intergeneracional que se vehiculiza en un Contrato Narcisista se correlaciona con la ley estructurante -del psiquismo y los lazos sociales- que conocemos como de Prohibición del Incesto y del Parricidio. Freud nos recuerda que el “respeto de esta barrera [de Prohibición del Incesto] 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” (Freud, 1905, pp. 205). La exogamia asegura la continuidad del grupo, y evita la constitución de espacios endogámicos que fracturarían el orden social. La cultura impone al sujeto el renunciamiento a sus originarias relaciones 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. 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 síntesis, el Contrato Narcisista supone dos lugares a asumir, dos compromisos diferenciales para los padres y los hijos. Por parte de los padres la transmisión de los bienes simbólicos ancestrales, transmisión que se vehiculiza en primera instancia en el cariz, en la forma de cuidar y sostener tempranamente al infans. Para los hijos, la obligación de proseguir con la transmisión de esos bienes respecto de futuras generaciones. “Hijo” no se nace, se adviene a partir de los procesos de afiliación a una sucesión generacional que se lleva adelante por parte de las funciones parentales. Pero, “Hijo” también se adviene al metabolizar esa transmisión a través de activos procesos de apropiación y transformación de lo transmitido, con vistas a poder legarlo a futuras generaciones. Estos procesos de apropiación activa de lo dado se producen de diversas formas a lo largo de la vida, por ejemplo en la adolescencia/juventud logran inscribirse gracias al espacio que se instituye por el trabajo de Historización (Freud, 1907; Aulagnier, 1991)

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. Sabido es que hasta la Modernidad el niño era definido a través de su carencia, por aquello que debía adquirir para llegar a ser adulto. Se lo concebía, por lo tanto, como un “adulto en miniatura” al que le faltaba madurar, crecer, desarrollarse (Aries, 1987). “La

historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco. 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” (de Maus, Ll., 1994, pp15). Freud contribuye a cambiar esta visión cuando delimita como específicas de la infancia la capacidad de ternura (la sexualidad infantil) y creatividad: en la escena de juego el niño es agente creador de un nuevo orden, de un mundo que se teje por el apuntalamiento de fantasías en objetos de la realidad (Freud, 1907). Por lo tanto, una de las condiciones para desplegar esta producción simbólica, es contar con un mundo de objetos que se presten a ser soporte de fantasías. Tanto la función parental como las condiciones socio-históricas de pertenencia deben donar, ofrecer ese mundo de objetos, esas realidades. Asimismo, esta actividad constituye un espacio en el que el niño puede hacer el trabajo de elaboración psíquica de situaciones padecidas, es decir, acontecimientos de los que no ha sido agente. (Freud, 1920)

Donald Winnicott enriquecerá estas ideas relacionando la emergencia de la capacidad del niño de jugar con el ejercicio de la función materna. Postulará que entre el espacio interior -intrapésquico- y el espacio exterior -signado por la percepción de la realidad objetiva- existe un tercer espacio: ni interno, ni externo, al que llamará “intermedio”. Este territorio de transición - que demarca límites entre el mundo subjetivo y el mundo objetivo- permite los intercambios tempranos entre el niño y sus padres, dando lugar a acontecimientos particulares denominados “fenómenos transicionales”. Entre ellos se destaca el jugar. El espacio transicional se co-construye entre el bebé y su madre, gracias a la contención y sostén que los padres despliegan tempranamente permitiendo que en el niño crezca la ilusión, la creencia y la confianza sobre su propia capacidad creadora. (Winnicott, 1971).

La teoría sobre el juego de Winnicott supone cuatro momentos estructurantes: a) Fusión entre el niño y el objeto: en este momento la adaptación de la madre a las necesidades del niño es casi total, por ello el niño considera que el objeto (pecho) es creado por él, es parte de sí. b) El objeto es repudiado, reaceptado y percibido en forma objetiva; este momento implica un cambio vincular que supone que la madre se adapta a las necesidades de su hijo, al compás de ciertos ritmos, pero también alterna momentos de no adaptación. Esto presume que el niño comenzará a desplegar estrategias para vérselas con la frustración que despierta la no-adaptación materna, estrategias que pasan por el repudio del objeto y el intento de dominarlo en lo real, no ya vía el dominio mágico. El juego propiamente dicho se inicia en esta etapa. c) Jugar solo en presencia de alguien: en este momento “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” (Winnicott, 1971, pp 72). El juego por lo tanto constituye un espacio para tejer reminiscencias del ser amado, permite observar cómo los subrogados simbólicos producidos en el marco de la actividad lúdica tienen un valor regulador de los afectos del niño. d) Finalmente, el niño permite una superposición de dos zonas de juego y disfruta de ella. Así, “queda allanado el camino para un jugar juntos en una relación”. Para que el jugar constituya una actividad saludable, es necesario hacer lugar a la creatividad, a la espontaneidad, a que el niño “se sorprenda a sí mismo”; porque si el adulto busca imponer sus ideales en el intercambio, se genera un juego de “acatamiento o aquiescencia” que sólo redundará en el empobrecimiento subjetivo”. (Winnicott, 1971, pp76)

Una de las definiciones más bellas que este autor nos legó sobre el jugar es la siguiente: “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 utilidades 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” (Winnicott, 1971, pp. 64).

