



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN

Infancia e Instituciones

Docente Tutor: *Dr. Ricardo Cicerchia*

Trabajo Final Integrador: *El juego como posibilidad de nuevo significados*

Alumna: *Lic. María del Carmen Nardacchione*

Contenido

Introducción	3
Fundamentación	4
Marco Teórico.....	6
Dejar de pensar en las limitaciones para comenzar a pensar en las posibilidades	8
Hipótesis.....	10
Objetivos generales	11
<i>Objetivos específicos</i>	11
Población beneficiaria.....	11
Descripción de las Derivaciones y circuito institucional.....	12
<i>Descripción de las actividades que se desarrollan en la institución</i>	12
<i>Descripción de las actividades que realiza el equipo interdisciplinario</i>	12
<i>Determinantes históricos y concepción de la infancia</i>	13
Un recorrido histórico del juego en la infancia.....	20
El juego en los primeros pedagogos.....	23
El juego entre lo profano y lo sagrado.....	24
Juego como proceso constituyente de la infancia	27
La infancia: otro modo de pensar al mundo	29
El niño como creador de un nuevo orden.....	32
El niño y el adulto: ¿Encuentro o desencuentro entre dos generaciones?	34
El juego y la educación	35
Juego, infancia y políticas públicas	36
La influencia de las políticas sociales en la constitución subjetiva de un sujeto	39
Ceremonias mínimas: una nueva posibilidad subjetivante	42
Narrativa de la experiencia.	45
Conclusiones	94
Bibliografía.....	97

Introducción

La elaboración del proyecto se realiza como forma de intervenir desde el rol de profesional para dar respuesta a la problemática planteada, así como para la aprobación de la cursada de esta especialización en forma de trabajo final integrador.

El juego es una posibilidad de autoexpresión para todo niño así como de autodescubrimiento, exploración de sensaciones, movimientos, relaciones, a través de los cuáles llegan a conocerse a sí mismos y forman conceptos del mundo.

El juego es una actividad fundamentalmente lúdica, pero también tiene un gran potencial educativo, ya que se aprende a compartir el espacio, se aprende el lenguaje comunicativo, se relaciona lo real concreto con lo simbólico; el sujeto aprende a conjugar su presente con su imaginario, que lo proyecta al futuro; aprende a compartir sentimientos y a vivir con los otros.

El juego es una pieza fundamental en el desarrollo integral del niño ya que tiene estrecha relación con el desarrollo humano de otros planos como son la creatividad, la resolución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales.

A través de las actividades lúdicas, el niño entra en contacto natural con los demás niños y este desarrollo va incorporando nuevas formas de conductas, normas y reglas. Se produce la interacción y coordinación de los intereses mutuos, en las que el niño adquiere pautas de comportamiento social. De esta manera el niño va pasando por sistemas sociales de mayor complejidad que influirán en sus valores y en su comportamiento futuro.

La asimilación de las normas condiciona un respeto y adaptación a la sociedad y una preparación de los argumentos que se dispondrán en su futuro, porque las normas sociales señalizan los comportamientos esperados en una sociedad o grupo dado y representan la exigencia a seguir un determinado patrón comportamental.

Con relación a la práctica de la regla (forma en que los niños la aplican en el juego) surge la necesidad de la comprensión y el control mutuo, así como de ganar acatando reglas comunes

Con el juego, se fomenta el debate y la discusión como elemento de comunicación y consenso.

El juego construye el reino de lo posible en lo imposible, de lo aceptable y de lo modificable en un reino que parece inmutable... En el caso de los adolescentes el juego constituye un medio de diversificación para establecer y fomentar las relaciones interpersonales y de amistad, lo que permite representarse una forma más eficiente de interacción y participación en el grupo al cual accede a partir de sus valores, sentimientos y gustos.

Surge la imperiosa necesidad de restituir el lugar de privilegio del juego en lo que hace a la configuración de la subjetividad del niño generando oportunidades y nuevos escenarios para el desarrollo de la capacidad expresiva, la sensibilidad, la imaginación, y la comunicación con los otros.

Fundamentación

Se puede observar que los chicos que concurren a las sedes barriales, mantienen entre sí un vínculo donde mantener el respeto así como los buenos modales en relación a sus pares, parece desdibujarse, ya que la mayoría responde en forma impulsiva, con una palabra ofensiva o un golpe. Es el modo habitual de vincularse de los niños y niñas entre sí. Inclusive, recurren a otro hermano mayor que pueda responder por él, intimidando al otro.

Hay un predominio de ejercicio de poder del niño mayor sobre el menor, establecido como normativa que avala que esto sea siempre así. En las formas familiares de las que proceden los niños, se haya instituida esta forma de gestionar las relaciones, que los niños proyectan en su trato diario con el otro.

Con relación a los adultos que trabajan con ellos, los niños lo respetan y distinguen que es autoridad. En ocasiones, susurran por lo bajo cuando alguno de los profesionales les pone un límite y a ellos no les agrada.

Introducir al niño en una historia en curso, instituye una tensión en el campo discursivo tanto del niño como del adulto, ya que el pequeño busca su posición en el discurso con relación al deseo, a la palabra del Otro, pero esto se puede alcanzar cuando el adulto le brinda y habilita la condición de posibilidad de que pueda existir fuera de sí, que reconozca un período de infancia. (Minnicelli, 2004)

El término de infancia se encuentra sujeto al discurso del adulto, a las significaciones que los adultos de cada época les otorgan.

La infancia en tanto significante en falta de significación, no admite ser considerada en un sentido unívoco, siendo un vocablo polisémico que responde a múltiples consideraciones debido al intercambio en la línea de las generaciones y sujeta a las persistencias y discontinuidades que se dan en el juego diacrónico y sincrónico de la historia de la humanidad. Es necesario hablar al niño, dirigirle la mirada, la voz y ofrecerle sostén porque nada sucederá sólo librado a la evolución biológica. (Minnicelli, 2004)

Resulta fundamental instituir infancia en este período en los discursos y prácticas con respecto a la legalidad de la cultura por la inscripción de la ley fundante en el sujeto en el orden social, que brinde una ocasión a ese sujeto infantil de ser producto pero también creador de la historia humana, planteándose seriamente en lugar de hablar **del** niño la necesidad de hablar **con** el niño.

Se ve la necesidad de implementar un dispositivo para atender a la demanda de intervención ante la emergencia de situaciones de violencia surgidas en las relaciones entre niños. En consecuencia, resulta imprescindible mantener la diferenciación entre lenguaje adulto y lenguaje infantil, que hace al enriquecimiento y crecimiento mutuo, sin perder de vista el lugar de privilegio del juego en lo que hace a la configuración de la subjetividad incipiente del niño.

Escuchar al niño es un gran desafío para el mundo adulto. Lo que tiene que decirnos, nos reclama y nos compromete.

Marco Teórico

La infancia es un tiempo sustantivo en sí mismo, atravesada por el lenguaje, que es lo que nos hace ser humanos y lograr lazos sociales. Al estar sujetos a su legalidad, nos permite tener una posición subjetiva en el mundo de la cultura.

La infancia es una época de búsqueda, de crecimiento, que necesita del sostén de los otros, porque el psiquismo infantil se estructura en relación a la historia con los otros en una sociedad determinada, pero es otra historia distinta de la nuestra, es otra historia.

Firenzi (1932), estableció la diferencia entre el lenguaje adulto y el lenguaje infantil, entre el lenguaje de la ternura y el de la pasión, entre el sujeto infantil y lo infantil del sujeto.

El juego es una forma de expresión y comunicación del niño, donde el lenguaje infantil encuentra la oportunidad de generar vínculos afectivos, expresar emociones, fortalecer su autoestima y desarrollo de su personalidad. La actitud del adulto de acompañar al niño en el juego es de vital importancia y crea la diferencia. No se trata de dirigir la experiencia, sino de participar con su presencia, como un compañero simbólico de juego. El lenguaje empleado por el adulto en momentos de juego, puede ser decisivo, pues le permite contener al pequeño cuando las emociones lo desborden en su capacidad de comprensión prestando el lenguaje al niño o poniendo en palabras lo que el niño todavía no puede hacer por sí mismo. Es una forma en que el niño comparte su mundo con el adulto.

El niño juega porque lo necesita, porque le gusta, porque explora su alrededor, para entender los códigos de su cultura, para elaborar sus angustias, para soñar, para crear, para alejarse muchas veces de la realidad que le agobia.

Es narrando que se intenta hacer comunicable e inteligible la experiencia, los modos de ver y de entender el mundo, lo que somos y lo que son “los otros”. En toda

narración se hace presente “lo dicho de lo no dicho” (Miinnicelli, 2013, p 132)

El juego, como dispositivo institucional comunitario, permite indagar en la lógica del niño, analizar narrativas, dibujos, personajes, reglas de regulación de intercambios entre los sujetos, así como en los modos de gestionar sus relaciones...

En el caso de los juegos cooperativos se caracterizan por requerir la ayuda de todo el grupo de participantes para lograr un resultado o logro de objetivo. Este modelo elimina el elemento competitivo, no hay ganadores, ni perdedores, ya que se debe conseguir el objetivo planteado por el juego o no, de forma que todos pierden o ganan. Estos juegos permiten que los participantes sean aliados para lograr el objetivo. Se observa principalmente el proceso y no tanto el resultado, ya que se busca que nadie quede eliminado y que a través de la participación de todos se logre un clima de cooperación de unos con otros.

. Los juegos cooperativos promueven en los niños y/o adolescentes:

- Placer: Disfrutar del momento todos juntos.
- Libertad
- Diversidad: Es irrepetible porque nunca se desarrolla igual.
- Integración: Desde el conocimiento, la escucha, el entendimiento y aceptación de reglas y dinámica del juego.
- Creatividad: Posibilita el aporte de todos en soluciones e ideas para resolver y jugar.
- Participación: a través de la escucha, comunicación, respeto, socialización e interacción social.
- Transformación de conflictos.
- Cooperación: La meta es posible con el esfuerzo de todos.
- Interculturalidad: Ayudar a descubrir y respetar las diferencias, maneras de pensar, sentir y actuar

El programa de intervención socio-educativo se basa en juegos de ayuda y cooperación que permiten estimular la socialización y la conducta pro-social en los niños que concurren a estas sociedades de fomento y que manifiestan conductas disruptivas, favoreciendo la convivencia de los chicos de diferentes edades, en ambientes adversos.

Dejar de pensar en las limitaciones para comenzar a pensar en las posibilidades

Agamben (2006), nos da la idea de dispositivo como la red que se establece entre todos los elementos que conforman un determinado estilo epocal y que se ocupa de una cuestión social específica. Necesita de acuerdos y consensos que tienen que ver con un "conjunto heterogéneo" que incluye "discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho", involucra a actores disímiles ajustados a saberes locales que al mismo tiempo inciden en la construcción de subjetividad e instituyen nuevas formas de abordajes.

Es aquí, donde las "ceremonias mínimas" pueden convertirse en un acto positivo que permite, a partir del análisis de información relevante, dar la fuerza postergada y necesaria al tratamiento de la infancia. Así, las ceremonias mínimas podrían ser la nota donde hallar la diferencia, posicionando al adulto en la escena como aquel que puede dar lugar a la palabra y a la escucha del sujeto en el momento que lo requiera. A través del juego se puede crear un espacio diferente, un dispositivo que habilite una alternativa diferente de intervención, donde haya un Otro que le ofrezca la posibilidad de jugar, de reflexionar, de poner en palabras...un Otro preparado para ejercer funciones subjetivantes.. (Minnicelli, 2013)

Un momento que invite a la re significación de los vínculos en un tiempo de deleite, una experiencia alternativa de encuentro...

Es posible habilitar una escena, donde los niños puedan expresar sus emociones y estados de ánimo, ya que no logran encontrar estos espacios de

escucha y diálogo dentro del contexto familiar y escolar donde todo está dicho y predeterminado.

