



Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Psicología
Secretaría de Posgrado
Maestría en Clínica Psicoanalítica con Niños

Las intervenciones del profesional psicólogo/a en un espacio lúdico grupal con niños/as de 9 a 12 años de un Centro de Convivencia barrial de la ciudad de Rosario, analizadas desde una perspectiva winnicottiana

Autora: Mónica G. Castaño

Directora: Dra. Ana Bloj

Co - Directora: Esp. Silvana Bigón

Correo Electrónico: monigcastano@gmail.com

25 de Setiembre de 2019. Rosario

ÍNDICE:

Agradecimientos..... p. 4

Primera parte

1. Tema	p. 6
2. Introducción.....	p. 7
a) Historización y descripción de los espacios lúdicos grupales con niños en instituciones municipales.....	p. 9
b) El Problema.....	p. 14
- Suposición de una práctica	
- Presentación de la experiencia	
3. Objetivos.....	p. 18
a) Generales	
b) Específicos	
4. Estrategia Metodológica.....	p. 19
a) Tipo de investigación	
b) Proceso de análisis	
c) Instrumentos	
d) Universo	
e) Población	

Segunda parte

1. Antecedentes de la práctica psicoanalítica en espacios grupales con niños/as en Argentina.....	p. 29
2. Referentes conceptuales.....	p. 35
a) El grupo terapéutico: <i>Entre el outlet de terapias y la especificidad de una práctica</i>	p. 38
b) La conformación del grupo: <i>De selecciones y descartes</i>	p. 43
c) El terapeuta: <i>Perfil de un/a terapeuta con un grupo de niños</i> ..	p. 48
d) La transferencia: <i>de proyecciones, relaciones y usos</i>	p. 52
e) El juego: <i>Del juego al jugar</i>	p. 56

- f) La intervención: *De Intervenciones e interpretaciones*.....p. 60
- g) La cura: *Efectos esperables de la intervención grupal*.....p. 63
- h) Síntesis: *conceptos ejes que recuperamos para pensar las intervenciones*.....p. 67

Tercera parte

1- El espacio lúdico grupal

- a) La propuesta.....p. 70
- b) Llegó el/la *bardero/a*.....p. 72

2- Análisis de la experiencia

- a) Es miércoles y son las 10, “¿hoy hay Seño?”.....p 75
- b) ¿Qué adultos/as disponibles en el espacio?.....p. 80
- c) El juego como punto de llegada.....p. 83
- d) La transferencia.....p. 85
- e) De “seños” a representar en singularidad a adultos en disponibilidad transferencial.....p. 89
- f) De transferencias negativas y contratransferencias: al/la *bardero/a* se lo sostiene, no se lo soporta.....p. 94
- g) Acerca del juego y el/a “*bardero/a*”.....p. 96
- h) Movimientos en el espacio lúdico grupal.....p. 99
- i) Sistematización de las intervenciones, sus efectos y destinatarios/as.....p. 114

3- Conclusiones.....p. 123

Referencias bibliográficas.....p. 127

Anexos

1. Entrevista a Vanesa Cardinali. Integrante del equipo técnico de Ludotecasp. 133
2. Documentos internos de la Dirección de Infancias y Familias.....p. 136
3. Consentimiento Informado.....p. 145

Agradecimientos

A los equipos de la Dirección de Infancias y Familias por permitirme realizar el trabajo de esta tesis.

A Silvana Bigón, interlocutora invaluable.

Gracias a Vanesa por su disponibilidad e invitación a pensar.

A mis compañeras/os y amigos/as cotidianos del CCB que me han alentado y confiado en mí.

Gracias a Ana Bloj y Cecilia Bixio. Necesarias, indispensables y disponibles.

Gracias a mi analista. Sostén y escucha.

Gracias a mi familia que me apoya y acompaña.

Y mi mayor agradecimiento es a los/as niños/as que pasaron y pasan por los espacios lúdicos grupales, que me siguen permitiendo ingresar a sus territorios.

PRIMERA PARTE

1. TEMA

Originalmente el tema que propusimos en el proyecto fue “Aspectos clínicos psicoanalíticos en un espacio de juego grupal con niños y niñas”. Cuando comenzamos a trabajar advertimos que el eje más significativo estaba puesto en las intervenciones realizadas en el espacio lúdico grupal. Reubicamos la idea inicial de clínica psicoanalítica y nos abocamos a analizar detalladamente los registros haciendo foco en las intervenciones para, finalmente, llegar al actual tema que se lee a continuación:

Las intervenciones del profesional psicólogo/a en un espacio lúdico grupal con niños/as analizadas desde una perspectiva winnicottiana.

2. INTRODUCCIÓN

El interés en trabajar esta tesis parte de la pregunta por el trabajo que he realizado como psicóloga en espacios lúdicos grupales con niños en distintas instituciones que dependen de la Secretaría de Desarrollo de la Municipalidad de Rosario.

En el comienzo de esas experiencias, a los espacios lúdicos grupales con niños se les denominaba “Ludotecas” y allí se les suponía a psicólogos/as con formación psicoanalítica un saber en relación a la intervención con niños en el marco de políticas públicas que era valorado como tal. Esta valoración se perdió cuando estos espacios comenzaron a ser nombrados por efecto de un cambio que produjo la implementación de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes (Ley N° 26061) como “Espacios socioeducativos” de segunda infancia. En el pasaje de un espacio lúdico a un espacio socioeducativo quedó borrada, difusa la valoración con la que contábamos los/as psicólogos/as en un comienzo.

En la actualidad, la Secretaría de Desarrollo Social ya no contrata ni convoca psicólogos/as para la práctica grupal en territorio en niñez. Es desde la Secretaría de Cultura que se contratan músicos, artistas y profesores para sostener espacios socioeducativos que no cuentan con el personal de planta necesario para esa franja etaria destinataria o a modo de apoyo de un lenguaje específico (como sucede con la experiencia seleccionada) en instituciones municipales (Centros de Convivencia Barrial).

No sólo cambia el nombre de los espacios, sino también el modo de entender el acceso al juego en la niñez. En un comienzo, se trataba de espacios lúdicos donde el juego estaba pensado como derecho en la niñez, donde un/a psicólogo/a con formación psicoanalítica podía intervenir en el marco de una Política Pública. Luego, en la implementación de un espacio socioeducativo ya se trata de poner en juego una transmisión de conocimiento y tarea

pedagógica. Los educadores son ubicados como transmisores intergeneracionales de un legado cultural:

Entendemos por espacios socioeducativos a todos aquellos espacios grupales donde se ponga en juego la transmisión de un conocimiento desde donde construir y sostener un vínculo entre el educador y los niños/as y adolescentes. Este vínculo pedagógico e intergeneracional implica el reconocimiento y la valoración afectiva sobre ese otro que está en vías de constitución subjetiva y al que está dirigida nuestra tarea pedagógica. Nos permite pensarnos y posicionarnos como adultos garantes de la transmisión de un legado cultural que nos trasciende pero que nos atraviesa. Es nuestra tarea reponerlo y transmitirlo del modo más equitativo. (Dirección de Infancias y Familias. 2019)

Actualmente, quedamos algunos/as psicólogos/as con formación psicoanalítica trabajando en estos espacios. Es a partir de que se dejan de convocar psicólogos/as para trabajar en estos espacios, que surge la pregunta por la especificidad de las prácticas y las expectativas que la Dirección de Infancias y Familias (Secretaría de Desarrollo Social) tiene respecto a la incorporación de psicólogos/as con formación psicoanalítica en un espacio pensado para educadores cuyo objetivo es poner en juego conocimientos “desde donde construir y sostener un vínculo entre el educador y los niños/as y adolescentes.”

A continuación, presentamos una historización y descripción de los espacios lúdicos grupales con niños y niñas en instituciones dependientes de la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Rosario.

2. a) Historización y descripción de los espacios lúdicos grupales con niños en instituciones municipales

En el año 2006¹ se lleva a cabo un trabajo de relocalización de familias en el marco de una intervención del Programa “Rosario Hábitat”. Se convocó al personal del Área de Niñez de la Municipalidad para coordinar y llevar a cabo una intervención social con las familias destinatarias. La propuesta fue crear espacios lúdicos grupales para niños. Esta experiencia que comenzó en la zona oeste, luego se expande en el municipio a partir de la votación de vecinos en las convocatorias del Presupuesto Participativo (mecanismo de participación a través del voto ciudadano que permite destinar una parte del presupuesto municipal a la realización de propuestas y proyectos por distrito municipal).

A partir del año 2008 en barrios periféricos de distintos distritos de la Ciudad de Rosario se realizan espacios lúdicos grupales con niños de seis a doce años. Dichos espacios estaban sostenidos y promovidos por convenios de la Municipalidad de Rosario junto con instituciones dependientes de la Secretaría de Desarrollo Social (Programa CRECER), ONG’s y otras instituciones barriales. El presupuesto económico que se destinaba tanto al material, así como también al pago para los talleristas provenía del Presupuesto Participativo Municipal.

El Programa de Ludotecas 2008 está instrumentado por el Área de la Niñez de la Secretaría de Promoción Social. Su titular, Fernando Asegurado, destacó que estos espacios "cumplen un rol significativo en los grupos sociales más vulnerables. Más allá de lo específico del juego, permiten construir lazos sociales porque participan las familias y las instituciones de cada barrio", explicó. (Diario La Capital. 2008, abril, 9. “Los chicos rosarinos ya tienen 14 ludotecas para

1- No se encontraron materiales escritos sobre el inicio del proyecto. Lo narrado aquí se reconstruye a partir de una entrevista a quien fue ludotecaria y luego formó parte del equipo técnico del proyecto.

jugar y crecer”. Recuperado de <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/los-chicos-rosarinos-ya-tienen-14-ludotecas-jugar-y-crear-n293024.html>)

Fue una práctica social enmarcada en la idea de una niñez que a través del juego se apropia de los bienes culturales. Estas propuestas fueron sostenidas por duplas o parejas lúdicas; y se conformaban espacios con dos personas referentes con formaciones distintas buscando así darle la potencia a un trabajo interdisciplinario.

Desde el comienzo de estas experiencias denominadas *ludotecas* al seleccionar el personal que se iba a contratar, se buscó el perfil de psicólogo/a con formación psicoanalítica para llevar a cabo este trabajo.

En el año 2010, dicha Secretaría reestructura las instituciones del “Programa Crecer” en el marco de la Ley N° 26061 de “Protección Integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes” (NNA). Aquellas instituciones devienen en “Centros Territoriales de Referencia” (CTR) más adelante, a partir del año 2012 se denominarán Centro de Convivencia Barrial (CCB) siendo su objetivo ofertar a la población espacios socioeducativos a las familias y a las distintas franjas etarias que van desde los cero hasta los dieciocho años de edad. Estos centros se ubican en barrios periféricos de la ciudad. Actualmente, la página web de la Municipalidad los describe del siguiente modo:

Están ubicados estratégicamente en los barrios de mayor vulnerabilidad de la ciudad y allí se desarrollan instancias de capacitación, recreación, consultoría legal, de salud, entre otras.

Posibilitan la inclusión de grupos familiares completos propiciando el pleno ejercicio de sus derechos a través de:

Incorporación y permanencia en el sistema educativo formal de niños, niñas y jóvenes.

Inclusión digital para infancias y juventudes.

Inclusión socio-laboral para jóvenes.

Incorporación de personas mayores en actividades socio-educativas.

Inclusión de personas mayores en espacios deportivos-recreativos.

Fortalecimiento de lazos familiares y comunitarios.

Asistencia social a grupos familiares en situación de extrema vulnerabilidad.

Promoción del desarrollo de organizaciones sociales, integrándolas a la red de protección social barrial: comedores, copas de leche, centros comunitarios. (Municipalidad de Rosario)

Otro de los efectos de esta reestructuración² fue la regularización laboral (pase a planta transitoria) de los trabajadores en la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Rosario que sucedió en los años 2011 y 2012 junto con la incorporación de esos espacios lúdicos grupales en planificaciones institucionales de los Centros Territoriales de Referencia. Esto explicitó el trabajo en el marco de políticas públicas entendiendo a niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) como sujetos plenos de derechos por un lado, y por el otro: otorgó una cierta estabilidad institucional que dio condiciones posibles de pensar este tipo de prácticas en el territorio. Así, los espacios lúdicos grupales que antes de esta reestructuración se denominaban “ludotecas” pasaron a ser “espacios socioeducativos” para segunda infancia (niños y niñas de seis a doce años) y los trabajadores, antes nombrados como “ludotecarios”, pasaron a denominarse “educadores de segunda infancia”. En ese pasaje se fueron llevando a cabo distintas experiencias territoriales. Cada barrio con su institución y sus recursos humanos fue configurando equipos de intervención dentro de sus posibilidades.

Los espacios lúdicos grupales con niños/as se propusieron desde una lógica de intervención que tiene como objetivo el brindar espacios con actividades para

²Los/as trabajadores/as y contratados/as de la Secretaría de Desarrollo Social de la ciudad realizaron un cese de actividades en el año 2010 que duró tres meses reclamando que se deje de contratar personal y sean trabajadores estables (con todos los derechos que eso implica) sosteniéndose en el marco de la ley de Protección Integral sobre los Derechos de los NNA; ley que enmarca a las políticas públicas destinadas a la niñez en términos de garantizar tanto los recursos económicos como humanos por parte del Estado. Así el reclamo se enunciaba: “políticas públicas serias y basta de precarización laboral.”

que niños y niñas se sirvan de una oferta institucional: “Brindar espacios socio-educativos que promuevan el acceso cultural, la participación y el ejercicio de los derechos” (Dirección General de Infancias y Familias, 2011).

Por ello se entiende que, a partir de ese momento sean denominados, dentro de la institución, como *Espacios Socioeducativos* y a los integrantes de los equipos que trabajan allí, como *Educadores* ya que estos últimos portan un saber disciplinar: música, educación física, arte y otros. Sin embargo, y como ya se señaló, el equipo incluye psicólogos/as. Esta situación generó malestar ya que desdibujaba la función del profesional psicólogo mimetizándolo con el genérico *Educadores*, a la vez que el cambio de denominación del espacio como *Socioeducativo*, desliza la dimensión de lo terapéutico hacia lo pedagógico.

En el inicio, el/la ludotecario/a fue pensado/a como un perfil de adulto/a disponible para llevar a cabo con otros/as (en dupla) una intervención con niños/as. El acento recaía en el juego como restitución de derechos: “que un niño pueda jugar y no ser el adulto de hermanos menores”³ era el objetivo de dicha intervención pensada desde un marco de Política Pública. Así, el lenguaje artístico se disponía, pero era en función de una intervención. Dice Vanesa Cardinali (2019):

Porque no era un taller. Tenía que ver “con el juego y cómo intervenir”. El ludotecario tenía que estar atento. La mirada no está sobre el lenguaje sino sobre el juego. Es la intervención con el pibe. ¿Por qué dupla? Se trataba de no trabajar en soledad. También estaba el tema de la pareja hombre y mujer, pero no sé yo eso. La idea era que el equipo pudiera retrabajar la situación de los chicos, que no fuera un aula. No es lo mismo. El ludotecario es multifunción. Por ejemplo: hacer la leche no tiene que ver con hacer más trabajo, sino que es un espacio de

³Entrevista a Vanesa Cardinale. Integrante del Equipo Técnico de Ludotecas. Anexo.

intervención. Es estar abierto a ciertas modificaciones, para mirar al chico.

Y a lo específico de porqué se convocaban psicólogos/as, responde:

Porque se pensó en gente que pudiera pensar la infancia. Se trata de tener otras lecturas para trabajar en la infancia. Porque si vas a un taller es el lenguaje artístico ahí. En cambio, la lectura puede ir más allá de la mera descripción, pensar más allá de si puede o no puede jugar, es una intervención en la producción subjetiva. El pibe que se las arregla, se las arregla para aprender algún arte, el papel, la pintura, el pincel. Pero hay otros pibes que no pueden arreglárselas. Esa es la diferencia, no se trata de puro profe. Hay que querer laburar con los pibes.

Pero, no se trató de cualquier psicólogo/a, se buscaba un perfil de profesional psicólogo con formación psicoanalítica:

Yo no soy psicóloga, pero igual, para mí hay diferencia entre el psicólogo y el psicoanalista. Entendimos que era el psicoanálisis el marco del laburo. Porque es cómo entiende lo normal la psicología, como en Piaget por ejemplo, por etapas. No sería cualquier psicólogo que pudiera estar aportando por ese lado. No se trata de describir a un niño dentro de los márgenes de lo normal, sino pensar cómo intervenir con estos niños en estas condiciones. Porque si no, hace deportes y listo. Playón para todos y listo. Eso es lo que diferencia a un Estado de Política Pública. Hay muchos adultos que le tienen miedos a los pibes. Nadie quiere ver a un pibe hecho mierda. En el juego hay algo de una restitución, tiene que haber un adulto que no le tenga miedo, que lo acompañe.

2.b) El problema:

La suposición de una práctica

Como dijimos más arriba, “Al comienzo de la experiencia se les suponía a aquellos/as psicólogos/as con formación psicoanalítica un saber en relación a la intervención con niños en el marco de políticas públicas que era valorado como tal, esta valoración se pierde con el pasaje de *Ludotecas* hacia *Espacios socioeducativos para segunda infancia*.”

Pero, si bien es cierto que las ludotecas ya no existen como tales, hay aún otros espacios, dentro de la misma Municipalidad y la Provincia, donde esta suposición es valorada, se mantiene vigente y los/as psicólogos/as con formación psicoanalítica continúan sosteniendo y generando espacios lúdicos grupales en los Centros de Salud y en diferentes dispositivos que alojan niños, niñas y adolescentes. Esta suposición sigue presente en la práctica, pero no tiene la misma presencia en la formación académica, pudiendo decir que, en la carrera de Psicología de la UNR, en la actualidad, el tema de la importancia de la presencia del psicólogo/a en este tipo de dispositivos no está incluido en la currícula académica de grado.

Podemos entonces decir por un lado que, el/la psicólogo/a en su formación específica ya no está contemplado en los espacios lúdicos grupales de la Secretaría de Desarrollo Social y a su vez, la práctica en espacios lúdicos grupales no está contemplada en la formación de grado del/a psicólogo/a. Parece que la manera como se transmite la formación psicoanalítica en nuestra Facultad no considera el trabajo en espacios lúdicos grupales con niños/as como parte de la formación clínica de un/a psicólogo/a. Y esto a tal punto que ni siquiera se debate sobre ello.

Hereje, despojada de esa suposición de un adentro académico y en soledad en un afuera experiencial, la práctica se realiza en un margen, sin la enunciación, en ausencia por la pregunta de una pertinencia y en ausencia de una interpelación a la formación.

En algunos casos es considerada como un cúmulo de buenas acciones que no tienen encuadre psicoanalítico, una voluntad personal de llevar a cabo en soledad, sin interlocutores discursivos, pero con otros/as de otras formaciones que “suponen” que el psicoanálisis tiene algo para aportar allí. Otras veces, diríamos casi *con suerte*, es considerada un suplemento de aquella otra, la que sí vale: la clínica “individual” en consultorio.

La práctica hereje insiste, interrumpe en jornadas, presentaciones, prácticas de grado, siempre amordazada, acotada en descripciones, anécdotas-experiencias que circulan. En esa circulación, las experiencias quedan rezagadas, sin espacios donde puedan desarrollarse conceptualmente, imposibilitadas de configurar una interpelación a la formación y al trabajo que realizan profesionales con formación psicoanalítica en el territorio. ¿Por qué decimos que el trabajo con niños en un espacio lúdico grupal forma parte necesaria de la clínica psicoanalítica con niños? La pregunta por la pertinencia, entonces, en ese desencuentro entre la formación y la suposición de un trabajo, ha motivado mi inscripción a la maestría y a realizar el presente trabajo de tesis.

En el programa de dicho posgrado se lee:

otra de las razones por la que la clínica con niños carga con la potencia de interpelar constantemente los núcleos duros de la teoría psicoanalítica, es porque habita territorios fronterizos. Con el término “frontera”, hacemos alusión a territorios intermediarios en los que confluyen diferentes discursos y prácticas. De este modo, los territorios fronterizos no pertenecen estrictamente a ninguno de estos diferentes discursos y prácticas, pero los entrecruzamientos interdiscursivos que allí suceden, retornan siempre sobre los fundamentos de cada uno de estos.

Desde estos territorios fronterizos se buscan antecedentes, relatos, técnicas, encuadres y conceptos psicoanalíticos que aporten sobre lo que se supone

cuando una psicóloga sostiene una práctica en espacios lúdicos grupales con niños/as y lo que hace, en tanto intervención específica, en la pertinencia clínica psicoanalítica con niños y niñas.

¿Cuáles son los *indicadores* que dan cuenta que una intervención ha sido terapéutica desde la teoría de Winnicott? ¿En qué se diferencian mis intervenciones de aquellas realizadas por otros adultos que también coordinan espacios lúdicos grupales con niños/as?

Presentación de la experiencia

El tema de esta tesis refiere al análisis de las intervenciones que fui llevando a cabo mientras me encontraba desarrollando funciones como psicóloga en un espacio lúdico grupal con niños en un Centro de Convivencia Barrial (CCB) de la zona oeste de Rosario, durante los años 2017 y 2018.

El equipo que coordina el espacio está conformado por una Técnica en Niñez y Familia y la tesista (psicóloga). Participaron con actividades específicas un profesor de música (con la propuesta de percusión) y una médica (Tocoginecóloga) del Centro de Salud.

Esta última incorporación se pensó a partir de un diagnóstico territorial en conjunto con el Centro de Salud. Se apostó a que niñas púberes participaran de un encuentro en el CCB y tuvieran una referencia de dicha institución de salud, conociendo a esta trabajadora en otro tiempo, en otro espacio que el del consultorio.

Se realizaron tres encuentros (dos mixtos y uno sólo con niñas) por semana en el espacio lúdico grupal, siendo su duración de una hora y media. Con relación a la cantidad de encuentros, los equipos de gestión consideran lo óptimo para alojar a los/as niños/as sostener dos encuentros semanales. En este caso, se realizaron tres de una hora y media de duración. A medida que se fue desarrollando la experiencia se fue observando que esta duración de hora y media oficiaba de ordenamiento temporal: primero se desayuna, luego se juega

y por último se termina la actividad. Los tres momentos fueron impregnando este tiempo real, concreto donde se desarrolló la experiencia.

No se trata de un espacio en el que el/la niño/a es obligado/a a concurrir. Partimos de una invitación y un acompañamiento para lograr la llegada del/a niño/a al espacio. Los/as que asisten al espacio no solo llegan porque sean derivados. El equipo del CCB inicia las actividades recorriendo el barrio e invitando a participar del espacio de juego. Hay una invitación fundante del espacio y ahí, a nuestro criterio, radica su potencial.

Sostenemos la hipótesis de que un espacio lúdico grupal beneficia a un/a niño/a en su padecimiento subjetivo, que un/a profesional puede intervenir terapéuticamente y definimos a este *estar* en el espacio lúdico grupal como la vivencia de una experiencia cultural⁴.

Consideramos que los conceptos claves: grupo terapéutico, niños/as destinatarios/as, perfil del terapeuta, el jugar, la transferencia y la cura son los que dan un marco de trabajo clínico psicoanalítico. Partimos de la afirmación de que una profesional adulta en disponibilidad, en el sentido winnicottiano del término,⁵ con formación psicoanalítica es quien sostiene la práctica en un espacio lúdico grupal con niños/as.

Desde allí analizamos los registros a partir de tres ejes: 1) el espacio lúdico grupal; 2) la zona intermedia y 3) las intervenciones.

⁴- El concepto de experiencia cultural se desarrollará en el punto referentes conceptuales.

⁵ El adulto en disponibilidad es aquel adulto que ofrezca, acompañe, sostenga y habilite (ambiente suficientemente bueno) a que un niño pueda crear, apropiarse del mundo a través del juego.

3. OBJETIVOS:

3.a) Objetivos generales:

- Describir en profundidad acontecimientos significativos de la vida cotidiana del espacio lúdico grupal con niños y niñas de 9 a 12 años que se realiza en un Centro de Convivencia Barrial de Rosario.
- Describir y sistematizar las intervenciones de la profesional psicóloga que conforma el equipo de profesionales a cargo de la experiencia del espacio lúdico grupal con niños y niñas de 9 a 12 años de un Centro de Convivencia Barrial de Rosario.

3.b) Objetivos específicos:

- Recopilar los antecedentes relativos a las prácticas grupales psicoanalíticas con niños en Argentina.
- Recuperar los encuadres, técnicas y teorías que puedan aportar al análisis de experiencia llevada a cabo en el espacio lúdico grupal con niños y niñas en un Centro de Convivencia Barrial de Rosario.
- Analizar las intervenciones de la profesional psicóloga que puedan aportar a la descripción y sistematización de la experiencia.
- Clasificar los tipos de intervenciones, sus destinatarios y efectos de las mismas.

4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

4.a) Tipo de investigación:

Enmarcamos el presente trabajo en la metodología etnográfica ya que nos proponemos un trabajo de producción de pensamiento reflexivo que recupere las producciones teóricas y las experiencias que bordean y entran el tema para comprender e interpretar la construcción problemática (Souza Minayo, 2010). La noción de problema se dispone como un recorte que exige redefinir los modos de pensar, el cual no se reduce en la búsqueda de respuestas, sino que moviliza hacia la construcción de preguntas que generen posibilidades de análisis y nuevas producciones de pensamiento. Un movimiento recursivo, donde la praxis sea tensión entre lo conceptual y la práctica.

La construcción del problema se presenta así como el marco que delimita el campo a investigar - en este caso el espacio lúdico grupal - y supone una producción propia que se va llevando a cabo en la puesta en tensión entre la teoría y el modelo durante todo el proceso de la investigación: "El problema tiene como función metodológica organizar de forma sistémica el conjunto de aspectos que van a definir el proceso de investigación". (González Rey, 2006, pp. 119-120)

Utilizamos el método más significativo de la etnografía, tal como lo define Peter Woods: la observación participante. Los materiales con los que trabajamos son los registros de dichas observaciones durante el desarrollo del espacio lúdico grupal.

El método más importante de la etnografía es el de la observación participante que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación. (...) La idea central de la participación es la penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución. ¿Hay mejor manera de hacer tal cosa que la de

adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función, al mismo tiempo que se experimenta *personalmente* esas cosas en conjunción con los demás? Esto supone el acceso a todas las actividades del grupo, de manera que es posible la observación desde la menor distancia posible, inclusive la vigilancia de las experiencias y procesos mentales propios. (Woods, 1986, p. 49)

Más adelante, en el mismo libro, Woods señala algunos “peligros” ante los cuales el investigador tiene que estar atento:

Es necesaria, pues, una cierta «limpieza» de los propios procesos de pensamiento, junto con la necesidad de convertir al grupo (...) en algo «antropológicamente extraño». Entonces estaremos más abiertos a las opiniones de los demás. Por tanto, la participación contribuye a la valoración. Al mismo tiempo, el investigador se convierte en miembro y puede operar por reflexión y analogía, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivaciones, cómo y cuándo ocurren en el curso del proceso de que forma parte. (Woods, 1986, p.50)

Y agrega:

Al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio. Pero debemos tratar de combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento. Sin esto último, se corre el riesgo de «volverse nativo», es decir, de identificarse hasta tal punto con los miembros que la defensa de sus valores prevalezca por encima de su estudio real. Lo que nos preserva de este peligro es el tornar cuidadosas «notas de campo» (...) y una actitud reflexiva capaz de alertarnos acerca de nuestros propios cambios de opinión o puntos de vista. (Woods, 1986, p.50)

La etnografía, como estrategia investigativa, nos da la posibilidad de indagar detalladamente las cuestiones que nos ocupan y que describimos buscando construir las primeras categorías que nos permitan dar cuenta lo más cabalmente posible de la vida cotidiana en el espacio lúdico grupal. Para ello trabajamos con los registros realizados de los encuentros llevados a cabo entre los años 2017 y 2018.

Elena Achilli y Elsie Rockwell señalan que la etnografía es una construcción teórico-metodológica. Las autoras plantean que la etnografía privilegia un especial tratamiento del proceso de construcción de conocimiento, que hace hincapié en lo particular siendo de esta manera un proceso casi artesanal de conocimiento de los fenómenos sociales. El trabajo etnográfico "es una forma particular de articular la experiencia de campo y el trabajo analítico, los que son parte inseparable de un mismo proceso" (Rockwell, 1987, p.21).

En relación a la denominación de *experiencia*, se parte de comprenderla como uno de los sustantivos de toda investigación cualitativa y etnográfica:

Según Heidegger⁶, la experiencia no se presenta como un desafío a la reflexión. Al contrario, la reflexión recibe de la experiencia su alimento y su movimiento y se expresa a partir del lenguaje. Pero el lenguaje no trae la experiencia pura: viene organizada por el sujeto a través de la reflexión y de la interpretación de primer orden⁷, en el que lo narrado y lo vivido están arraigados en y por la cultura, precediendo a la narrativa y al narrador. (Souza Minayo, 2010, p. 254)

Así es como la etnografía nos invita mediante su propuesta conceptual y metodológica, a realizar una descripción de lo que las personas y los grupos hacen, cómo se comportan, cómo interactúan entre sí, sus creencias, valores,

⁶ - Heidegger M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Editora Vozes; 1988.

⁷ - Schütz A. *The phenomenology of the social world*. Evanston, IL: Northwestern University Press; 1967

motivaciones y perspectivas, en una propuesta que ensambla la teoría y la construcción de los datos, la conceptualización y la observación.

Una etnografía es una sucesión de actividades de investigación que se desarrollan a lo largo de un período de tiempo relativamente prolongado. Dicha sucesión rara vez es lineal; al contrario, se forman bucles, dispersiones, idas y venidas enmarañadas. En líneas generales, todo eso en su conjunto es *hacer etnografía*." (Pulido Moyano y Prados, 1999, p. 362)

Si bien reconocemos que no hay una sola manera de hacer etnografía, sí partimos de aceptar cinco instancias básicas (Woods, 1986; Hammersley y Atkinson, 1994; Pulido Moyano y Prados, 1999; Pulido Moyano, 2010):

- 1) el ingreso al campo, lo que puede implicar muy diferentes estrategias.
- 2) la observación participante, la realización de entrevistas o la recolección de documentos.
- 3) los correspondientes registros incluyendo las propias vivencias, sentimientos y pensamientos del investigador, todo lo cual ha de transcribirse, ordenarse y clasificarse.
- 4) la descripción, explicación analítica e interpretación, con el objetivo de construir categorías que ayuden a producir sentidos en relación al campo, referenciando a ciertos marcos conceptuales previos.
- 5) la escritura del informe etnográfico en un formato narrativo que se corre de los parámetros clásicos de los informes de investigación de corte positivista ya que se vale de las figuras retóricas más variadas para plasmar las impresiones de una experiencia singular vivida en el campo.

Se suele decir que los etnógrafos se asemejan a los novelistas, los historiadores sociales, los periodistas, ya que han de ser agudos en sus observaciones, ser capaces de una escucha afinada, tener sensibilidad

emocional, y fundamentalmente ser capaces de penetrar a través de las diferentes capas de la realidad, esto es, tener la capacidad de *meterse debajo de la piel de sus personajes*, sin perder por ello la perspectiva objetivante que todo trabajo de investigación requiere. Y particularmente la semejanza entre etnógrafos y escritores es que la propuesta etnográfica implica una propuesta escritural. (Achilli, 1987; Rockwell, 1991; Pulido Moyano, 2010; Nolla Cao, 1997; Wood, 1986).

