



Trabajo Integrador Final

La experiencia cultural y su importancia para la constitución subjetiva: Propuesta de intervención para niños y niñas en contexto de vulnerabilidad social

Propuesta de intervención en el campo profesional

Autora: Miranda García Gaido

Legajo: G-5421/6

Docente responsable: Rubén Caligaris

-2023-

Agradecimientos

A mi abuela, mi mamá y mi papá, por colmarme de amor y ser sustento de todos estos años en los que fui estudiante.

A la Universidad Nacional de Rosario y las personas que la componen, docentes y compañeros increíbles.

A Rubén y Soledad, por las coordenadas hacia la dirección correcta. A Chichí Tosso y su Taller de las Artes, por dejar una huella eterna en mi.

Índice

Resumen.....	2
Denominación del proyecto.....	3
Descripción y justificación de la propuesta.....	3
Contexto de implementación.....	8
Objetivos.....	9
Modalidad de trabajo y recursos a utilizar.....	10
Tiempo de desarrollo del dispositivo de taller.....	11
Recursos literarios.....	12
Juego y experiencia cultural.....	13
La ESI como recurso.....	14
Evaluación de la propuesta.....	16
Referencias bibliográficas.....	17

Resumen

El presente Trabajo Integrador Final plantea la importancia de generar un espacio que aloje a niños y niñas que se encuentran inmersos en contextos de vulnerabilidad social. El objetivo de dicha propuesta radica en la posibilidad de contar con un espacio que funcione a modo de taller que opere como sostén para niños y niñas, poniendo en práctica estrategias preventivas, pensadas a partir de la utilización de recursos lúdicos y literarios, que contribuyan al proceso de constitución subjetiva. Se enfatiza principalmente en el concepto de experiencia cultural (Winnicott, 1979), ya que el hecho de generar en los niños un sentimiento de confianza en el ambiente, y brindarles la oportunidad de poner en acto la capacidad creadora resulta la finalidad de este proyecto. Se ubica como marco el enfoque de derechos, y se enlaza en la propuesta cuestiones que pertenecen a lo planteado en la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006). Frente a la realidad que habitan niños y niñas, marcada por la vulnerabilidad social y la

marginación, se propone la creación de un espacio en el cual se les otorgue la oportunidad de jugar, escuchar una historia, imaginar, representar, dibujar, de modo tal que, en ese momento de infancia que se encuentran transitando, cuenten con la posibilidad de ser alojados y de crear lazos con otros.

Palabras clave

Experiencia cultural – Constitución subjetiva – Vulnerabilidad social

Denominación del Proyecto

El presente Trabajo Integrador Final tiene como objetivo dar a conocer la relevancia y a su vez la necesidad, de generar una propuesta alternativa ante una situación específica. La misma consiste en la vulneración de derechos que padecen los niños y niñas que habitan uno de los barrios de una de las ciudades que conforman la provincia de Buenos Aires. Entre estos, se pueden tener en cuenta, las condiciones habitacionales precarias en las que viven, los escasos recursos económicos con los que cuentan los adultos referentes de estos niños por la falta de trabajo y la precarización laboral, y la dificultad para el acceso a las instituciones educativas. Tener en cuenta este contexto y sus implicancias subjetivas posibilita considerar la importancia de la conformación de un espacio que aloje a estos niños y niñas en

situación de vulnerabilidad, a modo de un *mientras tanto*, como plantea Ulloa (2012), poder construir un espacio de trabajo, un espacio posible para intervenir ante ese desamparo, en ese tiempo en el cual el Estado no garantiza la totalidad de los derechos.

La finalidad de este proyecto se basa en proveer un acercamiento a los legados culturales a través del dispositivo de taller, mediante el juego y la literatura, intentando generar que en el encuentro acontezca la experiencia cultural. Poder acolchonar la realidad de estos niños mediante el vínculo intergeneracional, a partir de la utilización de distintos recursos que abran la puerta a la imaginación y otorguen la posibilidad de crear, resulta el principal objetivo, ya que el proceso de constitución subjetiva no es sin otros.

Descripción y justificación de la propuesta

El objetivo es resaltar la importancia del acompañamiento y la transmisión intergeneracional, a través de estrategias de intervención en la práctica con niños y niñas. Fijar este objetivo supone que se considere relevante revisar y cuestionar los términos socialmente utilizados para nombrar a los destinatarios de la intervención.

Los modelos conceptuales que tuvieron lugar en la modernidad, tuvieron como marca característica la búsqueda de la estandarización de los comportamientos sociales a través de las distintas instituciones, como la familia, la escuela, la fábrica, el ejército. Estas instituciones, con la finalidad de ocuparse de la cuestión social, tenían como objeto principal normalizar y disciplinar. Es así como cada una de ellas fue delineando un universal del sujeto, categorías incuestionables en ese momento, tales como infancia, niñez, adolescencia, juventud. Rascován (2013), ubica que un niño era niño porque tenía las características de inocencia, docilidad y pureza.

El concepto de infancia puede ser considerado en muchas oportunidades sinónimo al concepto de niñez, sin embargo, Giberti (1997) reconoce a la infancia como aquello que promete el comienzo de un ciclo, remitiéndose al término *infans* que hace referencia a él o la que no habla. Mientras que describe a la niñez como un período más abarcativo que el de la infancia, y no remite necesariamente al inicio, sino que ciñe un estadio histórico dentro del desarrollo evolutivo de los humanos. En esta misma línea, Carli (1994) afirma que el término infancia según el diccionario refiere al primer estado de una cosa después de su nacimiento, puede pensarse como el primer estado de una generación como también de una sociedad. Mientras que la niñez indica, para la autora, a un sujeto concreto, son los niños transitando un período histórico-biográfico que como tal existió siempre.