Para el Psicoanálisis entonces, la aparición de la actividad lúdica en el niño está condicionada por la función parental e indica la presencia de trabajos psíquicos instituyentes de subjetividad: la actividad transformadora y elaborativa del Yo frente a lo traumático, el recurso de ilusionarse y de crear, el producir símbolos -memoria- de los lazos afectivos tejidos en el vínculo con los padres y finalmente, la capacidad de ocupar un lugar, un tiempo, dominando a los objetos gracias a su uso.

Ahora bien, a lo largo de los distintos momentos de la vida, junto a estas características genéricas del jugar que ponen en relación la dependencia inicial del infans y el rol del adulto incidiendo, hacen su aparición rasgos específicos de esta actividad. La mayoría de los autores coinciden en cuanto a la evolución del juego; para un análisis desde una perspectiva psicoanalítica suele privilegiarse como eje el desarrollo psicosexual, es decir, la organización de la libido caracterizada por la primacía de una zona erógena y un modo particular de relación con el mundo. Los primeros juegos del niño se caracterizarán por estar teñidos del carácter fusional que la oralidad imprime a los vínculos: el disfrutar ser mecido, el tomar o recibir un objeto, el esbozo de las escondidas que se insinúa con gestos sencillos antes de que el niño sea capaz de alcanzar la bipedestación y la marcha. Se caracterizan porque se apuntalan en un

intercambio activo en el marco de un vínculo asimétrico. En esos primeros momentos, los juegos en soledad pasan por disfrutar de experiencias como golpear y dejar caer objetos. Hacia los dos años el niño siente placer en jugar con elementos que simbólicamente representan las heces y la orina, crece el interés por utilizar recipientes para trasvasar líquidos o sólidos; esta actividad se suele interpretar como un signo que prepara la enseñanza del control de esfínteres. Progresivamente hacia los tres años, pasará de actividades centradas en el vínculo con los padres o desarrolladas en soledad a interesarse en sus pares. Si bien con la aparición del juego paralelo el niño realiza una actividad individual que tiene pocas características de reciprocidad, implica la satisfacción por la cercanía con otros niños dado que observa a los otros o los imita. Asimismo, se genera un progreso en el juego dramático pero al principio sin una noción estable de roles, estos juegos permiten elaborar las identificaciones que el atravesamiento del Complejo de Edipo transforma. Paulatinamente aparecen las actividades cooperativas que reemplazan los contactos físicos y el juego paralelo, y el niño llega a aceptar esperar su turno. La complejización del psiquismo con la emergencia de la instancia superyoica -contracara del sepultamiento edípico- marca de una manera particular la actividad ya que, progresivamente tomarán relevancia los llamados juegos reglados. En este momento pasan a adquirir importancia los aspectos intelectuales, dado que la posibilidad de Sublimar como mecanismo del Período de Latencia, hace que las letras y los números se conviertan en objetos valiosos a investigar y manipular. El juego de ficción continúa pero imbuido de un conocimiento real, por lo tanto se da una mayor discriminación entre lo real y lo fantaseado. En esta época se separan los niños por su sexo, aparecen los juegos de proezas, de competición y un espíritu de equipo. Se pasa de un placer por el azar a una habilidad por sobre el azar. Con el advenimiento de la pubertad hay un abandono progresivo y paulatino de los juguetes y juegos de la infancia (Reynoso, 1980). En ese momento vital, jugar ya no será una actividad “inocente” dado que se teñirá de erotismo. Emerge una forma novedosa de inscribir en el psiquismo los profundos cambios que trae consigo la maduración: fantaseo o trabajo de historización. El arduo trabajo de elaboración de las nuevas potencialidades que los cambios corporales habilitan, permitirá en la adultez crear las condiciones psíquicas para la inscripción de la Función Parental.

Para finalizar este apartado, cabe preguntarse si la construcción de la Función Parental se vincula con el espacio transicional que ocupaba el juego en la infancia, dado que en la adultez esa zona se transforma en fértil para el crecimiento de fenómenos culturales ligados a la creatividad grupal, como las ciencias, las artes, la religión y el trabajo.

d. Pensando la especificidad de los procesos cognitivos en adultos: la Andragogía.