Carmen Álvarez Álvarez propone cuatro finalidades para la etnografía, y si bien ella las plantea en el campo de la educación, bien podemos recuperar sus palabras para pensarlas desde nuestro campo:

Entiendo que la etnografía no tiene una única finalidad, sino varias, íntimamente relacionadas, entre las que destaco: la *descripción* de los contextos, la *interpretación* de los mismos para llegar a su *comprensión*, la *difusión* de los hallazgos, y, en último término, la *mejora* de la realidad educativa. También señalo otra finalidad no siempre considerada: *la transformación del investigador*. (2008, p.2)

Esta cuarta finalidad, nos pone frente a la magnitud de la experiencia etnográfica: es una experiencia en la que transformamos nuestras propias concepciones, ya que es una forma de investigar que obliga a la reflexión acerca de las concepciones del investigador sobre la realidad estudiada. (Rockwell, 1994; Álvarez Álvarez, 2008; Nolla Cao, 1997).

4.b) Proceso de análisis:

Entendemos al conocimiento como una construcción y no como un descubrimiento (Stake, 1999). Desde esta posición, la realidad no es dada como objetiva, sino que es el investigador, con su subjetividad (entramado social, cultural, político y psíquico singular) realiza un trabajo de significación, el que es siempre producción humana, dado que esta perspectiva "...implica

comprenderlo como una producción, y no como la aprehensión lineal de una realidad que se nos devela.” (González Rey, 2006, p. 23)

Apostamos a un trabajo descriptivo e interpretativo que pone en tensión a la teoría con la producción de sentidos de una experiencia singular, elaborando un tejido que será la producción (siempre inacabada) de pensamientos que fuerzan en un trabajo reflexivo y autónomo, en tanto se asume una posición activa y no de repetición teórica ni acumulación empírica meramente. “La *descripción etnográfica* es interpretativa y densa (...) La descripción etnográfica debe moverse en un nivel microscópico, puesto que las interpretaciones más amplias o de gran escala deben realizarse partiendo de los abundantes conocimientos que podemos tener de cuestiones extremadamente pequeñas.” (González Monteagudo, 1996, p.158).

Para comprender se requiere de una actitud reflexiva y contextualizada por parte del investigador. Toda comprensión es parcial e inacabada. Esta actitud precede a la interpretación (Souza Minayo, 2010) la cual también supone una construcción particular y legitimada a cargo del autor (González Rey, 2006). La clave, desde esta perspectiva metodológica es advertir que el dato es una construcción y que no está dado ni el investigador lo devela. Se trata de narrativas en perspectiva, no de informaciones, como propone Souza Minayo (2010).

González Rey escribe: “el dato, como evidencia incontestable de la realidad existe, sin embargo, su significación es siempre producción humana.” (2006, p.132) Y se pregunta: ¿Cómo pueden ser significativas las conclusiones de una investigación desarrollada a través de un estudio de casos? En sus palabras, la significación no es un proceso arbitrario del investigador, sino más bien son las posibilidades de articulación con el modelo teórico lo que, para el autor, supone que se inaugura una forma diferente de definir la legitimación de la información.

Así, la información está definida por lo que aporta al proceso de elaboración, no por lo que es o sería desde una perspectiva positivista. Pasaje de un

esencialismo a una noción de significante, en tanto se construye en su relación con otros elementos.

Hemos seleccionado pasajes singulares de los registros, a los que llamamos *Viñetas*, dado que son recortes donde quedaron plasmados, de manera explícita, momentos significativos de cada encuentro en función de los objetivos propuestos. A partir de estas *viñetas*, comenzamos a esbozar los primeros comentarios interpretativos, en un intento de conceptualización y teorización, poniendo en tensión nuestros propios comentarios con los conceptos de las teorías seleccionadas como referentes teóricos, para finalmente proponer algunas categorías prácticas o intermedias que hagan de puente o de bisagra entre la vida cotidiana del espacio lúdico grupal y las teorías. Esto es, que nos permitan una articulación con las categorías teóricas de manera de enriquecer el marco teórico inicial y producir nuevos conocimientos que permitan una comprensión en profundidad.

4.c) Instrumentos:

Para llevar a cabo un análisis y producción significativa de la experiencia se cuentan como *instrumentos* de registro: registros de los encuentros y conversaciones donde se describen situaciones e intervenciones llevadas a cabo con los/as participantes; cuadernos de campo de años anteriores y de los seleccionados; escritos presentados en congresos y jornadas que han recuperado viñetas y aproximado alguna producción teórica así como aquellos trabajos evaluados en el marco de la Maestría. También se cuenta con los documentos disponibles de la Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Rosario (Dirección de Infancias y familias de la Secretaría de Desarrollo Social). Se ha realizado una entrevista a una de las referentes de la experiencia antecedente en instituciones municipales “Ludotecas”, quién han conformado en sus inicios, parte del equipo técnico.

Desde el modelo conceptual propuesto, se entiende que el **instrumento** no representa una vía de producción de resultados, sino de información. “*Todo significado producido se constituye en una hipótesis que se continuará o se*

obviará dentro del sistema completo de la información producida.” (González Rey, 2006, p. 67)

El instrumento definido por González Rey (2006) queda tomado como el *registro de esas “conversaciones”* que se han llevado a cabo con los/as niños/as. Para el autor, las conversaciones terapéuticas cuentan con elevado valor heurístico como un buen ejemplo de “conversaciones” como instrumento.

Consideramos que son de valor en tanto, los niños y niñas fueron convocadas/as para participar de dicho espacio y es en sus expresiones, reflexiones y juegos de ellos/as, y de las intervenciones e interpretaciones de la profesional formada psicoanalíticamente que se pueden construir los elementos que **permiten una lectura clínica de la experiencia**. El instrumento elegido cumple su objetivo desde esta metodología ya que en él se privilegia la expresión del otro como proceso, dando lugar a la producción de tejidos de la información. (González Rey, 2006)

Con relación a los documentos oficiales de la Secretaría de Desarrollo Social, así como el *registro de las producciones teóricas* de la tesista también son material que se interpreta y/o reformula en función de esa tensión entre lo conceptual teórico en elaboración.

4.d) Universo:

Niñas y niños entre nueve (9) y doce (12) años, que participaron del espacio lúdico grupal en un Centro de Convivencia Barrial de la Ciudad de Rosario, durante los años 2017 y 2018 y el equipo profesional que coordina dicho espacio, integrado por una psicóloga (la tesista), una ginecóloga, un músico y una técnica en niñez y familia.

Una característica del grupo de niños/as que participó de la experiencia es que tienen un vínculo previo entre ellos, y comparten tiempo juntos en otros espacios, ya sea porque son parientes (hermanos, primos), o porque van a la misma escuela, además de vivir en el mismo barrio.

4.e) Población:

Nueve (9) niñas, veintidós (22) niños y cuatro (4) profesionales.

Durante el año 2017, quince (15) niños/as asistieron al espacio lúdico grupal, al menos una vez, según registro planilla de asistencia, seis (6) niñas y nueve (9) niños.

Siete (7) sostuvieron encuentros frecuentes, más de 66% de asistencia: tres (3) niños y cuatro (4) niñas.

Cuatro (4) sostuvieron encuentros regulares, con una asistencia de 30% a 66%: una (1) niña y tres (3) niños.

Cuatro (4) sostuvieron encuentros esporádicos, con una asistencia de 10% a 40 %: una (1) niña y tres (3) niños.

Durante el año 2018, dieciséis (16) niños/as asistieron al espacio lúdico grupal, al menos una vez, según registro planilla de asistencia, tres (3) niñas y trece (13) niños.

Tres (3) sostuvieron encuentros frecuentes, más de 66% de asistencia: 1 niña y 2 niños.

Cuatro (4) sostuvieron encuentros regulares, con una asistencia de 30% a 66%: dos (2) niñas y dos (2) niños.

Tres (3) niños sostuvieron encuentros esporádicos, con una asistencia de 10% a 40%.

Se adjunta en el Anexo, una fotocopia del pedido de consentimiento informado firmado por la Sub Directora de Infancias y familias (Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad de Rosario), dando así un marco de compromiso y respeto a las normas éticas del trabajo investigativo por parte de la tesista.

A su vez aclaramos que, por consideraciones éticas, durante la escritura hemos protegido cuestiones personales o indicios particulares de los/as participantes para garantizar que no haya reconocimiento por parte de ellos/as mismos/as u otros/as.

SEGUNDA PARTE

1. ANTECEDENTES DE LA PRÁCTICA PSICOANALÍTICA EN ESPACIOS GRUPALES CON NIÑOS/AS EN ARGENTINA

La pregunta por el aporte o la especificidad de la práctica psicoanalítica en espacios lúdicos grupales con niños necesariamente conduce en la búsqueda de material de antecedentes.

En una referencia general, históricamente las primeras prácticas grupales con niños se pueden situar en EEUU, Inglaterra y Francia, siendo sus inicios en la década del 1940.

En nuestro país, actualmente se encuentra disponible una gran masa de experiencias y prácticas acerca de trabajos grupales con niños, siendo escaso el material sistematizado y publicado con encuadre psicoanalítico. Hemos encontrado investigaciones actuales en lo referente al campo, pero no retoman aportes y producciones argentinas teniendo como referentes teóricos autores extranjeros, tales como Bion (1980), Winnicott (1971) o M. Klein (1932)⁸. Por ello, nos propusimos recuperar producciones locales como antecedentes de la práctica grupal desde un marco psicoanalítico para abordar el tema a investigar.

Alba Busto de Rossi (1999) historiza que, en Argentina, las experiencias se ubican a partir de la década de 1950. Estas prácticas se llevaron a cabo en instituciones públicas hospitalarias. Siendo algunos referentes: Rojas Bermúdez (1956), Salas Subirat (1956), S. Resnik (1960), A. Aberastury (1957), E. Pavlovsky (1960, 1962, 1965). Desde allí surgieron algunas publicaciones como las de E. Pavlosky (1968); M.R. Glasserman y M.E. Sirlin (1974); Ro Langer (1983).

⁸En 1990 la Cátedra II de Psicoanálisis: Escuela Inglesa, de la Facultad de Psicología de la UBA crea el Programa de Extensión de Psicología Clínica con Niños, ofreciendo el Servicio de Psicología Clínica de niños (SPCN). El SPCN brinda asistencia psicológica gratuita a familias que carecen de cobertura social, específicamente a niños entre 4 y 12 años y sus padres o adultos responsables. El marco teórico que guía la asistencia y las investigaciones sistemáticas de la Cátedra sobre eficacia terapéutica, es la Teoría de las Relaciones Objetales y las conceptualizaciones de autores post-kleinianos como Bion.

Se trató de la segunda generación de la Asociación Psicoanalítica Argentina; “quienes comenzaron a interesarse en trabajar en las distintas capas sociales” (Bloj, 2015, p. 27). Al ingresar la salud mental de la mano de estos psicoanalistas al ámbito de la salud, se incrementó la demanda de la población y la terapia grupal fue uno de los dispositivos creados para responder a aquella:

La práctica de mayor relevancia es la psicoterapia de grupo, ya que permite atender otra cantidad de pacientes y responder a la demanda que comienza a acrecentar la lista de espera. (...) Se crean novedosos dispositivos, como la propuesta del trabajo del “grupo patrulla”, la práctica en interconsultas y la conformación de grupos terapéuticos. (Bloj, 2015, p. 33)

En nuestro país específicamente el encuentro de la terapia de grupo desde el psicodrama y el psicoanálisis dieron el marco para un trabajo incipiente donde la práctica con niños estaba dejando de ser patrimonio de las mujeres (Bloj, 2015).

Las primeras experiencias en psicoterapia psicoanalítica de grupo de niños, comenzaron en los años `50, en distintas instituciones hospitalarias. Rojas Bermúdez, Pavlovsky, Glasserman, Sirlin, fueron los que iniciaron los primeros grupos y escribieron al respecto (Glasserman & Sirlin, 1979). En líneas generales en su técnica convergen el psicoanálisis, las teorías de los pequeños grupos y la psicoterapia grupal de adultos. La psicoterapia de grupo en niños era fundamentalmente psicoanalítica. El elemento básico del proceso era la interpretación de los contenidos latentes del juego, el análisis de la transferencia y las resistencias (Glasserman, Sirlin 1979). Luego de estos años la profundización conceptual y metodológica no siguió un desarrollo sostenido porque las condiciones sociopolíticas e institucionales de nuestro país determinaron la discontinuidad de su

práctica. (Cervone y Ramos, 2012. Recuperado de:
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2968/2823>)

Durante los siguientes años será muy difícil encontrar sistematización sobre el trabajo grupal con niños. La última dictadura Cívico Militar (1976-1983) obligó a exiliar a la mayoría de estos referentes y tuvo sus efectos en una práctica que estaba surgiendo: “Las terapias grupales no desaparecieron totalmente durante esos años. Aunque disminuyó notablemente la cantidad de grupos, y algunas experiencias se supervisaban secretamente. Se dejó de estudiar teoría sobre grupos.” (Toporosi y Ragatke, 2002)

Durante los años 80`, a través de la Revista “Lo Grupal”, que se editó entre los años 1983 a 1993, se recupera parte de aquella historia:

La iniciativa de Lo Grupal se sitúa en continuidad con lo que las experiencias habían autorizado y habilitado para las posteriores generaciones de psicólogos: las derivaciones del psicoanálisis argentino hacia los ámbitos públicos, una renovación del rol social del psicólogo en sus proyecciones hacia prácticas sociales orientadas a la comunidad. (Cardaci, 2017, p. 201)

En el mismo capítulo, la revista recupera la introducción de lo socio-político en la clínica, tratándose de *“una interrogación sobre los modos en que las subjetividades son producidas en condiciones que siempre son sociales e históricas”*. (Cardaci, 2017, p. 235). Lo que en los años 60´ y 80´ era una posición de cuestionamiento y debate dentro del campo de la producción teórica psicoanalítica ha devenido escisión en la actualidad. Nos encontramos discursivamente con que, desde una posición la práctica grupal no es psicoanalítica ya que no respeta las condiciones o coordenadas del dispositivo clínico psicoanalítico tradicional y otra posición en la cual muchos/as se han refugiado en otros discursos, a modo de eclecticismo o también defendiéndose de él (psicoterapias familiares, psicodrama, psicología social y otras). Así esas dos posiciones se transcribieron históricamente de un modo prejuicioso: la

práctica psicoanalítica es exclusivamente en el consultorio y si es en espacios lúdicos grupales no es psicoanálisis. Cerrándose así toda posibilidad de diálogos, debates o encuentros discursivos.

Entonces, durante la dictadura y posterior a ella, se censura una discusión sobre la práctica como pertinente desde un marco psicoanalítico; y años posteriores a ella, queda ligada a encuadres, teorías y discursos que ya no convocan ni interpelan al psicoanálisis.

Fue tan efectivo el corte, la intervención y el exilio que en la actualidad abundan experiencias grupales que no se ligan ni filian con aquellas primeras. De esta manera, se niega la introducción del libro de Pavlovsky como origen y legado:

Una de las causas que me movió a reunir este material en un libro es, precisamente, la casi ausencia de trabajos clínicos en esta línea, y pensé que a muchos terapeutas jóvenes podría interesarles encontrar una serie de artículos ligados a este tipo de experiencia. También pensé que a todos mis trabajos les faltaba maduración y elaboración y que eso podía ser un inconveniente para escribirlos, pero se me ocurrió que lo importante era mostrar las cosas como están "aquí y ahora", en el año 1967, y no elaborarlas para dentro de diez años. Puede ser que esto resulte un comienzo de diálogo fructífero entre muchos terapeutas que están en lo mismo, pero que no tienen contacto entre sí. Sé que es sólo un esquema, pero tiene el mérito de ser por lo menos eso. (Pavlovsky, 1968, pp. 23-24)

Esa interpelación generacional ha sido vaciada, olvidada, no transmitida. Al respecto Percia expresa: "La tradición grupalista argentina, lejos de haber sido interrogada, apenas ha sido desechada, transformada en prácticas de segunda. Casi no hace falta insistir en que es necesario recuperar la memoria." (1997, p.32)

En un intento de historizar, en el presente trabajo se buscan mojones que marquen un posible recorrido teórico. Éstos últimos son los que van a permitir pensar y construir las categorías de análisis que posibilitan sistematizar la práctica realizada en el espacio lúdico grupal.

Serán recuperados autores, específicamente los que trabajaron y sistematizaron desde un encuadre psicoanalítico dicha práctica grupal con niños en Argentina, quienes se pueden ubicar en esa segunda generación de la A.P.A. que, más tarde, se retiran de dicha institución, y conforman el grupo Plataforma.

Este trabajo ubica cronológicamente entre las décadas del 50 y los 70, el período en Argentina en el cual comienza a llevarse a cabo producciones en los hospitales hasta la violenta dictadura cívico-militar, momento donde dicha práctica será censurada.

Otros referentes han partido del Psicoanálisis para pensar el campo grupal: Fernando Ulloa, Pichón Rivière, Ana María Fernández por nombrar algunos de los más destacados. Estos autores no fueron abordados, ya que el recorte de nuestro estudio se limita específicamente a quienes hayan sistematizado el trabajo de una práctica grupal con niños/as. Se han abordado aquellos textos publicados sobre terapia psicoanalítica grupal con niños en el período previamente señalado, entre la década del 50' y de los 70'. En ese material nos encontramos con citas y referencias de otros autores argentinos: Mora Giordano; Rojas Bermúdez y otros contemporáneos que no se han podido localizar.

Los autores referentes recuperados a través de las publicaciones que hemos accedido son: León Grinberg, Marie Langer, Emilio Rodrigué, Eduardo Pavlovsky, María R. Glasserman y María E. Sirlin. Cabe señalar una diferencia entre ellos, el libro de Grinberg, Langer y Rodrigué (1957) titulado: "Psicoterapia del grupo. Su enfoque psicoanalítico" trata sobre práctica grupal con adultos, pero cuenta con un apartado denominado "Grupos especiales" donde se describe y encuadra dicha práctica con niños/as. La producción de

Pavlovsky “Psicoterapia de grupo en niños y adolescentes” (1968) y la de Glasserman y Sirlin (1974) “Psicoterapia de grupo en niños” aborda exclusivamente la psicoterapia de grupo en niños/as.

El libro de Rosa Jaitín de Langer (1983) “Clínica grupal en niños. Teoría y técnica” no fue abordado ya que, si bien comparte el relato histórico de los inicios de la práctica desde un enfoque psicoanalítico, se diferencia al señalar que en ese momento trabajaba con la noción de grupo operativo. Filia su escritura al marco teórico Pichoniano del Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO).

Las referencias internacionales de estos autores para pensar la práctica fueron: Slavson, Axline (Estados Unidos) y Foulkes (Inglaterra). Haciendo marca escrita acerca de sus convergencias y divergencias: los tres libros compartieron algunos criterios en relación a la selección y clasificación de los niños destinatarios de las propuestas, pero se distinguieron de los extranjeros en una cuestión técnica: los extranjeros no realizaban interpretaciones en los espacios grupales, cuestión fundamental para los autores argentinos para que haya un trabajo específico desde el marco psicoanalítico.

La producción escrita retomada de los autores permitió la construcción de un mapa en el cual se encontraban disponibles conceptos, recorridos teóricos y categorías de análisis. El trabajo consistió no sólo en recorrerlos sino en poner en tensión las diferencias, acercamientos, distanciamientos y similitudes que sean posibles para pensar la práctica actual de la tesista.

Apostamos a recuperar los antecedentes de la práctica psicoanalítica en espacios lúdicos grupales con niños/as en Argentina para inscribir, historizando y enlazando aquellas primeras con la que lleva adelante la tesista. Buscamos recuperar una práctica en su teoría y técnica permitiendo un enriquecimiento y sistematización de ella. Es un intento de visibilizar el trabajo en el territorio que se lleva actualmente; retomar la discusión y el debate en torno a esta práctica, realizar ese pasaje de la anécdota-experiencia hacia la construcción de un marco con fundamentos teóricos psicoanalíticos.

2. REFERENTES CONCEPTUALES

Tomamos como principal referente conceptual a Donald Winnicott, cuyas producciones teóricas son los pilares que sostuvieron mi experiencia en el espacio lúdico grupal con niños/as.

Winnicott inició su formación analítica en 1923, como consultor en medicina infantil en Londres, y desde los inicios, mantuvo una posición crítica respecto a las teorizaciones freudianas

Quiero advertir al lector que soy producto de la escuela freudiana o psicoanalítica. Ello no significa que acepto ciegamente todo lo que Freud dijo o escribió, lo cual sería absurdo ya que Freud desarrolló, eso es, modificó, sus puntos de vista (en forma ordenada, como cualquier otro científico) ininterrumpidamente hasta su muerte en 1939. (Winnicott, 1964, p.36)

Sin embargo, reconoce como bases fundamentales de su trabajo el gran aporte freudiano: el inconsciente.

Lo esencial es que con Freud se inicia una actitud científica en el estudio del desarrollo humano; superó la resistencia a examinar abiertamente las cuestiones de índole sexual, sobre todo la sexualidad infantil, y aceptó los instintos como algo básico y digno de estudio; nos dio un método, susceptible de ser aprendido, para que lo usáramos y lo desarrolláramos, y para que se empleara como instrumento destinado a verificar las observaciones en otros y a contribuir con las nuestras; demostró la existencia del inconsciente reprimido y los efectos del conflicto inconsciente; insistió en que se reconociera plenamente la realidad psíquica (lo que es verdadero para el individuo al margen de lo que es real) intentó audazmente formular teorías sobre los procesos mentales, algunas de las cuales gozan hoy de aceptación general". (Winnicott, 1964, p. 36).

Winnicott ha desarrollado un pensamiento y modelo propio de gran relevancia en el campo teórico psicoanalítico. Si bien dicho autor no ha realizado experiencias en espacios lúdicos grupales con niños/as, sus conceptualizaciones sobre el jugar y la experiencia cultural nos permitieron pensar la experiencia que hemos seleccionado.

Para Winnicott (1986), el niño no es efecto del “ambiente suficientemente bueno”, pero es en él donde halla la posibilidad de su potencial creador. Para que un niño pueda jugar, tiene que contar en sus orígenes con este ambiente, el cual le da confianza en tanto lo sostiene sin entrometerse ni abandonarlo. De este modo, Winnicott plantea que el origen del jugar lo ubica en los comienzos de los fenómenos transicionales. Cuando pasa de una dependencia absoluta, en la cual cuenta con la “preocupación maternal primaria” a una relativa, en la diferenciación que se realiza al percibir que la madre o quien realiza la función es otra persona. Comienza un entramado trabajo de diferenciación, frustraciones, ruptura de la omnipotencia infantil. La madre dispone su juego, y en él se encuentran dos que juegan. Winnicott (1971) define una zona intermedia, aloja lo singular y lo social, no es lo objetivo ni lo subjetivo, es un “entre”.

La experiencia cultural comienza en ese espacio potencial, cuando el niño puede confiar por el sostén de ambiente suficientemente bueno

El lugar de la ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente (al principio el objeto). Lo mismo puede decirse acerca del juego. La experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego. (Winnicott, 1971, p. 135)

Desde esa experiencia cultural, desde ese espacio potencial, es en el jugar como apropiación y construcción de una zona intermedia, que un/a niño/a se encuentra a solas con otros (Winnicott, 1965).

Recuperamos también los desarrollos de Pavlovsky (1968) quien no sólo piensa en sintonía con Winnicott, sino que advertimos una fuerte consonancia teórica entre ambos. El primero, psicoanalista argentino, ha referido una cercanía con la producción del segundo, psicoanalista inglés: “Nos ha congratulado que ciertas apreciaciones de D. W. Winnicott en su último libro, que titula *Realidad y juego*, se asemejan a ciertos conceptos sobre juego y psicoterapia que intentábamos enunciar en este libro en 1967.” (Pavlovsky 1987, p. VI). Destacando que Winnicott parte de la observación del análisis y entrevistas con niños, y que él, ha partido de la terapia de grupo. Para Pavlovsky, la psicoterapia grupal con niños y adolescentes fue considerada desde su experiencia en algunos casos más efectiva que un tratamiento individual.

Agregamos a estos autores, una breve referencia a los dos libros que, junto al de Pavlovsky, triangulan los aportes americanos y europeos y realizaron una producción local sobre la práctica grupal con niños desde una perspectiva psicoanalítica.

Grinberg, M. Langer y E. Rodrigué afirmaron en su libro que la psicoterapia de grupo estaba ingresando en las escuelas, hospitales, fábricas. Fue un momento en el cual lo social e ideológico interpelaba a la práctica de estos analistas. Al respecto de las razones prácticas de este tipo de terapia grupal (aspecto económico y la escasez de tiempo) especificaron que “no debe inducirse en el error de subestimarla, ya que reúne méritos suficientes como terapia única o complementaria” (1957, p. 61)

Glasserman y Sirlin describieron que la práctica grupal en sus comienzos fue lo posible y accesible en términos de economía institucional (de lugar y terapeutas disponibles) y familiar (dinero) en el ámbito privado. Lo cual contribuyó a desvalorizarla (1974).

Los tres libros que bridan los antecedentes teóricos en Argentina sobre la práctica grupal con niños realizan una fundamentación y pertinencia en el campo psicoanalítico con niños.

En los textos citados rastrearemos la especificidad de las intervenciones psicoanalíticas en la psicoterapia grupal con niños/as. Para ello, tomaremos una serie de conceptos que podemos caracterizar como pertinentes a la clínica psicoanalítica: la noción de grupo terapéutico, niños destinatarios, perfil de un terapeuta en un grupo con niños, del juego al jugar, la transferencia, la intervención y la cura.

En esta tesis se encuentra presente, al igual que en los autores seleccionados el uso de la palabra *analista* y *terapeuta* indistintamente.

Por otra parte, el término “individual” será utilizado en todos aquellos casos en los que los autores de referencia así lo enuncien. En cambio, en nuestros análisis utilizaremos el término “un niño/a” o “singular”, ya que con posterioridad a los desarrollos de los autores citados el término individual fue cuestionado desde los aportes psicoanalíticos, en tanto el sujeto se conforma en un entramado histórico-social.

2.a) El grupo terapéutico: *Entre el outlet de terapias y la especificidad de una práctica*

Desde un marco teórico psicoanalítico los autores argentinos abordados, han definido que para que haya un grupo terapéutico se tiene que contar con la presencia e intervención de un terapeuta (Grinberg, Langer y Rodrigué, 1957; Pavlovsky, 1968 y Glasserman y Sirlin, 1974).

Encuadraron la práctica con las nociones de terapia grupal y el psicoanálisis individual del niño. Es en esta práctica con niños, que partieron de las diferencias que definieron, por un lado, entre un grupo y un niño y por el otro, entre el perfil del terapeuta en un grupo con niños y con adultos.

Al menos tres cuestiones se desprenden de estas teorías:

1. De la linealidad de la palabra en el adulto a lo simultáneo del juego en el niño: Si bien la interpretación es la intervención específica del terapeuta, un niño no espera sentado ni dialoga como un adulto. Los tres libros acuerdan que es el juego lo que brinda material para que los niños puedan desplegar sus conflictos y a partir de allí, o en el momento oportuno, el terapeuta poder interpretar. (Grinberg, Langer y Rodríguez, 1957, p. 179; Pavlovsky, 1968, p. 29 y Glasserman y Sirlin, 1974, p. 81)

2. Actitud terapéutica: Esto implica correrse de la “comodidad del sillón” que brinda una práctica grupal con adultos y disponerse a jugar con y en el grupo de niños/as. (Grinberg, Langer y Rodríguez, 1957; Pavlovsky, 1968; Glasserman y Sirlin, 1974) Los/as autores/as concuerdan que el contar con experiencia con adultos no sólo no garantiza llevar a cabo la tarea con niños, sino que incluso, desborda o descoloca al terapeuta. Se ubica aquí el pasaje del cuerpo del terapeuta en un sillón que se dirige a un grupo de adultos a un terapeuta que pone el cuerpo para sostener un trabajo grupal con niños. Por ello, el terapeuta es un perfil especializado, formado y específico para los autores.

3. Marco teórico y técnicas específicas: En los tres libros argentinos abordados se trabaja desde el marco del psicoanálisis kleiniano para la comprensión de los momentos individuales y grupales en niños; refieren al juego como técnica común en la práctica y en dos de ellos hacen énfasis en la utilización de técnicas de psicodrama (Grinberg, Langer y Rodríguez, 1957 y Pavlovsky, 1968). “Hacer consciente lo inconsciente”, “fortalecer al yo”, fueron objetivos clínicos para éstos que enmarcaron su práctica filiándola (explicitando diferencias, convergencias y similitudes) con experiencias extranjeras.

Así mismo, hay una notoria diferencia en la lectura del trabajo en grupos con niños: Pavlovsky (1968) describe escenas caóticas y alianzas terapéuticas entre aliados y enemigos. Involucrando su cuerpo en algunas luchas, realizando una herejía como lo remarca Rodrigué en el prólogo que le realiza. Pavlovsky transmite otra versión de caos con el grupo especial de epilépticos con el cual trabajó:

La agresividad del grupo era tan violenta que los observadores y yo funcionábamos como otro grupo, uniéndonos para neutralizar la tremenda agresión de que nos sentíamos objeto. Sin el apoyo de los observadores me hubiese sido difícil manejar el grupo. Mi desconcierto en determinados momentos fue muy grande. A veces sentía que seguir interpretando era inútil, que tenía que acercarme a ellos y mostrarles “directamente” lo peligroso de determinadas situaciones, especialmente aquellas que significaban un peligro físico inmediato como cuando se arrojaban los juguetes entre sí.

En tales circunstancias comencé a notar un fenómeno que me llamó mucho la atención: las interpretaciones sólo eran útiles cuando habían logrado penetrar en cierto territorio que por sus características y sus límites bien precisos llamaré “campo operacional” del grupo.⁹ ¿Qué es el campo operacional? Para mí, es una zona bien delimitada que he notado en este grupo, territorio donde operan ellos, donde se entienden ellos, y donde es muy difícil penetrar. Diría que es un “territorio” o “**zona**” donde juegan¹⁰ y que defienden sus actividades de toda intrusión. (Pavlovsky, 1968, p. 126)

En cambio, Glasserman (1974) define que no tiene que ser un campo de batalla, ni una tarea titánica; el trabajo debe asemejarse a una reunión de niños con un adulto, y si ello no ha sucedido en el comienzo de las experiencias ha sido porque algo ha fallado en el marco del trabajo para esta autora, ubicando dos motivos causales: por un lado, un error en la selección de niños para conformar el grupo y el otro, un error técnico: la prescindencia del terapeuta.

⁹ Pie de página del autor: “Utilizamos el término “campo operacional” aquí, en sentido menos amplio que el utilizado por Kurt Levin, y entre nosotros por Pichón Rivière”.

¹⁰La negrita es nuestra.

Podemos diferenciar dos posiciones: Para Pavlovsky el caos es leído como campo operacional, territorio grupal, cuando piensa las intervenciones de él como terapeuta, mientras que, para Glasserman: lo que no se ha controlado (campo de batalla) devino en error o falla del terapeuta.