Tanto el término *infancia* como *niñez* podrían representar en el imaginario social y colectivo, categorías universales: “El concepto infancia operó durante bastante tiempo como un enunciado privilegiado que alude a un tiempo común y lineal transitado por todos los niños sin distinciones sociales. Casi como un estado de gracia especial (que oculta las desgracias particulares), la infancia es objeto de inversión, protección, control o represión” (Carli, 1994, p. 3). Asimismo, la autora plantea, que existe una tendencia a

autonomizar a la niñez de su historia propia y sus orígenes, desvinculándolos de la trama social de la cual forman parte.

Infancia y niñez no fueron los únicos términos que fueron utilizados para referirse a la identidad de niños y niñas, ya que muchos de ellos quedaban por fuera de las condiciones requeridas para ser incluidos en dicha conceptualización. En las primeras décadas del siglo XX, con la conformación del Estado-Nación, aparece,

como forma de intervención en lo social, el discurso de la *minoridad*. La categoría de menor estaría constituida en ese entonces por aquellos niños y niñas abandonados y/o delincuentes, en definitiva, los hijos de los pobres e inmigrantes. A dichos niños había que proteger y tutelar ya que se encontraban en una supuesta situación de riesgo o peligro moral y material, cuando en realidad, de lo que se los protegía era de su propia autonomía, de su capacidad de elegir dónde y con quien estar. Mientras que lo que se encontraba en riesgo o peligro, con esos niños en la calle, era el orden establecido por el pacto social, de ahí el fin de la intervención.

En 1919, surge la Ley 10903 de Patronato de Menores, que además de otorgar la patria potestad de niños, niñas y adolescentes en primera instancia al padre, como el sistema patriarcal indica, y en caso de muerte del mismo o de la pérdida de este derecho, a la madre; planteaba la obligatoriedad que tenían ciertas agencias del Estado de proteger, tutelar y controlar a los hijos de quienes conformaban la cuestión social de cada época.

Se plasmaba en esta ley una diferenciación entre las niñas y niños que vivían con su familia y asistían a la escuela, y las niñas y niños que se encontraban en “riesgo social” y eran alojados en hogares para su judicialización. Se instituye el discurso de la infancia “normal” y la “anormal”, cuyo argumento de diferenciación es la pertenencia de clase, y se legitima la intervención del Estado en los sectores sociales más pobres y la no intervención en los medios y altos. Bajo este punto de vista, las madres y padres que vivían en situación de pobreza eran entendidos como sujetos incapaces del cuidado y la protección de sus hijos, y no como condicionados por un orden social desigual. Se los definía arbitrariamente y desde una perspectiva económica y de clase como familia vulnerable o incapaz. (Campana, 2014 p.138).

El paradigma tutelar tuvo vigencia hasta 1990, año en el que en nuestro país se ratifica la Convención sobre los Derechos del niño, que luego es incluida en la reforma constitucional de 1994. Sin embargo, es recién en el año 2005 cuando se sanciona la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, que da comienzo a una nueva era en cuanto al lugar otorgado a la niñez, y es la que plantea a los mismos como sujetos de derecho, ubicando como prioridad el respeto de su interés superior.

Es propicio resaltar las diferencias entre las mencionadas categorías utilizadas para referirse a niños y niñas, y sus correspondientes representaciones en el imaginario social, ya que no son pura terminología, sino que remiten a distintos paradigmas, discursos y posicionamientos en la práctica referida a la niñez.

Resulta primordial tener en cuenta los peligros a los que estamos expuestos quienes llevemos adelante dicha labor, tal como lo refiere Eva Giberti (1997), en primer lugar, presuponer que conocemos la niñez, y en segundo lugar perder la noción de la que la niñez está enlazada a un momento socio-histórico y a un territorio, país o población particular. “De este modo, corremos el riesgo de quedar ligados a representaciones de otros tiempos y diferentes espacios, subsumidos en figuras europeas de la niñez, descuidando los propios y más íntimos procesos históricos argentinos, que inciden obstaculizando el ejercicio y producción de las prácticas actuales, aún más cuando desconocemos sus variabilidades”. (Bloj, 2012, p. 22). Al igual que posicionar a un niño como reflejo de un universal, sin dar lugar a su historia, su singularidad, su contexto. Es por eso que, como futura profesional de la salud mental y con las intenciones de abocarme al trabajo con niños/as, sostengo firmemente la importancia de tener siempre presente que los niños y niñas son sujetos en plena

constitución, atravesados por distintos sentires, experiencias y padecimientos, ante los cuales nosotros, los adultos, deberíamos posicionarnos como garantes de la transmisión de un legado cultural, acompañando ese proceso.

Percibir a un niño en posición de objeto, sumiso a ser tutelado, controlado, sin dar lugar a su palabra, a su voz, a su deseo, o reconocer que estamos frente a un sujeto de derechos y que como psicólogos ante todo tenemos la tarea de ser garantes de los mismos, depende del posicionamiento ético que asumimos en la práctica.