A lo largo del trabajo en los Talleres con padres se abordaron algunos tópicos relativos a la crianza y al desarrollo infanto juvenil con el propósito de generar reflexión y reestructuración de saberes, con vistas a la promoción de posicionamientos y vínculos saludables en términos de calidad de vida.

Aprender implica operar un cambio relativamente permanente para el sujeto involucrado, quien adquiere conocimientos sobre el mundo que lo rodea, recupera y resignifica su experiencia. El adulto se manifiesta particularmente orientado hacia la integración de esas nuevas representaciones a su vida cotidiana, y dado que el verdadero aprendizaje es aquel que surge a partir de una necesidad identificada, estos espacios se convierten en oportunidad formativa para los adultos asistentes.

El aprendizaje, en tanto proceso interno y personal involucra no sólo las capacidades cognitivas del sujeto, sino también las psico afectivas y sociales, y se asienta necesariamente sobre los conocimientos previos y las variables personales idiosincráticas.

Los nuevos conocimientos establecerán relaciones con la información previa, surgiendo nuevos significados y nuevas respuestas; los nuevos aprendizajes tienen capacidad para producir efectos sobre el conjunto de la personalidad, modificando la percepción sobre el entorno y dinamizando nuevas modalidades de comportamiento y vinculación a través de complejos procesos de explicitación representacional y toma de conciencia.

Lindeman (1984) al poner los cimientos de una teoría sistemática sobre el aprendizaje para adultos, influido por la filosofía educativa de John Dewey (1938) establece que el enfoque de la educación para adultos debe centrarse en situaciones y no tanto en temas, y a diferencia de los contextos de educación formal la propuesta se elabora según las necesidades y los intereses de los aprendices.

El trabajo en los Talleres se focaliza en situaciones y experiencias vitales de los asistentes ligadas a entornos experienciales vinculares, familiares, comunitarios, laborales, y los conocimientos responden a la lógica singular que los demanda y legitima.

El tutor/coordinador desempeña un papel secundario en este tipo de educación, toda vez que la fuente más valiosa de la educación para adultos es la experiencia del alumno.

La pedagogía de adultos, surgida a partir de los trabajos de Rogers y su teoría humanista, y de Knowles, con su teoría andragógica, se asienta en la perspectiva humanista contemporánea de la persona. Se destaca su naturaleza autónoma, y su capacidad de realizar elecciones personales y significativas, considerando sus experiencias y el medio en el cual está inserta. La voluntad de aprender de los adultos se relaciona con las vivencias de la vida cotidiana quedando legitimada su

motivación intrínseca.

Knowles(1984) adoptó esta filosofía contemporánea para elaborar su modelo andragógico basado en las necesidades de los adultos y centrado en el estudiante, procurando satisfacer el desafío de ofrecer a todos los adultos la posibilidad de aprender. En un sentido amplio, la andragogía proporciona la oportunidad para que el adulto que decide aprender participe activamente en su propio aprendizaje, en condiciones de igualdad con sus compañeros en la experiencia, y con el facilitador. La intervención en andragogía entendida como “el arte y la ciencia de ayudar a adultos a aprender”(Knowles, 1970), sobre la base de los aportes de los enfoques constructivistas y cognitivistas del aprendizaje, concibe a un adulto en situación de aprendizaje, condicionado por factores personales y situacionales que deben tomarse necesariamente en cuenta al momento de diseñar intervenciones educativas.

La teoría del aprendizaje de adultos procura generar un encuadre cuyas aplicaciones son cualitativas y no cuantitativas, ya que intenta que los aprendices cobren conciencia acerca de sus experiencias significativas y las evalúen, al tiempo que se logran reconstruir los significados de la experiencia. Se destaca la relevancia que expresa para la propia subjetividad y los vínculos interpersonales que se establecen.

El desarrollo de la experiencia motivo del presente trabajo se enmarca en estos principios, ya que la capacitación lejos de ser considerada una simple transmisión de conocimiento se propone en términos de espacio destinado al análisis de los problemas que allí se plantean. El “conocimiento” que se pone en circulación, es medido en su potencial dinamizador de conflictos cognitivos, reestructuraciones y toma de conciencia necesarios para el cambio conductual.