El caos en Pavlovsky, deviene en campo operacional cuando el terapeuta puede señalar que ingresa al territorio grupal. Esto se acerca a la noción zona intermedia de Winnicott. Y de allí podemos situar el juego en sus orígenes en el espacio potencial

Para asignar un lugar al juego postulé la existencia de un espacio potencial entre el bebé y la madre. Varía en gran medida según las experiencias vitales de aquel en relación con esta o con la figura materna, y yo lo enfrento a) al mundo interior (que se relaciona con la asociación psicosomática) y b) a la realidad exterior (que tiene sus propias realidades, se puede estudiar de forma objetiva y, por mucho que parezca variar según el estado del individuo que la observa, en rigor se mantiene constante). (Winnicott, 1971, pp. 64 - 65)

La noción de espacio potencial, la recuperamos aquí para pensarla como ese territorio donde se juega lo grupal con niños y adultos: “*lo universal es el juego*, y corresponde a la salud: facilita el crecimiento y por lo tanto esta última; conduce a relaciones de grupo.” (Winnicott, 1971, p. 65)

Es a partir de la zona potencial, intermedia, que la experiencia cultural tendrá lugar como experiencia y como apropiación de lo cultural, entendiéndola como

Una ampliación de la idea de los fenómenos transicionales, y del juego (...) al utilizar el vocablo cultura pienso en la tradición heredada. Pienso en algo que está contenido en el acervo común de la humanidad, a lo cual pueden contribuir los individuos y los grupos de personas, y que todos podemos usar

si tenemos algún lugar en que poner lo que encontramos.

(Winnicott, 1971, p. 133)

Por ello es necesario contar, en términos de ambiente suficiente bueno, con un lugar donde poner lo que se encuentra. El territorio es experiencia, zona donde los niños juegan. Para ingresar a él Pavlovsky (1968) refirió que tuvo que regresar: “como un niño más”. En Winnicott (1971) no se trata de regresión, sino del encuentro de dos que juegan. Este encuentro, que ubica como origen en la disponibilidad de la madre para el niño en un comienzo es fundante para que la zona intermedia pueda ser posible a futuro para ese niño.

Para problematizar este punto consideramos importante recuperar la noción de “estar en común” de Marcelo Percia (1997), cuando al referirse a la noción de grupo escribe “Notas para pensar lo grupal”

El grupo es la producción de un espacio común en el que se realiza una implicación diferente. Hay convergencia [el autor cita anteriormente un ejemplo: “todos esperamos a Carmen”], pero la manera en que cada cual es afectado por esa espera es singular. El deseo puede coincidir sobre una misma figura, pero no se ajusta según una forma general de articulación. (Percia, 2009, p. 42)

Y continúa:

Nos equivocamos si creemos que lo grupal está dado por un principio de esencialidad, pero también erramos en el caso de no poder fijar las condiciones que posibilitan su trabajo. Ya se criticó una teoría que pensó al grupo centrado en sí mismo, como un todo autorregulado y autónomo: los grupos islas. (p. 44)

A la “zona intermedia” la vinculamos con la noción de “grupo” y de esta manera establecemos una diferencia con los autores argentinos seleccionados: lo “grupal” se juega en un espacio transicional en términos winnicottianos (2009). Los/as niños/as pasan por un tiempo – espacio que se ofrece y es sostenido por adultos.

2.b) La conformación del grupo: *De selecciones y descartes*

En Grinberg, Langer y Rodrigué la selección individual está pensada desde la conformación grupal como una estrategia para que la terapia funcione. El niño, no es pensado en su individualidad, tal cual lo plantean dichos autores, cuando se diferencian de otras corrientes al definir que es una psicoterapia del grupo y no del individuo. Por ende, será pensada la conformación grupal como clave para que el “grupo” como “todo” pueda tomar las interpretaciones de un terapeuta.

Las características de la población consistirán en aquellos neuróticos graves, siendo la terapia grupal complementaria. Entendiéndose así, que un niño que sea demasiado agresivo no será incorporado, ya que atentaría a esa grupalidad. La cuidadosa selección consiste en la evitación de niños muy agresivos o con serios trastornos de conducta.

Lo homogéneo y heterogéneo es difuso, en tanto los criterios de selección sólo consisten en lo aparente (edad, padecimiento, sexo); de este modo, se puede conformar un grupo que en apariencia es heterogéneo y no resulta ser así en su práctica.

Para Glasserman y Sirlin (1974) la selección está determinada por el diagnóstico del niño. Buscan un balance en lo grupal. Consideran que un ambiente amable y permisivo son condiciones con las cuales ya cuentan los niños que ellas perfilan como destinatarios. Por eso descartan en su práctica niños que no cuenten con ello. Estableciendo que, estos últimos son: “el tipo de niño que no consolida un cuadro a la manera tradicional, con la personalidad intensamente carenciada de una relación única, privada, en sus primeros años (Slavson). Estas características pueden corresponder a distintos tipos de patologías”. (1974, p.86) De este modo, especifican cuáles son los niños excluyentes: los caracterizados como agresivos y carenciados de una relación única, que no han contado con un ambiente amable y permisivo. Las autoras proponen para un mejor pronóstico del tratamiento en grupo, trabajar con niños

que puedan “tolerar y tolerarse”, niños con el “yo más intacto y con un nivel del conflicto menos regresivo”.

Pavlovsky (1968) comparte con los anteriores la exclusión o conformación de grupos especiales de casos graves (niños psicóticos y con problemas graves de conducta) a la hora de la conformación grupal. Pero a diferencia de los otros dos libros, referencia y fundamenta la posibilidad de trabajar con aquellos (denominados “adolescentes psicópatas”), ya que él se interesó en profundizar la investigación con este tipo de niños.

En la selección de estos tres libros, encontramos dos modos que priorizan distinto: por un lado, está la prioridad de lo grupal como lo entienden Grinberg, Langer y Rodríguez (1957) y por el otro, Glasserman y Sirlin (1974), que entienden a lo grupal como lo mediador para que un niño pueda desenvolverse.

Lo que sostienen en común estos autores es que, son beneficiarios niños que al menos han contado con un ambiente amable y que necesitan de un aporte terapéutico

Un niño proveniente de una familia más o menos neurótica recibe parte de esto en su hogar o en la escuela; nosotros tenemos que darle algo diferente. Por eso pensamos que el ambiente permisivo y de aceptación es sólo un aspecto de la psicoterapia de grupo, el marco para desarrollar sus conflictos. Consideramos más importante resolver las primitivas ansiedades, por cuya causa se estructura un yo defectuoso, y esto sólo la interpretación puede hacerlo. (Glasserman y Sirlin, 1974, p. 46)

Entonces podemos decir que el niño kleiniano concebido por estas autoras, ha contado con un ambiente amable y su “yo defectuoso” se debe a “ansiedades primitivas” que serán resueltas por la interpretación analítica en la terapia grupal. Ellas hacen referencia a un trabajo “más profundo” al diferenciarse del

otro “que cualquier adulto amable y permisivo” logra en una exterioridad que alcanza para el “carenciado”.

Aquellos que estallan en su agresividad, son evitados para Grinberg, Langer y Rodríguez (1957) o incluidos en otros espacios para Glasserman y Sirlin (1974) ya que, éstos deberían contar con un espacio terapéutico individual (a modo de reparación de lo que no hubo para esos niños en la primera infancia) o cualquier otro espacio social que los “contenga”.

Pavlovsky recurrirá a la hora de terapia como diagnóstico para clasificarlos “Siguiendo a H. Ginnot hallamos cinco grupos distintos: a) los niños de conducta normal; b) los niños de conducta neurótica; c) los niños con daño cerebral; d) los niños con retardo mental, y e) los niños psicóticos.” (1968, p. 47) Apunta sobre niños de conductas neuróticas sobreinhibidas y sobreagresivas. Diferencia a preadolescentes psicópatas (trastorno de conductas muy grave) de psiconeuróticos, haciendo hincapié que, aquellos en los cuales se encuentran con trastornos graves de conducta (pre-edípicos de Slavson) serán puestos en grupos especiales y no en los grupos de niños psiconeuróticos.

En los criterios de selección, Glasserman y Sirlin (1974) recurrieron también al diagnóstico para excluir e incluir, dejando fuera aquellos denominados psicóticos y los “agresivos” de Pavlovsky (1968). Por esto tal vez este último se pregunta si es masoquista al respecto de trabajar con estos niños que caracteriza como psicópatas adolescentes y los demás terapeutas rechazan.

Las tres experiencias se nutren de prácticas hospitalarias. Por ello, se inclinan hacia un criterio de grupo abierto. “En los hospitales es muy común que abandonen sin avisar” (Pavlovsky, 1968, p. 46) y existe la posibilidad de una alianza terapéutica con referentes adultos para Glasserman y Sirlin (1974). No buscan la homogeneidad, sino, cada uno desde su posición no lo considera estrictamente pertinente, ya que la riqueza de lo grupal, en tanto se tengan en cuenta algunas variables (edad, diagnósticos, sexo) posibilitan que un niño se encuentre con otros niños y otros adultos.

La práctica grupal con niños tiene su especificidad en su técnica (que se diferencia con la llevada a cabo con adultos) como ya se abordó anteriormente. Ahora podemos hacer referencia también en que hay una especificidad en la selección de la población destinataria: el diagnóstico ubica que no todos los niños son iguales. Entonces, que sea una práctica grupal con niños, no incluye a todos/as los/as niños/as.

Se convocan a niños/as que puedan sostener la propuesta “que las ansiedades no invadan las posibilidades yóicas y que las situaciones frustrantes no superen lo que el niño puede tolerar”. (Glasserman y Sirlin, 1974, p. 46)

La terapia grupal que pretende ser propuesta en su especificidad, no como un “descarte”; descarta, excluye a aquellos/as niños/as que no cuentan con el perfil de normal psiconeurótico. Y a su vez, los descartados son ubicados en “grupos especiales”. Se lee que se trata justamente de aquellos/as que no pueden jugar en términos ni de elaboración ni terapéuticos. En este punto recurrimos a Winnicott cuando expresa que es tarea del terapeuta hacer que un niño pueda jugar: “La persona a quien pretendemos ayudar necesita una nueva experiencia en un marco especializado.” (1971, p. 81).

Desde el encuadre winnicottiano también se trata que un niño/a cuente con un ambiente “benigno” como establecieron Glasserman y Sirlin (1974) para que pueda jugar. La diferencia teórica reside en que para Winnicott (1971) si un niño no puede jugar, es tarea del terapeuta lograrlo. No excluirlo de la terapia. Desde este encuadre, el procedimiento terapéutico consiste en ofrecer oportunidades para que suceda la experiencia del jugar, experimentando la vida en la zona de los fenómenos transicionales, entre la realidad interna y la realidad compartida

Me parece válido el principio general de que la psicoterapia se realiza en la superposición de las dos zonas de juego, la del paciente y la del terapeuta. Si este último no sabe jugar, no está capacitado para la tarea. (Winnicott, 1971, p. 80)

Para Glasserman y Sirlin (1974) es condición de la terapia grupal con niños seleccionar aquellos/as que hayan contado anteriormente con un ambiente amable y permisivo. Winnicott (1971) señala que, si no se ha contado con ello, si un niño no puede jugar, en tanto no ha tenido un ambiente confiable, es labor del terapeuta que eso acontezca. Podemos decir entonces, que la dificultad no reside en el/la niño/a, sino en el adulto que lleva a cabo la tarea terapéutica.

Pero también Winnicott (1971), cita las experiencias de Axline (Estados Unidos) para dar cuenta que es posible una psicoterapia profunda sin interpretación. Esta última diferencia es central para los autores argentinos. Ya que estos, consideraron que la interpretación es lo específico de un terapeuta desde un marco psicoanalítico.

Para Winnicott, el juego es por sí mismo una terapia: “cuando los niños juegan tiene que haber personas responsables cerca; pero ello no significa que deban intervenir en el juego.” (1971, p. 75)

Puede tratarse entonces que alcanza con adultos que sostengan un ambiente “benigno” para esos niños/as que no lo han tenido (Glasserman y Sirlin, 1974). Por ello, las autoras argentinas, descartan ese “perfil” en la práctica grupal. Consideraron que es necesario un trabajo profundo, entendiendo por profundo, el trabajo que se realiza a través de la interpretación como intervención específica.

Pero Winnicott, también aclara a continuación en el mismo párrafo anteriormente citado: “(...) si hace falta un organizador en un puesto de director, se infiere que el o los niños no saben jugar en el sentido creador de mi aceptación de esta comunicación”. (1971, p. 75)

Esta diferencia, entre “cualquier adulto” y el “terapeuta” que pueden sostener un “ambiente benigno” es lo que nos acompaña y nos empuja a puntualizar acerca del lugar o la pertinencia de un terapeuta en una práctica específica, la clínica psicoanalítica con niños/as.

2.c) El terapeuta: Perfil de un terapeuta con un grupo de niños

Para Grinberg, Langer y Rodrigué (1957) es el líder sancionado como tal y es el analista del grupo. Si bien, tiene que contar con experiencia como integrante de un grupo, lo que lo especifica con niños es la visión panorámica que debe tener, ya que los niños no esperan sentados interpretaciones, como suele suceder con los adultos como ya se señaló en el apartado sobre la definición de grupo terapéutico.

Como la función del terapeuta es curar a través de la interpretación (Grinberg, Langer, Rodrigué, 1957) para poder realizarlo con un grupo de niños, se utilizan dos técnicas: la del juego y la técnica psicodramática. Esto implica que el terapeuta tiene que moverse (Pavlovsky, 1968 y Glasserman y Sirlin, 1974)

A esta actitud que la marcan como más “activa” (Grinberg, Langer y Rodrigué, 1957, p. 215), se puede acercar a la que Glasserman y Sirlin (1974, p. 53) describen como *actitud terapéutica*, donde la interpretación es sólo un aspecto, y también a aquella que Pavlovsky define como *actitud interpretativa* (1968, p. 16). Se trata de una “actitud plástica, receptiva, sensible y armónica con el mundo del niño, que permita al analista intervenir terapéuticamente, aún sin estar interpretando”. (Pavlovsky, 1968, p. 74-75)

Primero hay que jugar, observar y luego hablar para que la interpretación sea tomada. (Pavlovsky, 1968 y Glasserman y Sirlin, 1974) Los autores acuerdan en la necesidad de una experiencia personal, además de una formación en clínica con niños y supervisión.

Glasserman y Sirlin (1974) remarcaron la necesidad de profundizar el estudio de las etapas evolutivas, así como también contar con distintas experiencias con grupos de niños para evaluar la paciencia y la tolerancia del terapeuta.

Es una disponibilidad para observar, jugar, moverse, entrar al “territorio grupal” para lograr que el grupo pueda tomar la interpretación y no sea rechazada.

Es decir, si bien lo característico y específico es la interpretación, para llegar a ella, hace falta contar con un perfil bien definido: una actitud activa, interpretativa y terapéutica. Se trata de un profesional analizado, formado y supervisado. Un terapeuta con muchos requisitos, casi ideales, para trabajar con niños considerados “psiconeuróticos”.

Se entiende por qué sólo con éstos sería posible esta práctica y no con aquellos que pondrían en jaque permanente esta actitud ideal con sus elementos ideales: a) plástica; b) receptiva; c) sensible; d) armónica; e) estable; f) paciente. (Pavlosky, 1968) Tal vez entonces no se trata de que haya un error en la selección o la posición del terapeuta, tal vez se trate de un perfil tan específico (ideal) como esa imagen que describen Glasserman y Sirlin:

no debe verse a los miembros como un conjunto de terroríficas fantasías inconscientes (que además poseen), sino como un grupo de niños con una persona *grande*¹¹ entre ellos. Sobre todo una persona, es decir, que se juega y compromete como tal, dejando de lado el aura de misterio que suele envolver al terapeuta y que de algún modo lo protege, lo hace sentirse menos expuesto en sus debilidades. (1974, p. 58)

Pero ¿qué significa una “persona grande”? En Winnicott (1965) encontramos que en los primeros momentos de la vida de un niño es fundamental la disponibilidad de “madre”, entendiéndose el lugar preferencial de ese adulto que lo sostiene. Esto implica ir más allá de una buena “actuación” que cualquier adulto puede llevar a cabo por haber aprendido a cuidar niños o leído en libros:

Hay que trazar una distinción entre la persona y el hombre o la mujer, madre o niñera, que *actúa* esa parte, tal vez perfectamente bien en algunos momentos, gracias a haber aprendido a cuidar infantes con algún libro o en algún curso. Pero esta “actuación” no es suficientemente buena. El infante sólo puede encontrar una

¹¹ Resaltado por nosotros.

presentación libre de confusiones de la realidad externa si lo cuida un ser humano consagrado a él y a la tarea de atenderlo. La madre irá saliendo de este estado de devoción fácil para ella, y pronto volverá a su oficina, a escribir novelas o a una vida social junto al esposo, pero por el momento está hundida en esa devoción hasta el cuello” (Winnicott, 1965, pp. 114 - 115)

Podemos leer a partir de la cita que este ambiente benigno, suficientemente bueno es una idealización de una madre y su entorno. Pero, rápidamente recuperamos que para Winnicott no se trata de perfección, sino de lo humanamente posible.

Si bien al principio es la madre la que constituye el ambiente facilitador, como ya señalamos anteriormente, ella necesita sostén de aquellos otros/as familiares y el ambiente social inmediato. El niño en un ambiente facilitador, pasa de la dependencia absoluta a la relativa y de allí a la independencia porque cuenta con esos primordiales familiares, pero también con esos otros adultos sociales, en tanto se presentan como continuadores de esa tarea de proveer lo necesario para que un niño realice el pasaje de la dependencia hacia la independencia en términos saludables¹².

Pero puede suceder, que haya fallas en ese medio donde el niño nace y crece. No nos referimos a fallas humanas, sino de aquellas otras donde el niño no cuenta con ese ambiente ni con la continuidad ni con la confianza en él para poder jugar, crear.¹³

¹² El concepto de salud será abordado en el apartado g) la cura: efectos esperables de la intervención grupal.

¹³ La reacción con rabia que se supone frente a la frustración es destrucción primaria. Condición de la creación y encuentro del objeto real, externo. Esto tiene lugar cuando el ambiente suficientemente bueno puede sostenerse y no responder a la omnipotencia infantil, es decir, poco a poco, relativamente dirá Winnicott, se vaya perdiendo la dependencia y la atención absoluta: “Una madre sana es capaz de diferir su función de fracasar en adaptarse hasta que el bebé ha adquirido la capacidad de reaccionar con rabia a sus fracasos en lugar de ser traumatizado por ellos” (Winnicott, 1993, p. 29).

Desde allí, retomamos sobre la labor del terapeuta en Winnicott, el cual para el autor: “se orienta a llevar al paciente, de un estado en que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo (1971, p. 61), ubicando a la psicoterapia en la superposición de dos zonas de juego, la del paciente y la del terapeuta.

El niño juega mientras espera a la madre, en relativa dependencia, va creando esa zona intermedia, que no es la realidad interna ni externa. Para que un niño pueda crear, jugar, un adulto tiene que favorecer que el niño experimente la dependencia relativa. Tiene que poder experimentar, en la ausencia de la madre, que ella es necesaria: “una vez que lo exterior significa “no-yo”, el interior significa yo, y se cuenta con un lugar para almacenar cosas” (Winnicott, 1965, p. 118). Se realiza un intercambio continuo entre la realidad interna y la externa, que se enriquecen recíprocamente. Por ello también señaló que realidad interna y externa son interdependientes.

Podemos decir entonces que, los analistas argentinos refirieron que el terapeuta dispone un encuadre que supone un encuentro entre un adulto con actitud terapéutica/interpretativa y niños que juegan; siendo lo específico la interpretación como intervención específica psicoanalítica. Ya vimos en cambio que para Winnicott que no es necesaria la labor de la interpretación para un trabajo terapéutico.

Tal vez, la diferencia entre el analista inglés y los argentinos resida en especificar que, aquello que suponen los argentinos cuando dicen “alcanza con cualquier adulto, haciendo referencia a otros sociales que el niño puede encontrar por fuera de lo familiar, es para aquellos niños que no han contado con un ambiente amable y permisivo”. Podemos a partir de Winnicott pensar una diferencia: no cualquier adulto dispone y genera un ambiente benigno.

Pero a su vez, los argentinos cuando piensan a ese adulto terapeuta saben que no alcanza con parecer adulto. Por ello insisten que más allá de la formación, del estudio, de las supervisiones, hay que poder y tener ganas de jugar. Pero este jugar aparece como medio para alcanzar aquella intervención valorada como específica en psicoanálisis: la interpretación. Esto supone que

el terapeuta debe contar con esa disponibilidad lúdica, capacidad de jugar en Winnicott, para que haya acceso al “territorio grupal” y allí acontezca un posible trabajo terapéutico para los autores argentinos.

Pero desde Winnicott tenemos presente que alcanza con la disponibilidad de un adulto que cuente con la capacidad de jugar y lograr que un niño juegue para que haya efectos terapéuticos, en tanto “el juego es terapia universal”.

2.d) La transferencia: *de proyecciones, relaciones y usos*

En los autores abordados la transferencia será concebida de diferentes maneras. Para Grinberg, Langer y Rodríguez; (1957) es entendida como un *complejo entramado* donde se hayan reacciones recíprocas entre los integrantes y entre estos y el terapeuta. En Glasserman y Sirlin (1974) es definida como *fenómeno de menor intensidad*, porque se extiende hacia todos los integrantes incluido el terapeuta.

Para Grinberg, Langer y Rodríguez la transferencia “ha sido la contribución más importante que realizara el psicoanálisis en la imbricación de la psicología con la sociología”. Planteando una de sus tesis: “la microsociología y su estudio de los grupos reducidos”; recuperando el gesto freudiano del fenómeno transferencial, el cual permite “la reconstrucción del pasado en la medida en que éste se manifiesta como una revivencia en el presente” (1957, p. 24). Plantearon que, para que esto sucediera, se necesitaban, al menos, dos personas. Una que experimentaba la emoción y la otra a quien la emoción va dirigida (1957, p. 25). Denominaron ese campo “bi-personal”. Así, en la situación transferencial, el analista es recipiente de las **proyecciones actualizadas** del paciente. Pero que sean al menos dos, dispone que, en el campo grupal, dicha situación transferencial involucre a la totalidad de sus participantes.

Lo que se transfiere son los **vínculos primitivos** y será la interpretación de la transferencia el instrumento eficaz en la adquisición del *insight*, caracterizando a este último como una comprensión profunda por parte del paciente acerca de

su padecimiento que incluye mucho más que lo mental. (Glasserman y Sirlin, 1974).

El lugar que ocupe el analista será clave para entender dónde está ubicado y con quiénes puede llevarse a cabo una *alianza terapéutica* para vencer las resistencias. Para Pavlovsky (1968) esta clave es la plasticidad del terapeuta, y su posibilidad de detectar, a veces sin “desesperar”, la continua distribución de roles en cada situación.

Los autores, con mayor o menor intensidad, describen una situación grupal donde circulan las transferencias a modo de proyecciones y repetición de vínculos primitivos. Será responsabilidad del terapeuta hacer una interpretación transferencial, cuidando y cuidándose de su transferencia negativa, teniendo como finalidad hacer consciente, enunciar al integrante y/o al grupo para poder comprenderse.

Desde Winnicott, podemos pensar este concepto como un modo de relación que el paciente mantiene con los objetos, y al análisis como momento propicio para que se despliegue el fenómeno. Su posición como analista de niños le ha permitido poder puntualizar en “Variedades clínicas de la transferencia” una diferenciación entre el analista de adultos y un observador directo de niños.

(...) los casos eran escogidos como adecuados para el análisis si en la historia personal precoz del sujeto había habido un cuidado infantil suficiente. Esta adaptación suficiente a la necesidad, al principio había permitido al yo del individuo empezar a existir; con el resultado de que el analista podía dar por sentadas las fases anteriores a la instauración del yo. De esta manera a los analistas les era posible hablar y escribir como si la primera experiencia del pequeño humano hubiese sido la primera nutrición, y como si la relación objetal entre la madre y el pequeño que ello entrañaba fuese la primera relación significativa. Esto resultaba satisfactorio para el analista en ejercicio pero no podía satisfacer al observador directo de niños que se hallan al cuidado de sus madres. (Winnicott, 1956)

En el análisis con niños, Winnicott puntualiza que el analista tiene que entrar en la serie de los objetos para que sea “usado” por el paciente.

Porque

(...) si se quiere que esa tarea de interpretación del analista tenga efecto, se la debe vincular con la capacidad del paciente para colocar al analista fuera de la zona de los fenómenos subjetivos. Se trata, pues, de la aptitud del paciente para usar al analista. (Winnicott, 1989a, p. 264)

Para que el analista sea puesto fuera de la zona de los fenómenos subjetivos, el niño debe realizar el pasaje de la relación al uso. Este pasaje de la relación de objeto al uso del objeto no es natural. Nuevamente Winnicott aquí trae la importancia del ambiente facilitador: “el desarrollo de la aptitud para usar un objeto, es otro ejemplo de que el proceso de maduración depende de un ambiente facilitador” (1989 a, p. 266).

Tanto las madres, como algunos analistas suficientemente buenos pueden llevar al bebé de la relación al uso, pero hay otras y otros que no. El pasaje (de la relación al uso) implica que el niño destruya al objeto. Y el objeto sobreviva a él. Esto quiere decir, en el analista que él, en su disponibilidad y estrategia sobreviva frente a la destrucción del niño, que es la que le permite poder colocarlo por fuera de la omnipotencia infantil y aceptar la existencia independiente del objeto: “para usar un objeto es preciso que el sujeto haya desarrollado una capacidad que le permita usarlos.” (Winnicott; 1989 a, p. 266)

El analista tiene que poder soportar esos ataques destructivos (siendo posible esto sin que haya peligro real) y aunque sienta impulsos por interpretar debe entender que hay un movimiento que el paciente tiene que hacer y que su interpretación puede vulnerar ese proceso. Se trata de esperar la “evolución natural de la transferencia que proviene de la creciente confianza del paciente en la técnica y el encuadre psicoanalíticos, y evitar la ruptura de ese proceso natural mediante interpretaciones” (1989 a, p. 263)

Para Winnicott, el paciente es el que llega a la comprensión en forma creadora. Aquí situamos una diferencia con las producciones de los analistas argentinos seleccionados, ya que, para estos, el paciente llega a la comprensión total (*insight*) gracias a la interpretación del terapeuta.

En la interpretación transferencial, los autores argentinos entendieron que se debía hacer consciente lo inconsciente. En la práctica con niños, este modo de entender la interpretación transferencial ingresa al modo kleiniano de entender el proceso: a través del juego, que supone el acceso al inconsciente, es el analista quien pondrá en palabras (interpretará) qué es lo que le sucede al niño o algunos niños (diferencia que abordaremos más adelante con el concepto de intervención)

En cambio, para Winnicott, no se ofrece una interpretación, sino una disponibilidad que implica ofrecerse como objeto para que el niño pueda hacer el pasaje de la relación al uso. Esta es una lectura posible de lo transferencial, en tanto se entiende que el niño “ubica” al adulto, transfiere, repite, proyecta en el terapeuta un modo de relacionarse con los objetos. El niño en Winnicott intenta destruir el objeto, ubicar a este “otro” por fuera de la zona subjetiva, como intento de diferenciación entre lo externo y lo interno. Si el terapeuta sobrevive, en tanto no ha reaccionado ni desaparecido entonces conduce a que el niño pueda usarlo. Y así, el niño experimenta que el terapeuta, junto con otros objetos disponibles está por fuera de su control: “Si bien el sujeto no destruye al objeto subjetivo (material de proyección), la destrucción aparece y se convierte en un aspecto central cuando el objeto es percibido de manera objetiva, tiene autonomía y pertenece a la realidad “compartida”” (Winnicott, 1989 a, p. 268).

Acudimos en este punto a Ricardo Rodulfo, autor argentino que toma en cuenta la perspectiva winnicottiana para pensar el lugar del analista con niños y esta tarea de ofrecerse:

(...) el terapeuta requiere mucho más del oponerse, en la medida en que se pone en juego como otro para ofrecerle al paciente lo que inconscientemente está buscando. En otro lugar se referirá al descubrimiento que hace el deambulador de que puede agotar a sus padres, descubrimiento que explota, no por algún placer sádico, sino porque así descubre él su propia alteridad (Rodulfo, 2009, p.153).

Rodulfo aborda el concepto de oposición y aclara que no consiste en que alguien diga no todo el tiempo. La oposición remite a un verdadero encuentro entre dos: “la oposición en juego no es la del par sujeto-objeto ni la de la dialéctica hegeliana: es encuentro y condición misma de encuentro.” (Rodulfo, 2009, p. 157)

2.e) El juego: *del juego al jugar*

En los cuatro libros que hemos venido trabajando, el juego ocupa un lugar primordial. Y se lo aborda desde diferentes perspectivas:

- a) Como la **técnica** que permite la interpretación del terapeuta, es decir, da cuenta de cómo un niño se relaciona con el mundo externo, cómo se expresa, mediante los mecanismos de introyección y proyección kleinianos, pudiendo disminuir la ansiedad y dominar sus miedos;
- b) Como **medio de elaboración**, porque el niño no concurre para “*jugar*, sino que juega como el medio natural para alcanzar otros niveles más integrados en su psiquismo. El juego no es un fin en el grupo terapéutico, sino el medio para llegar a un verdadero clima de trabajo”. (Glasserman y Sirlin, 1974, p. 151)
- c) Como **elemento diagnóstico**, servirá para evaluar que, en niños más “integrados”, el material de juego es respetado y se evita la destrucción utilizándolo como medio de expresión o usando sus posibilidades simbólicas, en cambio, en otros niños “Los juguetes, en este caso, no *representan* determinadas cosas o personas sino que pasan a *ser* la cosa en sí, *son* esas cosas o personas directamente,

perdiendo toda riqueza de su simbolismo (ecuación simbólica).” (Pavlovsky, 1968, p. 49), ubicando allí impulsos más directos y primitivos. A esto último, Pavlovsky lo caracteriza como estereotipado, sin creatividad.

Cuando Glasserman y Sirlin (1974) plantean que en el proceso natural de un niño que participa de un grupo terapéutico se da el pasaje del juego a la verbalización (pp. 148-149) hay equiparación entre el juego y el habla como medios para que un niño se exprese acerca de lo que le suceda. Pasaje de lo simultáneo del juego a la palabra dicha. Este pasaje implicaría que el terapeuta ya no tendría que correr por toda la sala de juegos y podría “volver al sillón” del que se fue; escena idílica de una reunión de niños con un adulto que los pueda interpretar.

d) Como **potencia creadora**. Winnicott plantea que “lo universal es el juego y corresponde a la salud: facilita al crecimiento y por lo tanto esta última; conduce a relaciones de grupo.” (Winnicott, 1971, p. 65). Aborda la diferencia entre el juego y el jugar, apuntando:

Es apenas un comentario sobre la posibilidad de que en la teoría total de la personalidad del psicoanalista haya estado muy ocupado utilizando el contenido del juego como para observar al niño que juega, y para escribir sobre el juego como una cosa en sí misma. Resulta evidente que establezco una diferencia significativa entre el sustantivo “juego” y el verbo sustantivo “el jugar” (1979, p. 63).

Describe una secuencia en su teoría del juego, buscando hallar dónde empieza el jugar. Así, paso a paso, desarrolla que es en la confianza de la madre que se configura el campo de juegos intermedio. Aquí Winnicott lo denomina “campo de juego, porque el juego empieza en él”. (1971, p. 72) Es un espacio potencial que existe entre la madre y el hijo, o que los une. La siguiente etapa será el encuentro de zonas de juego. Al comienzo es la madre la que juega con el bebé cuidando de encajar en sus actividades de juego. Introduce su propio

modo de jugar. Y “así queda allanado el camino para un jugar juntos en una relación”.