En este sentido, la intención de esta propuesta de intervención parte de intervenir a partir de estrategias que estén pensadas desde una perspectiva preventiva. Cecilia Bixio (2010), sostiene que no se trata de la prevención que plantea el discurso médico hegemónico, en términos de anticipación a los hechos, sino que aquí la prevención tiene otra significación, que no refiere a un antes ni a un después de que tengan lugar los acontecimientos, sino a un transcurrir, se trata de actuar en un presente continuo. En concordancia con lo que plantea la autora, es posible enmarcar dicha propuesta dentro de una estrategia preventiva ya que parte de la creación de dispositivos, como el taller en este caso, en los cuales son los acontecimientos que tengan lugar allí los que interpelarán al equipo de coordinadores. No se parte desde una demanda, sino que se intenta generar demanda, buscando una forma discursiva diferente, dando lugar a que aparezca el nombre propio del sujeto, a que lo singular se despliegue. Ana Bloj (2009) plantea que prevenir es otorgar la posibilidad a los sujetos de poder apropiarse de instrumentos que les permitan operar creativamente para soportar el malestar que es propio de la cultura. Prevenir es hacer lugar a que la experiencia cultural acontezca, esa zona intermedia de la que habla Winnicott (1971), un espacio intersubjetivo que a su vez requiere de un espacio físico. Es en esa zona de superposición entre el juego del niño y el de otra persona que existe la posibilidad de introducir enriquecimientos, es aquí donde se encuentra el juego, la creación, el arte.

El autor ubica esta zona en el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente, que al principio une y al mismo tiempo separa al bebé y la madre cuando el amor materno otorga al bebé un sentimiento de confianza en el factor ambiental. Por estas cuestiones resulta de gran importancia la manera en que se desarrolla el vínculo materno-filial en la primera etapa de la vida.

Para el bebé (si la madre ofrece las condiciones correctas) cada uno de los detalles de su vida es un ejemplo de vivir creador. Cada objeto es un objeto "hallado". Si se le ofrece la posibilidad, el bebé empieza a vivir de manera creadora, y a usar objetos reales para mostrarse creativo en y con ellos. Si no se le da esa oportunidad, no existe entonces zona alguna en la cual pueda jugar o tener experiencias culturales; se sigue de ello que no hay vínculos con la herencia cultural y que no se producirá una contribución al acervo cultural. (Winnicott, 1971 p.136)

Es a partir de las marcas que deja en el inconsciente la relación con el Otro, que el niño se vinculará con la cultura. Es por esto que el espacio potencial es variable y singular, ya que depende de las experiencias vitales por las que cada sujeto transite.

Es la función materna y como ésta sea llevada a cabo lo que resulta fundamental, ya que, quien la ejerza inscribirá las primeras formas de relación determinantes de su desarrollo. La función materna, con sus cuidados y su don de amor, genera del cuerpo orgánico del niño un cuerpo libidinizado. Y esta manera de libidinizarlo, cómo le habla, lo mira, lo higieniza, lo acaricia, lo sostiene, dejará sus marcas filiatorias, opera allí la transmisión generacional. Como sostiene Fernando Ulloa (2012), es en el escenario de la ternura en el cual el cachorro humano se constituye sujeto pulsional y donde adquiere condición ética. La ternura no como la condición blanda del amor, sino como la sumatoria de dos factores constitutivos, la empatía, que refiere a la garantía del suministro

adecuado de calor, alimento, palabra, y por otro lado el miramiento, que hace referencia a aquella mirada con interés a quien se reconoce como distinto a uno mismo. El miramiento otorga al sujeto la autonomía futura.

5

Juana Levin (2002) sostiene que, la función materna tiene a su cargo el ingreso del niño a la cultura, ya que es quien lo ingresa en el mundo simbólico, el mundo del lenguaje, dando significación a las emisiones sonoras del infante y anhelando esa producción, a la vez que realiza un discurso amoroso, que tiene como base un habla fuertemente libidinizada dirigida hacia el pequeño. Es esta situación dialógica primaria la que promueve el ingreso del niño en el lenguaje. No es la mera escucha de la lengua materna, sino que exista allí otro que aloje, que espere, que signifique, que demande la aventura hablada. Es en este vínculo madre-hijo donde se ponen en marcha tanto la adquisición del lenguaje como la constitución subjetiva. A partir de ese ingreso progresivo en la cultura, del proceso de apropiación del lenguaje, el ingreso al mundo simbólico, el ser humano se constituye como tal a través de lo que llamamos *subjetividad*. Rascovan (2013) la define como la producción histórica de las significaciones imaginarias que instituyen formas de vivir la existencia humana. Esta subjetividad, lejos de ser una estructura única y absoluta, está moldeada, constituida a partir de los lazos con el Otro, su configuración se organiza desde la alteridad/otredad.

La subjetividad es un producto histórico, no sólo en el sentido de que surge de un proceso, que es efecto de tiempos de constitución, sino que es efecto de determinadas variables históricas en el sentido de la historia social, que varía en las diferentes culturas y sufre transformaciones a partir de las mutaciones que se dan en los sistemas histórico-políticos. (Bleichmar, 2005, p. 81).

Considerar lo que sostiene la autora acerca de la influencia del contexto social y cultural en la constitución de la subjetividad, posibilita destacar, que en la modernidad las instituciones fueron las grandes moldeadoras de subjetividades, principalmente la escuela y la familia, estandarizaban y reproducían comportamientos sociales. Hoy en día asistimos a nuevas formas de la experiencia social, las antiguas y grandes instituciones anteriormente mencionadas, se encuentran en un momento de crisis, de redefinición de sus lógicas, mientras que el sistema capitalista en el que estamos inmersos configura un tipo de subjetividad mercantil, junto con el advenimiento del discurso mediático y las nuevas tecnologías.

Carli (1999), en esta misma línea, argumenta que se ven modificadas las condiciones en las que se construye la identidad de los niños y niñas, y por lo tanto los modos en que transcurren sus infancias. La inserción del mercado y el discurso capitalista en todas las esferas de la vida humana conducen a un borramiento progresivo de la línea divisoria entre la infancia y la adultez, pero a su vez a una mayor distancia cultural entre las distintas generaciones, por los grandes desarrollos tecnológicos que han tenido lugar en las últimas décadas. La autora sostiene que hoy en día se carece de un discurso adulto que otorgue sentidos a una infancia que acontece en nuevas condiciones históricas.