Estos espacios formativos y reflexivos propenden generar instancias colaborativas de aprendizaje “para la vida”, en respuesta a la genuina necesidad de saber del adulto, potenciando su autoconcepto y su responsabilidad personal.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA EN EL TRABAJO DE CAMPO

Se presenta un análisis cualitativo del Taller “Crianza y Juego”, realizado en una escuela situada en el Cordón Sur de la Capital Federal, aledaña a una villa de emergencia. En un trabajo previo (Paolicchi, 2009) se describe el perfil de los 33 participantes que concurrieron al primer encuentro. De ellos sólo sostuvieron la regularidad en la asistencia 5 madres. Múltiples han sido las causas de esta coyuntura. Algunos padres que trabajaban, sólo podían solicitar permiso para asistir a reuniones escolares en forma esporádica. Otras madres tenían hijos en edad no escolar que requerían su atención en el hogar. Por otra parte, algunos asistieron sólo una reunión con la esperanza de encontrar un consejo “má-

gico” para resolver en forma inmediata una problemática de su hijo/a. Otros se sintieron incómodos por el dispositivo grupal en sí, por el hecho de no contar con un espacio más íntimo, menos público en el cual relatar sus problemáticas; ellos, si bien acordaban en “llevar la experiencia a la escuela” destacaron la necesidad de resguardo a la privacidad familiar.

-Entrevista con directivos y primeros encuentros:

En la etapa diagnóstica previa se realizaron varios encuentros con los directivos del establecimiento a fin de conocer las necesidades escolares y sociales de la población. A partir de estos encuentros se pudo pesquisar el desgaste físico y emocional que implica trabajar no sólo en un barrio carenciado sino en condiciones de carencia institucional; esto fue transferido inmediatamente a través de una demanda “excesiva” de intervención a nuestro equipo. Uno de los directivos expresa: *“Esta escuela es de jornada completa, los chicos vienen de la villa, desayunan y almuerzan en la escuela, los padres (mayoría bolivianos) no pueden ayudarlos en casi nada de lo referido a lo escolar, incluso algunos chicos están solos cuando vuelven de la escuela, o a la mañana, porque los adultos están en los talleres durante 15 hs por día. Ahora hay dos turnos de almuerzo (por la cantidad de alumnos que se ha incrementado), habíamos pensado armar Juegotecas para la mitad de los chicos mientras la otra almuerza, ¿Ustedes podrían coordinar esa tarea? Compramos juguetes con un subsidio para que las maestras los entretengan en esos momentos, pero les resulta difícil: no tienen espacio, los patios no están del todo disponibles, no quieren que los chicos corran, en fin, muchas dificultades.”* Padres con jornadas laborales agobiantes, directivos que deben afrontar un incremento de la matrícula sin aumento de personal o de recursos, docentes a los que se les pide que además de acompañar en el almuerzo “entretengan” a sus alumnos, equipo docente de la Facultad que va ofrecer un taller para padres y encuentran que les solicitan que coordinen cinco días a la semana, todo el año, durante el mediodía una Juegoteca para 200 alumnos, ¿es que acaso en épocas de globalización descansar o recibir un salario acorde a la tarea es algo superfluo y sin sentido?. En los directivos se observaron consideraciones muy establecidas respecto a la presunta escasa valoración por parte de los padres del tema del juego: *“Creemos que pueden empezar dando una charla para padres acerca de la crianza de los hijos, no los convoquen sobre algo relativo al juego, eso no les va a interesar, les parecería superfluo”*, manifestó la Directora.

Habiendo analizado las variables contextuales y sus dificultades se decidió convocar a los padres a reuniones preliminares destinadas a relevar sus demandas específicas, establecer el lazo de confianza indispensable y dinamizar dispositivos de reflexión inicial en torno a las prácticas de crianza y los vínculos con sus hijos.

Se esperaba paralelamente que se incentivara la motivación para compartir actividades futuras. Sin embargo la rotación de participantes fue asidua en estos encuentros, estabilizándose solo durante los últimos encuentros del Taller propiamente dicho,

Tal como habían anticipado las autoridades del colegio, las madres y padres que asistieron al primer encuentro eran mayoritariamente inmigrantes provenientes de países limítrofes. Vinieron a la Argentina en busca de un “futuro mejor” donde desplegar sus proyectos laborales y familiares.

En esa reunión se habló de su experiencia particular en el ejercicio de la maternidad y la paternidad. Se dejó escuchar en el grupo la desazón, la desilusión, la impotencia y la ajenidad con que viven el lazo con sus niños prepúberes y púberes: se sienten desoídos, sus hijos les contestan con malas palabras, con insultos por su acento “extranjero”, no obedecen. Por otra parte, expresan que sus hijos “están en el aire”, tienen problemas para aprender, se enojan si “los apuran” con las cosas de la escuela, se quejan de la vida en las aulas en que se reproduce a veces, entre pares, la violencia del contexto. Los hijos no ven en el estudio la promesa de ningún “futuro mejor”, entonces salen de las casas pequeñas donde viven apiñados, donde hay demasiado ruido para hacer lugar al estudio y se van a la calle a “no hacer nada”, o al cyber. Corren el peligro de caer en la droga o la delincuencia como otros jóvenes conocidos del barrio.