La propuesta consiste en proponer como dispositivo, espacios de reflexión y diálogo para los niños que presentan conductas disruptivas, habilitando un lugar para lograr la calma, mediante la escucha, el uso de la palabra, el juego y el trabajo en equipo, promoviendo el logro del objetivo común a través del esfuerzo de todos los que integran el grupo.

Las ceremonias mínimas, son pequeños actos necesarios que restituyen una legalidad en los intercambios, instituyen infancias, delimitando límites entre presencia/ausencia. Es necesario que el adulto salga de los lugares habituales para crear otras escenas, otras condiciones de posibilidad, otros juegos, para que la subjetividad del niño pueda acontecer... (Minnicelli, 2013)

Se hace necesaria la presencia de un mediador cuya mirada e intervención posibilite habilitar en los niños, las competencias que le permitan construirse como hablantes, como lectores y escritores de esta realidad, que le permitan construirse como sujetos. Si bien estos procesos comienzan en el seno familiar, ya que adquieren un papel fundamental en la adquisición del capital simbólico y de la disposición hacia lo estético, muchas veces esto resulta inexistente pues las familias están atravesadas por distintas circunstancias que lo impiden y se presenta como un verdadero desafío para todo profesional que se preocupa y piensa sobre la infancia y que por sobre todo quiera comprometerse, favoreciendo otros tipos de abordaje que lleven a visibilizar esta infancia desde otra mirada, de darle posibilidad de construir su subjetividad desde otro lugar que no sea el establecido, contrarrestando las fallas y ausencias, pero sostenidas por las acciones impregnadas de ilusión, esperanza y esfuerzo de los agentes intervinientes en la búsqueda por promover otras formas de socialización.

Es importante que el adulto se constituya como referente de apelación, que pueda de algún modo delimitar el desborde que el niño pueda presentar...ser un Otro mediador de esa realidad que aloja al niño, posibilitándole una trama de nuevos significados, a través de los cuáles poder ampararse y protegerse, poniendo especial énfasis en las formas singulares y

colectivas de sostén de condiciones de producción de subjetividad, en tiempos de configuración subjetiva de niños, niñas y adolescentes, aún en entornos adversos.

El lazo social instituye un orden, pautas, y multiplicidad de posibilidades, dando cuenta de la relación entre sujeto y mundo social. Estos niños y adolescentes llevan sobre sí, una trama compleja con trayectorias de vida únicas, que alojan a su vez, historias colectivas y singulares, pero que logran junto a los adultos,, recuperar la palabra, lo que les posibilita reconstruir, así como recrear nuevos lenguajes y subjetividades.,

La trama de una institución se mueve a partir de una dinámica que es propia de cada organización. Esa trama no es sólo lo que está, sino lo que se recrea en la cotidianeidad y que puede modificarse. Hacer trama implica construir un discurso que haga habitable las prácticas cotidianas en tiempo de fragmentación.

Habitar una situación no es simplemente estar, sino edificar un mundo simbólico que colabore en la subjetividad de los niños. Trama que viabilice el ensayo y la ilusión de una nueva función, que colabore en dar un nuevo lugar a estas infancias.

El dispositivo de intervención a implementar, a través del juego, resulta de ayuda para algunos niños como forma de mediar en los conflictos que puedan surgir, así como un modo de incidir en las actitudes y comportamientos de los niños. Es una oportunidad para recoger experiencias, reflexionar, intercambiar puntos de vista y buscar acuerdos que puedan convertirse en planes concretos de trabajo.

Hipótesis

¿Puede el *juego* habilitarse como un dispositivo de intervención para la re significación de los vínculos interpersonales?

El adulto actúa como facilitador de una intervención diferente, donde un otro dispuesto a jugar con los niños fomenta la reflexión y el diálogo como formas de comunicación y expresión, para mejorar la calidad de trato y de las

relaciones con los otros. Una oportunidad para que la infancia sea visibilizada desde otro lugar, que no se encuentre pre- determinado o establecido

Objetivos generales

- Profundizar en los conocimientos provenientes de las ciencias sociales, humanas, psicológicas y del psicoanálisis respecto de las investigaciones científico- sociales en sus proximidades y distancias, sobre la infancia y sus instituciones articulando dichos conocimientos con las prácticas institucionales concretas.
- Articular los nuevos conocimientos del campo de la infancia y sus instituciones con las propias perspectivas e incumbencias profesionales de las disciplinas de grado para, de ese modo transmitir y recrear con conocimientos válidos en permanente interrogación, la atención de aquello que aqueja a la niñez y la adolescencia contemporánea, en los diferentes escenarios de desempeño profesional

Objetivos específicos

- Promover las relaciones interpersonales entre los niños a través de un espacio que habilite la palabra y la aplicación de juegos cooperativos.
- Fomentar la expresión de sentimientos positivos en un grupo como sostén de estos sujetos en configuración.
- Fortalecer en el grupo, la capacidad de solucionar conflictos en forma colectiva, a través del diálogo.
- Proponer el juego como vehículo para el desarrollo integral del niño, así como forma de encuentro y búsqueda de resolución de conflictos
- Favorecer y afianzar la pertenencia al grupo y el respeto por la diferencia,
- Potenciar la autoestima, autonomía, confianza y seguridad en sus acciones.

Población beneficiaria

La población destinataria son niños, niñas y jóvenes, alrededor de 90 NNyA, entre los 4 y 18 años de edad,, que concurren a dos sedes de fomento:

una cita en M. T de Alvear 2640, zona Cerrito, y la otra sede en zona Juramento, ubicada en. William Morris 3890.

Descripción de las Derivaciones y circuito institucional

Todas las articulaciones con Instituciones se realizan en el marco de la corresponsabilidad. El principal actor institucional que consideramos central para realizar diferentes tipos de intervención es el Cepeden que corresponda al domicilio de cada NNoA al cual se refiera la vulneración de derecho o situación que se considere.

Descripción del dispositivo de atención

Dispositivo de atención para niños y adolescentes basado en un espacio recreativo, donde se brinda la merienda y se despliega un abanico de actividades ligadas al arte, actividad física y computación.

Duración estimada: Dos horas y media en cada sede de fomento

Descripción de las actividades que se desarrollan en la institución

A los niños que asisten en la institución se les brinda la merienda así como también actividades relacionadas con el arte, deporte, informática.

Descripción de las actividades que realiza el equipo interdisciplinario

Hay un equipo interdisciplinario conformado por dos coordinadoras que organizan las meriendas, mantienen diálogo y supervisan la labor del resto de profesionales que están a cargo de las actividades recreativas, deportivas y relacionadas con informática, para la población beneficiaria, además de dar cuenta de las actividades realizadas y gastos del programa pertenecientes a TA TE TI, fundación de Telefónica Argentina. Al finalizar la jornada de trabajo, antes de retirarse, el equipo interdisciplinario en su totalidad, colabora en el aseo del lugar. El equipo de coordinadores colabora en la atención a la demanda, de niños, cuyas conductas disruptivas, alteran el ritmo de las actividades propuestas, habilitando la escucha y la atención individual en la

medida de sus posibilidades.

Determinantes históricos y concepción de la infancia

Los niños son los mensajes vivientes que enviamos a un tiempo que no hemos de ver.

Neilil Postman, La desaparición de la niñez.

El término “infancia”, proviene del latín, *infantia* y hace referencia a la incapacidad para hablar, siendo definida por sus carencias, lo que resulta altamente revelador. La infancia resulta idealizada por los biólogos oficiales y son muy pocos, los biógrafos que dan información útil, acerca de los primeros años de la vida de los niños. Los sociólogos de la historia, formulan teorías explicativas de los cambios en la infancia sin interiorizarse en el estudio de una sola familia, del pasado o del presente. Los historiadores de la literatura, considerando los libros como la vida, matizan un cuadro novelesco de la infancia, como queriendo dar significado a lo que ocurría realmente en el interior de un hogar.

Lloyd deMause¹ (1991), intenta explicar la historia de la infancia, a través de un libro donde narra en forma sistemática las actitudes y prácticas de los padres en relación a sus hijos en diferentes momentos históricos. Revela distintos abusos cometidos a los niños desde tiempos remotos hasta nuestros días: el infanticidio, el abandono, la negligencia, los rigores de la envoltura en fajas, la inanición deliberada, las palizas y los encierros que muestran el trato inhumano de esa época. En la mayoría de los casos, se debe a la ignorancia de los adultos, que a la mala predisposición o voluntad.

El predominio en las modalidades de crianza permite conocer como la infancia se desarrolla como categoría socio-histórica.

La concepción actual de infancia deviene de un proceso histórico que la fue conformando. En la época de la antigua Roma, el niño era entregado al

¹ Lloyd deMause trata en su libro *Historia de la infancia* (1991) temas como: Pequeña introducción a la existencia de una historia de la infancia como tal; las relaciones paterno filiales marcadas por dos puntos de vista: Reacción proyectiva, reacción de inversión y reacción empática; Explicación de los comportamientos paterno filiales asignándoles una época histórica

pater de familia, quién decidía sobre el destino de la vida del niño, determinando si seguía con vida o moría por expósito.²

En la Edad Media, no existe la preocupación por la niñez, ya que la figura del niño no es considerada y prueba de esto es, que esta época desconoce la transición del niño a la adultez. Se podría afirmar que en el mundo medieval, la infancia se encuentra sumida en un anonimato indiferenciado.³

La transmisión de valores y conocimientos, y en general la socialización del niño, no está controlada ni garantizada por la familia. Al niño se le separa enseguida de sus padres, y puede decirse que la educación, durante muchos siglos es obra del aprendizaje, gracias a la convivencia del niño con los adultos, con quienes aprende lo necesario ayudando a los mayores a hacerlo. La presencia del niño en la familia y en la sociedad es tan corta e insignificante, que no hay oportunidad para que su recuerdo se grabe en la memoria y en la sensibilidad de la gente.

La concepción de infancia no es algo natural, sino que es una elaboración histórica, que alcanza su imagen acabada en la modernidad.⁴

La visión moderna del niño, va originando una lenta transformación de sentimientos, actitudes, que permiten construir otra visión de la concepción de infancia, en la que el niño deja de ser residuo de la vida comunitaria y comienza a formar parte del cuerpo colectivo. Poco a poco en la cultura occidental, se va investigando cada vez más acerca de la infancia: su evolución, sus etapas, sus necesidades, su psicología.

² En la época romana, la pobreza llevaba a mucha gente a vender a sus recién sacados a los traficantes de esclavos “que los adquirían todavía sanguinolentos” apenas salidos del vientre de sus madres, que de este modo no tenían tiempo de verlos y encariñarse con ellos. (Cfr Cicerchia, R, *Historia de la vida privada en la Argentina*, editorial Troquel, Bs As, 1998, pág. 63)

³ Podría revelarse en una sola frase de Ariés: "El movimiento de la vida colectiva arrastraba en una misma oleada las edades y las condiciones"

⁴ P. Ariés, en 1960, considera que la infancia es una construcción histórica de la modernidad. La perspectiva moderna de la niñez inaugura una nueva construcción social de la infancia, en la que, el niño deja de ocupar el lugar como residuo de la vida comunitaria y comienza a formar parte del cuerpo social.

P. Ariés (1960), señala que hay un apego afectivo hacia el niño que se afirma sobre un cambio social significativo: La separación de la vida de la privacidad, de la intimidad de la vida pública.

El niño es un ser, cuya esencia carente de razón, necesita ser educado. La carencia de razón en el niño, provoca una forma de desamparo que atribuye el derecho a la obediencia y dependencia hacia los padres, quedando la infancia sometida al dominio del mundo adulto.

Se le otorga al adulto cierto poder sobre el niño, considerando al padre como poseedor de saber, a la vez que es ese mismo adulto, la figura que garantiza la protección de ese niño.⁵ El niño no nace bueno o malo, sino que todo lo que llegue a hacer y ser, dependerá de sus experiencias.

La familia delega la responsabilidad educadora al amparo de la escuela y del estado. La pedagogía, es el campo disciplinar que determina a la infancia.