El jugar entendido como potencia creadora en Winnicott lo leemos cuando enumera en su resumen que:

- a) (...) el niño que juega habita una región que no es fácil de abandonar con facilidad y en la que no admiten intrusiones.
- b) Esa zona de juego no es una realidad psíquica interna. Se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior.
- c) En ella el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal. Sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior.
- d) Al jugar, manipula fenómenos exteriores al servicio de los sueños e invierte a algunos de ellos de significación y sentimientos oníricos.
- e) Hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido y de él a las experiencias culturales.
- f) El juego implica confianza y pertenece al espacio potencial existente entre (lo que era al principio) el bebé y la figura materna, con el primero en un estado de dependencia casi absoluta y dando por sentada la función de la adaptación de la figura materna.
- g) El juego compromete al cuerpo (...)
- h) La excitación corporal en las zonas erógenas amenaza a cada rato el juego (...)
- i) En esencia es satisfactorio. Ello es así cuando conduce a un alto grado de ansiedad. Existe determinada medida de ansiedad que resulta insoportable y que destruye el juego.
- j) El elemento placentero del juego contiene la inferencia de que el despertar de los instintos no es excesivo (...)
- k) El juego es intrínsecamente excitante y precario. Esta característica *no* deriva del despertar de los instintos, sino de la precariedad de la acción recíproca, en la mente del niño, entre lo que es subjetivo (casi alucinación) y lo que se percibe de manera objetiva (realidad verdadera o compartida) (1971, pp. 76- 77)

Ahora veamos cómo Pavlovsky se acerca al planteo Winnicottiano: “creo que en toda actividad lúdica hay que descubrir dos niveles en los chicos: el juego como intento de elaborar situaciones traumáticas, y el juego como expresión de la potencia creadora de la parte del yo libre de conflicto.” (Pavlovsky, 1968, p. 19)

Podemos decir entonces que, para estos autores no se trata de un elemento conceptual, sino de reconocer allí en el jugar una potencia creadora.

Es en el jugar, zona potencial (ni de adentro ni de afuera), donde el niño hace, no sólo piensa o desea. Se trata de crear.

Para Winnicott (1971), el jugar, que tiene un lugar y un tiempo, no se encuentra adentro tampoco está afuera. Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer. La creatividad winnicottiana es la forma saludable de vivir la vida, siendo el acatamiento la base enfermiza.

Cuando el adulto se dispone a jugar con el niño, genera las condiciones de un medio ambiente facilitador y allí se lleva a cabo la superposición de ambas zonas de juego. Acompaña para que el niño pueda servirse del juego como dice E. Tkach:

el juego es una actividad autocurativa que el aparato psíquico tiene a disposición. Hay niños que se pueden servir de él y hay niños que no (...) hay estructurales parentales que favorecen que el niño pueda servirse del juego para autocurarse, vamos a decirlo así, de los sufrimientos de la vida. (2000, p. 8)

Si el adulto generó las condiciones para que el niño pueda jugar, allí no debe interrumpir, no debe entrometerse, pero sí debe estar cerca. En un tiempo y espacio que organiza el adulto, el niño confía por experiencias anteriores, que puede crear, distendido, sin estar en la tediosa tarea que supone estar separando lo interno de lo externo, allí en esa zona intermedia, aparece: “Esa

capacidad poco común... de transformar en terreno de juego el peor de los desiertos". (Michel Leiris, citado en Winnicott, 1971, p. I).

2.f) La intervención: *De Intervenciones e interpretaciones*

Como desarrollamos anteriormente, la interpretación es la intervención específica de la práctica psicoanalítica para los autores argentinos trabajados. Partimos de lo que ellos coincidieron al pensar la interpretación como la intervención específica en una práctica grupal, considerando que una interpretación individual es contraproducente (Grinberg, Langer y Rodrigué: 1957, Pavlovsky, 1968; y Glasserman y Sirlin, 1974). Esto nos conduce a explicitar en cada uno de los libros cómo se entendió "individual" y lo "grupal" en la práctica que realizaron.

Como ya se señaló, Grinberg, Langer y Rodrigué (1957), transmitieron que llevaban a cabo una nueva rama del psicoanálisis. Dentro de su propuesta, entendieron a lo grupal como una *Gestalt*. Formularon dos criterios en que se basaba la interpretación:

- 1) considerar lo expresado por los miembros de un grupo como producto de la interacción de las fantasías y vivencias individuales, teniendo en cuenta que cada uno intenta "colocar" a los demás en los papeles que corresponden a dichas fantasías;
- 2) considerar al grupo como un todo, es decir como una sola personalidad, dividida en "yos" parciales.

Sostuvieron que la interpretación en un grupo con niños tenía sus desventajas, pero, aun así, recurrieron a las técnicas del psicodrama y del juego para llegar a ella.

En cambio, para Pavlovsky (1968) no resulta tan claro leer esa posición, esa traspolación de lo individual a lo grupal como un todo. Para él, la práctica específica de un terapeuta grupal con niños tiene ciertos requisitos que no se hallan ni en la práctica individual con niños, ni en la grupal con adultos. Esa

zona de trabajo, es posible encontrarla releerla cuando describe su práctica con el grupo especial. Como ya comentamos, este autor (Pavlovsky) consideró que, para que la interpretación sea lograda, que el grupo la tome, el terapeuta tiene que poder ingresar al “campo operacional” o “territorio grupal”.

Para Glasserman y Sirlin (1974), la interpretación debe realizarse cuando los niños puedan tomarla, se trata de tener en cuenta el *timing* (p. 58-59). No es individual como en los anteriores autores, pero tampoco se dirige a un todo grupal: “Buscamos entender qué está expresando el grupo como totalidad, pero recién lo explicitamos cuando la situación está al alcance de la comprensión del paciente; de otro modo crearía un distanciamiento entre el terapeuta y los niños.” (Glasserman y Sirlin, 1974, p. 47)

La interpretación permitiría los *insights* que llevarían al niño, junto con otros, a reflexionar y poder así separar las fantasías internas de un mundo real.

De un lado estuvieron los que tomaron al grupo como *gestalt* y la interpretación fue en ese sentido total: Grinberg, Langer y Rodríguez (1957), y por otro lado, los que consideraron que la interpretación puede ser dirigida a varios niños, sin que esto implique pensarlos como un todo: Pavlovsky (1968) y Glasserman y Sirlin (1974).

En este punto, se puede formular que el problema que no se termina de explicitar es la tensión entre lo grupal y lo individual. Un intento de resolución de esta tensión fue concebir al grupo como un todo y no como la suma de las individualidades; entonces “la psicoterapia fue “del” grupo y no del individuo “en” el grupo “por” el grupo.” (Grinberg, Langer y Rodríguez, 1957, p.33). Otro fue comprender que el padecer subjetivo es paralelo a lo grupal. El grupo es el medio donde se expresa el padecer subjetivo (Glasserman y Sirlin, 1974).¹⁴

¹⁴- Esta tensión entre lo individual y lo grupal, que estaba en ciernes (se lee en los prólogos de los libros) en el campo psicoanalítico, se vio interrumpida cuando los autores devinieron en expulsados y exiliados; la práctica grupal poco a poco fue desapareciendo, junto con los libros, debates, cuerpos, historia sangrienta en Argentina entre los años 1976 y 1983 (Ana Bloj, 2015).

El gran aporte de Winnicott en este punto de tensión es la conceptualización de la **zona intermedia** “la tercera parte de la vida de un ser humano, una parte de la cual no podemos hacer caso omiso, es una zona intermedia de *experiencia* a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior”. (Winnicott, 1971, p. 19)

Pero todos los autores establecieron que el terapeuta no solo tiene que interpretar, como ya puntualizamos anteriormente acerca de esa actitud terapéutica que tiene que contar el terapeuta para jugar. En este punto nos interesa recuperar otras intervenciones posibles, además de la interpretativa, se trata de intervenciones “activas” que señalaron Glasserman y Sirlin:

Además de la interpretación, realizamos otras intervenciones; su empleo depende del momento del proceso: limitar, decidir la remoción de un miembro, ayudar a planear una actividad o incluso insinuarla, sugerir la suspensión de una actividad que detiene el proceso, etc. El objeto de este tipo de intervenciones, que llamamos activas, es facilitar nuevas aperturas cuando: 1) el grupo lo necesita y lo puede hacer, pero necesita ayuda del terapeuta; 2) el grupo está maduro para poder hacerlo, pero las circunstancias evolutivas junto con las resistencias (jugar a la pelota, por ejemplo) se lo impiden. (1974, pp. 52- 53)

Podemos comprender que estas intervenciones tienen una intencionalidad cuando las autoras escriben: “el objeto de estas intervenciones es facilitar nuevas aperturas”. Es decir, las intervenciones activas no son interpretativas, pero hay una intencionalidad para que allí se realice una apertura, un movimiento.

Entendemos a las intervenciones del terapeuta como aquellas acciones que se realizan para que haya un movimiento, conmoviendo lo cristalizado para realizar un “entre”, una interrupción de la naturalización, la construcción de una pregunta, de una mirada. (Ana Bloj, 2009)

Podemos decir que el terapeuta interviene cuando el grupo lo necesita y hay un impedimento. Y aquí, nuevamente volvemos a Winnicott cuando establece que es tarea del terapeuta que, si un niño no puede jugar, él (terapeuta) tiene que lograrlo. En este punto de relación entre los autores, el terapeuta tiene que tener una intención en que ello se logre, a diferencia de cualquier adulto disponible, que lo puede lograr sin proponérselo como objetivo terapéutico o meta. Simple pero no tan natural ni fácilmente se trata de sostener un medio ambiente de confianza para que el niño pueda jugar.

2.g) La cura: Efectos esperables de la intervención grupal

En Grinberg, Langer y Rodrigué la cura advendría en la integración grupal. La función del grupo consiste en adaptar al desadaptado a la vida común. Cada uno de los miembros, a través de los mecanismos de identificación proyectiva e introyectiva, expresan y modifican sentimientos y moldes primitivos de conducta con la intervención del terapeuta. Este último interviene para que el grupo logre una comprensión profunda (*insight*): “De este modo el grupo se va liberando de los lastres neuróticos y acercándose a la curación” (1957, p. 164).

Para Glasserman y Sirlin (1974) no se trata de normalidad, sino de la adquisición de un yo maduro con un nivel de tolerancia a las frustraciones. Comparten con Pavlovsky (1968) que el éxito terapéutico se manifiesta en el cambio de conducta del niño. Es en el proceso terapéutico, donde las agresiones van encontrando otras expresiones simbólicas (Glasserman y Sirlin, 1974) a través del juego y el psicodrama. Pero, se recuerda, que el objetivo de estas autoras residió en que un niño realice el pasaje del juego como expresión de su padecimiento hacia la palabra. Así los criterios de curación para las autoras argentinas serán distintos pasajes que irán de lo actuado a lo simbolizado.

Para estos autores argentinos, la clave de la cura residió en la interpretación, se trató de acompañar a un niño para que “se cure” “madure”.

El modelo kleiniano en los tres libros argentinos seleccionados se presenta como el cuerpo teórico que fundamenta una práctica. A Grinberg, Langer y Rodríguez (1957) los ayudó a sostener comparaciones entre los tiempos de lo grupal con el desarrollo del niño y los mecanismos defensivos hallados presentes en las psicosis.

Sirlin (1974) profundizó sobre el protagonismo de la agresión como expresión regresiva frente a situaciones ansiógenas que implicaron movimientos de regresión y reparación en el proceso de curación para un niño en un grupo. Planteó las diferencias entre una agresión constitutiva, que forma parte del desarrollo normal de un niño de aquella otra como expresión de situaciones ansiógenas, la cual indicaría fallas en el desarrollo. En el grupo terapéutico, esto se pone en juego como un circuito de regresión y reparación. De lo pregenital a lo genital, de una agresión como reacción regresiva hacia una actividad posibilitadora de sublimación el niño kleiniano con un yo fortalecido arriba a un fin de análisis terapéutico grupal.

Por su parte Pavlovsky (1968) también partió del mismo esquema referencial al modo que sus pares argentinos. La lectura de los movimientos de las posiciones esquizo-paranoide y depresiva le dieron un soporte técnico, pero para pensar lo grupal dedicó un capítulo al estudio con “niños con trastorno de conducta muy grave” (p. 69). Es allí, donde encontramos su aporte más rico: en la posición de un *analista en juego* cuando hace marca sobre la posición infantil y regresiva que tiene que tener el adulto para ingresar al “territorio del grupo”: “Insistimos en que el psicodrama jugamos permanentemente roles con los chicos, pero existe una zona lúdica dramática no interpretada que es terapéutica por sí misma” (1987, p. VII).

Aquí se puede leer un desplazamiento hacia la producción teórica de Winnicott (1989 a) cuando propone que el analista tiene que poner en juego su juego, su cuerpo en la serie de los objetos. Aquí Pavlovsky fue más allá de Klein, antes de Winnicott, tal como dice en el prólogo de 1987, página VII, más arriba citado.

Cada libro intentó trasladar un modelo de trabajo con un niño y un analista a una práctica grupal con niños. Los primeros (Grinberg, Langer y Rodríguez; 1957) apelaron a las analogías, las segundas (Glasserman y Sirlin, 1974) suprimieron lo grupal como medio de desarrollo, y Pavlovsky (1968) acudió al psicodrama para sostenerse.

El niño de Klein atormentado por las situaciones ansiógenas tiene que aprender a separar, diferenciar, reparar. El terapeuta es un transmisor, le explica lo que le sucede. Como un tutor acompaña al niño que resuelva un conflicto interno, donde los otros en un principio son proyecciones y luego devienen personas (si va bien el tratamiento). El niño kleiniano es a-histórico y a-social. Esta crítica se encuentra también en Winnicott (1989 b) cuando aborda el concepto de agresión de Klein en *Exploraciones Psicoanalíticas II*: “mi objeción tenía que ver con la resolución de Klein de formular el desarrollo individual del bebé humano totalmente en función de éste, sin referencia al ambiente (1989 b; p. 205)”. En relación a este punto, recuperamos lo que Ricardo Rodulfo estableció como lo revolucionario de la obra de Winnicott:

(...) el dos en uno que está en juego en la proto-experiencia de *estar a solas* es mucho más que un disenso interno a la teoría psicoanalítica, de una manera más o menos distinta de la de Klein o de la de Freud. Abre una actitud de pensamiento radicalmente heterogéneo para considerar lo subjetivo (...) Winnicott no propone *otra* teoría de la mónada, del desarrollo o la estructuración de un psiquismo entendido como monádico; propone un punto de arranque por fuera de todo ese infatigable sistema (...) (Rodulfo, 2009, p. 210-211)

Winnicott aclara, “Podemos decir que el ambiente facilitador hace posible el progreso constante de los procesos de maduración, pero el ambiente no hace al niño. En el mejor de los casos permite que el niño advierta su potencial.” (1965, p. 110) Y se pregunta en relación a los trabajadores de la salud “¿qué necesita la gente de nosotros, médicos y enfermeras?” (Winnicott, 1986, p. 131) Esto es, cuando están en condiciones de dependencia, en situaciones de

inmadurez, enfermedad o vejez. Winnicott juega en una conferencia destinada a médicos y enfermeras con el origen de la palabra curar, en una iglesia habla de curas y cuidados. No sólo son necesarios los remedios, lo que se necesita es ser humanamente confiables. En lo específico de ese cuidado, en su trayectoria como médico que atendía niños se convirtió en psicoanalista y desde allí fundamenta el encuadre para ese curar

El psicoanálisis no consiste sólo en interpretar el inconsciente reprimido; consiste más bien en proporcionar un marco profesional a la confianza, en el cual esa interpretación pueda llevarse a cabo. (...) El psicoanálisis (como la psicología analítica) está vinculado a una teoría y a la formación intensiva de un pequeño número de individuos seleccionados y ocasionalmente motivados. El objeto de la formación es proporcionar una psicoterapia que cala en la motivación inconsciente y que en lo esencial utiliza la llamada “transferencia”. (Winnicott, 1986, p. 133)

Define su trabajo e insiste, destaca que se trata de cuidar en tanto sostén: “Aquí no se trata tanto de cura en el sentido de remedio como de cuidado-cura” (Winnicott, 1986, p.139) Por ello lo saludable no será entendido en términos de evitar la enfermedad, podríamos decir “los lastres psiconeuróticos” de los niños/as. El cuidado va de la mano del sostén, entendiendo que se va ampliando desde el sostén físico del útero hacia la función familiar y de allí a la base de la asistencia social. Se trata de construir, sostener y ser confiable para que haya encuentro en términos de salud:

(...) la salud no es comodidad. Los temores, los sentimientos conflictivos, las dudas y las frustraciones son tan característicos en la vida de una persona sana como los rasgos positivos. Lo importante es que esa persona siente que está viviendo su propia vida y asumiendo la responsabilidad de sus actos y omisiones y es capaz de atribuirse el mérito cuando triunfa y la culpa cuando fracasa. Una manera de expresarlo es decir que el individuo ha pasado de la dependencia a la independencia o a la autonomía (Winnicott, 1986, p. 34).

Luego de este recorrido sobre curas y efectos, podemos retomar la conclusión parcial del anterior punto para profundizar más en ella: hace falta que un adulto ponga en disponibilidad su juego y oriente su labor a “llevar al paciente, de un estado en el que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo” (Winnicott, 1971, p.61), y para que haya encuadre profesional, tanto para el terapeuta como para cualquier otro profesional que trabaje con niños, es indispensable ser humanamente confiables. Es decir, ofrecer y sostener en continuidad un ambiente suficiente bueno para que un niño pueda vivenciar una experiencia cultural.

2.h) Síntesis: *conceptos ejes que recuperamos para pensar las intervenciones.*

Las lecturas realizadas nos permiten situar algunas preguntas que intentaremos responder en la Tercera Parte: ¿qué es lo que caracteriza las intervenciones psicoanalíticas en un espacio lúdico grupal? ¿Cómo pensar el espacio lúdico grupal para poder resolver la disyuntiva entre “sujeto grupal” como gestal y “sujetos individuales” como sumatoria? ¿Cómo pensar la singularidad en lo grupal? ¿De qué manera puede, un/a psicólogo/a trabajando en un espacio lúdico grupal retomar la propuesta de Winnicott de pensar el jugar como experiencia cultural y que se oriente hacia lo “saludable”?

Como primera respuesta parcial a la problemática abordada a través de los aportes de los autores seleccionados, podemos decir que una condición básica que deberíamos tener en cuenta es la disponibilidad lúdica (capacidad y actitud terapéutica) del profesional que se desempeñe como terapeuta en un espacio lúdico grupal, desde un marco psicoanalítico, y que sus intervenciones tengan como finalidad un efecto subjetivante, corriéndose de la búsqueda imperante de alguna idea previa de cura a través de la interpretación. Agregamos también que no sólo se interviene terapéuticamente cuando se interpreta. Hay otro tipo de intervenciones terapéuticas que no son interpretativas y que tienen también efectos saludables y subjetivantes, y, por tanto, terapéuticos.

Pensamos con Winnicott que no se trata de cura en el sentido de *remedio* sino de cuidado-cura, un cuidado que va de la mano del sostén, sostener y ser confiable para que haya encuentro en términos de salud.

TERCERA PARTE

1- EL ESPACIO LÚDICO GRUPAL

1.a) La propuesta

El encuentro en el espacio lúdico grupal parte de una propuesta concreta. Como dijo Pavlovsky (1968) no se puede dejar a los niños/as librados a su control, ya que se sabe que esto implica convertir cualquier sala en un lugar completamente destruido.

La propuesta se desarrolla con actividades determinadas: percusión y juegos. Estas actividades siempre fueron tenidas en cuenta en función de ofrecer un espacio con objetos para los/as niños/as. Así, la actividad con un objeto (la pelota, el redoblante y otros) entró en la serie de una propuesta institucional de las referentes (adultas institucionales) junto con otros elementos disponibles: juegos de mesa, pinturas, objetos deportivos (pelotas y aros de básquet, red de vóley y fútbol tenis).

El objeto aquí es entendido desde la concepción de Winnicott. Para que éste adquiera estatuto de exterior, "real", dirá Winnicott: "Es forzoso que el objeto sea real en el sentido de formar parte de la realidad compartida, y no un manojito de proyecciones. Creo que esto es lo que constituye la sustancial diferencia que hay entre la relación y el uso" (1989 a, p. 265). Para que el objeto adquiera este estatuto de real, entonces, tiene que haber un trabajo, un trayecto que los/as niño/as vivencian en el espacio lúdico grupal.

No se trata de aprender a jugar al fútbol y/o tocar un redoblante. La invitación y la propuesta es jugar con esos objetos o con otros que los/as niños/as proponen, acompañados/as por los/as adultos/as referentes de cada encuentro. Esto es en consonancia con lo propuesto por Glasserman y Sirlin: "El grupo no es un taller para desarrollar actividades potenciales, sino el mundo de sus posibles proyecciones y para esto no es necesario muchos elementos" (1974, p. 81).

En un primer momento la población destinataria de la propuesta institucional (el espacio lúdico grupal) fue la franja etaria de 12 a 15 años, pero territorialmente fueron niños y niñas entre 9 y 12 años los/as que llegaron y sostuvieron.

En lo que respecta a la selección de los/as niños/as, a diferencia de los autores referentes abordados en el anterior capítulo, no hay un procedimiento diagnóstico o de entrevistas.

Al comienzo de la experiencia, el equipo del CCB organiza y planifica la convocatoria: se contacta con la Escuela y el Centro de Salud del barrio comentando acerca del inicio del espacio y luego se realizan recorridos barriales donde se va encontrando con niños y niñas y se les invita a participar. Consideramos que la intervención parte desde este momento inaugural. Porque para ser alojado/a en un lugar (espacio) alguien (adulto) tiene que ofrecer tiempo, espacio y un objeto lúdico como propuesta.

Si bien hay una derivación singular por parte de las instituciones territoriales de referencia (escuela, centro de salud y asociación civil) lo característico es que llegan los/as que están en el borde de esas instituciones y algunos/as son los/as que se encuentran en las calles del barrio cuando el equipo realiza recorridas convocando. El espacio lúdico grupal queda conformado por niños/as que llegan a partir de una convocatoria abierta que realizan dichas instituciones, el equipo del espacio y los/as mismos/as interesados/as en participar.

Algunos de estos/as niños/as que sostuvieron los encuentros son aquellos que recomiendan Glasserman y Sirlin (1974) no incluir para conformar los “grupos terapéuticos” como ya se describió en el anterior capítulo. Tampoco son los/as que sostienen tratamientos en hospitales como los de las experiencias de Pavlovsky (1968), en los cuales se infiere que algún adulto acompaña para que llegue y sostenga la propuesta como se abordó anteriormente.

Alguna/os de la/os niña/os que se buscan, los que no llegan, ni son llevada/os, son las/os expulsada/os de la mayoría de las instituciones (escolares,

vecinales, clubes, familias, capillas y otras). Están en las calles del barrio en la mayoría del tiempo. No son solamente convocados/as a participar. El equipo, desde un principio se dispone a buscar y acompañarlo/as. Porque entendemos, que el tiempo y espacio son construcciones sociales simbólicas que son donadas por los otros sociales (las instituciones educativas, barriales, adultos referentes) para que haya alojamiento en un espacio lúdico grupal. Se trata de la importancia que señaló Winnicott (1986) al mencionar que son los otros adultos sociales los que continúan con la tarea de ofrecer un ambiente suficientemente bueno en la responsabilidad social de acompañar a un/a niño/a que realice el pasaje de la dependencia relativa a la independencia, formando parte ese ambiente en los procesos de maduración de los/as niños/as.

Esta manera de convocar, abierta y para todos/as, implica que los y las niños/as que llegan, no tengan “el perfil de niño” propuesto por Glasserman y Sirlin (1974), Grinberg, Langer y Rodrigué (1957). Se asemeja más bien al de “grupos especiales” de Pavlovsky (1968), del niño nombrado como “psicópata juvenil”. Es este/a el que llega y en el espacio lúdico grupal toma otra nominación, que utilizan los mimos/as niños/as: el/la “bardero/a”¹⁵.

1.b) Llegó el/la *bardero/a*

Puntualizamos aquí, que el espacio lúdico grupal se realiza en una institución pública municipal, la cual tiene como marco de trabajo la “Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes” (Ley Nacional N 26061). Recordamos que esta institución, junto con otras, se encuentran estratégicamente ubicadas desde una intervención estatal, en los barrios periféricos de la ciudad de Rosario.

Entre el ingreso al espacio lúdico grupal del “bardero”, de un niño que no puede jugar, al ingreso del niño de la ley (del niño que juega), nos encontramos en una paradoja, porque para la ley y sus innumerables dispositivos

¹⁵ Figura que se desarrolla más adelante en el escrito.

interinstitucionales *el jugar es un derecho* que no se cuestiona, se parte del supuesto que todos los niños juegan

“DERECHO AL DEPORTE Y JUEGO RECREATIVO. Los organismos del Estado con la activa participación de la sociedad, deben establecer programas que garanticen el derecho de todas las niñas, niños y adolescentes a la recreación, esparcimiento, juegos recreativos y deportes, debiendo asegurar programas específicos para aquellos con capacidades especiales.” (Ley 26061, art. 20)

Para nosotros es una intervención específica de los adultos/as para que un/a niño/a pueda aparecer, para que deje de ser invisibilizado/a por la posición estereotipada de “bardero/a”. De este modo, el juego no es punto de partida. No es medio para un fin. No es la condición primera para formar parte del espacio lúdico grupal. Es punto de llegada. Es sentar las bases para que se pueda poner en juego el derecho a jugar.

A la hora de pensar la participación de un/a niño/a lo que sostenemos es la no obligatoriedad para él/la. Trabajamos en la invitación y acompañamiento para que los/as niños/as puedan llegar. Entendemos que su participación no puede ser una indicación obligatoria para poder sostener la escuela, ni un tratamiento psicológico, ni tampoco indicación de la Dirección Provincial. La invitación adquiere estatuto de ofrecimiento, invitamos a que jueguen, no puede ser una obligación ir a jugar a un espacio. Si esto sucede, es lo contrario de lo que estableció Winnicott cuando relacionó y fundamentó que en el juego el niño es libre. Porque no es una obligación que tiene que cumplir. Es una invitación para que aparezca jugando, creando junto con otros.

Les decimos a los niños/as cuando llegan al espacio “Nadie te obliga a estar acá, pero estar acá tiene condiciones”. Allí la apuesta es que aparezca, no soportarlo o aguantarlo ni obligarlo como sucede en general en instituciones o espacios destinadas a los/as niños/as.

Desde nuestra experiencia, el espacio lúdico grupal tiene como finalidad generar condiciones de posibilidad subjetivantes, es decir, que a través del juego como territorio (campo operacional de Pavlovsky, zona intermedia de Winnicott), se lleve a cabo una operatoria capaz de afectar (como efecto y afecto) el modo de estar entre y con otros.

Citamos a Rascován (2016, p. 33) para poder transmitir esto: “allí está la clave del proceso de construcción subjetiva, en el plus que los sujetos, los grupos y las comunidades puedan darse creativamente, para buscar en sus vidas otros horizontes que los socialmente instituidos por los poderes hegemónicos”.

Así, la operatoria subjetivación (Rascován, 2016) es una operatoria en el trabajo que realizamos. Porque no se trata de “perfiles” ni de “tipos” de niños, formas esencialistas de clasificarlos/as. Partimos de que es en estas condiciones socio-históricas y singulares que se entraman cuando un/a “bardero/a” ingresa en el espacio lúdico grupal.

Cuando llega el/la bardero/a, pedir que juegue es interpelarlo/a como niño/a, dándole juego, objeto y tiempo para que pueda confiar que allí en ese lugar, zona intermedia, puede ser y estar a solas con otros.

2. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.

2.a) Es miércoles y son las 10, “¿hoy hay Seño?”

Durante los primeros encuentros, nos acercamos hasta las casas de esos/as niños/as para buscarles. Hasta que, en algunos casos ya no es necesario. Llega el día y el horario en que sucede: Hoy es miércoles y son las 10, “¿hoy hay Seño?” Pregunta Mariano (11 años) cuando llega. Otras veces se acercan antes: a Guillermo lo conocemos desde hace unos años. Circula desde la mañana bien temprano en el barrio, en la plaza y/o en la vereda de la escuela. Lo conocimos así. Se acerca al CCB, a veces hasta con una hora y media de anticipación:

Viñeta N 1

- Seño hoy es miércoles, ¿hoy hay?
- Sí, hoy hay, pero es muy temprano Guille, es a las 10 hs y nosotras tenemos que preparar las cosas para que, cuando lleguen les podamos ofrecer el desayuno, los juegos, el espacio. Viniste muy temprano.
- Y ¿si hago tiempo buscando a Fernando o a Mariano?
- Dale, nosotros te vamos a estar esperando.

En esta viñeta, Guille comienza preguntando: “- Seño hoy es miércoles, ¿hoy hay?” La duda de Gille no es sobre el espacio y quienes lo integran, sino más bien como una repetición de otras personas, otros espacios que no se sostuvieron en el tiempo. No hay continuidades, no hay estabilidad, confianza en la palabra del otro. Guille pregunta por desconfianza. Sin embargo, sabe que es miércoles y viene por la confirmación. Algo ya comenzó a construirse.

Después de nuestra respuesta, Guille dice: “Y ¿si hago tiempo buscando a Fernando o a Mariano?” No es una espera pasiva. No se queda esperando en la puerta como puede suceder tanto con él como con otros/as. Guille “hace un

tiempo buscando a otros”, para jugar hay que hacer y hay que saber dónde se está. Guille, en la espera del espacio, hace un tiempo buscando a otros para compartir.

Advertimos en esta viñeta dos intervenciones:

1.A- Sí, hoy hay, pero es muy temprano Guille, es a las 10 hs y nosotras tenemos que preparar las cosas para que, cuando lleguen les podamos ofrecer el desayuno, los juegos, el espacio. Viniste muy temprano.

A esta intervención con actitud terapéutica o como las denominaron Glasserman y Sirlin (1974) “activas”, la realizamos cuando ubicamos en tiempo y espacio un lugar de encuentro, donde se llevan a cabo acciones concretas para que los/as niños/as ingresen a jugar. Es la construcción del reconocimiento del otro externo, como alteridad, que rompe con la omnipotencia infantil. El espacio lúdico grupal no es en cualquier día ni hora, tiene sus coordenadas, por eso Guille ubica al preguntar “hoy hay”, por eso se le devuelve: “aun no”. Falta que nosotras, las adultas, preparemos el espacio para que vos, niño, puedas entrar al espacio de juego. Esta intervención no es potestad de una terapeuta, esta intervención es llevada a cabo por un/a adulto/a que se ofrezca él/ella y sus objetos para que un/a niño/a pueda entrar a jugar a la tercera zona winnicottiana. Entonces podemos decir que, esta intervención no es terapéutica en sí misma, es “activa” y de disponibilidad de adultos/as, y tiene efectos terapéuticos/subjetivantes: ya que ubica a un niño y a un adulto en un espacio lúdico que se constituye en un tiempo y en un lugar.