La vida de sus hijos no se parece a la infancia vivida por ellos: en su país de origen ellos obedecían -a fuerza de golpes, pero lo hacían-, ayudaban en las labores domésticas y en los trabajos de la familia desde temprano. La Declaración de los Derechos Universales del Niño cuestiona alguna de esas pautas: sobre esto les informan sus propios hijos que utilizan el discurso social vigente para cuestionarlas y cuestionarlos. Miguel nos dice: *“Yo les digo a mis hijos que estudien pero desde que vienen a la escuela saben de sus derechos, no se les puede decir nada”*.

Los padres manifiestan que caídos los modelos de antaño, se quedan desprovistos de referentes en torno a los cuales construir nuevas identificaciones que les permitan sostener la función parental. J. nos lo dice así: *“Me siento asustado, no sé cómo voy a hacer, el recuerdo de mi infancia no es muy bueno, hubo muchos golpes, pero así se aprendía; ahora que no se les puede pegar, cómo voy a hacer?”*

Este quiebre entre generaciones no sólo se relaciona con valores, creencias o pautas de crianza apreciadas en la infancia parental y cuestionadas por el contexto socio-histórico actual, sino que también se relaciona con la idealización del país de origen abandonado; dice J.: *“Tengo dos hijas adolescentes, si bien a mí no me pasa a otros sí, no hay forma de llegar a ellas, después aparecen embarazadas; en Bolivia les das una paliza y*

así entienden.”

Es importante analizar la paradoja valorativa a través de la cual el grupo asistente concibe a la Institución escolar. Por un lado, se la considera un espacio en el que se depositan esperanzas de promoción social; la alfabetización, la instrucción son vistas como una oportunidad para que sus hijos no reproduzcan un destino signado por la discriminación y los empleos denigrantes. Por otro lado, también aparece como un lugar peligroso, amenazante, dado que allí se puede impartir un conocimiento que promueva la discriminación, el desprecio y la desvalorización de las figuras paternas por parte de sus hijos. Dada esta compleja construcción de sentidos cabría interrogarse acerca de la posible relación entre los problemas de aprendizaje de estos niños y la mirada crítica que la familia manifiesta hacia los valores que la escuela trasmite. ¿Será verdad que el conocimiento escolar desvaloriza al extranjero? ¿Es que acaso la escuela, al cumplir su misión fundacional de homogeneizar y contribuir a la construcción del “ser nacional”, demanda una renuncia a una marca identitaria valorada y familiar como la de “ser extranjero”? ¿Es que acaso la escuela al cumplir la función de respeto de la diversidad cultural o el “ser extranjero”, no demanda una renuncia a otra de las marcas identitarias del hijo de inmigrantes, su “ser nacional”? Llama también la atención que algunos catalogan como “exceso de educación” un acontecimiento que evidencia su falta, sus fracasos: los insultos dirigidos a sus padres dan cuenta de una disgregación de los vínculos consecuente de una falla en la inscripción de la ley que funda la relación y el respeto al semejante. Es posible pensar que este fracaso responde a múltiples condicionantes: familiares, escolares, socio-culturales. Las familias suelen responsabilizar a la escuela y al contexto de esta falla en la inscripción de la ley en sus hijos y desde la escuela suele asignársele responsabilidad al estilo de crianza familiar, a la extranjería, a la diversidad cultural del grupo. En el segundo encuentro hubo rotación de parte de los asistentes. Ese día había en el colegio una reunión de padres de nivel inicial y al menos la mitad del grupo lo constituyeron padres provenientes de ese espacio. Las temáticas en derredor de las cuales giró el trabajo fueron: la agresión entre pares, la agresión de los niños hacia los padres y el camino a seguir en la puesta de límites; también los problemas de aprendizaje, de alimentación y sueño en sus niños.

En el trabajo grupal se oscila entre dos grandes posiciones dispares: mientras que algunos consideran que los niños con sus padeceres pueden estar solicitando ayuda a sus padres, otros sólo señalan causas diversas, inconexas, externas frente a las problemáticas filiales. En el primer grupo se enlaza el problema filial con problemas parentales. Por ejemplo R. expresa: *“Podría ser por la ausencia del padre o madre, me doy cuenta de que mi presencia le faltaba a mi nena”*. Agrega, también

J.: *“Noté un cambio luego de empezar a conversar con mis hijos, mimarlos, creo que necesitan cariño y que les diga que los quiero”*. Este grupo empieza a señalar la importancia de su presencia en la crianza, el valor de poner reglas y límites claros, acompañados de muestras de cariño. Ahora bien, estas actividades requieren de tiempo y espacio compartido con sus hijos. Se empiezan a relacionar los problemas de sus niños con sus problemas como adultos (largas jornadas laborales, problemas de pareja, etc)

En el segundo grupo se encuentran relatos como los de M. *“Yo no sé por qué mi hijo (9) se queja. Si no le falta nada, en la pieza tiene hasta T.V. Yo trabajo todo el día haciendo tareas domésticas, pero cuando llega del colegio mi vecina le alcanza la comida. Tiene problemas de sobrepeso y también para dormir. Es media noche 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 M. 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 escuela”*.