Durante muchos años la sociedad rural y con posterioridad la urbana, convirtió las escuelas en espacios de preparación para ser adultos.. La mayoría de actividades que realizaban estos niños, lejos de ser lúdicas, se convertían en una preparación de trabajos futuros y todos ellos con fines de carácter productivo.

A partir del siglo XIX, la infancia toma un lugar en la historia: filósofos, poetas, educadores como Pestalozzi⁶, Froëbel, entre otros, desarrollan ideas acerca de la importancia de la infancia. El afecto y la educación reemplazan al sometimiento, la disciplina, la obediencia.

A partir de esta nueva concepción de infancia en la época moderna, Freud en sus primeros escritos, a fines del siglo XIX, va a otorgar identidad propia a la vida infantil. La infancia en la ilustración, es valorada como una

⁵ Perrenoud (1990), refiere que aunque la acción pedagógica sobre los niños se sienta legitimada y se conciba la educación como un derecho, tales legitimaciones y perspectivas se originan en la cultura adulta.

⁶ Fue un pedagogo suizo, uno de los primeros pensadores que podemos denominar como pedagogo en el sentido moderno del término, pues ya había pedagogos desde la época de los griegos. Reformador de la pedagogía tradicional, dirigió su labor hacia la educación popular. En el siglo XIX, el amor a la infancia de Pestalozzi (sobre todo por los niños marginados), se proyectará en la creación de jardines de infantes.

etapa fundamental en el desarrollo humano, con características que le hacen única.⁷

Rousseau⁸ intenta normativizar la existencia de la infancia, empleando la educación como medio para lograr la transición de la etapa infantil al mundo adulto. La niñez pasa a ser motivo de campo de estudio y de análisis, a la vez que es empujada a emigrar del seno de cada familia, a unas instituciones producidas con el fin de contenerlos en su incapacidad e ineptitud y de formarlos para que puedan dejar y/o superar la carencia que les es constitutiva.

En esta época se pone énfasis en lo que Foucault llama “vigilancia epistemológica”, es decir, el control, está en función de la marcha del método, de la adecuada elaboración de libros de texto didáctico y de una minuciosa selección de contenidos de aprendizaje.

La Salle (1994), afirma que es el alumno, el único que debe cargar con la culpa de no comportarse de manera correcta, de no asumir sus deberes, de no ser lo debidamente respetuoso con el docente y requiere que la pedagogía elabore herramientas teóricas que le permitan corregir o excluir al alumno, exhortando el apoyo de los padres, como signo de alianza con la escuela.⁹

En oposición a la afirmación anterior, otros autores como Donzelot (1990) y Foucault(1999), destacan la idea que la invención de la infancia se produce y viabiliza en un contexto de familiarización que la sociedad despliega en el siglo XVIII y donde la medicina es el protagonista fundamental. Se sostiene la idea de maleabilidad, debilidad y fragilidad de juicio en niños y jóvenes por lo que se justifica una tutela estricta sobre los mismos a través de

⁷ La Ilustración fue una época histórica y un movimiento cultural e intelectual europeo – especialmente en Francia e Inglaterra, que se desarrolló desde fines del siglo XVII hasta el inicio de la Revolución francesa, aunque en algunos países se prolongó durante los primeros años del siglo XIX

⁸ Será la Ilustración, con El Emilio de J.Rousseau (1762), como modelo más significativo, la que comience a modular una diferenciación humanista entre el mundo adulto y el universo de la infancia de acuerdo al modelo social y de la burguesía. La nueva mentalidad , empieza a asociar al niño con la bondad natural y la inocencia, le atribuye sentimientos propios y lo convierte en un asunto público cuando nace la escuela, la pedagogía como ciencia y el juego como herramienta formativa.

⁹ La Salle, “...es necesario decirles a los padres que no escuchen las quejas de los hijos contra el profesor: si no hubiesen cometido alguna falta no hubieran sido castigados y si no quieren que sean castigados, no deben enviarlos a la escuela”, Conduite, página 247.

la acción familiar y de las instituciones de encierro como colegios, albergues y hospicios entre otros, en las familias acomodadas. En relación a las clases populares, surge en el siglo XIX, un complejo tutelar que controla y restablece, de ser necesario, la vida familiar.

Foucault (1995), afirma que en esa época, se desarrollan prácticas escolares que existen en definir, de algún modo, quiénes somos con criterio científico- técnico. La modernidad es la celebración del orden y de lo real, bajo el dominio de la objetividad de la razón, de sus presuposiciones lógicas y causales, de las fuerzas cohesionadas de la identidad, de su condición de límite; la ciencia es su lámpara exploratoria.

La razón moderna explora lo desconocido para vencer sus enigmas y sumarlo a los horizontes de lo conocido, a la identidad del poder y lo real donde la vida transcurre. Con la aparición de una pluralidad de discursos científicos y normativos, la infancia queda sometida al dominio del mundo adulto.¹⁰

Para Foucault (1995) el discurso científico es un dispositivo de poder. La ciencia y discurso científico no constituyen la verdad sobre las cosas, sino solo un conocimiento al que se le atribuye verdad y que está inserto en relaciones de poder específicos en esa realidad específica.¹¹

La escolaridad obligatoria funciona en la Argentina como un dispositivo disciplinario de los niños de sectores populares, hijos de inmigrantes y de la población nativa, así como en la conformación del tejido cultural y social del país.¹² Este modelo de infancia es acompañado de disposiciones jurídicas, que responden a las necesidades de naturaleza pública, disposiciones que constituyen las bases políticas de la protección de la infancia, con participación del Estado en cuestiones sociales y demográficas. El Estado comienza a

¹⁰ Foucault refiere que la institución escolar ejercía control total sobre el cuerpo del niño, dando lugar al disciplinamiento y respondiendo al objetivo de ligar al individuo al proceso de producción, formación y/o corrección de los niños en virtud de un discurso normativo y concepto de poder.

¹¹ Según Foucault, el sujeto es un enfoque en donde se privilegia el proceso socio – histórico, mediante el cual el individuo de la especie se vuelve un sujeto de su tiempo y de una cultura. La condición del sujeto depende del tiempo histórico en dónde vive, no de su condición biológica.

¹² Extraído de Carli, Sandra (1994), *Historia de la Infancia: Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina*

considerar al niño y al adolescente en Derecho, particularmente en Derecho penal. Se crean códigos, leyes, instituciones asilares y reformatorios que ejercen cierta forma de control, respondiendo a la concepción religiosa y filantrópica de la época.¹³

La acción sobre los niños busca un doble objetivo: prevenir todo aquello que pudiese amenazarlos (infancia en peligro), sancionar todo aquello que pudiese volverlos amenazadores (infancia peligrosa). De esta manera, el Estado se empeña en formar niños que sean hombres sanos, buenos trabajadores y buenos ciudadanos. También busca establecer, a través de ellos, mecanismos de integración social de sus padres, inmigrantes recientes. Para ello, sigue varias líneas de acción: a) moralizar a los niños en forma indirecta a través de la mujer- madre y de las instituciones hospitalarias; b) moralizarlos en forma directa a través de la escuela, mecanismo normalizador por excelencia; c) para aquellos que escapaban a la moralización y a la normalización (o bien eran abandonados por sus familias), disciplinarlos a través de la internación en asilos.¹⁴

Desde fines del siglo XIX, surgen numerosos patronatos o sociedades protectoras de la infancia y la adolescencia, que tratan de complementar o suplir al Estado en la gestión de niños abandonados o vagabundos, delincuentes y los rebeldes a la autoridad paterna., como por ejemplo, la Sociedad de Beneficiencia. (entidad oficial). Aunque también surgen asociaciones de carácter privado como el Patronato de la Infancia (PADELAI), que se va a encargar de sostener salas-cunas, asilos para huérfanos y escuelas de artes y oficios.¹⁵

¹³ Surge la “infancia protegida encerrada en reformatorios para que no dañe a los demás ni a sí misma”. La penalidad perfecta (es aquella) que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes en las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, “normaliza”. (Foucault, 1976, 188-189)

¹⁴ En *Historia de la familia en la Argentina Moderna*, Susana Torrado (2003)

¹⁵ PADELAI: Sociedad laica fundada en 1892 sostenida por subvenciones estatales pero también por donaciones y padrinazgos privados. En *Historia de la familia en la Argentina Moderna*, de Susana Torrado

Donzelot (1979)¹⁶, refiere que a fines del siglo XIX y principios del XX, aparece el Tribunal de menores, para el tratamiento de “niños difíciles o problemáticos”, cuya función es la gestión judicial de la niñez. Se podría afirmar que el patriarcalismo familiar da paso a un patriarcalismo del Estado.

La pedagogía de la modernidad, a través del trabajo sobre la memoria, el saber, la conciencia, construyó subjetividades pedagógicas institucionales. Esta subjetividad involucraba de algún modo el uso del cuerpo: estar sentados, uno detrás de otro, con la mirada fija al frente, concentrados, sin otro mayor estímulo que la maestra.

La infancia en la era de la postmodernidad presenta un nuevo panorama. El escenario mediático postmoderno, en cambio, impone otro modo de relacionarnos con lo que ahora nos estimula. En nuestros días, la sociedad se caracteriza por un consumo desmedido que impide muchas veces, establecer la diferencia simbólica entre los adultos y los niños. El acceso indiferenciado e interacción con la información y el mundo mediático, parecería atravesar la vida de las generaciones jóvenes y adultas, uniformándolas.

Narodowsky (1999) plantea que las nuevas estructuras postmodernas provocan la fuga de la infancia, dando lugar a nuevas infancias como la infancia hiperrealizada y la infancia desrealizada. La infancia hiperrealizada, es aquella que tiene acceso a la tecnología y que permite la satisfacción inmediata de las necesidades de información, comunicación y demás. Niños que se preparan para proyectarse en el futuro, en donde esta instancia ya no le es desconocida. Con inserción institucional. Una infancia contextuada y condicionada que tiende permanentemente a cubrir las faltas más elementales.

La infancia desrealizada muestra otra fisonomía de lo social, donde los niños viven inmersos en el hoy y no se interrogan sobre el mañana. Niños sin referentes, ni solvencia afectiva, que les permita soñarse en un futuro. Son autónomos e independientes, se conducen con sus códigos propios. Excluidos institucionalmente. En general, a este grupo pertenecen los niños en contextos de pobreza, que se caracterizan por tolerar precarizaciones subjetivas. Esta

¹⁶ En *La policía de las familias*, (Francia, 1979) Donzelot, realiza una detallada investigación, acerca de la transformación de las relaciones de poder entre familia y estado en Francia, en los últimos siglos

infancia “desenchufada” de su entorno, de la familia, de la escuela, que a su vez no saben cómo actuar en caso de retenerlos.

Esos son los niños considerados problemáticos, sin límites. Constituye la infancia tan temida y peligrosa para el adulto.

De Lajonquiere (2011) plantea que:

[...]Los adultos “comunes” siempre escuchan otra cosa diferente de lo oído, ya sea en el sentido de que escuchan aquello que quieren escuchar, ya sea porque, el niño, al hablar desde un lugar no esperado, balbucea una palabra que no es la que el adulto le ha solicitado. (P 167)

El conocer trasciende el ámbito escolar, la escuela no es el único lugar de transmisión de conocimientos. La computadora, la televisión y los dispositivos móviles, adquieren hoy roles protagónicos en la educación de los niños y en muchos casos, se convierten en “acompañantes tecnológicos” de los pequeños, cuando los padres se hallan ausentes.

Se cuestiona el lugar del docente como referente del saber y se debilita la posición de autoridad de la escuela y de los padres. La actual fragilidad de las normas y de la autoridad favorece el desarrollo de nuevos comportamientos, que responden a lo que Giberti (1997) denomina una “legalidad transgresiva”. Estos comportamientos determinan nuevos modos de convivir con los adultos, con el entorno y de los niños entre sí.