Esta posición de los adultos que disponen de los elementos y las acciones para que los niños/as puedan jugar es una decisión institucional; implica que los/as trabajadores/as estén de acuerdo acerca del lugar que tiene un adulto y su disponibilidad en la institución. Nos ha tocado con anterioridad tener que discutir ello en otras instituciones y momentos. En esa discusión se contraponen dos modos u objetivos distintos: el pedagógico y el terapéutico. El objetivo pedagógico aparece cuando se les pide a los niños/as que sean

ellos/as los/as que cuiden, que limpien o “ayuden” en las tareas del espacio, con un objetivo explícito: que *aprendan* a cuidar. Este argumento es confrontado con aquél otro de la disponibilidad, que parte de entender que somos los/as adultos/as quienes debemos generar y sostener las condiciones de un ambiente suficientemente bueno para que un/a niño/a pueda jugar. Hay otra lectura posible también: la idea implícita de que, porque son niños/as pobres tienen que valorar los objetos que el Estado dispone para ellos/as. Esto es profundamente ideológico, se les está “cobrando” lo que el Estado les “da” y por tanto tienen que *aprender* a cuidar lo que es del otro. Discurso perverso de beneficencia, de asistencialismo, que exceptúa y corre el objetivo político público estatal: la sociedad es la encargada de continuar con el trabajo que empezó la familia. Y si no hubo esto, consideramos que es la intervención subjetivante a cargo de las instituciones estatales las que deben realizarlo.

En otras experiencias hemos podido encontrar niñas que actúan esta reproducción: ellas insistían en un estar limpiando, acomodando, “ayudando” al adulto y de este modo no jugaban. El trabajo con esas niñas fue justamente, la misma intervención, pero aquí adquirió una intencionalidad, hubo que realizar una intervención con fines terapéuticos: estábamos los adultos/as disponibles para generar condiciones que les permitieran jugar, que dejen ser y estar en una posición *adultizada*. Aquí aparece otro tipo de intervención: la que tiene efectos terapéuticos, pensada y llevada a cabo con una direccionalidad terapéutica que espera efectos subjetivantes. Ya no sólo se trataba de estar disponibles, sino de intervenir allí donde las niñas no jugaban sino que actuaban como grandes en el espacio.

La segunda intervención de la viñeta:

1.B- Dale, nosotros te vamos a estar esperando.

Esta respuesta la consideramos una intervención que abre la posibilidad de que comience a gestarse la zona intermedia. Le pedimos a Guille que confíe, que el espacio se dispondrá para que haya encuentro, zonas de juegos en simultáneo. Es otro ejemplo de intervención activa o de disponibilidad,

cuidado, tiempo y espera para que el encuentro sea posible, esa zona entre niños/as que juegan con adultos/as en disponibilidad.

Podemos decir que se ubican las coordenadas de un tiempo y espacio (miércoles a las 10) La construcción de estas coordenadas depende de la disponibilidad de los/as adultos/as para que haya espacio. Convocamos aquí a Winnicott: "...el espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad o el mundo, depende de la experiencia que conduce a confiar." (1971, p. 138)

Lleva "hacer" un tiempo y un espacio para que se confíe. Que ese día y horario se está disponible para encontrarse. Algunos/as niños/as que hemos conocido al principio dicen que se olvidan qué día es ese; otras veces, si por algún motivo no pudimos acercarnos hasta la casa en particular (días de lluvia, por ejemplo) enojada/os se acercan en otro momento para reclamar que no los hemos ido a buscar y piden explicaciones. Otras veces reclaman para confirmar que aún se sigue disponible:

Viñeta N° 2

Fernando (9 años) reclama:

- Mónica. El otro día no me fueron a buscar.
- ¿Estás seguro? Porque pasamos, pero no nos atendió nadie en tu casa.
- Ah. Capaz que estaba durmiendo.
- Puede ser. Pasamos con Gisela y Federico. ¿Querés que te pasemos a buscar la próxima vez?
- Dale. Pásenme a buscar de nuevo. Voy a intentar levantarme.

Nos interesa rescatar en esta viñeta la pregunta: "¿Querés que te pasemos a buscar la próxima vez?"

Vemos que la respuesta no incluye ningún argumento ni contraargumento a la primera acusación realizada por el niño. Con esta intervención el niño “gana” porque es reconocido como niño. Su palabra, como justificativo “poco justificable” desde otras perspectivas adultas, tuvo éxito. Aquí vemos que es escuchada por una adulta como un argumento infantil. No lo expone en una contradicción. Aquí hay oposición en términos winnicottianos. La oposición es de “entre” dos. Una adulta que lanza nuevamente: está bien con tu argumento, entonces: te vuelvo a preguntar como adulta en disponibilidad. Esta intervención es una intervención activa, en disponibilidad.

Dos semanas más tarde, Fernando se acerca a horario, preguntando si ha llegado tarde. Nos comenta que esa semana no ha dormido en la casa de la madre y vino desde otro lugar. Así como Fernando, hay días que llega y otros días hay que ir a buscarlo, sucede con muchos de los niños y niñas. Es un ir y venir que se construye.

Cuando Fernando y otros/as niños/as llegan sin que se les vaya a buscar, se puede caer en la ilusión de que las intervenciones de los/as adultos/as en disponibilidad tienen efectos terapéuticos, como si se logra que el/la niño/a se ha “curado” en términos que ya se ubica como un niño y ha interiorizado el espacio lúdico grupal como un ambiente suficientemente bueno. Aquí es donde podemos pensar que en realidad esto no es lineal, no sucede en la práctica una intervención terapéutica y efectos subjetivantes. En el ir y venir, estar o faltar, suceden escenas en simultáneo en la vida de estos niños/as. Podemos afirmar en esta experiencia seleccionada, que los/as niños/as han dejado de venir y participar del espacio en momentos muy marcados que estuvieron relacionados con momentos de mucha violencia en el barrio y/o en sus familias.

Sin embargo, queremos destacar algo: aquel/la niño/a que se le denomina “bardero/a”, una vez que confía que el espacio está disponible, siempre llega, no espera que lo/a vayan a buscar.

2.b) ¿Qué adultos/as disponibles en el espacio?

El equipo de trabajo está conformado por una Técnica en Niñez y familia¹⁶, un Músico, una Toco-ginecóloga y una psicóloga. Las intervenciones de la Técnica en Niñez y familia, el Músico y la Toco-ginecóloga se orientan a ofrecer y sostener la actividad. Allí se trata de adultos que ofrecen tiempo, espacio y un objeto lúdico para que un/a niño/a juegue con otros/as. Es un acuerdo entre los/as adultas/as que la presencia de la psicóloga sea una adulta más en disponibilidad, pero muchas veces la vemos en un borde, ni adentro ni afuera de la escena lúdica. Interviene con finalidad terapéutica en aquello que irrumpe, que molesta, lo que queda en el borde en paralelo o que a veces obstaculiza el juego. La diferencia de ella y los/as otros/as adultas no reside en la disponibilidad o en las intervenciones activas que todo el equipo lleva a cabo. Encontramos en esta actitud terapéutica, en su disponibilidad, que las intervenciones están direccionadas hacia lo terapéutico y no a lo socio-educativo.

Si el terapeuta es el líder y “la función constante del terapeuta consiste en curar a través de la interpretación.” (Grinberg, Rodrigué y Langer 1957, p. 90) en el espacio lúdico grupal la función de mi tarea como psicóloga en disponibilidad con otros, propone como diferencia el que la intervención es con intencionalidad terapéutica, como lo señala Winnicott al señalar que el terapeuta debe contar con la capacidad para jugar, pero es su labor específica, lograr que un/a niña/o juegue. Vemos que mi formación no tiene un “saber hacer” en relación a un objeto cultural para transmitir, a diferencia de esos/as otros/as adultas/as cuya presencia en el equipo estaría justificada por una especificidad en su formación, tal como requiere el espacio “socio-educativo”.

¹⁶ Luego que se desarmó el proyecto ludotecas, sucedieron otras modificaciones en el interior de la Secretaría (que se llamaba Promoción y ahora es Desarrollo Social) que implicó traslados y movimientos del personal. Uno de ellos fue que, trabajadores/as fueron ubicados/as en los CCBs. Y siendo la figura “educador/a” tan abierta permitió que trabajadores/as sin formación docente o con ella de otros niveles (inicial), podría estar al frente de los espacios socioeducativos de segunda infancia. Así, se encuentran en esta función de educadores de segunda infancia: maestras jardineras, trabajadores/as sociales, técnicas en niñez y familias (como en la experiencia seleccionada) y otros/as.

Mi hacer está en el margen, adentro y afuera, tratando de no realizar intrusiones, poniéndome en disponibilidad. Nos servimos del marco teórico psicoanalítico para pensar en qué consiste esa posición que busca y genera para que el barbero/a, el niño/a pueda jugar.

Grinberg, Rodrigué, Langer (1957) y Pavlovsky (1968), remarcan que como la tarea del terapeuta consiste en estar en lo grupal, es necesario que haya otros que colaboren (observadores) acompañando al terapeuta y jugando, actuando en las dramatizaciones. En el caso del espacio lúdico grupal, todo el equipo cumple una función activa y participante, entendiendo que es necesario que haya adultos/as disponibles para sostener la propuesta a través de los momentos y objetos que se ofrecen.

Es importante en este punto señalar que no todos los niños y niñas se vinculan de la misma manera con estos objetos y ponen a los adultos del espacio ante la dificultad de imaginar “un niño que no puede jugar”, se trata de esa situación que se enfrenta al niño ideal construido teóricamente, que juega y quiere jugar con ese/a otro/a niño/a que no puede del todo, aunque lo intente

Viñeta 3:

Gisela (10 años) quiere recortar, pintar, pegar un objeto (una caja de cartón, un vaso de plástico, algo) que dice debe entregar en la escuela y que lo quiere hacer acá porque en su casa no cuenta con los materiales.

Carga los pinceles tanto que chorrean colores sobre la mesa, la mano, el brazo. Todo es un enchastre. Toma todo lo que se le ofrece (papeles de colores, plasticola, tijeras) y todo se mezcla, pegoteándose ella y el material.

Le pregunto si necesita ayuda. La invito a pensar qué es lo que quiere hacer. Me comenta planes con el material que son imposibles (que una varilla de metal que encontró en el camino quede pegada al cartón y sostenga otra parte de una estructura que intenta ser algo: a veces son casas, otras veces intenta construir objetos (flores). Gisela

no puede armar nada. Le explico que lo que pretende hacer no funcionará. Que tal vez la puedo ayudar (vuelvo a repetirlo). Chorrea las temperas, las mezcla, deja tirado todo. Van llegando otros niños, la miran y le dicen: ¡qué desastre! Los insulta, dice: ándate a la mierda.

Comienzo a cerrar las témperas, a juntar los pinceles mientras le explico que ya nos vamos a cruzar al club. Dice: ¡Un ratito más! Ya termino...la espero mientras los demás van cruzando. Pide dejar el objeto en el CCB que nadie lo toque así se seca. Le digo que sí. Lo dejamos en un rincón y les aclaro a mis compañeras que es de Gisela y que después se lo llevará. Escucha atenta esto.

Esto se repite en varios encuentros, a veces recuerda llevárselo, otras no. Nos deja estructuras, intentos fallidos de una actividad de tecnología de la escuela que no sabemos bien qué es. Nunca lo pide. Durante el año están en la institución.

En un primer momento de la viñeta podemos situar cómo esta niña despliega su relación con los objetos, se muestra un pegoteo entre ella y el material que utiliza. No hay diferenciación. Ella y el material chorrean sin forma, sin lograr “nada”. Los niños le señalan que es un desastre, ella reacciona insultándolos. Reacciona a modo defensivo podemos decir, se defiende de la mierda y del pegoteo. Intenta, trabaja en ello, por eso pide un ratito más, intenta lograr construir un objeto para alguien (aunque no es claro para quien tampoco).

Vayamos ahora a las intervenciones: la primera se puede ubicar cuando le ofrezco a Gisela ayuda reiteradamente. En ese momento, intervengo para acompañar, realizar el trabajo, para que Gisela pueda hacer el pasaje de la relación al uso del objeto dirá Winnicott. Gisela no lo puede hacer, allí me dispongo como otra, cuando le digo que es imposible, en términos de que no es posible en la realidad, para que Gisela pueda ubicar el objeto, percibirlo real, no del orden de la proyección. Aquí esta intervención es anticipación, porque aunque se insista en lo terapéutico leemos una interpretación encubierta. Allí es anticipación porque no es Gisela la que comprende la diferencia. Es la adulta que se lo señala. O sea, que hay intervenciones que pueden tener intencionalidad terapéutica, con interpretaciones, pero que no tienen efectos

terapéuticos en tanto como ya lo relacionamos cuando Winnicott señala que es el paciente es el que tiene que hacerlo.

La otra intervención que realizo, la podemos ubicar dentro de las denominadas activas o de disponibilidad cuando acoto los materiales que esta niña despliega y se pegotea. Me dispongo a sostener un lugar con esa niña y otros. Y hay otra intervención que tiene intención terapéutica: cuando le digo a los/as otros/as adultos/as que se encuentran en el lugar del lugar que “eso” es de Gisela. Y la niña, dice la viñeta: “está atenta”. Aquí, la intervención terapéutica reside en que “eso” que hizo Gisela, que es pegote, que es un desastre para los otros, es mencionado como un objeto que tiene valor y tiene lugar en la institución.

2.c- El juego como punto de llegada

Recurrimos nuevamente a Winnicott (1971) para decir que el juego no es un punto de partida; porque para que haya juego como posibilidad, el niño/a tiene que poder confiar que allí el adulto/a habilita, sostiene y acompaña en el espacio lúdico grupal como espacio potencial.

Queremos señalar ahora que, en las experiencias de estos/as niños/as con los/as que trabajamos, en general se repite una posición que deja a los/as adultos/as desconcertados/as. Es una versión que circula entre instituciones y en el mismo barrio: “nadie o ningún adulto/a puede con ellos/as”. Esos/as niños/as entran al espacio de juego de un modo particular, un modo corporal de desafío. Este modo de entrar y estar se lo denomina “bardero”, retomando lo que ellos/as mismas señalan cuando uno/a ingresa al espacio en esa posición: “es re bardera esa” o “ahí viene ese bardero”. Ese/a que le cuesta entrar o llegar en esas coordenadas de tiempo y espacio y la disponibilidad del adulto y del objeto; cuando llega, no entra para jugar. Entra pegando, insultando, agrediendo. Realiza todas las acciones habidas y por haber por los cuales un/a adulto/a la/lo echaría. Es más, los/as otros/as piden a gritos que se lo/a eche: “que no deja hacer nada, que molesta, que bardea”.

Si bien aparece con nombre y apellido, este no es un/a niño/a, es un modo de *estar* de muchos/as niños/as que han pasado por el espacio lúdico grupal.

El/la “bardero/a” es masivo/a, intrusivo/a y destruye todo a su paso indiscriminadamente. Sea quien sea que esté en ese lugar dice: “Yo me hago respetar. Vos no me vas a decir qué es lo que tengo que hacer”.

Entra “para hacerse respetar” como dicen ellos/as mismos/as. Para mostrar quién manda. El/la bardero/a se planta sacando el pecho, levanta la cabeza provocando con un mentón que empuja, mirando fijo, con los brazos tensionados hacia atrás, como disponiendo el cuerpo para la lucha y el choque: Ricardo (12 años) dice:

Viñeta 4:

- “Vos no sos nadie para decirme qué es lo que tengo que hacer. No sos mi mamá, no sos mi seño, ¿qué sos: policía?”

- “Yo no te digo qué es lo que tenés que hacer. No soy tu seño, tu mamá o la policía, te estoy invitando a jugar”.

- “Bah... ¡Seño! Vos lo que me querés decir es que me vaya. Echame. ¡Dale echame y me voy!

- “No te estoy echando. Te estoy diciendo que acá estamos para jugar. ¿A qué querés jugar?

- “¡A la pelota!”

Rodrigo (12 años) habla desde su padecimiento, actúa en repetición agrediendo para que el otro aparezca en oposición, haciendo entre. Cuando acusa “vos no sos nadie”, intenta destruir, dominar la situación, ataca. Y yo, en lugar de ofrecer en disponibilidad, en una intervención con interpretación transferencial, respondo en defensa: “No soy”. Le contesto. Esta intervención no es del orden de la disponibilidad, se parece más a aquella otra que se corre a un costado, dejando un vacío en la repetición, me defiendo de él. No

aproveché la ocasión para la intervención terapéutica. Podríamos decir ahora: “soy una adulta (otra) que te invita a jugar”.

Quedé atrapada en intentar sacarme de encima la repetición de esas versiones adultas: la seño, la madre, la policía. ¿Por qué Ricardo no se fue del espacio de juego entonces? Le ofrecí mi disponibilidad a jugar, le ofrecí el objeto cuando le pregunté a qué quería jugar. A partir de esa disponibilidad es que el niño puede proponer la pelota como juego. Se trató de una intervención en disponibilidad.

2.d) La transferencia

Para pensar la transferencia en el espacio de juego acudimos por un momento a Alejandro Ariel quien estableció que el trabajo con grupos es una práctica que permite generar la ocasión de la asistencia. Y agregó que “el psicoanálisis si bien no inventó la transferencia, se pueden pensar los elementos transferenciales que se dan en espacios grupales” (1997, p. 24)

En el territorio donde habitan estos niños/as, es común que aparezcan muchas personas adultas ofreciendo espacios lúdicos, recreativos, socioeducativos y otros similares que les convocan: llegan desde organizaciones barriales, iglesias, grupos de estudiantes universitarios, militantes de distintos partidos. Pavlovsky (1968) escribió que hay que leer ciertos mensajes al plantear la transferencia en el campo grupal.

Partiendo de lo que aportan ambos autores y lo trabajado en el cuerpo del marco teórico, podemos mencionar que hay una denominación, hay una ocasión, que podríamos decir que es un mensaje que no está a simple vista en el encuentro con los niños/as. El mensaje se trata de cómo nombran, cómo llaman ellos/as a los/as adultos/as.

En un comienzo, la denominación de todos/as ellos/as es seño o profe (según el género). Si los/as adultos/as que invitan y juegan en el espacio de juego se

les encuentra en la serie de esos adultos descriptos, hay ocasión para intervenir.

Viñeta 5:

Luego de una mañana donde Juana (11 años) no paró de pedir, tirar, “bardear”, al finalizar el espacio, mi compañera le niega algo que pide. Juana empieza a insultarla, se queda sentada en el borde de la institución. Dos niñas se quedan con ella. “Queremos un juguito” me dicen. Esperan en la puerta.

Entro y mis compañeras consideran que no es pertinente. Juana pide las cosas de mala manera y no acepta un no – me contestan a grandes rasgos.

Salgo y le digo: - No les vamos a dar el jugo.

Juana dice: “Esa vieja de mierda, mal cogida, hija de re mil puta...” y sigue la catarata de insultos.

A ver Juana...no se trata del juguito- le digo.

¿¡Que no!? Dale...

Violeta me dice: “Metete un tochi Seño”.

Nina asiente: “Dale, así se le pasa”.

¿Cómo le voy a pegar chicas? Les digo. Así no se solucionan las cosas. Agregó.

Juana levanta la mirada que tenía en el suelo y furiosa me dice: “Sólo los padres pueden pegar”.

Poder pueden, pero no deben, hay una ley que prohíbe que se les pegue a las niñas y los niños, ¿Sabían? Respondo

Se enfurece: ¿¡¡Qué decís!!? SOLO UNA MADRE, UN PADRE PUEDE PEGAR Y LO HACEN. Me grita.

Violeta: “Es cierto seño, hay que pegar para que se entienda”.

Les pregunto: ¿Uds. Alguna vez vieron que alguien entienda a los golpes?

“Y...si un pibito se droga hay que pegarle seño” Contesta Violeta.

¿Y ...se deja de drogar? Le repregunto

No. Responden con indiferencia.

Silencio.

Pregunto: ¿A ustedes les pegan?

“Sí”, contestan rápido al unísono las tres.

Tal vez los adultos que lo hacen piensan eso que dicen Uds. Que se entiende a los golpes o tal vez no saben cómo hacer para que ustedes no hagan ciertas cosas que ellos no quieren que hagan.

Nina dice: “a Juana el padre le tiró agua caliente en las manos una vez...”

Juana extiende sus brazos como mostrando sus manos.

Busco una marca cuando miro (no veo lesiones), le pregunto: ¿Cuándo fue eso?

Juana responde: “Era muy chiquitita. Mi papá lo hizo para que no tocara algo, estaba mandándome cagada y bueno...me quemó las manos”.

Y vos te acordás de eso...viste. No es solución esa. Los golpes y este tipo de trato duelen, pero no soluciona las cosas. Digo.

Me mira fijo. Su rostro que antes era de enojo ahora no tiene expresión.

Yo no te voy a pegar, ni castigar. Sólo te voy a decir que no. Y entiendo que te enojas. Nos vemos el próximo miércoles.

Se levanta seria y se va junto con las otras niñas.

Las chicas me dicen que le pegue a Juana: me ubican en esa serie de Señó, de repetición, del lugar de la adulta que pega cuando una niña no entiende algo. Respondo: ¿Cómo le voy a pegar chicas? Así no se solucionan las cosas. Intento correrme del/a adulto/a que pega, que castiga “para que se entienda”. La respuesta de Juana es ocasión para la intervención: sólo los padres pueden pegar. Me dice.

5. A- Poder pueden, pero no deben, hay una ley que prohíbe que se les pegue a las niñas y los niños

Intento transmitir, podríamos pensar aquí una intervención en disponibilidad desde mi lugar como adulta, pero también encuadrándome en una persona que trabaja en una legalidad, me tomo de la ley que establece que a los/a niños/as no se les debe pegar. Y agrego: ¿Sabían? En eso Juana grita, la expongo a

una contradicción insoportable: doy por sentado que ella no sabe. Leemos que aquí no escucho que ella me está diciendo otra cosa: que sus padres le pegan.

Insisto en que ellas entiendan, cuando me están diciendo otra cosa. Por eso, esa intervención no conduce a ningún lugar al repreguntarles sobre ello: cuando insisto en adultos que pegan y que no logran solucionar las cosas. Esta intervención las conduce a lo que quiero escuchar de ellas: que me confirmen que no se solucionan las cosas de ese modo. En ese momento se marca un silencio en la viñeta. Las chicas no hablan.

5. B-¿A ustedes les pegan?

Acá podemos ubicar una intervención con interpretación transferencial. Leo en ese momento que las niñas me están diciendo otra cosa. Podemos interpretar que lo que las niñas me están diciendo es que a ellas los/as adultos/as les pegan. Continúo interpretando cuando les digo que tal vez los adultos lo hacen creyendo que de ese modo ellas entienden. Esta es una intervención que facilita, habilita a que las niñas desplieguen, cuenten sobre el padecimiento de Juana y lleva a que Juana me muestre sus brazos, sus manos. ¿Qué me muestra ella cuando extiende los brazos? ¿Qué quiere que vea ahora? Le pregunto entonces, siguiendo en la vía transferencial: ¿Cuándo fue eso? Trato de ubicar en tiempo y relato el pasado. Nina ayuda y cuenta: “cuando Juana era chiquita...” Nina ayuda a su amiga, que puede mostrarme y luego puede hablar.

Vuelvo a insistir: viste que no se soluciona, te acordás que te dolió. Es como volver a no decir nada. Por eso Juana tal vez me mira sin expresión.

En ese momento, cuando la escena ya está perdida, digo

5. C-: yo, te voy a decir que no. Entiendo que te enojas. Nos vemos el miércoles que viene.

Al final de la viñeta aparezco diferenciándome de la repetición, ubicándome en oposición, en entre. Solo al final le digo a Juana que como adulta entiendo si

se enoja y que la voy a volver a esperar para jugar. Es una intervención dirigida a Juana, con una interpretación transferencial singular en la zona intermedia, ya que el diálogo se desarrolla allí; un entre lo que las niñas dicen y mis intervenciones.

2.e) De “seños” a representar en singularidad a adultos en disponibilidad transferencial

Cuando un niño/a nombra a la adulta como seño hay marco para que se establezca el trabajo transferencial. Se puede decir que esa adulta tiene depositado en la figura que representa (la seño) todas las seños (vínculos sociales) anteriores. **Primera dimensión** para pensar la transferencia es ese “entre” un/a niño/a y una adulta en disponibilidad.

Vimos en la viñeta anterior que la interpretación transferencial me permitió ubicar como una adulta que hace oposición: una adulta que dice que no sin castigar, sin pegar, sin enojarse. Una adulta que sobrevive a su agresión sin agredirla, diferenciándose de esos otros, liberándola de la omnipotencia infantil.

Algunos niños/as mientras juegan, construyen, se distraen y tienen lapsus al dirigirse a la adulta referente: “má, tía, abu”. Lo cual es leído en términos de indicios de formar parte de la serie.

Pero hay niños (es muy raro que suceda, pero sucede) que entran atajándose del adulto, sin nombrarlo, se dirigen a un “vos” o “pescan” el nombre de la adulta para conseguir algo. Ese mensaje es extrema desconfianza. Niños que, en su andar, vivir se dirigen al otro como desafectados o desinteresados de establecer un vínculo. Desengachados, sólo se acercan para tomar y retirarse, agarran algo del orden de la necesidad (una taza de leche, galletitas) pero no juegan, no bardean tampoco. No aparece la metonimia con esos otros adultos, en esa serie de adultos institucionales ni familiares.

Pavlovsky (1968) escribió que es necesario que un niño tenga hambre social (tomándolo de Slavson) para que el trabajo sea posible. El “hambre social” para este autor es deseo de ser parte del grupo, para poder estar con otros. Compartimos con el autor esta condición: no sólo se trata de tomar lo que el otro da, hay que tener disponibilidad para encontrarse con otros/as.

Con algunos niños/as, al tiempo de encontrarnos, ya no me nombran como seño sino que me llaman por mi nombre. Creemos que en esos casos no hay sólo diferencia sino referencia, porque es un pedido singularizado del “entre”: algunos niños/as luego del primer año de encuentro, llegan al espacio, entran llamando: “¡Moni, abríme que ya llegué!” Otras veces aparece el reclamo frente a una ausencia:

Viñeta 6:

- Mónica: ¿Por qué no viniste el otro día? Pregunta Simón (11 años)
- No pude venir, pero estuvieron con el profe de percu y con Vale. Calculo que la pasaron bien, ¿no?
- Sí, pero vos no viniste.

Simón reclama en diferencia, en singularidad. Podemos decir que lo que le quise transmitir es que no se preocupe por mi ausencia, porque el espacio está sostenido por otros adultos en disponibilidad también. Pero el niño insiste: sí, pero vos no viniste.

Podemos hacer una reflexión aquí: es muy importante que haya adultos disponibles para que el espacio no se suspenda. Pero, así como a los adultos no nos da lo mismo cualquier niño/a; hay que visibilizar que a los niños tampoco les da lo mismo cualquier adulto. Diferencia, que aparece en la viñeta citada. Pero también es a partir de la transferencia en singular (hacia mi persona con nombre propio) que intervengo para dar lugar a los/as otros/as adultos/as. Es la institución (el nosotros/as adultos/as) que aloja a los/as niños/as. La intervención que intenta ser en disponibilidad, transferencialmente

se re ubica en lo institucional. Simón me ubicó en una diferencia. Pero él también contestó: “Sí, pero”. Esto lo podemos interpretar como: si, la pasé bien, pero que vos no hayas venido no es lo mismo. Igualmente, es importante señalar que a pesar de la ausencia que se reconoce, Simón se quedó en el espacio ese día.

Podemos aquí decir: la propuesta es institucional. El espacio lúdico grupal se sostiene por varios adultos/as en disponibilidad para los/as niños/as. En la intervención se propone visibilizar lo institucional de la propuesta y se corre de una interpelación personal que realiza Simón. Por eso, la continuidad, la confianza está sostenida en el espacio por varios adultos en disponibilidad, y puede pasar que, si bien falto, en tanto fallo, es una falla humana singularizada. La intervención aquí puede caracterizarse como una intervención transferencial singular por fuera del espacio lúdico grupal que propone a un tercero: la institución¹⁷.

Vayamos a una **segunda dimensión**: algunos/as niños/as buscan y llegan con otros/as que ellos/as mismos/as buscan e invitan porque consideran “que les va a gustar”. Al llegar muestran orgullosos/as el espacio y presentan a los/as adultas/as disponibles, atentos/as intentan que los/as que trajeron también la pasen bien. Muestran que lo que ellos/as le ofrecen para compartir está “re copado”. Podemos comprender aquí; por un lado, que el espacio es propio (como invitar a un amigo a la casa) y por el otro, hay “hambre social”, hay ganas de compartir con otros/as.

La **tercera dimensión** en juego: se lee en aquellas escenas y modos de vincularse y de estar en el barrio que se llevan al espacio de juego. El trabajo reside en que, frente al despliegue de ello, hay posibilidad de intervenir, hacer un corte, una interrupción en esa repetición.

¹⁷ Si bien no es objetivo de esta tesis es importante señalar que, al tratarse de un CCB, el trabajo se ubica en el marco de las Políticas Públicas municipales. Suele aparecer con insistencia la pregunta por lo institucional: “Pero ¿a vos te pagan?” Este eje institucional a veces se corre a lo personal: “Pero ¿vos me querés?” Es en la intervención que la pregunta por el lugar del adulto/a y su disponibilidad explicita el marco institucional, se vuelve al eje institucional.

Intervenimos desde un lugar transferencial cuando los/as adultos/as del espacio acordamos en nombrar por el nombre propio a un/a niño/a que soporta un apodo denigratorio en el barrio: “aquí se llama “Mariano, no Garrafa”. Intervenimos cuando se hace “entre” para detener la “bronca” que se trae de otros lados (escuela, esquina, la casa).

Estas tres dimensiones son leídas como un complejo entramado, acercándose a la lectura de lo que Winnicott definió al referirse a los **fenómenos transicionales**.

Se trata de una zona que no es objeto de desafío alguno, porque no se le presentan exigencias, salvo la de que exista como lugar de descanso para un individuo dedicado a la perpetua tarea humana de mantener separadas y a la vez interrelacionadas la realidad interna y la exterior (1971, p. 19).

Al espacio de juego lo disponemos para que sea experimentado en una multiplicidad de vínculos, conexiones, escenas que aparecen en repetición y son interpeladas. Es en la repetición de modos de estar y nombrarse que se realizan *intervenciones transferenciales*. De la repetición “bardera” y adulto que expulsa se realiza un artificio, una construcción de un “entre”, zona intermedia, lugar y tiempo donde se convoca a un niño/a que juega con otros/as y adultos/as disponibles. Entre la escuela y la calle, entre la casa y el club, entre los adultos y los niños el espacio se construye zona de encuentro

Viñeta 7:

- Bajate de ahí arriba Rodrigo, es peligroso.
- Si no me voy a hacer mal. Siempre hago este tipo de cosas y no me pasa nada. Anda con los otros, yo estoy bien acá arriba (de una escalera que no tiene barandas y está inhabilitada para el tránsito porque es peligrosa).
- Entiendo que lo haces en otros lugares, pero te pido que acá no. Si te pasa algo malo, es nuestra responsabilidad. Vos sos chico y nosotros estamos a cargo de este espacio.

- Si yo hago lo que quiero. No soy chico. Me la re-banco seño, no jodás, andate.
- No me voy a ir de acá hasta que bajes, es en serio.
- Oh seño, re pesada sos...ya bajo.

Cuando le digo a Rodrigo: “bajate de ahí arriba” es un pedido, es una intervención que no busca el efecto terapéutico, pero que sí insiste en el lugar de cuidado que todo adulto en disponibilidad en esa situación realiza con cualquier niño/a que esté en una situación peligrosa. Pero Rodrigo no da lugar a ese otro. (Recordemos que él me había dicho que yo no era nadie en otra viñeta) Y sigue: “yo estoy bien acá arriba”, me deja en claro que está en otro lado, que no es en el espacio lúdico grupal.