- Devenir del taller: “Crianza y Juego”

Luego de estos encuentros diagnósticos se convocó al taller propiamente dicho que fue anunciado con afiches y notas en los cuadernos de comunicaciones. Concurrieron 33 padres/madres, algunos de los cuales fueron asistentes de los encuentros previos. Se propuso como tópico de intercambio hablar de la importancia del juego en la infancia, y compartir recuerdos lúdicos; la temática generó un clima muy cálido y con evocaciones muy interesantes. Se valoraron las siguientes actividades lúdicas de su infancia; jugar a las muñecas, a hacerles ropa, a darles de comer tortitas de barro, al fútbol y a la pelota, a leer e imaginar historias, a saltar a la soga, a las bolitas, al gallito ciego, al kiwi (juego de Perú similar al bowling), al huevo quemado, con llantas, al fútbol americano, con “palo” (hacen gestos del béisbol), a las princesas y a los trompos. Una madre que vivía en el campo y que jugaba a imitar a su papá en el trabajo: jugaba a plantar, a cosechar. Otra recordó haber jugado al casamiento y a hacer la torta de bodas, no faltaba nada *“hasta el besito se daban”*. Una madre contó que a ella no la dejaban jugar porque tenía que ayudar a sus padres en el trabajo (eran chacareros) y que el padre se enojaba mucho cuando la veía jugando con sus hermanos. Otra contó que en la fiesta de la Virgen de Guadalupe, en las noches, los niños en grupos imitaban a los borrachos y los bailes que hacían los mayores, se divertían mucho, y agregó: *“nuestros papás jugaban con*

nosotros, a las tiendas (como mercados) a los pastos (como ventas de verduras)”.

Estos relatos aparecían vinculados a la actualización de emociones positivas referidas a las experiencias lúdicas. La mayor parte de los juegos rememorados constituyen juegos con pares, propios de los años intermedios de la niñez. Se trata de juegos reglados que se transmiten oralmente entre los niños de 6-12 años. A través del juego se recreaban roles adultos en las escenas dramáticas que desplegaban: jugar a la mamá, a cosechar, al casamiento, a imitar el baile de los grandes. A su vez, los adultos significativos aparecen en algunas escenas, bien acompañando el juego dramático de sus niños (jugar a las tiendas o a los pastos), bien prohibiendo el juego por distraer de la obligación del trabajo.

Una de las conclusiones que emergen es que a diferencia de sus hijos en la actualidad, cuando ellos eran niños salían de sus casas para jugar, se reunían con los niños del barrio, armaban grupos y podían jugar tranquilos en el campo o en las calles. En cambio sus hijos suelen jugar en el interior de sus casas, con la computadora, con videojuegos, con ladrillitos, ven programas de televisión o bien juegan a juegos de imaginación como J. (7) que con cartones construyó un auto y la tapa de una cacerola le sirve de volante.

Al finalizar el intercambio, los padres hicieron mención sobre cómo los juegos de sus niños cambian a lo largo del tiempo, y cómo al crecer prefieren jugar solos o con sus amigos. Señalarán: *“los juegos nos van indicando el cambio de cada uno de nuestros hijos, es como un aviso, es como si nos dijeran: mamá basta, no estés tan encima, como forma de darnos cuenta de que crecen*”. Entonces, relacionan el juego en la infancia con el desarrollo saludable, con el logro progresivo de autonomía.

A lo largo de las siguientes tres reuniones se confeccionaron juguetes caseros. Las madres dejaban volar su imaginación combinando materiales y realizando muñecas, autos, mobiliarios, etc. En esta etapa el grupo se estabilizó asistiendo 5 mamás con hijos de entre 5 y 8 años.

Las participantes estaban interesadas en ser escuchadas y en escucharse entre ellas, todas tuvieron una actitud muy espontánea. Los temas que se tocaron fueron: “violencia entre los chicos”, “discriminación por pertenecer a una familia de inmigrantes”, “autoexigencia”, “desmotivación para jugar y para aprender”.

R. cuenta: *“Mi hija no se está adaptando bien en la escuela. En febrero llegamos de Bolivia, le cuesta mucho relacionarse con otros chicos. Está muy pegada a la T.V, no quiere salir de casa*”. R. se encuentra con que no es la única que ha pasado por esa situación, ya que otras madres (de origen boliviano) comparten sus experiencias al llegar a la Argentina y le sugieren que espere un tiempo, que no es fácil adaptarse a un nuevo país, a un nuevo grupo de amigos.