Tomar como punto de análisis lo acontecido en la Argentina desde las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad, para poder pensar cómo ha ido moldeándose la subjetividad, posibilita pensar en una discrepancia absoluta entre un período y otro, ya que existieron gobiernos que se ocuparon de velar por los derechos de los ciudadanos, mientras que también tuvieron lugar aquellos que reafirmaron el lineamiento de políticas neoliberales reduciendo la intervención del Estado al mínimo, privatizando los servicios de los cuales dependen el cumplimiento de los derechos, generando así una barrera de acceso a los mismos. Al dejar de estar presente el

Estado como regulador de estos servicios, lo que debería ser un derecho garantizado, se convierte en un bien de consumo al que no todos tienen las posibilidades de acceder.

La última dictadura cívico militar de 1976, marcada por los hechos atroces que dejó plasmados en la memoria de los argentinos, la detención, tortura y desaparición de más de treinta mil personas, en lo político económico la descentralización de los establecimientos educativos y de salud nacionales a instancias provinciales, el apoyo a las importaciones y el gran endeudamiento financiero, dejó marcas imborrables y es una

6

herida que aun hoy sangra. Se arrastran hasta la actualidad el horror por lo acontecido, el reclamo de justicia, como también las consecuencias económicas de un país empobrecido, de un Estado ausente.

En 1983 retornó la democracia, y hasta el día de hoy la vida de los ciudadanos se despliega en el marco de la misma, pero han tenido lugar gobiernos que siguieron el modelo económico neoliberal que se sostuvo en la dictadura, generando altos índices de pobreza y colocando barreras al acceso a los derechos. Los gobiernos que sientan sus bases sobre tales premisas, terminan por generar un estado de vulnerabilidad social, que es muy difícil de revertir y que deja secuelas muy profundas para quienes lo padecen. Ana María Fernández y Mercedes López (2005), plantean la vulnerabilidad desde los aportes de Robert Castel (1999) como “un proceso que involucra un recorrido desde la inclusión social hasta la marginalidad profunda y desafiliación. La vulnerabilidad se encuentra a mitad del mismo y se caracteriza por el acoplamiento de la pérdida del trabajo y el aislamiento relacional” (p.133), sin embargo, las autoras prefieren referirse a los procesos de vulnerabilización:

Ya que los mismos son el resultado manifiesto de políticas de vaciamiento de pertenencias comunitario-subjetivas que han sido funcionales al vaciamiento económico y político del Estado y sus instituciones, al quiebre de la sociedad salarial y del patrimonio nacional. (Castel, 1999, p.133)

Estas cuestiones resultan de gran importancia ya que el contexto social influye de manera singular en el proceso de constitución subjetiva de cada niño. Bleichmar (2005), luego de una de las grandes crisis económicas que afrontó Argentina a comienzos de siglo, afirma que los niños han dejado de ser los depositarios de los sueños de los adultos, sólo se espera para ellos que logren sobrevivir en un mundo que se avizora con mayor crueldad que en el presente. Menciona que este *malestar sobrante* tiene su origen en la profunda mutación histórica sufrida en los últimos años deja a cada sujeto despojado de un proyecto trascendente que posibilite modos de disminución del malestar reinante.

Las situaciones de marginalidad y exclusión que pueden experimentar los adultos, tienen sus efectos en la estructuración psíquica y en los procesos de simbolización de los niños (Dubkin, A., Gluzman, G., Schejtman, C., 2005). En el contexto de desolación en el que muchas familias se encuentran, por la ausencia del Estado, la vulneración de los derechos, y ante todo la falta de recursos y oportunidades, quienes más se ven afectados son los niños, ya que se encuentran en pleno desarrollo y constitución, proceso en el cual resulta primordial la presencia de un otro que acompañe, que escuche, que brinde las condiciones para que ese niño pueda vivir plenamente el tiempo de la infancia. En contextos de tal vulnerabilidad, donde las necesidades básicas operan como urgencias, los niños pierden el estatuto de niño al tener las mismas responsabilidades, ligadas a la supervivencia, que los adultos.

Bloj, Maschio y Musumano (2009), sostienen que “la utilización de recursos lúdicos y literarios como herramientas de intervención apunta a *acolchonar* la realidad de exclusión y marginalidad en que estos niños viven su cotidianidad, permitiendo el acceso al universo simbólico y mostrándoles que existen otros finales posibles”. Es por tal motivo que se considera aquí la existencia de espacios que reivindiquen este tiempo de la infancia, y a partir de distintos recursos y propuestas, brinden a niños y niñas la oportunidad de abrir la puerta a la imaginación, la expresión y la aventura.

7

Contexto de implementación

Descripción del territorio

La presente propuesta de intervención está pensada para ser llevada a cabo en la ciudad de San Pedro, provincia de Buenos Aires, en uno de sus barrios de la zona oeste de la ciudad, afectado por la situación de vulnerabilidad social.

En el mismo no se encuentran instituciones escolares ni de alojamiento para los niños. Los vecinos que lo conforman provienen en su mayoría de otras localidades, y cuentan con escasos recursos materiales. El barrio cuenta con un centro comunitario, varias iglesias evangélicas y una capilla católica, instituciones que tienen una gran importancia para los vecinos ya que representan un gran apoyo ante ciertas vicisitudes. Las carencias de recursos a las que se enfrentan pone de manifiesto la ausencia del Estado.

Objetivos

Objetivo general:

- Construir un espacio que aloje a niños y niñas, que se encuentran en un contexto de vulnerabilidad social, brindándoles la oportunidad de transitar la experiencia cultural y así poder contribuir en su proceso de constitución subjetiva.