Me expreso buscando diferencia, en un lugar de persona adulta que lo reconoce en ese modo de estar: “entiendo que lo haces en otros lugares, pero te pido que acá no”. Acá en el espacio sos chico, te ubico como chico, acá en el espacio yo soy una adulta en disponibilidad. Sigue sin alcanzar, Rodrigo no baja. Se queda ahí demostrándome que se la “re banca” y eso nos hace recordar a Pavlovsky (1968): no hay interpretación si no se ingresa al “territorio grupal”. Y en este caso es el niño el que no está en ese territorio con otros. Cuando le digo: “no me voy a ir y es en serio”, habla de un esperar, apostar que él se mueva, que se baje. Que no sea el que se la banque, sino que yo lo banco hasta que se baje. Pero eso se le vuelve pesado, me dice que baja, pero a cambio me pone peso, soy pesada para él. ¿Qué es lo que le pesa a él? Que me tiene que aguantar, así pesada para poder quedarse en el espacio lúdico grupal. Lo que pesa es que no se puede estar de cualquier manera en el espacio de juego, hay ruptura de la omnipotencia del “me hago respetar”.

Aunque parezca terapéutica, o con intención, en tanto me dispongo para que modifique su posición de niño *adultizado*, quiero con grandes intenciones que confíe que puedo “bancarme” ser la adulta lo que a Rodrigo no le convence. Otra vez aquí hay anticipación, hay interpretación y su efecto no es terapéutico, es de corte. Deja de estar en peligro.

2.f) De transferencias negativas y contratrasferencias: a lo bardo se lo sostiene, no se lo soporta

El/la bardo/a una vez que llega, tiene asistencia perfecta. Es común la incomodidad que genera: "ojalá que no venga" se le escapa a algún adulto o a algún/a niño/a de vez en cuando.

En relación a los adultos nos preguntamos: ¿Qué elementos infantiles inconscientes se ponen en juego en esos adultos? ¿Qué de lo residual se juega en un adulto que no puede sostener, sino que soporta a lo bardo? Glasserman y Sirlin plantearon que:

El terapeuta de niños deberá clarificar sus propios aspectos infantiles, para no hacer proyecciones e identificaciones con los pacientes, saturando la ya cargada atmósfera emocional del grupo con sus propias ansiedades. Deberá también ser capaz de entender e instrumentar su propia contratrasferencia; muchas veces, ésta puede ser el único medio, o el más eficaz, para evaluar correctamente una ansiedad grupal." (1974, p. 53)

La contratrasferencia es un instrumento muy útil (Grinberg, Langer y Rodriqué, 1957). Esto quiere decir, que tiene que estar al servicio del proceso terapéutico. Se apuesta a que la psicóloga lea, dónde y cómo está ubicada.

Viñeta 8:

Estando con las fichas para ir a la Colonia del Verano, a punto de explicarles y comenzar a completarlas, juegan/empujan Manuel, Fernando y Gabriel. Manuel me tira la jarra con leche chocolatada encima, en una actitud obviamente burlona. Me levanto y le digo a él que siempre insiste en hacerme enojar para que lo eche. Le digo que va a poder igual a la colonia.

Entre todos se genera un clima de mucha ansiedad, se empujan, pelean. Les transmito que de ese modo no. Que más tranquilos íbamos

a charlar con cada uno y que íbamos a ir a la casa de ellos así les comentábamos a sus referentes adultos.

Me retiro al baño para calmarme un poco, estoy enojada. Necesito salir del grupo para volver. Enojada como estoy no puedo pensar. La otra referente se queda con ellos.

Se acercan Fernando, Gabriel y Manuel. Los miro y me preguntan si estoy enojada. Les digo que estoy preocupada. Porque nosotras entendemos que a ellos les gusta estar con nosotras en el CCB y jugar, pero que si algo de esto sucede (señalo mi remera toda manchada) en el predio, no podemos garantizarles que los otros profes entiendan lo mismo. Sólo escuchan y se van.

- ¿Vas a pasar por mi casa seño? Preguntan.

- ¿Querés ir Manuel? Le pregunto...mirá que vamos a ir hablar con tu mamá para que firme la autorización.

- De espaldas levanta el brazo señalando que sí.”

En la viñeta, se parte de una disponibilidad a sostener el espacio lúdico grupal: “estamos viendo las fichas para ir a la colonia todos/as”. Esto genera demasiada ansiedad en los/as niños/as. La intervención siguiente redirecciona hacia lo singular cuando les transmito que vamos a pasar por la casa de cada uno/a. Aquí el movimiento transferencial es inverso al de la viñeta con Simón, que iba de lo singular a lo institucional, acá en esta viñeta, la ansiedad como respuesta de los/as niños/as a la intervención transferencial implica una redirección hacia lo singular y proponemos conversar de a uno en sus casas con los/as adultos/as de la familia. No pudimos abrir un juego y por la tanto no hay espacio lúdico grupal ni posibilidad de trabajar en la zona intermedia.

Luego de esta intervención, me tuve que retirar, salir de la escena porque estaba realmente muy enojada. El enojo es reacción, manifestación contratransferencial. Porque cuando los niños “bardean” siento contratransferencialmente que me lo hacen a mí. Por eso me tuve que ir de la escena al baño. Me tuve que distanciar físicamente. Para poder volver. Nuevamente, aparece otra intervención en disponibilidad, con finalidad terapéutica: pregunto en singularidad: ¿Querés ir Manuel?

Manuel siguió yendo a los encuentros. Abandonó su posición bardero luego de un año intenso de trabajo. En otro momento, en un después, Manuel habla con otro adolescente (que no paraba de bardear) y le dice: “no te la agarres con ella. Es piola. Nos trata bien, nos acompaña a hacer cosas. No la bardees”. Manuel le pide al otro que confíe, como él lo hizo.

2.g) Acerca del juego y el/a “bardero/a”

Como se mencionó con anterioridad, algunos/as niños/as, no entran para jugar. Entran repitiendo su historia de expulsiones. Entran para que se los/las eche. Confirmando allí, que lo que le ofrecemos no es confiable. Que nosotros, estos adultos, en ofrecimiento (jugar o tocar un instrumento) tramamos algo.

Cuando llega el/la bardero/a, pedir que juegue es la apuesta que allí aparezca un niño/a en el espacio de juego. Es convocarlo como niño y nosotros como adultos. No nos dirigimos a ese/a que no hace caso en la escuela ni a la madre; ni como el/la pibe/a que está en situación de calle y está en peligro, ni como el/la que todo el tiempo hace trampa para escaparse del otro/a. Aquí (en el espacio), que juegue es garantizarle que no se le pide ese plus que tendría que pagar a cambio de ser alojado/a: que se porte bien, que haga caso, que deje la calle, que no se exponga, que no se escape. Si algún niño/a no puede jugar y “bardea”, es importante que haya al menos dos adultos/as disponibles en el espacio lúdico grupal: uno/a que acompañe al niño/a y otro que continúe sosteniendo el espacio con los/as otros/as niños/as.

Las dificultades para jugar son la manifestación de un mal-estar del niño y/o niña. En ese momento, como adulta en disponibilidad intervengo en lo singular con direccionalidad terapéutica. Porque cuando un/a niño/a bardea, estalla, hay que poder darle lugar para que pueda hablar sobre lo que le sucede. Y esto no siempre es posible en el espacio lúdico grupal, ya que el juego se detiene, los/as niños/as y otros/as adultos/as quedan como testigos de un sufrimiento que les deja inmóviles sin saber qué hacer frente a ese otro/a que estalla en sufrimiento. Otras veces intentan resolverlo pidiendo a gritos “que lo/a echen” o

comienza el peligroso “juego del quebrado/a” que consiste en rodear al barbero/a y golpearlo/a. Por ello se interviene y una vez, alojada esa singularidad, puede regresar al espacio lúdico grupal e incorporarse a la actividad.

Viñeta 9:

En la propuesta de futbol, Gisela quiere una camiseta con el número 11. La tironea, la busca, el profe le explica que, por un error, no han traído para todos. Y que las van a distribuir como puedan. Gisela tironea. El profe reparte las camisetas entre varios, a ella no le da ninguna. Comienza a insultarlo. Le tira piedras. El profe las ataja, la invita al juego. Ella le grita. Lloro acurrucada a un costado de la cancha. Me acerco: Gisela...

- Andate. Me responde.

- Me quedo acá, a un costado esperándote. Le digo.

Otra educadora intenta acercarse, se agacha, la acaricia y la niña reacciona gritándole: ¡puta!

- ¡Dejame! Tira una botella de plástico que ese día había llevado y se rompe.

Continúa el juego de fútbol con el profe y la educadora que deja la escena y regresa con el grupo.

Me quedo sola con Gisela. Gisela se levanta, camina como yéndose, gritándole a la educadora: ¡Putas de mierda. ¡Ya vas a ver!

Sigo sus pasos, ni muy cerca, ni muy lejos. Ella se da vuelta y me mira. Baja el andar para que la alcance. Lloro, dice:

- Esa botella era de mi hermanita (la cual falleció). Esta semana mi mamá quiso vender la campera de ella y mi abuela le decía que no. La vendió para comprarse droga y yo le dije: ¡ni se te ocurra vender la campera de mi hermanita para comprarte droga! ¡Era de mi hermanita! La botella era de mi hermanita y esta puta de mierda me la hizo romper. ¡Que me la pague! ¡Que me compre la misma! ¡Es una puta de mierda! Me la hizo romper ella, ¡ella tiene la culpa!

- La seño quiso ayudarte, no se dio cuenta que acercándose te iba a molestar. Estas muy enojada, pero estas enojada con tu mamá porque no guarda las cosas de tu hermanita”

Llora.

Vuelve al grupo luego a jugar.

Al terminar la jornada se acerca a la educadora y le pide disculpas.

Esta viñeta es de un encuentro realizado con otros grupos y otros/as adultos/as de otras instituciones. Que el profesor no le haya dado no sólo una camiseta con el número 11 sino ninguna reproduce una versión adulta, donde ciertos adultos no están disponibles para las demandas que exceden a la propuesta lúdica. A su vez, esta repetición es leída en términos transferenciales, que es oportunidad, ocasión para que la niña despliegue, agrede en términos winnicottianos. Al negarle lo que la niña le pide, ella despliega su agresión. La actuación de la otra compañera de trabajo, que tampoco es referente de la niña, sino que, ocasionalmente estaba en el encuentro le brinda una contención amorosa adulta al modo que describieron Glasserman y Sirlyn (1974) en su libro: contener y estar para los/as niños/as que no cuentan con esas referencias cotidianas. Y es sobre ella, figura que se muestra amorosa y amable, en la que finalmente despliega una agresión a lo que representa en ese momento esa adulta para esta niña. Gisela, desbordada de una angustia por una pérdida exige que sea reparada, “que pague” por lo roto, por lo perdido.

Aparezco en la escena acompañando, a distancia, le ofrezco un lugar, para que la niña hable acerca de su padecimiento, realizo una interpretación transferencial singular, por fuera de la zona intermedia, del espacio de juego. Ella toma esta interpretación. Una vez que esto se enuncia, ella ingresa al espacio lúdico por un lado y por el otro al finalizar el juego se acerca a aquella educadora y le pide disculpas. Gisela pudo diferenciar que la otra seño no era la destinataria de su enojo ni pedido. Y cuando esa diferencia apareció para ella, pudo volver al espacio lúdico grupal, pudo jugar con otros/as.

Sucede también que los/as niños/as nos transmiten que viven situaciones que vulneran sus derechos. Cuando esto es así activamos toda una red de trabajo que está fuera del espacio: se trata de niveles de intervención superiores al espacio de juego, Área de Intervención Social de la Secretaría, Servicio Local de la Niñez y si es inminente y urgente la situación se actúa según protocolos

que incluyen la intervención con urgencia de la Dirección Provincial de la Niñez.

Recuperamos la importancia que para este trabajo sean al menos dos adultos/as en el espacio de juego. Porque se trata de sostener el espacio lúdico grupal tanto como las situaciones singulares, que algunas veces en el espacio de juego son paralelos. Hay otras escenas, como la recuperada de la viñeta con Gisela que implica diferenciación de intervenciones y de adultos/as. Un adulto en disponibilidad sin intencionalidad terapéutica puede alojar una singularidad en el espacio de juego. Pero lo que estamos puntualizando aquí es que para que haya una intervención singular con una intencionalidad terapéutica (9.A- *Sigo sus pasos, ni muy cerca, ni muy lejos. Ella se da vuelta y me mira. Baja el andar para que la alcance*), es que la intervención singular con intencionalidad terapéutica fue posible porque los/as otros/as niños/as continuaron jugando sostenidos por otros/as adultos/as en disponibilidad. (9.B- *Continúa el juego de fútbol con el profe y la educadora que deja la escena y regresa con el grupo*) y la propuesta concreta.

2.h) Movimientos en el espacio lúdico grupal

Primer movimiento: De la relación de objeto al uso de los objetos.

En los inicios de un espacio, en los primeros encuentros sólo se oye un griterío. No se escucha a los/as adultos/as que en vano intentan calmar, atajar, moderar, distribuir. El cuerpo es límite físico, cuerpo que detiene una acción peligrosa, a veces contra otros, a veces contra sí mismo. Aquí el borde es limitado por lo corporal, no hay palabra que tenga lugar, nadie se escucha, nadie habla tampoco. Sólo son cuerpos con objetos que se chocan entre sí, se tiran, se escupen, se gritan, se detienen.

Conseguir un objeto es una guerra con otros y cuando se consigue no es *usado* para jugar. Las consignas sobre los juegos no son tenidas en cuenta. Las fichas son desperdigadas. Los instrumentos musicales son golpeados para hacer sólo ruido. La disputa por ellos es una batalla campal. Los dibujos que se

hacen son todos escudos de equipos de fútbol. Los/as niños/as se van del espacio, intentan saltar por las ventanas, correr por fuera.

Entendemos que este primer momento tiene que tener lugar y tiempo en el espacio. El momento donde el objeto es destruido, donde los/as adultos/as en disponibilidad también entran en la serie de los objetos, para que allí luego se sobreviva (Winnicott, 1989 a).

En este momento podemos ubicar una repetición del lugar de objeto agredido que tiene el/la mismo/a niño/a. Muchas veces sucede, que ellos/as también entran como objetos en la serie de las agresiones de los otros/as. Cuando no hay posibilidad de detener la agresión, en tanto peligró él y/o otros, el único modo que tiene efectos en esa actualidad es la convocatoria al/la adulto/a referente. Ubicamos que hay una reproducción de la serie de esos otros/as adultos/as, pero sin ese instante no hay chances de detención, interrupción de la agresión. Para que nos podamos diferenciar, realizamos las intervenciones de disponibilidad, de cuidado, en común con cualquier adulto en disponibilidad que realizaría esta intervención si los/as niños/as están en peligro real. Podemos transmitir que, tenemos que hacer tiempos, armar secuencias: en un encuentro alguien bardea a otro/a, se detiene la escena de peligro. En el próximo encuentro se interviene diciendo que en el espacio de juego “estamos para pasarla bien” y en otro momento, ya no se necesita desarmar lo bardero con límite físico, sino ofreciendo los objetos del espacio.

Se hace tiempos cuando la escena anterior es traída, no para retar, sino para convocar nuevamente a jugar. Porque consideramos que no alcanza con que no se lastimen, es necesario que haya adultos/as, que intervengan, tratamos de hacer lugar, un tiempo y un espacio donde podamos estar con otros/as.

Viñeta 10:

“A Simón no lo podemos parar para que deje de golpear, tira piedras a Gisela. Está enojadísimo. Se insultaron entre ambos en un momento. Al salir, en vano intentamos desarmar esa situación: Gisela sabe que le

será duro pasar por la puerta hasta la casa, Simón se la va a cobrar. Demora en su salida, se detiene, no sabe qué hacer.

Salgo para hablar con Simón, no hay modo que se detenga, gira, da vueltas, dice que la va matar, toma piedras. No hay palabra que lo detenga.

Otra referente del espacio sale y dice: Bueno Moni, no podemos estar toda la mañana. Vamos a hablar con la mamá de Simón para comentarle.

Automáticamente él suelta las piedras y se va.”

En la viñeta podemos observar la insistencia en detener una escena que, en un clima de mucha tensión, intentamos como adultas intervenir para evitarla. Simón sale del espacio, desde afuera la espera a Gisela. Salgo para hablar con él, no alcanza. Leemos que no se desarma, Simón es el que está armado de piedras, bronca, puño, boca que dice que va a matar. La palabra no detiene, no convoca. La otra adulta, que aparece recién en el relato es efectiva en su intervención: “no podemos estar toda la mañana. Vamos a hablar con la mamá.”

Esta es la intervención que tiene efectos, que detiene a Simón, es la que trae a su madre. Simón se desarma, automáticamente él suelta las piedras que lo habían armado. Se va. Simón se va por la amenaza. Es en esa amenaza que puede evaluar que lo que está por hacer tiene consecuencias. Las primeras intervenciones (de detenerlo con la palabra, de hablarle como adulta) no son tomadas por este niño. La última nos pone en un límite: llamamos a tu mamá. Sabemos que eso tiene efectos. Por amor o por temor intenso Simón se detiene. Lo detenemos, lo paramos, lo desarmamos. El peligro físico ya pasó.

Ahora hay que esperar la ocasión para el otro momento, para partir de esa detención para resignificar el lugar, el espacio de juego, él, Gisela, nosotras como adultas. Acá desarmamos al bardero. Fue una intervención en disponibilidad en tanto cuidamos que el niño no lastime a la niña.

Viñeta 11:

- Simón le dice a Gisela: Cállate tarada. Puta de mierda. El otro día le tocaste el pito al Guille.
- Gisela contesta: Pero por lo menos no soy un negro como vos...
- Les digo a ambos: Basta de insultarse de ese modo. Acá estamos para pasarla bien, no para que se bardeen. Vamos a tomar algo y luego ¿cómo jugamos? ¿Primero hacemos percu y después pelota?
- ¡Sí!!!

El “bardeo” se detiene cuando el objeto es ofrecido. Ya no son las adultas las que intentan detener. El pasaje de la agresión física y verbal hacia el juego implica un cambio de posición para los niños/as. Ya no es necesario convocar a la madre, no hay que desarmarse. Esta intervención es de disponibilidad y con efectos terapéuticos en la zona intermedia, es para ambos. Se ofrece el objeto. Se insiste nuevamente: “estamos para jugar, estamos para pasarla bien”. Esta intervención en disponibilidad nos muestra que a veces no alcanza con invitar a jugar como sucedió en la viñeta número 4, sino que hay que ofrecer el objeto para jugar.

Entonces, para que el objeto se pueda “usar” tiene que haber confianza: pasaje de las escenas repetidas de una psicopatología del juego (siendo la figura del bardeador la estereotipia) hacia la experimentación de un espacio donde ni el sujeto ni el objeto serán aniquilados.

Segundo movimiento: Hay espacio (niños/as y adultos/as) jugando (zona intermedia)

Para que acontezca el pasaje de la destrucción hacia el uso, además de sobrevivir el objeto en los siguientes encuentros es fundamental que se garantice que el espacio está disponible junto con esos objetos. No hay sanciones normalizadoras acerca de la destrucción. Nosotros/as, los/as adultos/as abrimos el juego de la disponibilidad. Preguntamos: ¿jugamos a la

pelota? ¿Tocamos algún instrumento? Nos incluimos en el juego. Intentamos construir esa zona de encuentro, las dos zonas de juego winnicottianas.

Los/as otros/as niños/as suelen advertir si hay una disponibilidad singularizada de los/as adultos/as y disputan ese lugar. Intervenimos para que se desarmen las ansiedades que implica la presencia de otro/a niño/a: ¿cómo hacemos con el juego? ¿Cuáles son las reglas para poder jugar? Allí, la moderación en términos de terceridad entre los niños y las niñas aparece a modo de encuadre. En la zona intermedia se dispone a jugar entre todos/as.

En la experiencia seleccionada, algunos/as niños/as en un comienzo habían roto el alambrado de la institución en el fin de semana; ingresaron y se llevaron el picaporte del portón de la entrada. En los primeros encuentros habían destruido los instrumentos de música. Luego de todo eso y durante también, como equipo sostuvimos el espacio, continuamos sosteniendo el lugar con los objetos. En ese luego y durante esto, los niños (fueron los varones) devolvieron el picaporte. En el espacio de juego, empezamos a ver y experimentar escenas de juegos. Encontramos en los registros que el juego de maderitas (el yenga) pasó de ser proyectiles a ser una ciudad con calles; las colchonetas y almohadones de barricadas y trincheras se dispusieron y armaron casas donde se invitaban a otros/as a ingresar y jugar. Los instrumentos y el alambrado fueron reparados por la institución. Construimos otros instrumentos para jugar, tocar. Al finalizar el segundo año de encuentro, reproducimos el siguiente registro:

Viñeta 12:

Los instrumentos este año no están rotos.

Lograron tocar varias canciones durante los encuentros con el profe. Hasta tocaron para otro grupo (un encuentro de cierre que se realizó en el CCB con los referentes adultos de los niños de 3 años)

En el encuentro final de ese otro espacio, ellos/as tocaron dos canciones que estuvieron practicando este último mes. El espacio de los miércoles de percusión se siguió aunque el profe ya no estaba

yendo, ya que su contrato había finalizado. Pero ellos/as pidieron que el espacio siga, aún sin profe.

En este registro leemos que aparece otro modo de registrar al espacio lúdico grupal. Cuando señalo “los instrumentos no están rotos”, “hasta tocaron para otro grupo” “pidieron que el espacio siga sin el profe de música”. Nos percatamos que, otra vez caemos en la suposición de que se curaron (como en aquella otra viñeta que analizamos cuando escribíamos que ya no era necesario ir a buscarles). Aprendieron, compartieron, pidieron el espacio y hasta no necesitaron del profe para poder tocar. Este registro es forzoso, es del orden de saturar de sentido para “demostrar” que hay efectos terapéuticos en los/as barderos/as. Esto nos conduce a pensar que los movimientos, los modos de ser y estar a solas con otros no son evolutivos. No son momentos. Podemos reflexionar aquí con la ayuda una vez más de Winnicott que la finalidad no es el acatamiento a la realidad de niños y niñas. La búsqueda de una supuesta cura obtura leer que se trata de una construcción permanente. Lo saludable no es evitar los conflictos, el malestar. Lo saludable es poder posicionarse como protagonista de una vida, esta vida, que se encuentra en condiciones históricas, sociales, particulares de los territorios barriales donde la mayoría del tiempo estos/as niñas/as atraviesan. Que se pueda “jugar” en verbo y no sustantivo no es efecto de una intervención, es la vía que permite que allí en el juego la niñez se despliegue junto con adultos/as disponibles en un ambiente suficientemente bueno. Y que ese ambiente sea el facilitador para el proceso de maduración: pasaje de la dependencia relativa a una autonomía. Esta autonomía es leída en términos de interdependencia, de intercambio entre la realidad interior y la exterior.

Volvamos ahora al espacio lúdico grupal, más allá de que se empezó a dejar de bardear, que se realizó el pasaje de la relación al uso, volvamos a buscar qué sucedió en esa zona intermedia donde habitaron niños/as y adultos/as disponibles. Entonces aparece la pregunta: ¿A qué jugaron? ¿Qué hicimos como intervenciones de adultos/as en disponibilidad cuando la zona intermedia se desplegó?

Los/as niños/as jugaban a las cartas (el “jodete” es un juego que se trata de descartarse como finalidad, pero tiene un plus: que el o los oponentes reciban una carta que los obliga a levantar cartas) y al tutifrutti (juego que consiste en completar categorías eligiendo una letra del abecedario). En ambos juegos, que fueron recurrentes con estos/as niños/as, podemos señalar que el otro es oponente, en ambos tiene que haber disponibilidad para soportar la frustración de perder. La pérdida o la ganancia queda en ese lugar: en la mesa de juego. Los/as niños/as se levantan corriendo, saludan apurados/as cuando se terminan los juegos y el espacio. Es cuando ya hay que salir de la zona intermedia, para ir a otros lugares: la casa, la escuela, el barrio.

Si en un primer momento no hay diferenciación entre el objeto y el/la niño/a, los/as adultos/as disponibles intervinieron en su disponibilidad, sosteniendo un ambiente suficientemente bueno y estable para que puedan confiar el/la niño/a, para que pueda diferenciar y diferenciarse. Ya vimos que hay niños/as que les cuesta esto, en tanto no pueden hacerlo solos/as. Con estos/as niños/as ubicamos las intervenciones adultas con direccionalidad terapéutica, a veces con intervenciones activas o de disponibilidad, otras veces, fue necesaria y pertinente una intervención con interpretación transferencial como hemos analizado en anteriores viñetas.

Cuando los/as niños/as juegan, la intervención de las adultos/as consiste en sostener el juego sin entrometerse. Es necesario, que cuando los/as niñas/as juegan el/la adulto/a se pueda correr. Aquí podemos retomar lo que Winnicott estableció como la mayor dificultad para un/a adulto/a en disponibilidad: estar en ausencia. Es una intervención de disponibilidad sin intención terapéutica, podemos pensar que tiene que ver con una posición ética como señaló Ricardo Rodulfo (2011), en tanto no se trata de apropiarse del “experienciar” de los niños/as.

Consideramos que se trata de una disponibilidad que los/as adultos/as cuentan para que haya un efecto subjetivante en los/as niñas que participan. Rodulfo, quien lo piensa desde la posición de analista con niños plantea que se debe hacer espacio, activar o reactivar una actividad lúdica. No es cuestión de

técnica, sino de ética (Rodulfo, 2011). Es desde esta posición que entendemos que si los niños/as pueden sostener entre ellos/as el juego hay que correrse, no entrometerse. Es la presencia en ausencia winnicottiana, paradoja de estar a solas con otros.

Cuando los niños/as juegan a las cartas, al tuttifrutti y los/as adultos/as nos quedamos afuera de esa zona. Pero estar afuera no es retirarse, no quiere decir que nos vamos del espacio. Respetamos el jugar de niños/as. Estamos en ausencia, en disponibilidad éticamente.

Tercer movimiento: Del jugar al “bardeo” entre todos/as.

Luego del pasaje de la relación al uso, cuando nos encontramos niños/as y adultos/as en el espacio lúdico grupal, sucede un movimiento muy importante: aparece un bardeo que no es de un niño/a ni indiferenciado. Se trata de un acuerdo entre los/as niños/as. Ellos/as se organizan para “bardear” pero no se trata acá del objeto indiferenciado en la repetición transferencial expresada en una singularidad.

En este movimiento, ellos/as no son lo indiferenciado, lo bardero. Acá es cuando “le hacen bardo a las señas”. Esto lo extraemos de la siguiente viñeta:

Viñeta 13:

“Mientras charlo con Manuel, Gisela, Mariano y Simón salen al patio. Mi compañera está poniendo música. Vuelven a entrar. Está todo demasiado tranquilo. Cuando estamos desayunando vuelan proyectiles (unas bolitas de un arbusto que está lindero son ideales para ello) al comienzo tímidamente, luego se desborda todo. Leche, tazas y galletitas caen en el piso, se le suma la guerra de almohadones. Se ha largado la batalla campal de nuevo.”

En la viñeta podemos decir que las adultas están en la sala, pero no en la zona intermedia. Estamos en otra escena, aunque estemos en el mismo espacio. Algunos de ellos salen de la sala, vuelven a entrar. Necesitaron salir del espacio. “Todo demasiado tranquilo” lo leemos en consonancia de otras escenas donde se espera que acontezca una escena que las adultas no podremos evitarla, aunque lo intentemos. Hay aquí una anticipación. Los proyectiles que aparecen de repente resignifican lo anterior, estaba todo tranquilo hasta “que”. Aparece el desborde, guerra de almohadones, batalla campal de nuevo. La anticipación teme que sea la repetición de la escena bardera que en otros momentos hemos padecido como adultas en disponibilidad. La batalla campal aparece otra vez. Pero podemos decir que no están las palabras que en esas otras escenas aparecieron en repetición al describir el bardo: estallido, ansiedad, bronca, insultos, golpes. No, acá no pasa eso. Pasa otra cosa. Porque ese de nuevo, es nuevo en realidad. Porque en ese registro no se explicita, pero sí se deja inferir que pasa algo cuando salen varios/as afuera de la sala. Eso que pasa afuera es acuerdo entre varios/as. Cuando se desborda todo, recuerdo que no está escrito aquí, que a las adultas nos dio un ataque de risas. No recuerdo que esas hayan sido de ansiedad, me divertí con esa guerra de almohadones, en esa batalla campal. No la pasé mal, golpeada o insultada. El bardo acá es juego. Es un acuerdo entre niños/as para las señas. Y la disponibilidad es al juego bardero.

Pero también hay otras escenas que no son invitación para jugar.

Son situaciones que aparecen en el espacio lúdico grupal y que atentan a la zona intermedia, cuando éste deviene en un “lugar tomado” por algunos niños que no dejan ingresar, jugar o poner a otros/as sus disponibilidades. Así, la zona aparece expropiada, algunos/as niños/as se muestran ansiosos/as, ingresa la desconfianza motivada por temor a perderla. Otras situaciones similares que atentan con la zona intermedia la podemos ver en aquellas donde ciertos objetos (los más valorados por todos/as) empiezan a ser sustraídos del espacio.

Winnicott (1971) nos enseñó que cuando ingresa a esta zona la mentira, el hurto, la desconfianza; hay que intervenir para que nuevamente, ingrese la confianza y desde allí, el espacio y los objetos no sean disputa sino espacio de encuentro con otros/as donde circulan los objetos.

En estas escenas la intervención tiene que ser en disponibilidad adulta nuevamente. Acá, nosotros leemos que los adultos en disponibilidad comprenden que el/la/s los niños/as no se lo hacen a los/as adultos como destinatarios de ese movimiento.

Hay que realizar una aclaración al respecto: en un inicio también suele suceder que algunos/as niños/as quieren “tomar como propio” al espacio de juego, y desaparecen algunos objetos. Pero esto es entendido como parte de ese proceso del espacio como construcción de la zona intermedia, construcción de la confianza, pasaje de la relación al uso que algunos/as niños/as necesitan realizar para poder confiar y de allí poder jugar, disponer sus zonas de juego. No nos referimos a eso en este movimiento que estamos señalando ahora: hay diferencia entre esas situaciones vividas en los primeros encuentros, donde los/as niños/as se lleva/n cualquier objeto de ese lugar, porque ese lugar aún era cualquiera.

En este otro movimiento, el espacio lúdico grupal ya es zona intermedia: lugar de encuentro, de confianza, zonas de juegos donde se comparten tiempo, espacio y objetos. Aquí, se realiza una interpretación en el espacio lúdico grupal. Es a partir de esta situación que un/a niño/a o varios/as actúa/n expulsando, se muestran autoritarios, o se llevan objetos valiosos del espacio, lo pensamos como ocasión para intervenir.

Viñeta 14:

Desde hace un tiempo nos damos cuenta que están faltando objetos: juegos de cartas, muñequitos, cds. Hoy Vale se acerca para comentarme que le ve a Guillermo un bolsillo abultado y que se

puede ver que se trata de unos Cds que momentos antes estaban viendo.