Posiblemente, un motivo para aislarse se encuentre en

la violencia. Las madres comentan distintas situaciones -vivas tanto en la escuela como en el barrio- de “violencia entre los chicos”: niños más grandes que ejercen violencia contra niños más chicos, niños de la misma edad que se pegan entre sí. Todas coinciden en que notan una gran discriminación para con sus hijos y comentan: *“Los hijos de padres bolivianos nacidos acá, son más racistas que los chicos argentinos, se creen más argentinos que cualquiera*”. Frente a estas situaciones el consejo que les transmiten a sus hijos es *“No actuar de la misma forma, les digo que no le devuelvan lo mismo, que si les pegan que hablen conmigo o con la maestra*”. Se puede observar así cómo en algún momento los padres señalaban la actitud discriminatoria hacia ellos de sus propios hijos púberes, y en este relato se encuentra que parte de la discriminación sufrida deviene de sus propios connacionales.

Los juguetes que se crean mientras las madres dialogan, son llevados a sus casas. Las respuestas entusiasmadas de sus hijos no se dejan esperar: algunas comentan en reuniones posteriores la alegría de sus hijas al ver los juguetes producidos en el espacio del taller. A su vez, al insertarse en este espacio que tiene lugar en el marco escolar manifiestan su valoración por la escuela y los procesos de aprendizaje. Una participante menciona: *“Mi hija siempre me pregunta: qué aprendiste con las señas”* cuando sale del taller y pasa a buscarla por su aula.

En el último encuentro, se prosigue hablando de la dificultad para hacerse un lugar en un país extranjero, el encierro en que se vive por temor a la violencia en las calles, lo difícil de tejer nuevas relaciones de confianza con sus vecinos, lo difícil de sentir que sus hijos no son felices o que no cumplen con las expectativas de la escuela.

A la dificultad de alguna mamá para armar una red de nuevas relaciones, le corresponden dificultades de sus hijos para armar lazos con sus pares en la escuela. R. vuelve a señalar como en reuniones previas: *“Estoy preocupada por mi hija (5). No tiene su grupo de amigos, no juega, es muy apegada a su señorita y la ayuda en las tareas del aula”*.

A otras mamás se les hace difícil entender el juego de sus hijas, generando situaciones en las que no se reconoce la espontaneidad de sus niñas. F. comenta: *“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 ver tele, ve Animal Planet, yo la castigo y le digo que vaya a leer su libro pero ella no me hace caso*”. Los juegos cambian de una generación a otra, puede haber juegos idealizados por los padres y por lo tanto permitidos -jugar con los juguetes- mientras que otros pasan a ser menospreciado -ver Animal Planet-, pero entre la idealización y la peyorización no hay lugar para la pregunta: ¿por qué esta niña está interesada en un Planeta de Animales? A

su vez, M dice: *“Los chicos imaginan, mi hija (7) no tiene imaginación para jugar. Hace lo mismo que sus compañeras. En casa es sobreprotectora con sus muñecas; parece que lo hace en serio”*. Posiblemente, esta sanción sobre la “no espontaneidad” en su hija alude a escenas escolares referidas cuando la maestra compara a su niña con sus compañeras. Los maestros suelen detectar tempranamente ciertas problemáticas en los niños que los papás logran comenzar a percibir luego de esa intervención externa a la familia. Cuando existe disponibilidad para ofrecer fragmentos del mundo personal, de la realidad parental para que el niño pueda “apuntalar” sus fantasías, cuando los padres son capaces de reconocer el valor y respetar esas transformaciones que hacen sus hijos sobre la realidad ofrecida, entonces aparece el gusto por jugar. S. cuenta que a su hija de 5 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”*.

M. a lo largo de las reuniones habló de los problemas de su hijo para aprender, para relacionarse pacíficamente con sus pares, de sus intentos por cambiarlo de escuela. Ella mencionó que considera que el fracaso de su hijo se debe por un lado a las 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 porta mal les daban más tarea para el hogar”*. Por otra parte, cuenta que su hijo no está satisfecho, *“no le alcanza nada, quiere que le compre juguetes nuevos en el mercado”*; comenta que a ella le gustaría llevarlo más seguido a pasear al parque, pero que no puede y que su hijo se enoja mucho. Agrega *“muchos chicos se desquitan de eso cuando vienen a la escuela”*.