Objetivos específicos:

- Alojar y acompañar a niños y niñas que se encuentran en situación de vulnerabilidad de derechos.
- Restituir derechos vulnerados mediante la transmisión de los ejes principales de la Educación Sexual Integral.
- Producir prácticas subjetivantes mediante la utilización de recursos lúdicos y literarios, partiendo de estrategias preventivas.

Modalidad de trabajo y recursos a utilizar

La modalidad de trabajo seleccionada para llevar adelante la presente propuesta de intervención es la de taller. Tal como sostiene Malajovich (2015), el taller implica una forma particular de organizar las propuestas de trabajo, se destaca la importancia del trabajo en pequeños grupos que permiten el intercambio y la interacción donde el niño es protagonista y autor de sus propias experiencias y aprendizajes. Los talleres favorecen a la creación de lazos sociales y la apropiación de conocimientos, rescatan los valores tendientes a formar sujetos participativos, autónomos y solidarios en función de metas

basadas en actitudes cooperativas.

Los talleres se planificarán con respecto al diagnóstico previo realizado con el grupo destinatario, es decir, a partir de una primera reunión con los adultos referentes de los niños, o un primer encuentro con estos últimos. El objetivo de esta planificación es ofrecer distintas propuestas a los niños y niñas de acuerdo a los intereses y a la motivación de los asistentes a los mismos.

La capacidad de integrantes del grupo de taller oscila entre los diez y quince niños, de un rango etario entre los seis y los diez años de edad. Resulta importante definir las edades de los niños con los cuales se trabajará, ya que permite ubicar en qué etapa del desarrollo podrían encontrarse y, por lo tanto, plantear un cronograma de actividades congruente con ese momento que están transitando.

Desde los aportes de Piaget (1964) a la psicología genética, se tiene en cuenta que, los niños destinatarios de dicho dispositivo se encontrarían tanto en el estadio preoperatorio (abarca hasta los siete años aproximadamente) como en el estadio de las operaciones concretas (se extiende desde los siete años hasta los once o doce), ya que tendrían entre seis y diez años de edad. Con respecto a aquellos que se encuentren dentro del período preoperatorio, contarían con una inteligencia intuitiva, basada en la primacía de la percepción, y caracterizada por la irreversibilidad del pensamiento. Mientras que los niños que cuentan con más de siete años de edad, se encontrarían en el estadio de las operaciones intelectuales concretas, en el cual alcanzarían la construcción de la lógica, es decir, que podrían admitir una reversibilidad de las operaciones, lo cual además les permitiría argumentar sus afirmaciones. En cuanto a lo afectivo, en la etapa preoperatoria se desarrollarían los sentimientos interindividuales, como por ejemplo simpatías, antipatías y respeto, mientras que en la etapa de las operaciones concretas aparecerían los sentimientos morales y sociales de cooperación. Se considera relevante lo que refiere a las etapas del desarrollo ya que proporcionan una orientación en cuanto a los aspectos cognitivos y afectivos con los que, en una situación ideal, deberían contar los niños, y a su vez porque estas cuestiones se verán reflejadas en su juego. Se plantea dicha caracterización de los estadios a modo de coordenada, sin dejar de tener en cuenta las singularidades de cada niño, su historia y el marco en el cual se despliega su experiencia.

Con respecto al espacio en el cual podrían desarrollarse las tareas del taller, el centro comunitario que se encuentra en el barrio presenta aptitud, ya que el mismo es amplio en cuanto a su espacio físico y su funcionalidad. Está compuesto por distintas áreas de trabajo, entre ellas el área de salud, donde tienen lugar pequeños consultorios de atención médica, y en lo que refiere al trabajo con las infancias, cuenta con pediatría, fonoaudiología y psicología, lo cual describe un factor muy importante a tener en cuenta, ya que se plantea la posibilidad de trabajar en red con distintos profesionales de diversas áreas que puedan resultar necesarios ante cualquier demanda que se presente. Lo mismo sucede con el centro de acceso a la justicia que se encuentra dentro las instalaciones edilicias del centro comunitario, y en el cual se puede relevar cualquier situación que requiera de una intervención legal.

En cuanto al equipo de trabajo y coordinación de los talleres, éste estaría conformado por un/a psicólogo/a, un/a trabajador/a social y un/a profesor/a de nivel inicial. Se considera relevante la presencia de un profesional de la salud mental como es el psicólogo ya que el taller lúdico también tiene un valor diagnóstico, mediante el juego de los niños se puede vislumbrar la posición subjetiva de los mismos. La idea principal es que

se puedan ofrecer respuestas de forma interdisciplinaria, ante las cuestiones que puedan tener lugar dentro del espacio de taller, ya que ciertos conflictos o situaciones no pueden ser abarcados desde una única mirada, las distintas ramas del saber pueden aportar otra

lectura de aquello que está sucediendo y se puede elaborar conjuntamente una estrategia de intervención. Ya que como sostiene Alicia Stolkiner (1987):

La interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbrincadas con cuerpos conceptuales diversos. (p. 314)

Es importante poder renunciar a la consideración de que un problema puede ser resuelto desde la propia disciplina, y así abrir el campo a otras perspectivas y sus aportes.

Tiempo de desarrollo del dispositivo de taller

El dispositivo a implementar tendría un tiempo de desarrollo de nueve meses, comenzando en marzo y culminando en noviembre, y contaría con un único encuentro semanal de dos horas.

La organización del espacio de taller está pensada de la siguiente manera:

Primer trimestre	Cuentos tradicionales
Segundo trimestre	Cuentos para trabajar ESI
Tercer trimestre	Temática a elección

Con respecto al cuadro, se amplían las categorías mencionadas:

- En lo que respecta al **primer trimestre** se propone la lectura y las actividades posteriores relacionadas a la historia escuchada. Se seleccionará con el equipo de trabajo una serie de cuentos tradicionales, también conocidos como cuentos populares o clásicos, y luego los niños elegirán cual quieren oír en cada encuentro. Entre los mismos podemos mencionar cuentos como *Caperucita Roja*, *Hansel y Gretel*, *Patito Feo*, *Los tres chanchitos*, entre otros.