Un recorrido histórico del juego en la infancia

Según el diccionario de la Real Academia Española refiere que el juego “es una acción y efecto de jugar”. Otra definición nos indica que es “el ejercicio recreativo sometido a reglas, en el cuál se gana o se pierde.”

Desde las diferentes disciplinas se ha tratado de definir el juego, pero no se ha llegado a una definición única. El juego es actividad natural en niños, quienes destinan gran parte de su tiempo, mientras que en los adultos, ocupa la parte de tiempo destinada al ocio...

El juego permite placer y disfrute para quien lo realiza, conduce a un espacio y tiempo singular donde el propio sujeto puede manejarlo por ser su inventor. El juego instituye el reino de lo posible, de lo aceptable y de lo transformable.

En Grecia y Roma, el juego era una actividad muy presente en la vida cotidiana de los niños. El juego de la oca tiene su origen en Grecia y es importante destacar que en la Edad Media adquiere un carácter religioso; los juegos Olímpicos, constituían el eje central de importantes ceremonias religiosas; algunos de los juguetes de esta época son las pelotas de cuero, canicas, peonzas y muñecas de hueso, marfil o cerámica. También, se han encontrado juegos de rayuela grabados en suelo romano.

En la Edad Media, no existe la preocupación por la niñez, ya que la figura del niño no es considerada y prueba de esto es, que esta época desconoce la transición del niño a la adultez. Se podría afirmar que en el mundo medieval, la infancia se encuentra sumida en un anonimato indiferenciado. En la Edad Media se utilizaban pocos juguetes y la mayoría de los juegos eran al aire libre.

En el Renacimiento se produce un cambio de mentalidad, se centran en el hombre y no en Dios. Los juegos toman fuerza, y aparecen los primeros artesanos, y las primeras fabricaciones son muñecas de madera.

En el siglo XVII, surge el pensamiento pedagógico moderno, que concibe el juego como elemento educativo que facilita el aprendizaje. En el siglo XVIII, la visión del juego como instrumento pedagógico se impone en los pensadores de la época. Rousseau con su obra el Emilio fue un gran ejemplo. Ya en el siglo XIX surgen las primeras teorías sobre el juego. Aparecen las principales escuelas pedagógicas y gran variedad de juguetes.

La visión moderna del niño, va originando una lenta transformación de sentimientos, actitudes, que permiten construir otra visión de la concepción de infancia, en la que el niño deja de ser residuo de la vida comunitaria y comienza a formar parte del cuerpo colectivo. Poco a poco en la cultura occidental, se va investigando cada vez más acerca de la infancia: su evolución, sus etapas, sus necesidades, su psicología.

A pesar de esto, muchos niños desde que nacen, están condenados irremediabilmente a su origen: al hijo de un padre alcohólico, un huérfano y hasta el que ha crecido en un ambiente adverso, no pueden escapar a una vida de infortunio.

Con el inicio de la industrialización en Inglaterra, una creciente división entre el idealismo romántico para con la infancia y la realidad del aumento de la explotación infantil en la zona laboral, se hizo cada vez más aparente. Aunque el trabajo infantil era común en la época preindustrial, generalmente los niños solían ayudar a sus padres con el cultivo o los oficios artesanales. Muchos trabajaban largas horas por poco salario, en trabajos peligrosos, a partir de los 8 años. Surge el interrogante: ¿qué tiempo material tiene el niño para jugar?

La actitud moderna hacia los niños emergió a finales del siglo XIX; las clases altas y medias victorianas enfatizaron el rol de la familia y la inviolabilidad del niño, - una actitud que desde entonces ha permanecido dominante en las sociedades occidentales.

En la búsqueda del encuentro con el Otro, la infancia halla un desencuentro teñido de un vacío fantasmal, sin sostén parental, ni desde la Educación.

El niño no logra ser alojado como objeto de deseo del Otro, Se produce una confusión entre lenguaje infantil y lenguaje adulto..(Firenzi, S.,1938). El goce pulsional de los niños queda a merced de la voluntad de los mayores, Surge un nuevo interrogante: ¿qué puede hacer el niño para que el adulto le dirija su mirada y atención?

La época moderna que intenta visibilizar al niño en los discursos y prácticas sociales, pero que realmente no traducen el lugar del niño que se pone de manifiesto en el silencio e indiferencia de los adultos, que dirigen su vida cotidiana.

El niño acepta el abandono, el maltrato, el rechazo, el castigo corporal físico y/o psíquico, la explotación infantil como forma de relacionarse con el adulto, para lograr su aprobación....

Actualmente, los niños comienzan a aferrarse a la tecnología, restando importancia a los juegos tradicionales. Generalmente solos o con adultos que se encuentran inmersos en sus preocupaciones, buscan refugio en los medios

tecnológicos. Como el estímulo visual cobra mayor importancia para estas infancias, los niños solos, pasan horas sentados frente a la pantalla... Muchos no buscan juegos para armar, ni .construir. A muy temprana edad, los niños acuden a lo tecnológico, pudiéndose notar como los varones no juegan a los autitos, ni las niñas a las muñecas. La capacidad de asombro, la curiosidad se van perdiendo. El campo de la tecnología invade a la infancia, pues el adulto le va delegando el cuidado de sus hijos. Estos niños abandonan la búsqueda de juegos que le demanden imaginación, creatividad y hasta el vínculo con el otro. ¿Está en proceso de conformarse una infancia alienada?

El juego en los primeros pedagogos

En el siglo XIX con la incorporación de la mujer al trabajo, surgen las primeras instituciones dedicadas al cuidado de niños.

La Ilustración descubre la infancia como una etapa fundamental en la vida. Durante siglos impera el modelo de escuela tradicional, donde el maestro tiene un papel de transmisor activo de información y el niño es un receptor pasivo, que debía mantenerse quieto y en silencio absoluto. Frente a este modelo tradicional nace la Escuela Activa, cuyos mayores representantes son Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, entre otros.

Rousseau (1762), pone énfasis en la educación desde los primeros años. En su obra "Emilio", afirma que la libertad es el primero de los derechos naturales del hombre, y se manifiesta en contra de la enseñanza tradicional por su rigidez, severidad, el uso del castigo corporal y psicológico que anula la personalidad del niño.

Pestalozzi(1774), resalta el papel de la familia en la educación de los más pequeños. y la importancia de la coordinación entre familia y escuela. Basa su modelo educativo en la intuición y la asimilación progresiva desde lo más simple a lo más complejo.

Fröebel (1884), destaca la utilidad del juego para desarrollar una educación integral. Propone el juego espontáneo para el desarrollo de la personalidad a diversos niveles y lo utiliza en su metodología. Formula nuevos

métodos y materiales educativos e idea juegos y actividades. Crea el jardín de infancia y los bloques de construcción.

Otros autores como Dewey (1896), sostiene que se aprende a través de la experiencia. Aprender es hacer. Elimina los exámenes y las evaluaciones. El aprendizaje se realiza a través de la observación.

Montessori,(1997), crea la “Casita di Bambini”. Considera fundamental la organización del espacio, el material y el ambiente educativo. El docente se convierte en el responsable de estimular y fomentar el conocimiento del niño organizando el ambiente y las actividades, fomentando su autonomía intelectual, favoreciendo material para el auto aprendizaje y la autoevaluación en la experiencia infantil.

Decroly (1997), considera al juego como centro de interés en sí mismo. Sostiene que el juego, impulsa la actividad, dirige la atención, favorece la observación, desarrolla aptitudes intelectuales, la iniciativa, la libertad, el entusiasmo, etc. Un centro de interés hace referencia a un tema que resulta atractivo para los sujetos de aprendizaje porque parte de sus propias necesidades e inquietudes, haciendo girar todas las actividades y recursos alrededor suyo.

El juego entre lo profano y lo sagrado

Jugar implica también ese trabajo de conjuro de los fantasmas, que demanda el recorrido por esa senda hacia el adulto. El jugar, producción simbólica y fantasmática propia, hija de rituales y conjuros, es “metabolizadora del goce” de los dioses y de sus subrogantes humanos. Por eso, el jugar, es llave eventual para mover el anclaje que sólo permite como única forma de satisfacción posible, el ser parte (alienada) de un ordenamiento de lo humano dispuesto mas allá de las posibilidades de intervención de todos aquellos a quienes corresponde.

Giorgio Agamben, haciendo un homenaje a Levi-Strauss, discurre sobre lo sagrado y nos recuerda que se constituye del rito (acciones, acontecimientos), del mito (símbolos, estructuras) y el trabajo. El *telos* de lo

sagrado es dar sentido al tiempo, unir presente, pasado, sincronizarlos. Jugar significa lo contrario: disolver dicha sincronización, “destruir la conexión, entre presente y pasado, disolviendo y desmigajando toda la estructura en acontecimientos” (Agamben, 2007: 107).

Pareciera entonces que la adultez es ritual y la infancia totalmente lúdica; la estructura y sincronía contra el acontecimiento y la diacronía. Al final, dos formas de temporalizar. Jugar es temporalizar de manera diacrónica, profanando y generando una cadena de acontecimientos. Jugar provoca placer y deleite, traslada al niño a un tiempo y espacio único que sólo él o ella puede dominar por ser su creador.

El juego de los niños, permite el pasaje de lo sagrado a lo profano. La gran mayoría de los juegos derivan de ceremonias religiosas, de rituales y prácticas adivinatorias, que pertenecían tiempo atrás a la esfera estrictamente religiosa. En el juego, en los bailes y en las fiestas el hombre busca, de hecho, en forma desesperada y obstinada, justo lo contrario de lo que podría encontrar, la posibilidad de volver a acceder a la fiesta perdida, un retorno a lo sagrado y a sus ritos. En el artículo, “El juego como estructura (1947), E. Benveniste vincula el juego con lo sagrado, a través de las categorías de mito y rito.

Rito y juego, sincronía y diacronía, son dos funciones que temporalizan la existencia, la vida. Rito para sincronizar, juego para diacronizar, son dos formas de organizar el sentido.

Walter Benjamin refiere en “Juguetes y juego” (1928):

“El juego y ninguna otra cosa, es la partera de todo hábito. Comer, dormir, vestirse, lavarse, tienen que inculcarse al pequeño en forma de juego, con versitos que marcan el ritmo. El hábito entra en la vida como juego; en él, aun en sus formas más rígidas, perdura una pizca de juego hasta el final. Formas irreconocibles, petrificados, de nuestra primera dicha, de nuestro primer horror, eso son los hábitos”

El jugar se derivaría de una experiencia sacra, aunque realizando una serie de desacralización como mito sin rito [...] o bien como rito sin mito¹⁷... (.Lutereau, 2013, p29).

Agamben (2004), señala que el fin del rito es resolver la contradicción entre pasado mítico y presente, aboliendo el intervalo que los separa y reabsorbiendo todos los acontecimientos en la estructura sincrónica. El juego¹⁸, en cambio, presenta una operación simétrica y contraria; tiende a destruir el vínculo entre pasado y presente, disolviendo y desmenuzando toda estructura en acontecimientos. Si el rito es una máquina¹⁹ para transformar la diacronía en sincronía, el juego es por el contrario una máquina que transforma sincronía en diacronía. Además, busca en la infancia, la clave de la experiencia. Considera que la infancia no puede ser comprendida como una etapa cronológica o psicossomática, sino como una modalidad de la experiencia que se ubica en una esfera trascendental. La infancia no es la mudez, es la experiencia del límite del lenguaje, de su fractura insalvable entre lo semiótico y lo semántico. La experiencia de “la imposibilidad de hablar a partir de una lengua”, es una experiencia que se hace con la lengua misma, donde queda expuesta la potencia misma del decir.

“Solamente por un instante, como los delfines, el lenguaje humano saca la cabeza del mar semiótico de la naturaleza. Lo humano no es propiamente más que ese pasaje de la lengua pura al discurso; pero ese tránsito, ese instante es la historia.” (Agamben, 2004, p. 47).

¹⁷ Lutereau Luciano,(2013),“Los usos del juego, Estética y clínica”, Buenos Aires, Letra Viva, pág 29.