Preguntamos antes de cerrar el espacio con ellos si saben dónde están los Cds. En ese momento no charlé aparte con Guillermo porque consideré que era exponerlo frente al grupo.

En el próximo encuentro llega unos minutos más temprano que antes, como siempre. Aprovecho para charlar con él. Le digo: hace un tiempo nos están faltando cosas en el CCB. Entendemos con Vale que es porque se los están llevando porque les gusta mucho y lo quieren para sí. Es lógico querer tener para uno un juguete, un cd, un mazo de cartas. El tema es que esos elementos son de todos los chicos y chicas que participan del espacio. Por eso les pedimos...

Me interrumpe: yo no fui seño. Me estás acusando.

- Escuchame Guille: estoy intentando decirte que entendemos si se llevan cosas del CCB, pero tal vez podamos arreglar algo así como préstamos. Para que esos juguetes y cosas vuelvan a estar disponibles para los otros. Se los pueden llevar, pero acordemos en el grupo, con el compromiso de regresarlos, ¿qué te parece?

- Si me dan otra oportunidad...yo les pido eso, otra oportunidad. Yo voy a traer los cds seño, pero habla con los otros también porque Luis también se llevó el otro día un muñeco.

- Dale Guille. Quedate tranquilo que hoy lo charlamos con el grupo.

- Al otro encuentro trae los cds.

En esta viñeta podemos leer que partimos de una intervención que convoca a los/as niños/as cuando pregunto sobre los objetos, pero esta pregunta estaba destinada a un integrante. Nadie dijo nada. Traté de no exponerlo, pero con la pregunta se puso en común “que faltaban los cd’s”. Luego, aprovecho una ocasión con Guille. Aquí señalamos que, si bien hay una interpretación en singular, está sostenida en el espacio lúdico grupal e interpela a la zona intermedia. En la intervención es la apelación a “entendemos que quieren tener”. Es ahí que Guille se defiende: “me estas acusando”. Le ofrezco una solución que se tiene que dar en el espacio de juego: los objetos se pueden prestar. Ahí, el niño pide otra oportunidad, pide que sea conversado con los otros. Cuando devuelve los cds los pone en circulación para que se puedan

usar y prestar. Es una intervención que vuelve a poner confianza, reconocimiento del otro, zona intermedia. La interpretación fue destinada a un niño, pero es en relación a la zona intermedia esa interpretación.

Cuarto movimiento: un tiempo para hablar

En la viñeta anterior, convocamos a los/as niños/as “para charlar”, zona de confianza, distensión y circulación de los objetos. Intervenimos volviendo a ella cuando decimos que hay otros que también juegan y quieren los objetos.

Ahora, queremos continuar con lo que sucedió en los encuentros que se realizaron con las niñas. Recordamos que la definición de realizar estos encuentros con niñas estuvo sostenido y fundamentado a partir de un diagnóstico que realizaron las/as trabajadoras/es instituciones barriales (CCB y Centro de Salud) en el cual se dispusieron recursos para que las niñas como población destinataria diferencial de otras, fueran alojadas en su condición de niñas y púberes. El objetivo de la intervención aquí residió en habilitar y sostener un espacio de encuentro junto con la toco-ginecóloga del Centro de Salud además de las dos adultas del CCB.

A esta intervención la podemos encuadrar dentro de las intervenciones en disponibilidad, de cuidado. Nos corrimos de la concepción médico-hegemónica de considerar a la salud como ausencia de enfermedad y nos enmarcamos en “hacer lugar” para que una niña junto con otras realizaran el pasaje de “estar en la misma” para acompañar en las inquietudes y dificultades. Nos corrimos de querer “evitar los embarazos adolescentes y las transmisiones de enfermedades infectocontagiosas” para abrir, sostener y habilitar un espacio de confianza entre “solo chicas” para que estas niñas aparezcan en su condición junto a adultas en disponibilidad.

Fue en estos encuentros, que notamos que el objeto se dispuso y jugó de otro modo.

El esmalte para uñas, mandalas y otras actividades que les gustaba tener en el espacio, devino sostén para poder hablar. Hablar sobre lo que les preocupaba, sobre lo que les pasaba.

En el espacio podemos observar que, se recurre al objeto que construye un “mientras”. Las chicas se pintan las uñas, mandalas o hacen alguna figura de origami y mientras lo hacen hablan. El objeto queda reducido a una actividad (pintar, doblar), no es un juego creativo en sí mismo, como se estableció en los otros momentos y es en apariencia una actividad estereotipada como condición. Este tipo de actividad es la que permite, armar ese entre, construirlo para poder hablar, soportado por un automatismo (pintarse una a una las uñas, pintar figuras diseñadas, doblar un papel al modo de sobre). Es a partir de ese objeto, que se da esa construcción de un “mientras tanto” que algunas chicas empiezan a hablar:

Viñeta 15:

Violeta (12 años) comenta mientras elige un color: “mi hermano se enoja conmigo porque desde que vengo acá se tiene que levantar solo e ir a comprar para desayunar. Siempre me pide cosas. Y yo le digo: no soy tu sirvienta. Mi mamá se ríe y me pide que lo atienda. Yo le digo: No sos manco, loco. ¿O no, Señor?”

Todas ríen dándole la razón.

Mientras nos pintamos las uñas, Frida dice que tiene que ir hacer los mandados y siempre se pone mal cuando ve gente haciendo cola: “es que si demoro mi abuela piensa que me fui a hacer otra cosa”.

Juana dice: es verdad, no te creen. Pero bueno, por ahí una se toma el palo viste, pero bueno...si no nos dejan hacer nada qué quieren que hagamos. Si les decís la verdad te dicen que no.

Aaaaahreeeeee...dicen todas.

Juana dice: “la otra noche a las dos de la mañana con Gisela nos fuimos a la avenida en una bici y casi nos choca un auto”

¿Cómo? ¿Sabía algún adulto que se fueron? Les pregunto.

“Sí, mi tía nos había mandado a hacerle una carga virtual de su celular”.

¿No tuvieron miedo que les pase algo chicas? Es peligroso...
Se ríen...

Las chicas hablan entre ellas. Violeta me pide confirmación cuando dice que su hermano no es manco. No espera mi respuesta. Siguen hablando. Juana relata una escena en la cual mi respuesta empieza con un cómo. ¿Cómo salieron a esa hora? Supongo un/a adulto/a no está enterado/a de esa exposición. Juana oronda me responde, no sólo que esa adulta sabía, sino que había sido la que las había expuesto. Podemos decir que de nuevo intento apelar a algo, si no funcionó con la idea de los adultos, tal vez funcione con el miedo. Eso tampoco funcionó...se rieron.

Es a partir de esta viñeta que aparece la pregunta: ¿cómo convocar a la figura adulta cuando ésta aparece como amenaza o no aparece?

Es muy común ver que las niñas, en el momento puberal, sostienen muchas actividades domésticas: cuidar otros/as hermanos/as; cocinar, limpiar. Como pequeñas adultas sostienen un estar cotidiano que las encierra y sólo salen para ir a la escuela.

Las adultas del espacio decidimos ir las a buscar para acompañarlas a que lleguen al espacio, ya que nadie de lo familiar lo hacía o dejaba que la niña circulara sola.

Las intervenciones en disponibilidad, del cuidado son difíciles aquí. Es en una liminalidad (término que retoma S. Maris Firpo, 2013) en la que se ubican estas niñas: entre la niñez y la adolescencia, entre las figuras parentales y los otros sociales transitan un momento que podemos recortar y denominar pubertad. En esos entres, entre objetos, entre adultas, el espacio se lleva a cabo. Pasaje de la dependencia relativa hacia la autonomía. ¿Cómo intervenir en esta zona, en esta liminalidad? ¿De qué disponibilidad se trata aquí?

Winnicott (1986, p. 187) dio un consejo a la sociedad por consideración a los adolescentes y a su inmadurez: “no les permitan apresurarse y alcanzar una

falsa madurez transfiriéndoles una responsabilidad que aún no les corresponde, aunque luchen por ella.” Esto lo podemos pensar que no les transfiramos a cargo de estas niñas el cuidado, no las *adulticemos*. En esas escenas de la viñeta, de la familiar, de sus adultos/as cercanos/as no podemos intervenir. Podemos realizar intervenciones con intenciones informativas, podríamos denominarlas así. Recordemos que por una fundamentación justificada está en el espacio una toco-ginecóloga. Se ofrece a esta adulta por fuera del consultorio, pero es desde su saber que ella está convocada y sostiene ahí. Se trata de un conocimiento disponible por parte de esta adulta para transmitir. Ofreciendo una cercanía, para que luego, en otro momento, o en algún momento, las niñas la vayan a consultar.

¿Cuál puede ser aquí la estrategia de una intervención en disponibilidad, en cuidado? Consideramos que puede ser, nuevamente ofrecernos como adultas en disponibilidad. Que aparezca otra versión adulta, aquella que no le da lo mismo que circulen a las dos de la mañana, que no duerman toda la noche, que no vayan a la escuela, que se expongan con varones. No. Es oposición, pero no solamente del no, es oposición en ese “entre” que no da lo mismo, si están o no:

Viñeta 16:

- No viniste el martes al espacio Frida. Pasábamos para ver cómo andabas.

“Todo bien Seño. No pude ir. Me fui a hacer un trámite con mi tía al centro.”

- Te esperamos el próximo martes ¿Sí?

La fuimos a visitar por fuera del espacio. Nos acercamos a su casa para que sepa que nosotras notamos que no fue. Que nos preocupamos por su ausencia. La niña responde: todo bien. Tranquilizándonos en esa preocupación nos explica el motivo de su ausencia. Le devolvemos: te esperamos el próximo martes y se lo preguntamos: ¿sí? Podemos ver que se insiste en la

preocupación esperando que la niña re confirme lo confirmado, “que no pasa nada, que está todo bien. Que no pudo ir”.

Acá volvemos a convocar a Winnicott cuando plantea que lo único que tenemos es tiempo y la maduración “es un proceso que no puede ser acelerado ni retardado, aunque sí interferido y destruido, y también debilitado.” (1986, p. 186). Pero lo único que podemos hacer mientras tanto, en esa liminalidad, es estar esperándola disponibles. En esta viñeta se trata de intervenciones en disponibilidad.

2.i) Sistematización de las intervenciones, sus efectos y destinatarios/as

A través de los ejes conceptuales recuperados del marco teórico fuimos analizando la experiencia.

En este análisis pudimos ver cómo se juegan A) distintos tipos de intervenciones, B) la interpretación transferencial y sus destinatarios y C) sus efectos.

A) Tipos de intervención:

a) La intervención en disponibilidad. Esta intervención es posible por la presencia de adultos/as en disponibilidad, que podemos asemejar a lo que los autores argentinos citados llaman actitud terapéutica y Winnicott denomina adulto en disponibilidad. La podemos encontrar en la viñeta 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 13, 14 y 16.

Esta intervención no es potestad de una terapeuta, es llevada a cabo por un/a adulto/a que se ofrezca él/ella y sus objetos para que un/a niño/a pueda entrar a jugar a la tercera zona winnicottiana. Este tipo de intervenciones tienen efectos terapéuticos/subjectivantes: ya que convocan a un/a niño/a y adultos/as en un espacio lúdico que se constituye en un tiempo y en un lugar.

En ellas podemos leer acciones en las cuales que se ofrecen el objeto, el jugar, el cuidado, la información:

- Ofrecer el objeto: En las viñetas 11 y 14, la disponibilidad incluye el ofrecimiento de un objeto para se detenga el/la “bardero” y se pueda jugar. Aclaramos que si bien, jugar no siempre requiere objeto, se ofrece el jugar como objeto en sentido winnicottiano.
- Ofrecer un lugar para el juego: En la viñeta 4 y 13, se hace lugar al juego, se ofrece el jugar como objeto, y esto es considerado una intervención en disponibilidad, dado que planteamos el juego como punto de llegada. Para que los niños y niñas puedan jugar tiene que haber adultos disponibles y la intervención que posibilita esto es cuando ofrecemos *el jugar*.
- Ofrecer un cuidado: En la viñeta 7, la disponibilidad es de cuidado, dado que hay una situación inminente de posible peligro que pone físicamente en riesgo al niño.
- Ofrecer una información: En la viñeta 15, abordamos el espacio de “sólo chicas” para poder situar otro movimiento: las chicas no juegan con los objetos, el objeto no sostiene el jugar. El objeto que se intercambia en una actividad no es creativa en términos winnicottianos, es facilitador para que las niñas hablen sobre lo que les pasa. Esto es lo que se lee en la viñeta y pone en tensión para pensar qué disponibilidad, qué cuidado podemos sostener las adultas que estamos junto con esas niñas púberes. Allí trabajamos las intervenciones con intencionalidad informativa. Tratamos en esa borde, límite entre la niñez y la adolescencia. Recuperamos la noción de liminalidad (Firpo; 2013) para pensar que se trata de una frontera indómita, infranqueable, inaccesible. Winnicot aconseja que no les permitamos apresurarse, no transferir una responsabilidad que aún no les corresponde.

- Disponibilidad en ausencia: en la viñeta 12, cuando los/as niños/as juegan, la intervención de los adultos/as consiste en sostener el juego sin entrometerse. Es necesario, que cuando los/as niñas/as juegan el/la adulto/a se pueda correr. Aquí podemos retomar lo que Winnicott estableció como la mayor dificultad para un/a adulto/a en disponibilidad: estar en ausencia. Desde esta posición es que entendemos que si los niños/as pueden sostener entre ellos/as el juego hay que correrse, no entrometerse. Es la presencia en ausencia winnicottiana, paradoja de estar a solas con otros: Es una intervención de disponibilidad sin intención terapéutica, podemos pensar que tiene que ver con una posición ética como señaló Ricardo Rodulfo (2011), en tanto no se trata de apropiarse del “experienciar” de los niños/as.

b) La intervención con direccionalidad terapéutica:

Implica, además de la disponibilidad, una direccionalidad terapéutica, tal como vemos en la viñeta 1, 3 y 9. Para poder realizar intervenciones con direccionalidad terapéutica contamos con el complejo armado transferencial leído como fenómeno transicional. En el cual ubicamos tres dimensiones en su análisis: 1) entre el niño y los/as adultos/as 2) entre los/as niños/as y 3) escenas y modos de estar que entran en el espacio lúdico grupal.

En la viñeta 9 advertimos que es posible alojar al/la bardero/a y sostener el espacio lúdico grupal a la vez, porque hay otros/as adultos/as disponibles, lo que implica que se requiere al menos dos adultos/as y dos niños/as para constituirse como tal.

Con el modo de estar y llegar denominado “bardero/a” nos encontramos con las intervenciones con direccionalidad terapéutica. Aquí es donde se explicita que son necesarios al menos dos adultos/as en disponibilidad. Uno/a que aloje y sostenga el espacio lúdico grupal como zona intermedia. Mientras el/la otro/a adulto/a aloja y sostiene lo singular.

Vimos que es necesario “cuidar” en términos de sostener en disponibilidad que el estallido del/la bardero/a no irrumpa y coloque a los/as otros/as niños/as en un modo defensivo: de expulsión o ataque a ese/a que estalla. Se lo aloja en su singularidad, por fuera del espacio lúdico grupal. Vimos cómo realizo intervenciones con interpretaciones transferenciales singulares. Una vez alojado/a en ese otro lugar, por fuera del espacio lúdico grupal, se acompaña al niño/a “bardero/a” para que pueda volver al espacio lúdico grupal, que vuelva a la zona intermedia a jugar.

c) La intervención transferencial:

Al espacio lúdico grupal lo disponemos para que sea experimentado en una multiplicidad de vínculos, conexiones, escenas que aparecen en repetición y son interpeladas. Es en la repetición de modos de estar y nombrarse que he realizado *intervenciones transferenciales*. De la repetición “bardera” y adulto que expulsa se realiza un artificio, una construcción de un “entre”, lugar y tiempo donde se convoca a un niño/a que juega con otros/as y adultos/as disponibles.

En la viñeta 6 pudimos ver que La intervención transferencial es singular por fuera del espacio lúdico grupal. Es la institución que aloja a los/as niños/as. La intervención que intenta ser en disponibilidad, transferencialmente visibiliza en lo institucional.

En la viñeta 8 pudimos ver el movimiento inverso: la intervención transferencial implica una redirección hacia lo singular.

B) La interpretación transferencial y sus destinatarios:

- Zona intermedia: La encontramos en la viñeta 5 cuando realizo una interpretación transferencial en el espacio lúdico grupal. Aquí la interpretación transferencial posibilita que las niñas desplieguen, hablen sobre lo que les sucede.

- Singular dentro del espacio lúdico grupal: la encontramos en la misma viñeta 5 cuando realizo una interpretación transferencial singular dentro del espacio lúdico grupal, en tanto la interpretación es en relación a lo que sucede en la zona intermedia. Me permitió ubicarme como una adulta que hace oposición, diferencia en la repetición.

En la viñeta 14 se mencionan escenas del orden de tomar el espacio y robar los objetos. Nos ayudan a visibilizar otro tipo de intervención transferencial en espacio lúdico grupal. Para abordarla nos corremos de la noción de grupo como “todo” para poder pensar que, a partir de una situación singular, la intervención se re dirige a la zona intermedia como sostén. No hay una interpretación singular por fuera de esa zona. La interpretación ubica la singularidad en la zona intermedia, potencial. Para que nuevamente se pueda confiar, donde aparezcan los otros y los objetos circulen.

- Singular por fuera del espacio lúdico grupal: Hay sólo una viñeta en la que podemos observar este tipo de interpretación, es la viñeta 9 donde realizo una interpretación transferencial singular por fuera del espacio de juego, ya que tal como señalábamos, cuando un niño/a bardea, estalla, hay que poder darle un lugar para que pueda hablar sobre lo que le sucede. Y esto no es siempre posible en el espacio lúdico grupal ya que el juego se detiene. Tampoco es posible que la realice cualquier adulto en disponibilidad ya que se requiere una formación psicoanalítica para hacer lugar a una lectura transferencial.

Ahora podemos puntualizar algunos efectos que pensamos posibles en el espacio lúdico grupal.

C) Efectos de la intervención

Tal como decíamos al inicio, luego del desarrollo y análisis realizado en esta tesis, estamos en condiciones de afirmar que un espacio lúdico grupal beneficia a un/a niño/a en su padecimiento subjetivo, que un/a profesional

puede intervenir terapéuticamente y definimos a este *estar* en el espacio lúdico grupal como la vivencia de una experiencia cultural.

- Efectos deseados o esperados

Vimos que, cuando los/as niños/as llegan sin que se les vaya a buscar, se puede caer en la ilusión de que las intervenciones de los/as adultos/as en disponibilidad tienen efectos terapéuticos, como si se lograra que el/la niño/a se haya “curado” en términos que ya se comporta como se espera de un/a niño/a y ha interiorizado el espacio lúdico grupal como un ambiente suficientemente bueno.

La búsqueda de una supuesta cura obtura leer que se trata de una construcción permanente. Lo saludable no es evitar los conflictos, el malestar. Lo saludable es poder posicionarse como protagonista de una vida, esta vida, que se encuentra en condiciones históricas, sociales, particulares de los territorios barriales donde la mayoría del tiempo estos/as niñas/as atraviesan. Que se pueda “jugar”, como verbo y no como sustantivo, no es efecto de una intervención, es la vía que permite que allí en el juego la niñez se despliegue junto con adultos/as disponibles en un ambiente suficientemente bueno. Y que ese ambiente sea el facilitador para el proceso de maduración: pasaje de la dependencia relativa a una autonomía. Esta autonomía es leída en términos de interdependencia, de intercambio entre la realidad interior y la exterior.

- Efectos que se advierten en forma inmediata:

Las intervenciones recuperadas son de disponibilidad y cuidado con efecto terapéutico: Vimos en la viñeta 4 que la pregunta por el jugar habilitó que el niño pueda quedarse, elegir la pelota como juego.

En la viñeta 7 aunque al niño le pesa la disponibilidad en cuidado, se baja de una escalera peligrosa.

En la viñeta 10 se advirtió sobre un efecto de corte, al desarmar al “bardero” para en otro momento volver a convocar nuevamente: “estamos para jugar, estamos para pasarla bien”. En la viñeta 11 el objeto es ofrecido para detener el bardeo entre dos y se logra ver en forma inmediata el efecto señalado: el bardeo se detiene cuando el objeto es ofrecido.

En la viñeta 14 vimos que después de la intervención con interpretación transferencial el niño devuelve los objetos que se había llevado, poniéndolos a circular nuevamente en la zona intermedia.

- Efectos que se advierten con posterioridad:

En la viñeta 13, del jugar al bardeo entre todos/as, pudimos leer un movimiento donde aparece el bardo como juego, acuerdo entre los/as niños/as. Ya no es estallido en singular, es otra expresión del jugar. Porque no se trata de que se porten bien, sino que juguemos, pongamos disponibilidad, actitud terapéutica, y vivamos una experiencia cultural, zonas de encuentros de juegos, “donde todos/as tengamos un lugar donde poner lo que encontramos”.

Al finalizar el segundo año de la experiencia, en una reunión con la coordinadora de la Secretaría de Cultura nos transmite lo que la Directora de la Escuela dijo: “desde que los chicos van al espacio, han cambiado mucho, están bien como grupo en la escuela. En un paseo que hicieron tocaban las butacas, haciendo percusión. Era un viaje largo y se las arreglaron para pasarla bien. Estaban re- contentos.”

Este relato que transmite la coordinadora lo podemos comprender en sintonía con el espacio como intervención subjetivante: es en la escena de un viaje que realizan con otros/as adultos/as a otro lugar, ellos/as llevan la percusión como juego. Nos complace que esto sea reconocido por esas otras adultas y sea visible la potencia del espacio lúdico grupal. Que sea reconocido el jugar (tocar butacas) en el viaje es acordar que no se trata de que los/as niños/as se porten bien, que están curados. El espacio lúdico grupal como zona intermedia se ha expandido en términos winnicottianos. Hay experiencia cultural.

Cuando afirmamos que hay efectos subjetivantes, nos corremos de la noción de una supuesta cura en términos adaptativos, de acatamiento a la realidad. Nos posicionamos al igual que Winnicott que se trata de “cuidado”. Rodolfo nos convida qué pensar en el cuidar

(...) tomarse el cuidado de cuidar, implica asumir una función tan esencial como ajena a toda pretensión de ser-cause en la existencia del otro; cuidar de la posibilidad de que tenga lugar una experiencia es absolutamente distinto a arrogarse la potencia de – la omnipotencia- causarle una experiencia al otro, por no decir lo contrario (2009, p. 58).

A continuación presentamos una tabla con la síntesis de los tipos de intervenciones y sus destinatarios:

Referencia	Viñeta	Destinatario de la intervención	Tipo de intervención
Es miércoles y son las 10, “¿hoy hay Seño?”	1 2	Singular por fuera del espacio lúdico grupal a- Tenemos que preparar el lugar. b- Te vamos a estar esperando Espacio lúdico grupal (con la escena que se desprende). Las niñas que no paraban de limpiar	Disponibilidad Disponibilidad Direccionalidad terapéutica con efectos subjetivantes. Disponibilidad
Qué adultos/as disponibles en el espacio	3	Singular por fuera del espacio lúdico grupal	Disponibilidad con direccionalidad terapéutica
El juego como punto de llegada	4	Singular dentro del espacio lúdico grupal	Disponibilidad

La transferencia	5	Zona intermedia Singular dentro del espacio lúdico grupal	Disponibilidad Interpretación transferencial Interpretación transferencial individual en la zona intermedia
De señas a representar en singularidad a adultos en disponibilidad transferencial	6	Singular por fuera del espacio lúdico grupal	Intervención transferencial.
	7	Singular por fuera del espacio lúdico grupal	Disponibilidad Disponibilidad de cuidado
De transferencias negativas y contratransferencias: a lo barbero se lo sostiene, no se lo soporta	8	Singular dentro del espacio lúdico Espacio lúdico grupal	Transferencial
Acercas del juego y el/a "barbero/a"	9	Singular por fuera del espacio lúdico grupal	Con direccionalidad terapéutica Interpretación transferencial singular, por fuera de lo grupal
Movimientos en el espacio lúdico grupal:	10	Singular dentro del espacio lúdico grupal.	Disponibilidad
	11	Del espacio lúdico grupal	Disponibilidad ofreciendo el objeto
Tercer movimiento: Del jugar al bardeo entre todos/as.	14	Singular. Zona intermedia	Disponibilidad que pone a circular el objeto. Interpretación que parte de lo singular hacia la zona intermedia
Cuarto movimiento: un tiempo para hablar	15	Zona intermedia	Disponibilidad con intención informativa.
	16	Singular por fuera del espacio lúdico grupal	Disponibilidad

3. CONCLUSIONES

En el marco de la implementación de la Ley de Protección Integral de los derechos de los NNA (Ley Nacional N° 26061) sucedió un cambio en el territorio donde se realizaban espacios lúdicos grupales con niños/as: las “Ludotecas” devinieron en “espacios socioeducativos” para la segunda infancia. En ese momento vimos cómo quedó borrada, perdida una valoración con la que, en un comienzo de las experiencias lúdicas grupales con niños/as contábamos los/as psicólogos/as. Esta situación nos interpeló desde la práctica y durante el cursado de la Maestría en Clínica Psicoanalítica con Niños, lo que permitió que me formulara el interrogante acerca de la especificidad de las intervenciones como psicóloga en un espacio lúdico grupal con niños y niñas, junto con otros adultos/as de otras formaciones.

Iniciamos este trabajo con un recorrido bibliográfico, recurriendo a los siguientes autores: Winnicott, 1971; Grinberg, Langer y Rodrigué, 1957; Pavlovsky, 1968; Glasserman y Sirlin, 1974; buscando hallar un trabajo específico del psicoanálisis en espacios lúdicos con niños/as. Planteamos la disyuntiva del trabajo terapéutico entre lo “grupal” y lo “individual” para los autores referentes. Fue en el análisis de la experiencia seleccionada del espacio lúdico grupal en el CCB que lo pudimos pensar como experiencia cultural, corriéndonos de aquella disyuntiva al analizar los efectos subjetivantes del juego y la construcción de una zona intermedia (Winnicott, 1971), sostenida por las intervenciones de los/as adultos/as disponibles/as para que haya encuentro en términos de salud. Espacio que no es ni un adentro ni un afuera y que se construye en la puesta en juego entre los y las participantes, tanto niños y niñas como adultos/as.

En un comienzo del análisis expusimos quiénes somos los/as adultos/as que participamos del espacio lúdico grupal, por qué entendemos que debe estar sostenido con propuestas concretas¹⁸ y el lugar teórico referencial de los objetos que se ofrecen en el espacio desde una perspectiva winnicottiana.

¹⁸ Ver Tercera Parte. 1.a: La propuesta.

Al referirnos al ingreso de los/as niños/as que participan del espacio planteamos que, a diferencia de los autores argentinos citados en el marco teórico, no se realizan entrevistas de ingreso ni diagnósticos. La primera intervención en disponibilidad¹⁹ tiene lugar cuando invitamos a los/as niños/as mientras recorremos el barrio, vamos a las escuelas y al Centro de Salud.

Continuamos el trabajo planteando las diferencias de entender al juego como derecho y como intervención específica. El espacio lúdico grupal tiene como finalidad generar condiciones subjetivantes, es decir, que a través del juego como territorio grupal (Pavlovsky, 1987), zona intermedia de Winnicott (1971), se lleva a cabo una operatoria capaz de afectar (como efecto y afecto) el modo de estar entre y con otros.

Del recorrido teórico realizado concluimos que la interpretación transferencial fue considerada por los autores como la intervención específica de un analista. Ésta se basaba en hacer conciente lo inconciente, tomando al grupo como un todo o una suma de individualidades. Vimos en la experiencia que las interpretaciones transferenciales fueron posibles por contar con el espacio lúdico grupal como esa zona intermedia, siendo considerada como un complejo entramado transferencial entre niños/as y adultos/as en una institución.

Para nosotros el espacio lúdico grupal es una intervención específica de los adultos/as para que un niño pueda aparecer, para que deje de ser invisibilizado por la posición estereotipada de “bardero/a”, para que los/as niños/as jueguen con otros/as, vivencien en la zona intermedia winnicottiana.

Establecimos la importancia de un trabajo de al menos dos adultos/as disponibles para trabajar en un espacio lúdico grupal con niños/as, ya que es lo que permite que haya alojamiento para cada uno/a de los/as que participan de

¹⁹ Tal como señalamos más arriba la disponibilidad se origina en el vínculo de la madre con el/la niño/a y es fundante para que la zona intermedia pueda ser posible a futuro para ese niño/a. Se trata de una disponibilidad para observar, jugar y moverse del adulto/a para ingresar al territorio grupal. Ver: Segunda Parte. Referentes conceptuales.

dicho espacio. Para que los/as niños/as puedan continuar jugando, el estallido “bardero/a” es sostenido en paralelo, hasta tanto pueda regresar al espacio lúdico grupal.

Respecto a los destinatarios de las interpretaciones transferenciales establecimos que pueden estar dirigidas a un/a niño/a o al espacio lúdico grupal o a la zona intermedia. La interpretación transferencial permite que se realice un movimiento de lo singular al espacio lúdico grupal o del espacio lúdico grupal a lo singular, y en este complejo entramado se constituye el espacio de la zona intermedia. De esta manera resolvemos, como dijimos más arriba, la disyuntiva entre lo “individual” y lo “grupal” en términos de quién es el destinatario de la intervención.

En relación a los efectos de las intervenciones y una posible cura, advertimos que, en principio fue necesario que nos corriéramos de la intencionalidad de “curar” para disponernos a cuidar y jugar. Esto fue haciendo posible que el efecto terapéutico comenzara a visibilizarse de diferentes maneras y en diferentes tiempos. Así llegamos a la clasificación de los efectos diferenciando:

- efectos esperados y efectos deseados;
- efectos que se vieron inmediatamente y efectos que comenzaron a observarse durante el tiempo de jugar.

Finalmente, a través del análisis de la experiencia sistematizamos los tipos de intervenciones a los que clasificamos en:

- Intervenciones en disponibilidad,
- Intervenciones con direccionalidad terapéutica
- Intervenciones transferenciales.

Consideramos que las dos últimas se ubican en el campo de la especificidad del psiconalista mientras que la primera es compartida con otros/as adultos/as sin esta formación, con lo que damos respuesta a la pregunta inicial, cuando en la introducción digo que esta investigación parte de la pregunta por el trabajo

que he realizado como psicóloga en el espacio lúdico grupal y a la especificidad de mi quehacer en el equipo socio-educativo.

No todos los niños juegan e incluso no sólo se trata de que un/a niño/a acceda al campo cultural, es importante que pueda *experienciar* (Rodulfo) la vida: “experienciar, el tener-lugar de la experiencia, jugar y sentirse real (también como sinónimo de sentirse vivo, un verdadero **existenciar**, digamos, de ninguna manera la simplicidad ya dada de una condición biológica) quedarán trabados, tramados entre sí, indisolubles, no desanudables.” (1989, p.60)

Cuando trabajamos con niños/as en un espacio lúdico grupal, se hace necesaria una intervención que intencional y terapéuticamente les ayude a habitar la zona intermedia y producir creativamente, por medio de intervenciones con direccionalidad terapéutica e intervenciones transferenciales. Solo un/a profesional con formación psicoanalítica podrá trabajar de esta manera en esta zona, disponiéndose a ofrecer y ofrecerse como un objeto, poner a jugar la “falla”²⁰ y hacerle lugar al “bardero/a” habilitando experiencias lúdicas que le posibiliten ejercer plenamente su derecho a jugar.