- En el **segundo trimestre** la organización de la actividad es la misma que la del primer trimestre, sólo que se trabajarán cuentos que se basen en el conocimiento y los cuidados del cuerpo y el comportamiento de autoprotección. Algunos de estos cuentos pueden ser *Mi cuerpo*, *el tuyo y el de los demás*, *El cuerpo de Isidoro*, *Dorotea y Miguel*, entre otros.

- En el **tercer trimestre** se deja a libre elección de los niños la temática a partir de la cual quieran trabajar, dando lugar a los recursos que los interpelan.

En cuanto a las actividades concretas que se desplegarán en torno a una historia que será relatada por quienes conforman el equipo de trabajo, se pueden distinguir a modo de ejemplo:

- La propuesta de cambiarle el final al cuento, utilizar esos personajes para crear otra historia, ver que identificaciones surgen con los personajes del cuento.

- Que cada niño haga un dibujo que represente una escena de ese cuento, de manera que luego se puedan unir generando una historia en imágenes, distinta a la original.
- Proponer una dramatización del cuento trabajado, utilizando el recurso del vestuario para caracterizarse.

Cada encuentro del taller estará conformado por tres momentos:

Inicio: En un primer momento se invita a los niños y niñas a sentarse en el piso formando una ronda junto con los coordinadores para poder interactuar entre todos. Para promover la circulación de la palabra y generar un ambiente de confianza se comentan noticias, novedades o cosas que hayan pasado en la semana y se conversan entre todos. Luego se plantea la actividad a realizar en el encuentro, los materiales y el modo de utilización de los mismos.

Desarrollo de la actividad: Momento en el cual se lleva a cabo la actividad planteada al inicio, se escucha el relato del cuento y luego se lleva a cabo la actividad que se corresponda con el mismo.

Cierre: En este momento se realiza la finalización de la tarea pudiendo contemplar el producto realizado (material o no) con una pequeña puesta en común de los niños acerca de lo experimentado durante el encuentro a modo de ronda de intercambio. Luego entre todos se ordenarán los elementos utilizados en el espacio para la próxima semana.

A modo de *iniciación del taller*, el primero de los encuentros con los niños será utilizado para la presentación de los integrantes del equipo y de los destinatarios del taller a partir de una dinámica de grupo que permita hacerlo de modo entretenido y relajado, la idea principal es que, mediante la misma, cada uno de los niños y niñas pueda decir su nombre, su edad y que es lo que más le gusta hacer. Luego de este primer momento, se realiza una presentación más exhaustiva del taller, en cuanto a lo que se va a hacer en los próximos encuentros y se indaga el interés y conocimiento de los niños en los libros de cuento. Es importante esta información ya que permite conocer el acercamiento que tengan a este recurso, y los gustos en cuánto a qué tipo de historias les gustaría escuchar.

Con respecto a los materiales que se utilizarán, se tienen en cuenta elementos para escribir, dibujar, pintar, recortar y para hacer manualidades, además de una caja o baúl que contenga vestuario para utilizar en representaciones, títeres y libros de cuentos. Una mesa grande con una silla para cada niño.

Recursos literarios

Vigotsky (1978), plantea que el desarrollo del niño, la manera en la que conoce el mundo, se da principalmente en un plano social, de manera interpsicológica, para luego hacerlo en el plano intrapsicológico. Existe un proceso de interiorización de aquello que principalmente se presenta como externo al niño. Más precisamente, el signo es un medio empleado externamente por razones sociales para influir sobre los otros, que solo a partir del proceso de interiorización se convierte en instrumento de pensamiento, en un medio de representación. El autor sostiene que se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo, que está internamente orientado. Los signos al tener origen social, surgirán para cada sujeto de acuerdo al contexto social en el que se encuentre inmerso.

Como sostiene Colussi (2007), siguiendo la teoría de Vigotsky, la conciencia es

semiótica, se constituye por signos, y por ende no es algo que está dado ni elaborado por el individuo, sino que se constituye a partir de los instrumentos simbólicos tomados del contexto social.

El signo actúa como mediador, y da lugar a que se genere el pasaje de las funciones psicológicas elementales a las funciones psicológicas superiores, por ende, que estos procesos tengan lugar está intrínsecamente vinculado a la interacción entre niños y adultos.

Es en este sentido que se podría pensar a los cuentos tradicionales, como instrumentos mediadores, es decir, apoyos externos para el desarrollo psíquico y subjetivo

12

de los niños. Además, el trabajo con los mismos podría contribuir a potenciar el lazo social, así como a ampliar el capital simbólico y cultural.

Bettelheim (1994) hace referencia a los cuentos populares, también conocidos como cuentos de hadas, señalando que los mismos le otorgan al niño la posibilidad de atravesar la realidad mediante el velo que ofrece la imaginación, ya que es en esos relatos donde se ponen de manifiesto las pasiones humanas y las preguntas de la vida. Los cuentos de hadas presentan la realidad tal cual es, con todas sus controversias y ambigüedades. Pero, estas historias, al transcurrir en un lugar muy lejano o que no podría tener existencia real, hace mucho tiempo atrás, y protagonizado por personajes irreales, invitan a dejar de lado por un momento el mundo real y concreto en que habitamos. Así, al no tener un lugar y un tiempo concreto en el que se sitúen, encuentran significación en la realidad interior del niño.