¹⁸ Benbeniste refiere que el juego como estructura “se origina en lo sagrado, porque se ofrece una imagen invertida y fragmentada. Si lo sagrado puede definirse mediante la unidad consustancial del mito y el rito, podríamos decir que hay juego cuando sólo se cumple una mitad de la operación sagrada, traduciendo únicamente el rito en acciones” (*Le jeu et le sacré*, en Deucalion, n, 2, 1947, p.165).

¹⁹ Freud expresa que el parentesco entre el juego infantil y la creación poética ha sido bien tomada por el lenguaje, llamando juegos a las escenificaciones del poeta que requieren de apuntalarse en objetos palpables, susceptibles de figuración irreconocibles, petrificados, de nuestra primera dicha, de nuestro primer horror, eso son los hábitos”

Ese tránsito de la lengua al discurso que se produce en la experiencia de la infancia es además la historia porque es allí, donde el sujeto introduce la novedad.

Juego como proceso constituyente de la infancia

El juego es una forma de expresión, autoafirmación y autonomía progresiva para el niño. Se trata de una actividad espontánea en la cual los mundos de ficción que se conforman, los convierte en protagonistas y en organizadores de reglas propias. Esto permite tomar distancia de la vida real, por momentos, así como de la mirada adulta que muchas veces vigila y cuestiona. A través del juego, los pequeños pueden crear sus propios ensayos, imaginar contextos, anticipar situaciones y pensar acciones acordes a su realidad.

Resulta fundamental comprender que la constitución del sujeto no es sólo consecuencia de la maduración y desarrollo, sino que se debe comprender como un concepto operativo del niño.

Mucho antes de nacer, el sujeto tiene un lugar simbólico en el Otro, a partir de la palabra. El niño mantiene una relación dialéctica cuando ingresa al campo del Otro, a través del lenguaje que le otorga su lugar. El juego es un proceso constituyente del sujeto, que le permite un lenguaje más allá de las palabras.

Cuando los niños juegan, pueden aproximarse a lo desconocido sin temor, transitar situaciones conflictivas y dolorosas, poniendo en acción todas sus potencialidades, desplegando habilidades que les permiten transitar del dolor a la experimentación de opciones para el dominio de la situación.

El deseo de jugar, se convierte en una necesidad, en una emergencia espontánea del jugar, en un hecho incondicionado, indómito, impredecible. Esto no encuadra dentro de los planes del adulto porque muchas veces piensa que el da y el niño solo recibe.

En “El poeta y los sueños diurnos”, Freud (1907) precisa el juego como:

“La ocupación favorita y más intensa del niño es el juego. Acaso sea lícito afirmar que todo niño que juega, se conduce como poeta, creándose un mundo propio, o más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él. Sería injusto en este caso, pensar que no toma en serio ese mundo: por el contrario, toma muy en serio su juego, y dedica en él grandes afectos”.

El niño se asemeja al poeta porque crea su mundo y lo cree tan real porque se siente dentro de él, aunque si sabe bien diferenciarlo de la realidad misma. En la actividad lúdica, el pequeño se deja llevar por su imaginación, se mueve con su cuerpo y con su pensamiento. Esto desacomoda al sistema teórico de los adultos, que quiere que no se mueva, para tener dominio sobre el cuerpo infantil. Cuando el niño crece y deja de jugar, renuncia a jugar y con esto, al placer que extrae del juego, aunque le resulta complejo pues pierde lo que una vez conoció.

En el juego infantil, se puede observar el despliegue de indicios privilegiados que articulados de acuerdo a la teoría con que los leamos e interpretemos, favorecerán el desarrollo de hipótesis reconstructivas sobre la estructuración psíquica. El juego es una expresión privilegiada del discurso infantil, ya que un niño que juega brinda conocimiento su mundo interno, muchas veces ininteligible de otra manera.

En los primeros juegos, el niño logra el reconocimiento de su propio cuerpo cuando el adulto da respuesta al intercambio sensorial y simultáneamente brinda articulaciones de sentido y objetos del mundo externo como juguetes, lenguaje, etc.

La consolidación de la categoría ausencia-presencia inscribe la constancia objetal y la introyección del objeto, procesos mediante los cuales el infante en constitución irá tolerando la ausencia corporal del otro.

Para Lacan (Seminario XI), el juego se convierte en texto, en discurso del niño. En ese texto, el niño escribe con su actuar, dando lugar de significantes a sus juguetes y en donde la significación que acontece, nos

conduce al inconsciente revelando el fantasma, goce, deseo, síntoma de un sujeto. Tomar el juego como técnica diagnóstica así como terapéutica, constituye una herramienta fundamental para el abordaje del inconsciente infantil. Permite la identificación del síntoma del niño (separándolo del discurso de los padres), efectos y estructura del niño.

En el juego, el niño se produce a sí mismo, logra resarcir la pérdida y convierte lo displacentero en placentero, porque es él el que trabaja. A través del juego, con la presencia e intervención del analista, el niño logrará direccionar el camino a la cura, ya que el juego es terapéutico en sí mismo.

El advenimiento de la capacidad de representación permite al sujeto superar la angustia frente a la evocación del desamparo. Cuando el niño juega, vivencia, recrea y releva las categorías ausencia-presencia en el logro de la constitución subjetiva.

“El hombre que deja de ser niño, en lugar de jugar, fantasea. Hace castillos en el aire; crea aquello que denominamos ensueños o sueños diurnos” (Freud, S., 1984, p. 10-11).

La infancia: otro modo de pensar al mundo

Al niño nada lo hace más feliz que el “otra vez”
Walter Benjamin

Gracias a la fantasía, imaginación, creatividad e invención, el niño puede llegar a ser otro, sin dejar de ser él mismo...

La experiencia de ser otro en el juego infantil, nos interpela a reflexionar un sujeto entendido desde la transformación a partir de la diferencia. Se trata de un suceso que modifica un estado de las cosas así como también modifica a quién lo padece.

Walter Benjamín (2007), considera al juego como la capacidad de producir semejanzas y nos invita a pensar en la constitución de la subjetividad a partir de la alteridad; para decirlo de otro modo, la experiencia de ser Otro en el juego infantil nos interpela a pensar un sujeto entendido desde la

transformación a partir de la diferencia. En el juego infantil, una de las primeras manifestaciones de esta facultad de semejanzas en el hombre, es la conducta mimética del niño que implica un “hacer que soy otro”, un “usar máscaras”.

El niño no sólo juega, dice Benjamin, a “hacer” al comerciante o al maestro, sino también el molino de viento y la locomotora (2007: 109). Implica la posibilidad de ir siendo cada vez un sí Mismo a partir de lo otro. El perderse posibilita un encuentro. Un encuentro con verdades singulares que se dan a través de la propia experiencia.

Walter Benjamín piensa la infancia como portadora de una temporalidad otra, de otra manera de percibir el mundo. El vínculo que el niño mantiene con las cosas del mundo, no es funcional, ya que cada una de ellas tiene vida, lenguaje propio, un sentido, una magia, pues mira cada cosa como si fuera singular e irreplicable. El niño logra tal intimidad con las cosas, que pasan a formar parte de su propia vida, se produce un entrecruzamiento, un encuentro con las cosas, una intrépida aventura, llamada experiencia.

En la otredad del juego infantil y la fantasía de los libros, el niño parece perderse y presenta tensión en su mismidad hasta su diferencia. El niño es otro cuando algo le sucede, cuando tiene experiencia de algo, no puede decir que es el mismo. El perderse da posibilidad para el encuentro y permite que el pensamiento no recorra el camino lógico sino que se aventure a un laberinto misterioso. Cuando el niño penetra en el texto o en el juego, se deja llevar por la ensoñación y su fantasía e imaginación se ven incitadas de tal manera, que parece implantar partes de ellas en las páginas del libro y su cuerpo parece fundirse en el relato. Esa historia pasa a ser “su historia”, dónde se da la construcción del relato de sí mismo.

“Cuando leía cuentos de hadas suponía que esas cosas nunca ocurrían, y aquí estoy ahora en medio de una”

Lewis Carrol

Benjamin (2007), señala que los niños caminan descompasadamente, sin rumbo fijo, se desvían, se distraen, se mueven, se tropiezan, ven cada cosa como si fuera única.

El niño logra una comunión entre su sí mismo y su Otro, produciendo una modificación en el estado de las cosas como en el infantil sujeto que lo sufre. El niño tiene la habilidad de reunir lo diferente y diverso de manera antojadiza, quizás sin rastro alguno de clasificación coherente y a partir de este encuentro íntimo con las cosas, el pequeño juega, crea experiencia.

“(los niños) se sienten irresistiblemente atraídos por los desechos provenientes de la construcción, jardinería, labores domésticas y de costura o carpintería. En los productos residuales reconocen el rostro que el mundo de los objetos les vuelve precisamente, y sólo, a ellos. Los utilizan no tanto para reproducir las obras de los adultos, como para relacionar entre sí, de manera nueva y caprichosa, materiales de muy diverso tipo, gracias a lo que con ellos elaboran sus juegos”. (1987: 25).

W. Benjamín nos invita a perdernos, a lanzarnos a la búsqueda de lo incierto

“Importa poco no saber orientarse en una ciudad. Perderse, en cambio, en una ciudad como quien se pierde en un bosque, requiere de aprendizaje. Los rótulos de las calles deben entonces hablar al que va errando como el crujir de las ramas secas, y las callejuelas de los barrios céntricos reflejarle las horas del día tan claramente como las hondonadas del monte. Este arte lo aprendí tarde, cumpliéndose así el sueño del que los laberintos sobre el papel secante de mis cuadernos fueron los primeros rastros”. (W. Benjamin, 1987:15)

Para Benjamín, el concepto de experiencia es una forma de establecer redes muy estrechas entre textos y contextos. Encuentra una íntima relación entre experiencia y lenguaje: el lenguaje es experiencia, es el don de percibir y producir semejanzas. Es el poder revelar el mundo a través de las palabras, de ahí su persistencia en separar la relación instrumental del lenguaje, la información, del lenguaje de la narratividad, de la experiencia.

Desde el punto de vista filosófico, el deseo de poder expresar del niño, es una subjetividad que se funda a partir de la narratividad, o como lo manifiesta Giorgio Agamben, es una condición del hombre. En ese trabajo de intersubjetividad, los niños van eligiendo y eligiéndose en los textos, lo que les permitirá pensarse a sí mismos y en relación con el mundo desde otro lugar.

El niño es autor, director y protagonista de sus propios textos que deja visualizados en cada juego que realiza, pudiendo re escribirlos, ya que su guión es direccionado de acuerdo al significado que el infantil sujeto quiera otorgarle.

El hombre es niño en la medida que tiene experiencia, en la medida que puede inferir similitudes o producirlas, ya que ahí, parece que empieza a hablar como la primera vez.

El niño como creador de un nuevo orden

En el juego, el niño se sale de sí mismo para convertirse en un otro, contribuyendo a la constitución de la subjetividad desde la alteridad.

Lo real está ahí, es una prolongación de la vida. No hay real sin un orden, y el hombre no puede vivir sin presunciones de ese orden.²⁰ El orden es el horizonte donde se instituye toda cultura, legitimando un orden que se podría concebir como un ámbito, donde se hace posible la vida, donde la libertad aparece como un elemento perturbador.

El adulto se muestra rígido, aferrado a un orden inmutable, que se ve amenazado por la imaginación y fantasía del niño, que al expresar su opinión o actuar, a través del juego, constituye un riesgo en potencia ante el discurso de la figura adulta. Borges²¹ lo ha señalado explícitamente: “Nosotros (la indivisa divinidad que opera en nosotros) hemos soñado el mundo. Lo hemos soñado resistente, misterioso, visible, ubicuo en el espacio y firme en el tiempo; pero hemos consentido en su arquitectura tenues y eternos intersticios de sinrazón para saber que es falso” (Borges, OC1: 258) Borges como Carroll, crea un campo narrativo de juego, vértigo de combinaciones y desplazamientos, de inversiones y rupturas de límites, donde brota la crítica y la refutación a lo real; donde se revela la “fisura” de lo real -El hueco de lo real diría Lacan- desde donde se prefigurarán otros mundos, otras formas de lo real; tramadas por otros principios lógicos y causales que emergen de un fondo de paradojas y

²⁰ En La prolijidad de lo real, en Jorge Luis Borges y la nueva Era del mundo: La paradoja, el laberinto y la física cuántica.