²⁰ Falla en tanto no responde a la omnipotencia infantil. La reacción con rabia del bebé que se supone frente a la frustración es destrucción primaria. Condición de la creación y encuentro del objeto real, externo. Esto tiene lugar cuando el ambiente suficientemente bueno puede sostenerse y no responde a la omnipotencia infantil. En el pasaje de la relación al uso del objeto el/la niño/a se encuentra con otro, diferencia entre lo interno y lo externo, lugar de encuentro de al menos dos que juegan en la zona intermedia.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1990) *Antropología e investigación educativa. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. III Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario.
- Achilli, E. (1987) *Notas para una antropología de la vida cotidiana*. En: *Cuadernos de la Escuela de Antropología*, N° 2. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- Álvarez Álvarez, C. (2008) *La etnografía como modelo de investigación en educación*. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. Serie: *Gazeta de Antropología*, 24/1. Artículo 10.
- Ariel, A. (1997) *Prevención y Psicoanálisis. Supervisión de la función parental*. Conferencia organizada por el Departamento de Psicología de la Secretaría de Salud Pública de la Municipalidad de Rosario. Museo B. Castagnino. Rosario
- Bion, W. R. (1980) *Experiencia en grupos*. Barcelona: Paidós
- Bloj, A. (2015) *Creaciones institucionales*. En *Retazos del psicoanálisis con niños en la argentina*. pp. 15-45. Buenos Aires: Letra Viva.
(2009) *Intervenciones en Psicología Educativa*. Rosario. Laborde.
- Busto de Rossi, A. (1999) *Abordaje psicoanalítico grupal de niños*. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*. Recuperado el 20 de octubre de 2018 de <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719999007.pdf>
- Cardaci, G. (2017). *Capítulo 6: Lo grupal como utopía: clínica y política en la publicación Lo Grupal en la Argentina. (1983-1993)*. En *Itinerarios de la Psicología. Circulación de saberes y prácticas en la Argentina del Siglo XX*. Macchioli, F. García, L. Benítez, S. Briolotti, A. Cardaci G. y Molinari V. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Cardinali, V. *Entrevista*. (2019) Coordinadora del equipo técnico Ludotecas. Ver Anexo

- Cervone, N., Ramos, L. (2012). *Investigación en psicoterapia psicoanalítica de niños*. Volumen 1, número 1. Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología. II Congreso de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 19 de octubre de 2018 de:
<https://revistas.unr.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2968/2823>
- Diario La Capital. (2008) *Los chicos rosarinos ya tienen 14 ludotecas para jugar y crear*. Recuperado el 30 de octubre de 2018 en: <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/los-chicos-rosarinos-ya-tienen-14-ludotecas-jugar-y-crear-n293024.html>
- Dirección de infancias y familias. (2011) "Manual Operativo". Documento interno. Secretaría de Promoción Social. Municipalidad de Rosario
- Dirección de infancias y familias. (2019) "Espacios socioeducativos. Segunda infancia" Documento interno. Secretaría de Desarrollo Social. Municipalidad de Rosario
- Firpo, S. (2013) *La construcción subjetiva y social de los adolescentes. Vigencia del psicoanálisis*. 3ra edic. (2015) Buenos Aires: Letra Viva.
- Glasserman María R y Sirlin María E. (1974). *Psicoterapia de grupo en niños*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- González Monteagudo, J. (1996). *La antropología y la etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas*. En: Teoría de la educación, N° 8. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Sevilla
- González Rey, F. (2006) *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala. Guatemala
- Grinberg, L., Langer, M. y Rodrigué, E. (1957) *Psicoterapia del grupo*. 2da edición (1961) Paidós: Buenos Aires
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- Jaitín de Langer, R. (1983) *Clinica Grupal en niños. Teoría y Técnica*. Interdisciplina ciencia y difusión. Buenos Aires: Editorial Trieb
- Klein, M. (1932) *El psicoanálisis de niños*. (2015) Buenos Aires: Paidós.

- *Ley Nacional Nº 26.061. De la protección Integral de los derechos del niño, niña y adolescente.* (2005). Art. 20. Ministerio de justicia y derechos humanos. Presidencia de la Nación. Argentina.
Recuperado el 25 de mayo de 2019 en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Moreno, M.A (2013) *Psicoanálisis e intervención social*. CS No. 11, p. 115–142, enero–junio 2013. Cali, Colombia: Universidad San Buenaventura.
- Nolla Cao, N. (1997) *Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica*. En: *La Etnografía*, revista cubana de Educación Media y Superior. Ministerio de Salud Pública. La Habana.
- Pavlovsky, E. (1968) *Psicoterapia de grupo en niños y adolescentes*. Cuarta Edición (1987). Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
(1987) Prólogo a la cuarta edición. En *Psicoterapia de grupo en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Percia, M. (1997) *Notas para pensar lo grupal*. 2ª ed. 5ª reimp. (2009) Buenos Aires: Lugar Editorial
- Pulido Moyano, R. (2010) *Una visión sobre la etnografía educativa a través del caso de unos alumnos del etnógrafo que sustituía a la maestra* - Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. España
- Pulido Moyano, R. y Prados, E. (1999) *La investigación etnográfica como herramienta para comprender y transformar la acción psicopedagógica*. En: Fernández, J. (Ed.) *Acción psicopedagógica en educación secundaria: Reorientando la orientación*. Málaga, Aljibe.
- Rascován, S. (2016) *Entre adolescentes jóvenes y adultos*. En Korinfeld D., Levy D. y Rascován S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico* (1982-1985). En Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (coordinadoras). *Para observar la escuela, caminos y nociones*. Informe final del Proyecto “La práctica docente y sus contextos institucional y social”, Vol. 2. México. D.I.E.

- Rockwell, E. (1991) *Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina en perspectivas*. México: CISE-UNAM
- Rockwell, E. (1994) *La etnografía como conocimiento local*. En: Rueda Beltrán, M. *La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas*. México: CISE-UNAM
- Rodolfo, R. (1989) *El niño y el significante*. 12^a reimpresión (2016) Buenos Aires: Paidós
(2009) *Trabajos de la lectura, lecturas de la violencia*. Bs Aires: Paidós.
(2011) *Padres e hijos. En tiempos de la retirada de las oposiciones*.
(2015) Buenos Aires: Paidós
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Souza Minayo, M.C. (2010) *Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa*. En: Revista Salud Colectiva, vol. 6, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 251-261 Universidad Nacional de Lanús. Buenos Aires.
- Tkach, C. (2000). *Juego y sujeto supuesto saber*. Seminario en Psicoanálisis de niños. Ficha. Cátedra de Clínica Psicológica y Psicoterapias: Clínica de Niños y Adolescentes. Facultad de Psicología. UBA. Recuperado el 15 de octubre de 2017 de Psiconet:
https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/043_ninos_adolescentes/material/fichas_catedra/juego_ss_s.pdf
- Toporosi S, Ragatke S. (2002). *Dispositivos grupales con adolescentes hoy*. En Revista Topía. Recuperado el 20 de mayo de 2019 de: <https://www.topia.com.ar/articulos/dispositivos-grupales-con-adolescentes-hoy>
- Winnicott D. W. (1956) *Variedades clínicas de la transferencia*. Recuperado el 15 de mayo de 2019 de <http://www.psicoanalisis.org/winnicott/vaclitra.htm>
(1964) *La familia y el desarrollo del individuo*. (2006) Bs Aires: Hormé.
(1965) *Los procesos maduros y el ambiente facilitador*. 1ra Edición en este formato. (2015 c) Buenos Aires: Paidós
(1971) *Realidad y juego*. (2009) Argentina: Gedisa

- (1986) *El hogar nuestro punto de Partida*. (1993) Buenos Aires: Paidós
- (1989 a) *Exploraciones Psicoanalíticas I*. (2015) Buenos Aires: Paidós.
- (1989 b) *Exploraciones psicoanalíticas II*. (2015) Buenos Aires: Paidós
- Wood, P. (1986) *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Temas de Educación. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

1. Entrevista a Vanesa Cardinali. Integrante del equipo técnico de Ludotecas del Proyecto Ludotecas a partir del 2008 hasta el 2010)

- **¿Cuándo arranca el proyecto ludotecas? En los diarios aparecen algunas menciones, pero a partir del 2008.**

El proyecto arranca en el 2006. En el año 2005 dentro del “Rosario Hábitat” se trabajó con la relocalización de familias de La tablada y La Lagunita. A partir del laburo con las familias se pensó que había que laburar especialmente en grupo para la niñez, en espacios de juego. Había que acompañar a que las familias se mudaran. Estaba a cargo Patricia Zuricich. Dos intervenciones del hábitat en la tablada y lagunita. Coordinaba Pizzani y del equipo técnico en el oeste éramos Claudia Giri, Katya y yo.

Después, no sé de dónde aparece un financiamiento. En el 2006/7 se vota en Presupuesto Participativo en el Oeste. La gente lo que pide es dejar a los chicos (de segunda infancia) para ir a laburar.

Ese proyecto es evaluado por Niñez, y desde allí se responde que los pibes no se dejan y así se crearon espacios lúdicos.

Apareció el financiamiento y hubo cogestión con vecinales. Llegamos a ser 13 ludotecas.

Las primeras fueron en el Oeste y de los otros distritos empezaron a pedirse.

En el 2008 paso al equipo técnico.

- **¿Cómo se pensaron las referencias adultas? ¿Por qué en dupla?**

Porque no era un taller. Tenía que ver “qué con el juego y cómo intervenir”. El ludotecario tenía que estar atento. La mirada no está sobre el lenguaje sino sobre el juego. Es la intervención con el pibe.

¿Por qué dupla? Se trataba de no trabajar en soledad. También estaba el tema de la pareja hombre y mujer, pero no sé yo eso. La idea era que el equipo pudiera retrabajar la situación de los chicos, que no fuera un aula. No es lo mismo. El ludotecario es multifunción (por ejemplo: hacer la leche no tiene que

ver con hacer más trabajo, sino que es un espacio de intervención). Es estar abierto a ciertas modificaciones, para mirar al chico.

¿Por qué se convocó a psicólogos/as?

Porque se pensó en gente que pudiera pensar la infancia. Se trata de tener otras lecturas para trabajar en la infancia. Porque si vas a un taller es el lenguaje artístico ahí. En cambio, la lectura puede ir más allá de la mera descripción, pensar más allá de si puede o no puede jugar, es una intervención en la producción subjetiva. El pibe que se las arregla, se las arregla para aprender algún arte, el papel, la pintura, el pincel. Pero hay otros pibes que no pueden arreglárselas. Esa es la diferencia, no se trata de puro profe. Hay que querer laburar con los pibes.

- ¿Cuál era el encuadre en ese momento?

¿Con los pibes? Era: podemos jugar. Hubo un shock de sobreabundancia de materiales al principio, como te decía cuando hubo ese financiamiento. Nunca se había visto tanto material disponible y nuevo. Tuve que hacer mucho laburo para que los pibes entendieran que “esto va seguir acá”. Eso les decía. Para entender lo que estaba pasando.

- En relación a eso: ¿cómo entiendes lo del uso de materiales? ¿Cómo se entendía en el marco de la intervención?

Si vos quieres cuidar y usar los materiales contratá un docente, no un psicólogo. Digo esa es la diferencia con puro profe: desde niñez se pensó una política para intervención con los niños, es una política de Estado, de cómo se entiende a la infancia.

No sé, yo no soy psicóloga, pero igual, para mí hay diferencia entre el psicólogo y el psicoanalista. Entendimos que era el psicoanálisis el marco del laburo. Porque es cómo entiende lo normal la psicología, como en Piaget por ejemplo, por etapas. No sería cualquier psicólogo que pudiera estar aportando por ese lado. No se trata de describir a un niño dentro de los márgenes de lo

normal, sino pensar cómo intervenir con estos niños en estas condiciones. Porque si no hace deportes y listo. Playón para todos y listo. Eso es lo que diferencia a un Estado de política pública.

Hay muchos adultos que le tienen miedos a los pibes. Nadie quiere ver a un pibe hecho mierda. En el juego hay algo de una restitución, tiene que haber un adulto que no le tenga miedo, que lo acompañe.

- **¿Por qué con segunda infancia?**

Porque un pibe tiene derecho a jugar, a no estar como adulto de otros hermanos. Por eso tiene que haber condiciones para este laburo. Hay que convocar a un niño ahí.

Todo esto se perdió cuando el proyecto ludotecas quedó comido por la lógica Crecer. Cuando el año 2010 las ludos fueron a formar parte de los CTR primero y luego de los CCB ahora. Los espacios ya no son lúdicos, sino socioeducativos. Los ludotecarios son educadores. Yo entiendo lo que quiso hacer Daniel Catania, no fue su intención de aplastar, pero en eso de educadores más de uno se agarró del puro profe. Ya no quedan muchos espacios lúdicos en la ciudad con los niños. Esa franja etaria ahora está siendo cubierta por talleristas de cultura. Que sostienen talleres con todo lo que eso quiere decir.

2. Documentos internos de la Dirección de Infancias y Familias:

a) Espacios socioeducativos. Segunda Infancia

El documento institucional que elaboramos a lo largo del año pasado desde la Dirección de Infancias y Familias pone a dialogar qué entendemos como espacios socioeducativos dentro de los Centros de Convivencia Barrial y Predios Polideportivos. En primera instancia los pensamos como “todos aquellos espacios grupales donde se ponga en juego la transmisión de un saber desde dónde construir y sostener un vínculo entre el educador y los niños/as y adolescentes. Este vínculo pedagógico e intergeneracional implica el reconocimiento y la valoración afectiva sobre ese otro que está en vías de constitución subjetiva y al que está dirigida nuestra tarea. Nos permite pensarnos y posicionarnos como adultos garantes de la transmisión de un legado cultural que nos trasciende pero que nos atraviesa. Es nuestra tarea reponerlo y transmitirlo del modo más equitativo”.

En relación a las propuestas de segunda infancia, nos referimos a actividades que se realicen sistemáticamente con los/as niños/as entre 6 y 12 años de edad, y se conviertan en experiencias vinculantes y creativas, en donde poder tejer nuevas tramas ampliando el campo de simbolización y aprendizaje, sobre todo en aquellas situaciones en que los derechos de los/as niños/as se encuentran vulnerados.

Pensar el rol del educador/a implica poder analizar y establecer los modos en que se desarrollan las propuestas que se ofertan a los/as niños/as, planificando los espacios con una conformación dinámica establecida por las lecturas territoriales y grupales.

En tanto en este momento del desarrollo de los niños y niñas donde deben integrarse en nuevos grupos sociales fuera del ámbito familiar, será importante generar en cada propuesta un marco de normas que les posibiliten reflexionar sobre el lugar de los “otros”, ganar autonomía, y desarrollar ideales. Es indispensable para que esta autonomía pueda ser percibida, refiere necesariamente a la presencia de adultos responsables y afectivos de los niños y niñas que acompañan ese proceso de independencia y crecimiento. Sin esta

presencia no hay borde que delimite el marco donde debe desarrollarse ese movimiento subjetivo. Es así que nuestra tarea como educadores/as será también convocar al adulto desde esta perspectiva, tratando de aportarles elementos que los ayuden a pensar y transitar los distintos momentos por los que atraviesan los niños y niñas, afianzando y anclándolos a un saber, a una forma de hacer y de vincularse con los demás, mostrando sus potencialidades y aprendizajes.

En este sentido pensamos la intervención en torno al acceso a las políticas públicas de educación, salud y documentación como derechos básicos de los niños y niñas. En la medida que haya un adulto referente es preciso reforzar ese rol dando lugar a que esos derechos sean asumidos responsablemente por quien corresponda. Si no ocurriera de este modo, es nuestra función como agentes del Estado, facilitar el acceso a esas políticas y derechos.

Como educadores/as, como quienes sostienen, propician y acompañan las escenas cotidianas con los grupos de niños y niñas es importante poder delinear marcos de trabajo en la grupalidad, donde se disponen para anudar posibilidades y potenciarlas.

Gabriela Diker se expresa en relación a los modos de hacer, de pensar una práctica: *“...diversidad de situaciones por las que transitan muchos chicos y chicas que crecen enfrentando día tras día condiciones de pobreza, de desamparo, de violencia, de negación de sus derechos. Unos modos de "hacer" que se diferencien de los "haceres" que superponen carencia simbólica a la pobreza material, desprotección al desamparo, violencia a la violencia. Unos modos de hacer que no recurran a etiquetas, que se sostengan en la imprevisibilidad de "lo otro", que se desarrollen junto con los chicos y chicas que transitan las instituciones en las que trabajan y no sobre ellos como objetos externos que están allí disponibles para ser capturados por las redes de visibilidad de las teorías, a los niños, niñas y adolescentes. Y es dentro de estos límites que algunos niños y niñas, adolescentes y jóvenes, se vuelven infancia o adolescencia, mientras que otros se vuelven menores, delincuentes, marginales, excluidos, vulnerables, pobres. Es en el territorio de las disciplinas y sus teorías, donde la ficción científica decreta que algunos merecen habitar el*

tranquilizador y simplificado mundo de los conceptos, y otros, el finamente reticulado mundo de las etiquetas.

Preocupa entender qué es lo que hace posible que tengan lugar esos acontecimientos que irrumpen en las biografías individuales e interrumpen destinos sociales. En este sentido interesa la experiencia de los chicos en tanto "acto de formación" y la pedagogía como "dispositivo que ofrece un lugar en el que se constituye y se transforma la experiencia de sí"... Dar cuenta, de las experiencias profesionales con chicos y chicas que transitan situaciones complejas exige encontrar los modos de registrar no sólo qué saberes, qué teorías y qué prácticas se ponen en juego, sino también, los modos en que esta experiencia pone en cuestión esos saberes, esas teorías y esas prácticas..."¹

Algunas consideraciones en relación a los espacios

Es importante que sean sistemáticos, conformándose los grupos de acuerdo a propuestas acordes a la edad y que consten de dos encuentros semanales, con el fin de generar experiencias donde se potencien los lazos entre pares, y entre educadores/as y niños/as, habilitando una construcción del espacio grupal, en el marco del proyecto institucional. Como así también se considera relevante conocer y fortalecer las redes comunitarias y familiares en donde las infancias de esos/as niños/as se desarrollan.

Así mismo, puntualizar la necesidad de:

- Generar el marco de trabajo necesario para el funcionamiento de los espacios socioeducativos a los fines de que puedan establecerse relaciones interpersonales e institucionales donde la palabra, en un sentido amplio, de cada uno tenga valor, sea escuchada y respetada como única forma de construcción colectiva.
- Desplegar lenguajes artísticos, comunicacionales, espacios deportivos y lúdicos, que promuevan actividades grupales que potencien el desarrollo de cada niño y niña.
- Establecer acciones sistemáticas con los/as referentes adultos afectivos

¹Diker, Gabriela "Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias".

de los/as niños/as con el objetivo de construir, reconstruir y/o fortalecer vínculos familiares y comunitarios.

- Sostener estrategias que posibiliten el acercamiento y permanencia del niño/a al sistema educativo formal, acompañando las condiciones particulares de cada niño/a.
- Subdividir las franjas etáreas agrupando niños/as de acuerdo a las edades, con la flexibilidad necesaria en la conformación de los grupos según la lectura y diagnóstico territorial de cada institución.
- Planificar conjuntamente, registrar, compartir “lecturas” de las situaciones grupales e individuales y realizar el seguimiento de las mismas por parte de los educadores/as, profesores/as y talleristas de todas las áreas que intervengan. Apuntando a desarrollar un proceso de constitución de equipos de trabajo en función de cada propuesta.
- Formalizar una modalidad de registro de los encuentros grupales, del proceso que atreviese cada niño/a en el espacio y de las acciones sostenidas para el trabajo del vínculo con el adulto/a referente.

Criterios de inclusión de niños/as a los espacios socioeducativos de segunda infancia:

- Niñas/os que pertenezcan a la población de referencia del CCB y/o Polideportivos.
- Niños/as que por diversas situaciones se solicita el ingreso desde una institución barrial con la cual el equipo trabaja articuladamente.
- Niños/as que se analiza desde el equipo de trabajo que no han accedido por distintos motivos a la institución y se cree importante su ingreso.

Sugerencias para la inclusión:

- Inscripción con participación de un referente adulto de los/as niños/as.
- Entrevistas individuales con cada niño/a por propuesta que se inscriba.
- Encuentros con las familias en el lugar donde viven que serán acordados con las mismas (en la medida de lo posible), y se realizarán con el objetivo de comenzar a construir una relación con la institución, independientemente de que los/as niños/as de dichas familias sean incluidas/os.

b)

INTRODUCCIÓN

Este manual tiene como objetivo presentar el marco de trabajo a los integrantes del equipo del Centro de Convivencia Barrial y las propuestas que, en forma articulada y coordinada, se desarrollan en los mismos.

El presente documento contempla:

Un marco operativo general que contiene las pautas de funcionamiento comunes que ordenan el desarrollo de todas las actividades.

Los marcos operativos específicos de cada una de las áreas de la Secretaría de Promoción Social cuyo personal forma parte del equipo de los Centros: *Subsecretaría de Acción Social* a través de la Dirección de Promoción Familiar perteneciente a la Dirección General de Infancias y Familias, Dirección de Políticas Públicas de Juventudes, Dirección de Adultas y Adultos Mayores, Servicio de Atención Ciudadana; *Subsecretaría de Recreación y Deporte* a través de la Dirección General de Recreación y Deporte Comunitario y la *Subsecretaría de Economía Solidaria* a través del Área de Promoción y Descentralización.

CENTROS DE CONVIVENCIA BARRIAL

Los Centros de Convivencia Barrial son espacios de la Secretaría de Promoción Social ubicados en los barrios más vulnerables de la ciudad. A partir del trabajo de sus equipos interdisciplinarios forman parte de la red de instituciones públicas locales de protección e integración social en territorio. De esta manera implementan integral e integradamente las políticas sociales del municipio con el fin de **promover procesos de inclusión social** en personas y grupos familiares en situación de vulnerabilidad de sus zonas de influencia. En este camino, generan una multiplicidad de acciones que articulan al mismo tiempo un enfoque de derechos, los distintos grupos poblacionales y la identidad de cada territorio.

Así, los Centros de Convivencia Barrial brindan a los grupos familiares y la comunidad en general distintas propuestas de promoción y protección de derechos, priorizando aquellas dirigidas a la primera y segunda infancia, las juventudes y la población de adultas y adultos mayores. Las actividades contemplan una oferta sistemática semanal de espacios de inclusión y otra especial de eventos de convivencia y participación comunitaria.

Por otra parte, el Centro de Convivencia Barrial, en tanto actor fundamental de la red de protección e integración social barrial, participa en la evaluación, diseño y ejecución de estrategias de desarrollo local de acuerdo a las acciones planificadas en el ámbito distrital o del área barrial correspondiente. Estas estrategias contemplan las necesidades, los intereses y las potencialidades particulares que se manifiestan en el territorio y se definen en el marco de las políticas sociales la Secretaría de Promoción Social y de la gestión municipal.

A. Marcos operativos específicos de la Subsecretaría de Acción Social en los Centros de Convivencia Barrial

A.1) Marco operativo específico de la Dirección de Promoción Familiar -Dirección General de Infancias y Familias- en los Centros de Convivencia Barrial

Descripción:

La **Dirección General de Infancias y Familias** tiene como objetivo trabajar la promoción y protección de los derechos de niños/as y jóvenes de 0 a 18 años y sus familias para la construcción de una ciudadanía basada en la igualdad, la participación y solidaridad.

Dentro de esta Dirección se encuentra la **Dirección de Promoción Familiar** tiene como objetivo general promover procesos de inclusión de familias en situación de vulnerabilidad social desde los Centros de Convivencia Barrial, mediante acciones integrales tendientes a un fortalecimiento de su autonomía y construcción de ciudadanía.

Para la consecución de ese objetivo en los Centros se llevan adelante, en función del diagnóstico territorial correspondiente, propuestas socio-educativas en torno a tres proyectos: socio-educativo, nutricional y de desarrollo infantil para las franjas de 0 a 13 años y sus familias.

a) Proyecto socio-educativo

Objetivos:

- Promover la inserción o re inserción educativa de toda la población con la que trabaja el Centro.
 - Facilitar el acceso a espacios y proyectos socio-culturales de la ciudad.
 - Impulsar la participación de la población en los espacios institucionales.
 - Propiciar la vinculación intergeneracional.
 - Promover el desarrollo integral de la población infantil en situación de vulnerabilidad.
 - Promover hábitos saludables para una adecuada alimentación.
 - Proveer una cuota nutricional (desayuno/almuerzo, almuerzo/merienda) en el Centro a los niños/as de 0 a 4 años.
 - Sensibilizar a la población respecto de la temática de los derechos del niños/as y jóvenes.
-

Dirección General de Infancias y Familias

Misión

Generar e implementar políticas sociales integrales e integradas territorialmente, que promuevan el reconocimiento y el ejercicio de los derechos, la participación ciudadana, el fortalecimiento de los lazos sociales y la inclusión social.

Visión

La Secretaría de Promoción Social poseerá una estructura dinámica y de circulación interna que articule las distintas áreas con los diferentes niveles gubernamentales y las O.S.C., propiciando y potenciando el desarrollo de redes, y el abordaje integral e integrado de las problemáticas sociales, con un saber común compartido, y con equipos únicos en cada territorio.

Fundamentos

De acuerdo a las experiencias y la legislación vigente, las políticas de infancia deben: Desarrollar un sistema de protección integral que combine virtuosamente la multiplicidad de apoyos que cada niño/as, adolescentes y sus familias requieren durante la primera etapa de la vida (0 a 18 años).

Fortalecer un efectivo trabajo intersectorial, donde el eje prioritario de la gestión esté en el nivel territorial, que es el espacio donde las políticas públicas se relacionan directamente con niños, niñas, adolescentes y sus familias.

Abordar la infancia desde una perspectiva integral con la convicción de que la familia y la comunidad de pertenencia son los mejores lugares para su crecimiento y desarrollo.

* La creación de la Dirección General de Infancias y Familias inaugura un marco metodológico de trabajo

* Se basa en un enfoque de atención integral de la población, combinando apoyos asistenciales y promocionales.

* Este modelo combina dos líneas de trabajo donde interjuegan las políticas universales y no universales, entendidas estas últimas como puentes hacia el acceso a las políticas universales.

Objetivo General

Desarrollar y difundir la promoción, protección y restitución de los derechos de niños/as, adolescentes y sus familias para la construcción de una ciudadanía basada en la igualdad, la participación y la solidaridad.

EJE TRANSVERSAL

Promoción del Sistema Local de Protección Integral acorde a la ley nacional 26.061 y ley provincial 12.967

Eje N° 1: Desarrollo Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes

Objetivos Específicos:

-Disminuir las situaciones de vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes.

Actividades:

Intervenir en situaciones de vulneración de derechos (asesoramiento legal, inclusión en espacios socioeducativos, articulación con centros de salud, etc.)

Diseñar estrategias de abordaje familiar (entrevistas, visitas, entrega de subsidios, articulación con instituciones, etc.)

-Brindar espacios socio-educativos que promuevan el acceso al patrimonio cultural, la participación y el ejercicio de los derechos.

Actividades:

-Elaborar y suministrar el desayuno o merienda y el almuerzo para niños/as menores de 4 años.

-Favorecer la participación de los niños/as y adolescentes a diversos espacios socioculturales.

-Planificar y desarrollar actividades lúdicas, recreativas y pedagógicas para diferentes grupos etáreos: niñas/os de 2 a 4, niños/as 6 a 12 años y adolescentes de 13 a 18 años en los Centros Crecer y Centros de Día.

-Articular actividades con otros espacios y propuestas culturales y educativas (alfabetización, visitas a museos, parques, etc.)

-Incorporar a los adolescentes mayores de 16 años a espacios de: capacitación técnica, formación para el trabajo y circuitos socioproductivos.

-Desarrollar y articular con otros actores actividades tendientes a garantizar la incorporación, sostenimiento y culminación de la escolaridad en el Sistema de Educación Formal.

Eje N° 2: Fortalecimiento Familiar

Objetivos Específicos:

-Potenciar la autonomía familiar a través de:

Favorecer el desarrollo de las capacidades productivas y de generación de ingresos de las familias.

Fortalecer el rol de las familias en la efectivización de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Fortalecer las capacidades de los referentes familiares para el acceso efectivo a los bienes y servicios provistos por el Estado en sus distintos niveles.

Actividades:

Favorecer la autoproducción de alimentos en brindando capacitación, asistencia técnica y provisión de insumos.

Acompañar a las familias en la resolución de diversas problemáticas relacionadas a sus derechos.

Promover y favorecer la inclusión a espacios de alfabetización y la culminación de los estudios primarios y/o secundarios de los adultos responsables.

Realizar talleres sobre los derechos de los/as niños/as y adolescentes.

Desarrollar espacios socio-educativos como: talleres de salud, alimentación, educación, etc.

Brindar asesoramiento e información para acceder a los diferentes recursos institucionales.

Articular con espacios de capacitación e inserción laboral.

-Favorecer la filiación comunitaria de las familias a través de:

Promover el desarrollo de las actividades socio-productivas.

Impulsar el ejercicio de la participación solidaria.

Actividades:

Desarrollar diversos emprendimientos productivos brindando asistencia técnica, y capacitación.

Favorecer la creación y fortalecimiento de cadenas socioproductivas y de intercambio de productos barriales.

Incorporar a los adultos en distintas actividades de los centros a través del voluntariado.

Eje Nº 3: Desarrollo y fortalecimiento de las distintas formas de organización en el territorio

Objetivos Específicos:

-Difundir y promover el Paradigma de la Protección Integral en las organizaciones del territorio.

Actividades:

Realizar actividades de promoción de los derechos junto con las instituciones territoriales.

Participar en campañas masivas de difusión sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes

-Fortalecer las capacidades de los profesionales, técnicos, educadores, referentes comunitarios, para la intervención en el campo de las infancias y adolescencias.

Actividades:

Crear espacios de encuentro y reflexión con los trabajadores del campo de las infancias en cada Distrito.

Capacitar en el Sistema Local de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes

-Incrementar la participación e integración de las instituciones (tanto gubernamentales como no gubernamentales) en el abordaje de temáticas de las infancias y adolescencias.

Actividades:

Relevar las instituciones, org. sociales, etc. con las que cuenta cada territorio para que formen parte del desarrollo de cada familia.

Participar en las reuniones intersectoriales del territorio.

Desarrollar ámbitos de discusión permanente sobre problemáticas y modalidades de abordaje.

Eje Nº 4: Desarrollo de los equipos de trabajo de la DGIF

Objetivos Específicos:

-Capacitar en las diferentes líneas de trabajo y metodología de abordaje integrada e integral de acuerdo a la visión y misión de la SPS.

Actividades:

Capacitar intensivamente a los equipos en la nueva metodología de abordaje.

Generar espacios de reflexión y problematización sobre intervenciones en infancias.

Planificar y desarrollar capacitaciones en las líneas de trabajo socioproductivo, socioeducativa y de intervención social para los equipos territoriales.

-Favorecer la integración de los diferentes actores internos.

Actividades:

Generar canales de comunicación interna.

Relevar y difundir las distintas actividades de todos los Centros Territoriales de Referencia.

Unificar, conjuntamente con la Oficina de Comunicación Social de la SPS, los diseños de las piezas gráficas.

Crear reuniones periódicas con equipos de educadores pertenecientes a otros programas y proyectos socioeducativos.

3.