Las situaciones que se presentan en estos relatos, marcadas por el amor, la mentira, la amistad, la muerte, y un sinfín de sentimientos y hechos que son parte de la vida cotidiana, permiten al niño reconocer que hay dificultades que afrontar, que nadie escapa de ellas, pero que existen maneras de transitarlas para que sean menos dolorosas.

Para que el niño pueda hacer propio el relato de un cuento, se considera fundamental que el espacio y el tiempo de la narración estén puramente dedicados a ese acontecimiento, lo mismo que quien lo relata, esté comprometido en la tarea y en la escena que va surgiendo al transcurrir el cuento, prestando atención a aquellos detalles en los que los niños se encuentran más interesados.

Juego y experiencia cultural

Tal como fue esbozado en un primer momento del escrito, el juego, como actividad libre, constitutivo del vivir creador al que hace referencia Winnicott (1971), no deviene una cualidad inherente al ser humano, sino que el mismo depende de ciertos factores que resultan decisivos para la capacidad de jugar, en este caso el autor refiere principalmente a la confiabilidad en el ambiente.

Para poder jugar, el niño necesita de un ambiente de seguridad, tiene que estar contenido, por lo que el entorno tiene que brindarle confianza y darle todo el soporte que necesita. El juego aparece como un comportamiento espontáneo, pero requiere estar acompañado de un marco contenedor. (Maschio, A., Musumano, A., 2007).

La propuesta del dispositivo de taller apunta principalmente a operar como espacio de sostén y acompañamiento para los niños que habitan contextos de vulnerabilidad, teniendo como objetivo fundamental poder brindarles un acercamiento a los legados culturales y una oportunidad de despliegue de la capacidad creadora. Junto con lo que respecta al desarrollo de las actividades artísticas y al relato de historias, se

los invita jugar libremente, considerando la importancia de lo lúdico en la infancia. Furia (2014), en referencia al juego, afirma que:

Su función consiste, efectivamente, en satisfacer al yo a merced de una transformación de lo real en función de los deseos: el niño que juega a muñecas rehace su propia vida, pero corrigiéndola a su manera, revive todos sus placeres o todos sus conflictos, pero resolviéndolos y, sobre todo, compensa y completa la realidad mediante la ficción. (p. 74).

Freud (1920), en *Más allá del principio de placer*, ejemplifica esta función de reelaboración de una situación dolorosa mediante el juego al observar a un niño pequeño jugando a hacer desaparecer un carretel atado con un hilo, acompañando esta acción con un “se fue” (*fort*), y tirar del hilo y hacerlo aparecer nuevamente acompañado de un “acá está” (*da*). El pequeño mediante esta acción repetida simboliza la ausencia de la madre volviéndose activo en aquella situación que él experimentaba pasivamente, adueñándose de la misma.

13

Otro aporte que resalta la importancia del juego para el desarrollo del niño es el que realiza Vygotsky (1979) desde un enfoque sociocultural, y refiere a que el juego crea en los niños una zona de desarrollo próximo, ya que el niño cuando juega se encuentra por encima de su edad promedio y de su conducta diaria, teniendo en cuenta que el juego se proyecta en las actividades adultas de la cultura, y, por lo tanto, en sí mismo el juego resulta una actividad cultural. Al decir *zona de desarrollo próximo* el autor refiere a todo aquello que el niño puede hacer siempre y cuando cuente con un colaborador para poder hacerlo, resalta la importancia del entorno como soporte del desarrollo humano.

El juego se constituye como una de las actividades fundamentales del tiempo de la infancia, tanto desde el aspecto psicológico como social, ya que permite la instalación de una temporalidad y una espacialidad diferentes a las de la realidad, mediante las cuales el niño “se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada.” (Freud, S., 1908, p. 127). Además, contribuye a la generación del lazo social, a conformar un sentido de pertenencia.

La ESI como recurso

En el marco del paradigma de derechos en el cual se asienta este trabajo, reivindicando la necesidad de que todos los niños y niñas de nuestro país puedan contar con sus derechos garantizados, el acceso al conocimiento de las cuestiones que refieren a la Educación Sexual Integral (ESI) no debería ser dejado de lado. En Argentina contamos con la Ley 26.150 (2006), que promueve la enseñanza en establecimientos educativos, tanto públicos como privados, de la ESI, teniendo la misma como ejes conceptuales el enfoque de derechos, la promoción de la igualdad de género, el respeto a la diversidad de formas de vida, el cuidado del cuerpo y de la salud, y la afectividad. En este caso, se hace referencia a niños y niñas que deberían estar transitando el nivel primario de educación, por lo tanto, se acotará a este rango etario lo que respecta a la información a transmitir y los recursos para hacerlo. Más precisamente, el Ministerio de Educación (2010) redacta los contenidos que la Ley implica con respecto a dicha etapa del desarrollo:

La Educación Sexual Integral favorece e incluye el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de las y los demás; la valoración de las emociones y expresiones; la información básica sobre la dimensión biológica de la sexualidad; la reflexión sobre las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las

personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad; la construcción de normas de convivencia y las relaciones igualitarias entre varones y mujeres. De esta manera, la Educación Sexual Integral se propone ampliar los horizontes culturales referidos a estas cuestiones. (p. 12).

No sólo se trata de la transmisión y apropiación de conocimientos por parte de los niños y niñas a un nivel intelectual, sino que su gran importancia radica en transmitir un *saber hacer*, en cuanto a adquirir la capacidad de poder decir “no” frente a la coacción de otro, como poder contar con conductas de cuidado personal y cuidado colectivo frente a situaciones que podrían representar un peligro y habilidades psicosociales como poder expresar las emociones y sentimientos de manera asertiva.