²¹ Perspectivismo en Jorge Luis Borges y la nueva Era del mundo: La paradoja, el laberinto y la física cuántica.

laberintos.²² Así la imaginación del niño crea un espectro de posibilidades, la bifurcación en un camino unidireccional, provocando fisuras en la manera majestuosa y segura de conducirse del adulto. En algunos casos, la figura adulta, teme a la figura infantil, porque siente que no puede controlar esa imaginación y fantasía que llevan al pequeño a otro mundo donde él no puede acceder...De Lajonquiere, (2011) refiere que el adulto quiere saber siempre lo que pasa al niño y se engaña a sí mismo con la idea de conocer sus necesidades para poder ofrecerles una debida atención. Cuando esto no ocurre, el adulto se desalienta porque no sabe cómo entender, cómo actuar, cómo educar al niño. Cuando el viejo, el adulto, toma como metáfora el desencuentro en lo real con ese pequeño, posibilita la existencia de sentidos no dados de antemano “en el niño”.

“Todo es juego para los niños: juego y descubrimiento gozoso. Prueban y ensayan todas las variedades del mundo: los desniveles, los colores, los árboles, los objetos fabricados y naturales, los animales, la tierra, el fuego, el aire y el agua. Juegan tanto, que juegan a jugar: juegan a emprender juegos que se van en puros preparativos y que nunca se cumplen, porque una nueva felicidad los distrae”. *Textos Publicados en la Revista Multicolor, Suplemento del Diario Crítica (1933-1934) por Borges.*

El decir de los niños es un decir de separación subjetiva. El **juego** se convierte en un acto creador, en el que el niño parte de la nada y se convierte en compositor de algo significativo, de un mundo real cuyo cimiento es el mundo imaginado en primer lugar por él mismo.

En el **juego**, el niño establece un modo de relacionarse con otro, que es el que le da la posibilidad de crear un mundo, su mundo.

Según Winnicott: “El juego instala un espacio ficticio, verdadero territorio del que todo adulto está excluido, del que toda seducción directa del adulto está excluida” (1971).

²² Según Gilles Deleuze: «La obra de Carroll tiene todo para satisfacer al lector actual: libro para niños, preferentemente para niñas; espléndidas palabras insólitas, esotéricas; claves, códigos y desciframientos; dibujos y fotos; un contenido psicoanalítico profundo, un formalismo lógico y lingüístico ejemplar. Y más allá del placer actual, algo diferente, un juego del sentido y el sinsentido, un caos-cosmos». (Deleuze,1969)

El niño y el adulto: ¿Encuentro o desencuentro entre dos generaciones?

De 'Lajonquiere (2011), refiere que educar es transmitir marcas simbólicas, que le permitan al niño conquistar para sí un lugar en una historia en curso, más o menos familiar y de ese modo, poder proyectarse a la búsqueda del deseo.

El adulto siente que cuando un niño dice algo, no puede tener control sobre los efectos de ese decir. El mundo adulto parece temer a los niños y adolescentes, cuando no puede dominarles.

El niño recién nacido debe relacionarse con un lenguaje que ya existe a través de un trabajo psíquico que Freud llama "identificación". Así entre el niño y el adulto se lleva a cabo un encuentro de generaciones, que se traduce en un desencuentro entre lo simbólico y lo real.

La utilización de la palabra permite al niño hacer de ella, una palabra nueva, otra palabra, que permite la realización de un deseo siempre insatisfecho.

Las viejas generaciones (adultos), deben escuchar otra cosa de lo que quieren en verdad escuchar, de manera que las nuevas generaciones (niños), puedan ubicarse desde otro lugar, un nuevo lugar

El niño habla desde el lugar conquistado en el Discurso del Otro, desde el deseo del Otro, Aquí es dónde se produce la identificación a partir de la diferencia que siempre supone una pérdida y que difiere bastante de la imitación que no supone pérdida alguna, ya que predispone a la duplicidad del mensaje adulto.

El lenguaje permite al niño, la producción de algo nuevo, siempre que se lleve a cabo las condiciones de posibilidad inconsciente del lado del deseo adulto.

La infancia considerada como figura de alteridad, es vista como otro que no tiene control, que no tiene dominio de sí, tornándose así como algo

peligroso, extraño, salvaje, un no- familiar, que no merece nuestra mirada y que debe ser despreciada, aislada, marginalizada..

La infancia es algo que se nos escapa, que no se deja dominar...

El juego y la educación

Un buen docente entiende que los juegos son la vía principal de la experiencia infantil. A partir del juego, el niño logra adquirir ciertas costumbres y hábitos. Para que un niño aprenda a bañarse, por ejemplo, es necesario convertir el baño en un juego.

Jugando, el niño aprende a ser solidario, a consolidar su carácter, a estimular su espíritu creativo, a fortalecer sus lazos sociales y así, el futuro adulto adquiere su forma de vida. A nivel individual, la actividad lúdica favorece el desarrollo del lenguaje, estimula el ingenio, fomenta el espíritu de observación, afirma la voluntad y suaviza la paciencia.

En algunas instituciones todavía hoy se conserva una educación tradicional, en la que predomina cierta rigidez escolar, obediencia incuestionable, pasividad en el niño, ausencia de iniciativa y la memorización de conocimientos, donde el juego pasa a ser un pasatiempo durante los recreos.

En contraposición a la idea anterior, surge en otras escuelas, la importancia educativa del juego, ya que a través de él, el niño logra un espíritu activo, desarrolla el juicio crítico y permite incorporar el conocimiento desde otro lugar. El niño es el eje de la acción educativa y el juego es el principal medio para educar.

El juego es una actividad fundamentalmente lúdica, pero también tiene un gran potencial educativo, ya que se aprende a compartir el espacio, se aprende el lenguaje comunicativo, se relaciona lo real concreto con lo simbólico; el sujeto aprende a conjugar su presente con su imaginario, que lo proyecta al futuro; aprende a compartir sentimientos y a vivir con los otros.

Juego, infancia y políticas públicas

Las políticas públicas para la infancia, constituyen un sistema de normas, acciones, intervenciones y programas públicos, dirigidos a garantizar los derechos de niños/as y adolescencias, a través de la prevención, protección y asistencia.

Durante muchos años, las políticas públicas de infancia estuvieron fraccionadas para los niños/as, salud y educación, pero para los menores, asistencia e institucionalización. Entendiéndose al menor como el niño con escasos recursos, es decir, el niño pobre, al que se le atribuía también escasos lazos familiares.

Las representaciones sobre la infancia, sobre sus necesidades morales, psicológicas, materiales; las representaciones sobre los actores naturales para satisfacerlas (la familia bien constituida, la buena madre) se conforman en la matriz desde la cual se negociará incluso la percepción de la realidad de cada niño concreto (LLobet, V, 2005)

En la actualidad, se ha modificado el concepto de las políticas tradicionales de tipo asistencial y punitiva para el denominado “menor”, por nuevas políticas que ponen énfasis en considerar a todo niño/a como ciudadano. Esto, podría indicar una transición en el modo de entender al menor, no como objeto de compasión y represión, sino de considerar a todo niño y/ adolescente como sujeto de derechos. La Convención de los Derechos del Niño /a, juega un papel de articulación entre esos dos modelos de intervención.

La concepción de infancia estuvo signada por los intensos cambios económicos, sociales y políticos, ocurridos entre los siglos XIX y XX. En ese período se afianzó la definición y el reconocimiento de la infancia y su educación como elementos fundamentales en la constitución, fortalecimiento y progreso de los estados nacionales.

Así, infancia y educación se constituyeron en un centro de atención privilegiado de las políticas sociales y económicas que comenzaron a caracterizar el ‘avance y progreso’ de las naciones. Como parte de ese

proceso, surge un amplio número de discursos sobre la infancia y su educación. Estos discursos, sirvieron para cuestionar muchas de las prácticas tradicionales con relación a los niños.

Así comienzan a desarrollarse innumerables estudios e investigaciones acerca de la niñez. Los adultos tratan de interpretar y expresar la voz de la infancia, dando lugar a los discursos de la infancia, lo que atraviesa las prácticas sociales y políticas-, en las cuales se definen las formas de pensar y actuar con relación a los niños y ellos se entienden a sí mismos y entre sí (este último elemento será la clave en la diferenciación de los mundos adulto e infantil). Así, no sólo se trata de cómo ellos son acogidos y pensados por los adultos sino, también, de la forma cómo ellos se acoplan, entienden y vinculan al mundo social y cultural que los recibe.

En general, se conciben representaciones de la infancia que se instituyen como miradas únicas y dominantes que se socializan y arraigan radicalmente en el imaginario colectivo de la sociedad, que pretenden imponer discursos sobre la infancia aún cuando sepa en verdad, muy poco de ella.

Se torna imprescindible, despojarse de poder en la relación con el otro, estableciendo un lugar de separación, pero a la vez de un estar con el otro, dando lugar a la voz que emerge de los niños, abriendo nuevas posibilidades de encuentro.

“(…) es preciso mirar a la infancia de igual a igual. Dejarse seducir por sus inicios. Empezar de nuevo. Sin parar. Sin fin. Desde esa sensibilidad, hacer filosofía con niños puede ser una forma de restaurar un lugar para los niños y con ellos, para la infancia, en la educación, en la filosofía, en la política, en el pensamiento”.

Walter Kohan, Infancia y Filosofía

El cambio y la transformación de las concepciones sobre la infancia, sus necesidades, intereses y problemas, así como las formas de abordarlos, no precisamente acompañan los interrogantes técnicos, ni las reformas jurídicas. El cambio en las normas no se condice necesariamente por profundas transformaciones institucionales.

Todavía hoy, se puede apreciar vestigios del dispositivo tutelar en las formas de representación que las instituciones ponen en práctica en relación a los problemas de niños y adolescentes (en la escritura de las trayectorias socio-educativas, en la manera de interpretarlas en los discursos patologizantes, con la consecuente medicalización y modos de resolución de situaciones de cuidado de estas infancias. El término cuidado aduce a la necesidad de asistencia de estos niños, ligada a la concepción de dependencia, hacia el adulto y poca accesibilidad a la palabra. Se produce una asimetría de poder que genera abuso de poder y dominación por parte del adulto, que invisibiliza no sólo la presencia, sino la existencia del niño.

El discurso de los derechos de la niñez y adolescencia, se instituye, alojando el conflicto histórico de los actores intervinientes que denuncian, mostrando su intención transformadora, en la medida que logran avances en relación a los discursos que ya existen.

Resulta necesario, revisar, debatir y de-construir los conceptos de autoridad y poder que quedan plasmados en los discursos de los adultos, las necesidades e intereses a través de la voz de los niños en primera persona...

Los discursos científicos, con fuerza de ley, se sostienen como discursos expertos que estigmatizan a la infancia, dejándola vulnerada, silenciosa abandonada.

Las propuestas y decisiones políticas deben desarrollar nuevas miradas acompañadas de posibilidades concretas y puentes discursivos, para que las infancias y adolescencias sean visibilizadas, de manera de propiciar una atmósfera distinta, donde la hospitalidad de transmisión entre generaciones, pueda alojar a los nuevos con sus diferencias y ofrecer mejores condiciones de configuración subjetiva.

Urge la necesidad de revisar y comunicar experiencias donde se puedan expresar las vivencias cotidianas, donde quede plasmado “lo dicho” de “lo no dicho”, como forma de recuperar las historias que explican quiénes somos, como actuamos y entendemos a los otros, dando cuenta de nuestro lugar en el mundo junto a los otros.