REFLEXIONES FINALES

Estas madres han tomado la palabra con la esperanza de generar cambios en los padeceres que sus hijos llevan en la piel o en la falta de entusiasmo por aprender o por jugar. Dejan de lado actividades personales u hogareñas, salen del aislamiento que las aqueja, para asistir al taller organizado por la escuela, una Institución a veces criticada pero también respetada y valorada. Así como no todo es seguro en el “adentro” (el grupo de connacionales puede ser expulsivo), no todo es peligroso en el “afuera”: también es posible salir y tejer lazos solidarios con otros, lo que contribuye a la afirmación de las funciones parentales y a la construcción de legalidades que afiancen la subjetivación del propio lugar y el de sus hijos en la sociedad. Prestan oídos a la preocupación de las maestras por la falta de iniciativa y juego espontáneo en sus hijos/as, aunque aquello de lo que son portavoces estos niños requiera tiempo y trabajo para ser descifrado. Y ellas se implican en esa tarea. Un aspecto esencial de la condición humana es la posibilidad de tener un proyecto trascendente que posibilite

percibir que es viable disminuir el malestar reinante. Si lo que lleva a los hombres a soportar el dolor que cada época impone es la garantía futura de que algún día cesará ese dolor y por eso la felicidad será alcanzada, la esperanza de remediar los males presentes posibilita que el camino a recorrer encuentre un sentido y la fuerza para justificar su recorrido.

Cuando desde la institución escolar se favorece la creación de contextos respetuosos de las necesidades y las posibilidades de los niños/adolescentes y sus mayores, estos resultan beneficiosos para todos, y más aún para los más castigados, en la medida en que representan una oportunidad privilegiada, y a veces única, de inscripción y reconocimiento. Por ello no debe olvidarse que los niños, los adolescentes y sus familias son legítimos sujetos de derecho. Esto supone una mirada y unas prácticas orientadas a la afirmación de los derechos vinculados con las condiciones básicas de existencia: la identidad, la educación, la salud, entre otros, así como la afirmación del derecho a tener opciones y posibilidades reales de elegir, de progresar, de imaginar futuros posibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, A. (1994) *Los orígenes del totalitarismo*, Barcelona: Planeta-Agostini
- Aulagnier, P. (1991) "Construir(se) un pasado" en: *Revista de Psicoanálisis Buenos Aires*: APdeBA. Vol XIII N° 3.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu editores. 1993
- Ariés, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987
- Bleichmar, S. (2002) *Dolor Pais*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. 2007
- Bleichmar, S. (2008) *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc. 2008
- Carballeda, A. (2008) *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós . 2008
- Córdova, N. (2006) "Nueve subtítulos para una lectura de 'Construir(se) un pasado' en *Guía que acompaña la lectura de Piera Aulagnier, material de la II cátedra de Psicología Evolutiva Adolescencia*. Facultad de Psicología. UBA.
- De Mause, L.I. (1982) *La historia de la Infancia*. Alianza universidad, 1994.
- Diker, G. (2004) Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias, en Frigerio, G y Diker, G. (comps). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Noveduc
- Freud, S. (1895) *Proyecto de Psicología para neurólogos*. Obras Completas. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1985
- Freud, S. (1905) *Tres ensayos para una teoría sexual*. Obras Completas. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1985
- Freud, S. (1907) *El creador literario y el fantaseo*. Obras Completas. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1985
- Freud, S. (1920) *Más allá del principio de placer*. Obras Completas. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1985
- Kaes, R. (1999) *Ambigüedad y ambivalencia de los vínculos de transmisión entre las generaciones*. Conferencia A.A.P.PG. Buenos Aires.
- Kaes, R. (2000) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Knowles, M.; Elwood, H. y Swanson, R. (2001) *Andragogía el aprendizaje de los adultos*. México: Oxford.
- Knowles M. (1984) *Andragogy in action*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Knowles, M. (1970) *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press, 1970.
- Lewcovich, I. y Corea, C. (2004) *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós. 2007
- Levi-Strauss, C. (1981). *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Paidós 1981.
- Lindeman, E. (1976). *The meaning of adult education. Adult education quarterly*, 34(4), 1-20. 1984
- Neufeld, M.R.; Thisted, J.A. (comp.) (1999). "De eso no se habla..." *los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba. 1999
- Paolicchi, G. et. Al (2009) "El juego como dispositivo de intervención ante la fragilidad actual de las instituciones sociales" en *XVI Anuario de Investigaciones*. Publicación de la Facultad de Psicología. UBA.
- Piaget, J. (1945) *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- Reynoso, R. (1980) *Psicopatología y clínica infanto-juvenil*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1980.
- Soto & Violante (2008) *La pedagogía de la crianza*. Buenos Aires. Paidós xq
- Winnicott, D.W. (1971) *Realidad y Juego*. Barcelona, Reimpresión Buenos Aires. Gedisa
- Zizek, S. (2005) *La suspensión política de la ética* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fecha de recepción: 29 de marzo de 2010

Fecha de aceptación: 30 de septiembre de 2010