Mediante el trabajo con el material de ESI, se pueden abarcar muchos factores de los que propone la Ley, a través de distintas actividades. En el caso del taller propuesto, se intentará utilizar como disparador el relato de un cuento para conocer las dudas, curiosidades, intereses y presupuestos de los niños acerca de diversos temas. En cuanto a las actividades a realizar luego de ese intercambio, se podrían plantear, a modo de ejemplo:

- Hacer una búsqueda del tesoro con distintas partes del cuerpo (impresas y recortadas a modo que colocadas de la manera correcta se conforme un cuerpo entero), uno femenino y otro masculino, una vez encontradas entre todos se arman las figuras y se

14

comenta como se nombra cada parte del cuerpo y las diferencias que pueden verse. Aquí se trabaja el eje que refiere a *conocimiento y cuidados del cuerpo*.

- Dibujar cada uno a su familia, conversar como está conformada cada una, quienes son sus integrantes, que sienten hacia ellos. Ver fotos y recortes sobre otras familias, hacer un intercambio verbal sobre esto. Aquí se trabaja el eje que refiere a *conocimiento y exploración del contexto*, el respeto por otras formas de vida.

- Conversar acerca de los estereotipos de género en los juegos y los juguetes, hacer un intercambio acerca de qué juegos prefiere cada uno, dividir al grupo en dos y que, teniendo en cuenta estas cuestiones, cada subgrupo plantee un juego para todos. Aquí se trabaja el eje que refiere a las *relaciones igualitarias entre varones y mujeres*.

Evaluación de la propuesta

La presente propuesta de intervención en el campo profesional, intentó transmitir la importancia de la creación de un espacio que aloje a niños y niñas en situación de vulnerabilidad social y brinde la oportunidad de transitar la experiencia cultural a partir de un acercamiento al mundo de la literatura, el juego y la expresión artística. Para tal fin fueron pensados como recursos a utilizar el relato de cuentos y las actividades plateadas desde el lineamiento de la ley 26150 de Educación Sexual Integral.

Mediante el desarrollo del escrito se puso de manifiesto la cuestión histórica y

social acerca de los diferentes discursos que han tenido lugar en torno a las representaciones de la niñez, y se enfatizó en la necesidad de repensar a los niños y niñas como sujetos de derecho, y en la responsabilidad de los adultos referentes de velar por la garantía de los mismos. Además, tener en cuenta que la subjetividad se constituye en base al contexto en el cual se encuentran inmersos y que no responden a una categoría universal, por lo cual se hace hincapié en dar lugar a las singularidades y no perder de vista los aspectos culturales y sociales, como la trama familiar de cada niño o niña. El espacio de taller propuesto apunta fundamentalmente a alojarlos desde la ternura y poder otorgarles un lugar propio, en el cual puedan expresarse y su voz sea tenida en cuenta, donde puedan tramitar los conflictos que padecen.

Proponer un espacio donde se trabaje con niños y niñas desde lo lúdico reivindica la práctica del/la psicólogo/a, ya que es posible realizar una lectura de los distintos posicionamientos subjetivos de los mismos a partir de los múltiples modos de atravesar el juego que puedan presentarse, e intervenir de modo tal que puedan abrirse nuevos sentidos.

La finalidad de este trabajo es que pueda ampliar la mirada del lector, proporcionándole una lectura crítica acerca de la situación en la que habitan muchos niños y niñas de nuestro país, y de cómo se puede contribuir a su proceso de constitución subjetiva brindándoles un espacio de contención, que proporcione una salida a la imaginación y la creación, en el cual circule la palabra a partir de la lectura y reelaboración de las historias, por sobre todas las cosas, un espacio que permita que, al menos en el tiempo que funciona, esos niños puedan ser niños.

Referencias bibliográficas

- Barcala, A. (2013). *Sufrimiento psicosocial en la niñez: el desafío de las políticas en salud mental*. Revista actualidad psicológica.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bloj, A., Maschio, A., Musumano, A. (2009). *El revés del reino*. Rosario: Laborde.
- Campana, G.

- J., (2014). *Pibxs en Emergencia*. Rosario: Revista Cátedra Paralela. - Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Bs. As: Santillana.
- Colussi, G. (2007). *El desarrollo temprano desde Piaget y Vygotsky*. Rosario: Homo Sapiens.
- Freud, S. (1975). *El creador literario y el fantaseo {1907}*. Obras Completas Volumen IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1983). *Más allá del principio de placer*. Buenos Aires: Amorrortu. - Furia, D. (2014). *Juego, desarrollo y aprendizaje*. En Brígida G. Lara y Gloria Bereciartua (Comp.). *Lenguaje. Una perspectiva interdisciplinaria. Escritos N° 2*. Buenos Aires: Lara B. G.
- Giberti, E. (1997). *Políticas y niñez*. Buenos Aires: Losada.
- Malajovich, A. M. (2015). *Temas de Educación Inicial. La organización de la enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Maschio, A., Musumano, A. (2007). *El juego y su valor preventivo abordado desde la psicología educacional*. En Ana Bloj (Comp.). *Libro Virtual de la Cátedra Psicología Educativa II*. Rosario: Psicología Educ. II.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Educación Sexual Integral para la Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. - Levin, J. (2002). *Tramas del lenguaje infantil*. Buenos Aires: Lugar. - Ley de Patronato de menores N° 10903. (1919)
- Ley Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150. (2006). - Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Seix Barral S.A. - Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes, jóvenes y adultos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ulloa, F. (2000). *Una perspectiva metapsicológica de la crueldad*. Recuperado en: <http://www.psicomundo.com/foros/egp/crueldad.htm>.
- Ulloa, F. (2012). *Novela clínica psicoanalítica {1995}*. Buenos Aires: Paidós. - Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Winnicott, W. (1971). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.