La influencia de las políticas sociales en la constitución subjetiva de un sujeto

En la construcción de la subjetividad de un sujeto, intervienen ciertas funciones simbólicas como la función materna, la función paterna y la función del campo social. La constitución de la subjetividad supone que el sujeto vaya adquiriendo herramientas que favorecerán la reorganización de sus representaciones acerca de sí mismo, de los otros y de su posición dentro de la sociedad. Resulta de vital importancia, la presencia de un Otro, de un adulto con su subjetividad constituida frente a un niño cuya subjetividad todavía está en formación.

La Función materna es la primera que da sentido a la experiencia del niño. **La función paterna** representa la ley que ordena y estructura, de alguna manera, convierte las vivencias en ideas y palabras. **La Función del campo social**, simboliza el lugar que el niño ocupa en la sociedad, los vínculos interpersonales, la relación con la cultura y la sociedad. El intercambio con la cultura se establece a través de un contrato particular por el que el sujeto tiene asegurado un lugar en la sociedad en relación a los significados que van modificándose según cada tiempo epocal, cada cultura y ambiente socio cultural considerado.

En la actualidad, la subjetividad de los sujetos se nota afectada por la fragmentación en los lazos familiares y sociales, el individualismo, el incremento de violencia, la falta de encuentro y diálogo para el acuerdo y resolución de conflictos, búsqueda de refugio y protección en el alcohol y drogas, así como otras problemáticas sociales. Si se efectúa una mirada al contexto de intervención social, se produce una serie de inscripciones que van a dar lugar a la construcción de nuevas formas de subjetividad.

La idea de pérdida de bagaje material y simbólico, la caída de las referencias, de la previsión y planificación de futuro, las escasos ofrecimientos de trabajo, favorecen la exclusión de algunos sujetos que se sienten así desprotegidos y des afiliados de la sociedad.

Surge ansiedad, sentimientos de tristeza, desolación, desamparo, diferentes fobias, que muestran precarización psíquica en los sujetos bajo la forma de diferentes padecimientos psicosomáticos.

Cuando la solidaridad y la justicia se ven afectadas por una desleal competencia por lograr mejores condiciones laborales y/o profesionales, algunos sujetos se dejan llevar por actos cada vez más violentos, como formas de expresión ante la realidad que parece desafiliarlos del sistema y que fomentan nuevas formas de ciudadanos que tratan de hacer justicia por mano propia.

Se produce un declive en las instituciones y en los dispositivos de la ley, nuevas formas familiares que reemplazan a las tradicionales, un debilitamiento en la autoridad y en los límites...

Parafraseando a Silvia Bleichmar (1997), se podrá hablar de familia cuando ésta esté constituida por dos generaciones con cierta estabilidad en el ejercicio de sus funciones. Es decir, que se podrá hablar de familia cuando haya un adulto capaz de cuidar a un niño y un niño capaz de ser cuidado por un adulto.

La familia es el lugar primordial de sostén, de abrigo y protección, donde las nuevas generaciones buscan soporte para nuevas historias. La familia actúa como mediadora de los sujetos y la sociedad.

El desempleo de los adultos repercute en la confusión de roles para los más chicos que son los que asumen esa responsabilidad, produciéndose una confusión de roles. La infancia sufre vulnerabilidad, desamparo, se rebela, desafía al adulto, que le teme y le tilda como infancia peligrosa, Esto afecta la subjetividad infantil, sobretodo, en lo que respecta al desarrollo de la lecto escritura. Aparecen relatos y escrituras fragmentadas, se produce una fractura en la comunicación niño- adulto.

Si bien en la época actual se trata de reemplazar la idea del niño como objeto de protección (de la modernidad), por la concepción del niño como sujeto de derecho, abogándose por el interés superior del niño, la realidad

muestra que este cambio normativo, no quedaría implícito en el campo de transformaciones y prácticas institucionales. Las investigaciones de trabajos de campo hasta el momento realizadas, sostienen la idea del dispositivo tutelar que puede verse traducido en las estrategias de representación que las instituciones utilizan, en relación a los niños y/o adolescentes y sus dificultades. (legajos, interpretaciones y consecuentes intervenciones), así como la patologización y asimetría de los discursos como medio de explicación científica de las prácticas y los modos de resolución de la rigidez presente en las relaciones de cuidado implementadas.

Surge la necesidad de visibilizar y alojar la/las infancias desde otro lugar, de manera de incluir otras narrativas que permitan problematizar el campo de la infancia, re pensando su relación con el adulto.

Ceremonias mínimas: una nueva posibilidad subjertivante

“Si yo soy el héroe de mi propia historia o corresponde
ese lugar a otra persona, el lector lo sabrá después de
recorrer estas páginas...”
Charles Dickens

En la infancia, el juego constituye un modo particularmente infantil por el que el niño internaliza y se apropia de la experiencia socio cultural.

A través del juego, los niños juegan a crecer, a querer ser grandes... Cuando el niño juega, se metaboliza productivamente la distancia niño – adulto.

En la infancia, el juego le permite crear y disfrutar de su creación, de alguna manera, invenciona al hombre.

Actualmente, la familia se convierte en un factor decreciente con respecto a la escuela y sobre todo a los medios de comunicación y a la calle misma.

La intimidad se va perdiendo, para dar paso al protagonismo de la vida pública. Así, la familia pierde progresivamente sus funciones que hacían de ella una micro sociedad. La socialización de los niños va abandonando totalmente la esfera doméstica. La familia deja pues de ser una institución para convertirse en simple lugar de encuentro de vidas privadas”.²³

Niños y adolescentes abandonados y vulnerados en sus derechos, ejercen el poder y la violencia como única modalidad para resolver las situaciones de conflicto, poniendo de manifiesto la dificultad de establecer lazos sociales entre pares y visibilizando acciones individuales de los niños que buscan alcanzar de este modo, la dignidad y pertenencia grupal. Con el transcurso del tiempo, estos niños y/o adolescentes van encontrando otras formas de comunicarse, de expresar sus ideas, sus opiniones, pues experimentan la posibilidad de sentirse reconocidos y alojados desde otro lugar, de sentirse parte de un grupo de pertenencia....

²³ P. Ariès y G. Duby. (1989). Historia de la Vida Privada. Tomo 9. Madrid: Editorial Taurus.,

A continuación se pueden observar los momentos de intercambio, con y entre los niños y adolescentes que transcurren a las sociedades de fomento durante estos meses.

Se puede apreciar las actividades realizadas con los niños, durante el período de práctica en Infancia e Instituciones. Las ceremonias mínimas permiten como dispositivo socio – educativo crear condiciones de posibilidad subjetivantes en estos ambientes de adversidad, dando lugar a irrupciones en un continuo indiferenciado, dando lugar a la construcción de lo privado y de un hacer diferente..

La posibilidad de instituir un espacio propio de experiencia, permite el despliegue de acciones que serán demarcadas por un adulto responsable, en un marco de escucha y respeto por los otros.

Se puede hacer la diferencia con actos sencillos pero que brindan la posibilidad de abrir nuevas puertas para su constitución subjetiva desde otro lugar, acogiendo a esta infancia con una nueva mirada que la dignifique y le dé oportunidad para el cambio en el devenir de su tránsito por la vida...

La operatoria del discurso viabiliza el deseo de convertir los dichos en otros decires, para que estas inocencias ocultas que reclaman su lugar, hagan sentir sus voces

Resulta fundamental, reflexionar acerca de la violencia que se manifiesta en nuestra sociedad y de ofrecer nuevas significaciones que provoquen una irrupción en lo continuo, resistiendo ante la adversidad. Las ceremonias mínimas abren la posibilidad de condiciones subjetivantes para los niños en situación de vulnerabilidad.

Nuestra posición estará dada tanto individualmente como en el vínculo con los otros, en el marco de una organización. Es el espacio propio y a la vez relacional en el cuál se ubica un sujeto, en este caso nosotros desde nuestra práctica, que no sólo incluye los lazos con las otras posiciones sino también con el proyecto puesto en marcha en las sociedades de fomento donde se concurre con el contexto.

Nuestra posición se reconoce en el modo de decirnos a nosotros mismos; supone un conjunto de movimientos, componer y decidir, pensar, actuar y escuchar a quiénes se hallan en otras posiciones, colaborar en fortalecerlas, comprender lo que se necesita para hacer su trabajo, reunir las en torno a un proyecto común, promoviendo el encuentro de saberes de distintas formaciones disciplinarias.

La trama de una institución se mueve a partir de una dinámica que es propia de cada organización, que no es sólo lo que está sino lo que se recrea en la cotidianeidad y que puede modificarse. Toda organización se materializa en una trama compleja que tiene una historia y que aloja historias colectivas y singulares.

Delimitar un objeto de trabajo supone recortar, acotar, poner en encuadre de trabajo a funcionar, definiendo límites, demarcando lo que compete a cada posición. Requiere de un trabajo de composición donde se relacionan elementos diversos y a la vez acotan. La posición de intervención genera una intertextualidad. En la construcción del problema con otros, se habilita un espacio de diálogo, pensamiento y escucha donde se visibiliza lo que aparece inadvertido, y abren interrogantes con mayores niveles de problematización, posibilitando movimientos que modifiquen lo conocido y promuevan posicionamientos nuevos que configuren sobre lo construido, lo ya instaurado, lo que siempre fue así.

Agamben (2004), señala que la experiencia requiere de la disposición singular y colectiva a ser atravesados, conmovidos, modificados. La experiencia supone fundamentalmente un movimiento que se traduce en un acontecer en un momento dentro de un continuo de la historia del ser. Hablar de movimiento es hablar de actividad que sólo puede ser explicada a través de la práctica. Este movimiento o acción refiere un cambio, una impronta en el quehacer diario, dando posibilidad de ajustes, evitando actuar de la misma manera y viabilizando el despliegue de nuestras posibilidades que luego serán representadas a través del lenguaje.

La experiencia se hace, a medida que se la transcurre, que se la atraviesa. La experiencia no tiene un correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, en la palabra y la narración.

La experiencia no es estática, permite generar cambios de modo que lo viejo se liga con lo nuevo y permite avances.

Una idea benjaminiana a destacar sería, la de “realizar la labor de edificar la posibilidad”, abriendo posibilidades a nuevas perspectivas de análisis y formas de comprender a nuevas sensibilidades teóricas, éticas y estéticas, a un nuevo tipo de discurso.

Narrativa de la experiencia.

Se relata la experiencia realizada en dos sociedades de fomento en relación a la implementación de un dispositivo de intervención, a través del juego, para favorecer un clima más positivo entre niños de 4 a 14 años que presentan conductas disruptivas y desafiantes, bajo el marco de la práctica correspondiente a la carrera de post grado de Especialización en Infancia e Instituciones.

Un ambiente de confianza, que les dé posibilidad de crecimiento y libertad, con ciertas demarcaciones a través de la puesta de límites por parte del adulto, permite dar rienda suelta a su creatividad en experiencias que generen en relación a la convivencia grupal y con referencia al encuentro consigo mismo.

La comunicación continua y el diálogo motivador favorecen en los niños, la búsqueda de respuestas a sus interrogantes, a sus necesidades, fantasías, a la vez que acrecienta la confianza en sí mismos.

Cada vez que se llega al lugar, los niños esperan que de la mochila se saque lo que ellos llaman “algo mágico”... Parece escucharse todavía sus voces teñidas de entusiasmo e ingenuidad por descubrir lo que sería la caja de Pandora.

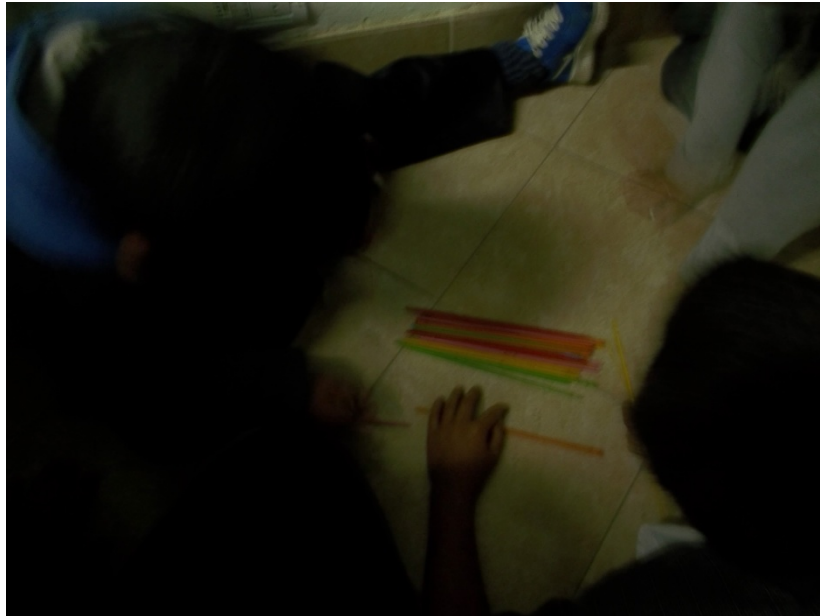


En estas imágenes se ve plasmado el momento de juego compartido con los palitos chinos.

Realmente emocionante ver sus caritas de concentración y entusiasmo por mover delicadamente el palito chino más conveniente con el objetivo de juntar la máxima cantidad de palitos posibles. Algunas veces, resolviendo por grupos de dos a tres integrantes por grupo, respetando siempre el turno para jugar.

Al comienzo parece plantearse una misión imposible, ya que cuando se comienza a concurrir a las sociedades de fomento, los niños no logran

prestar demasiada atención y manifiestan comportamientos disruptivos a la hora de la merienda, y en el momento de la tarea, a pesar del pedido de las coordinadoras.

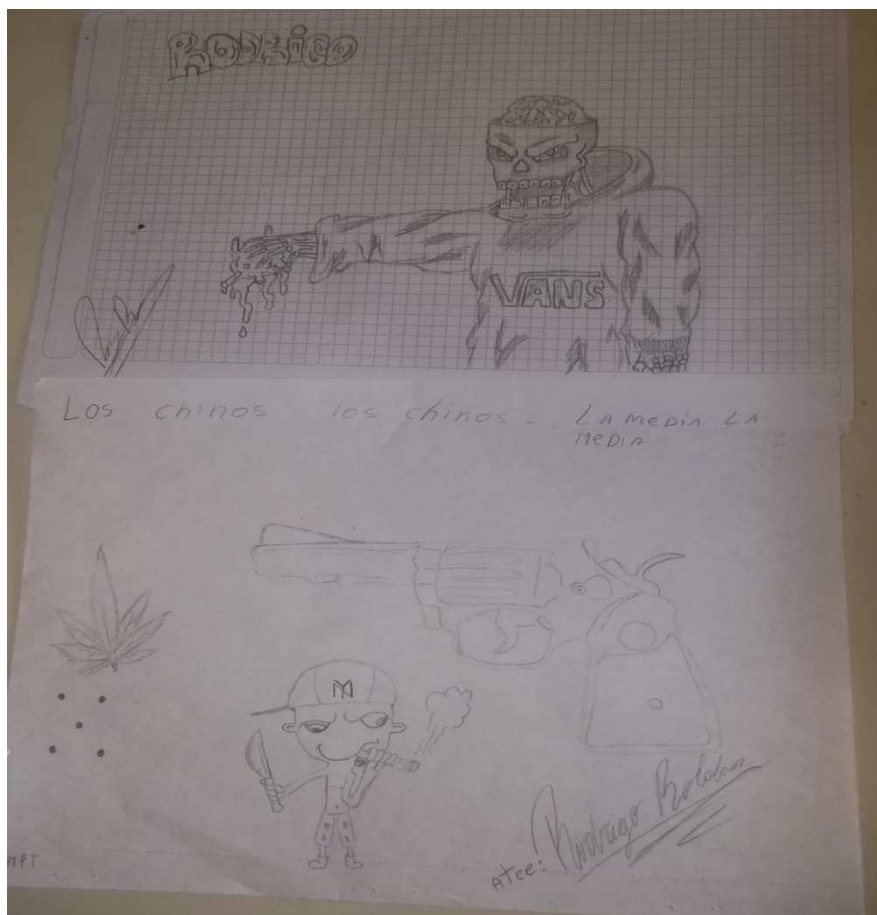


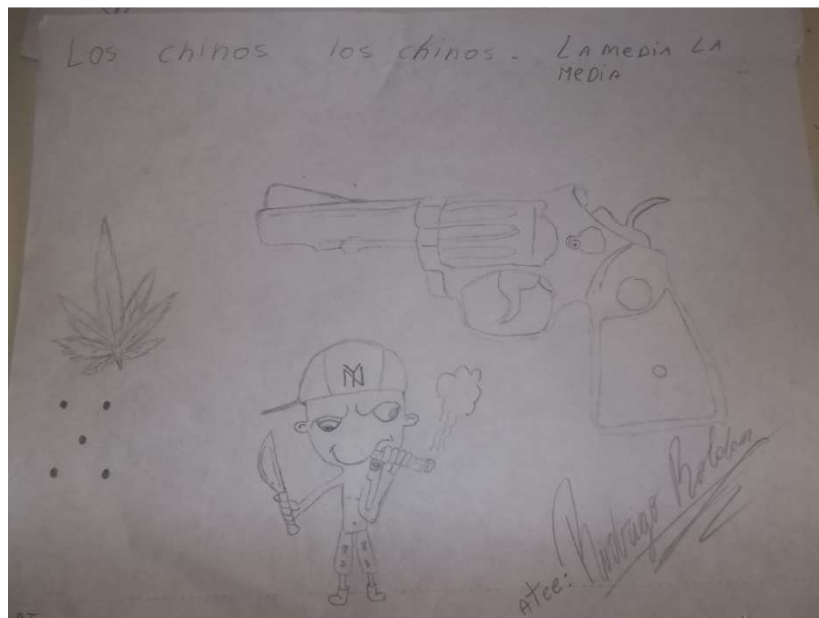
El escenario institucional de la sociedad de fomento, alberga la posibilidad de sentirse parte de...brinda una posibilidad de conocimiento de los otros, de no ser indiferente ante los demás...

Resulta imprescindible que desde los adultos se brinde clima de disponibilidad y de atención frente a la demanda de escucha de los niños, que

se visibilizan en escenas de intercambio donde los niños manifiestan sus ganas de vivir entremezcladas con los modos de vida a los que se ven sometidos a diario.

Debemos agudizar nuestra mirada, de manera que en las situaciones donde los protagonistas sean el desborde, la confusión y cierto caos, considerado como un diferencial se convierta en condición ineludible de trabajo.





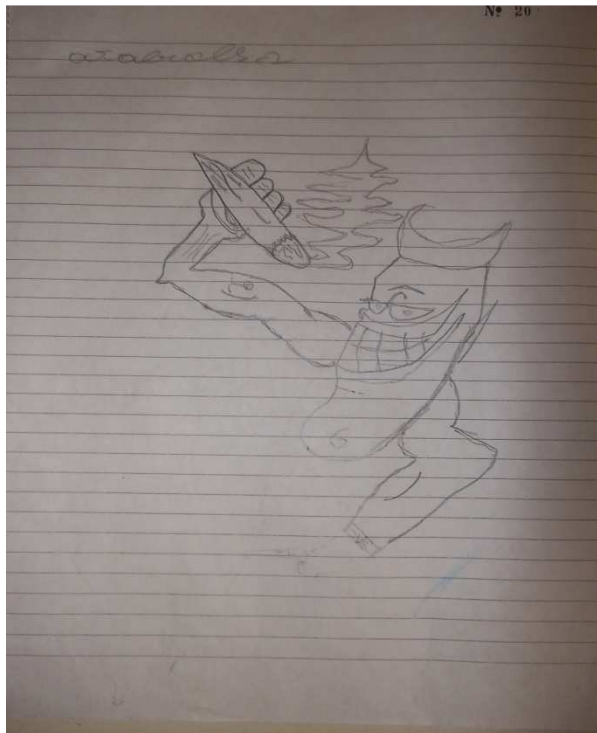
Los dibujos de los niños encierran en sus trazos, la cruda realidad que los atraviesa diariamente sin piedad, irrumpen en sus vidas sin pedirles permiso.

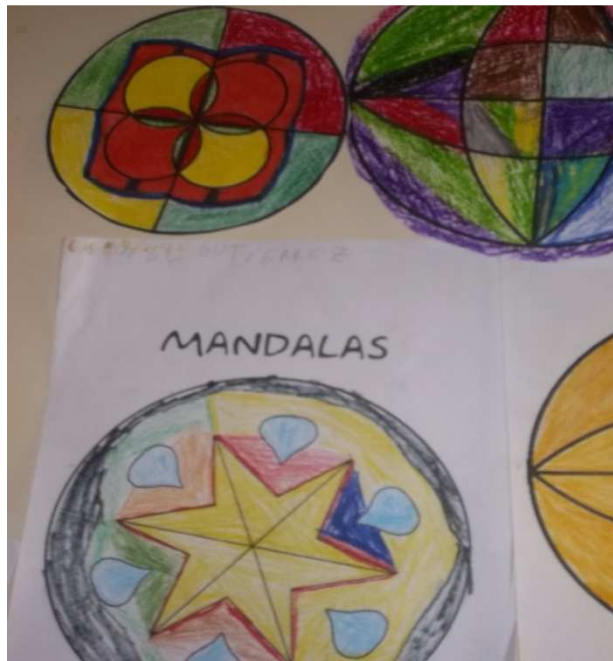
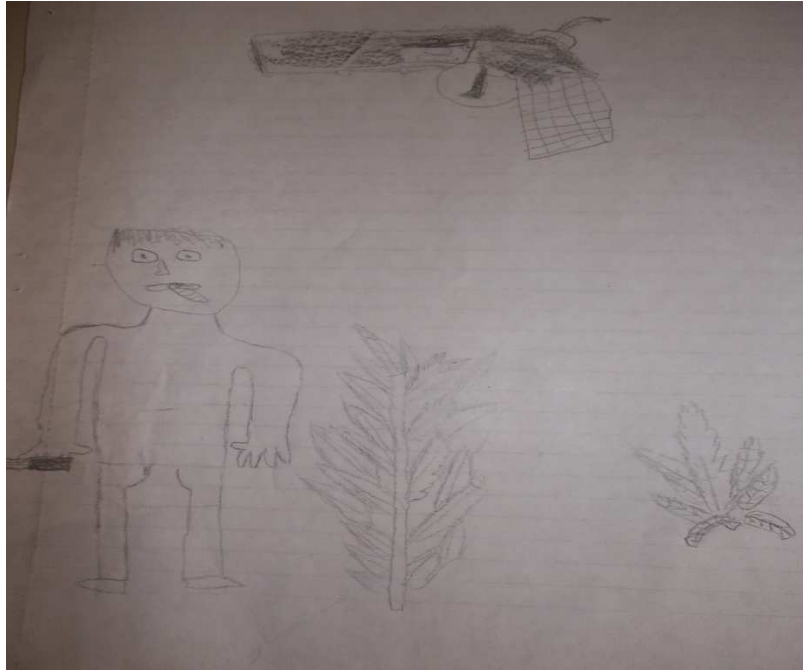
Los jóvenes y niños encuentran en la hospitalidad del equipo de trabajo a cargo, la posibilidad de ser visibilizados desde otro lugar, de existencia para el Otro, de ser un alguien para el Otro. Un Otro que sostiene y acompaña a través de una ceremonia mínima como una mirada, una palabra o una palmada afectuosa, entramada en un juego presencia- ausencia, pero que les posibilita el sentido de pertenencia a un grupo.

En los dibujos realizados se observan las huellas de niños y adolescentes que canalizan su dolor a través de lo artístico, constituyendo verdaderas obras de arte.

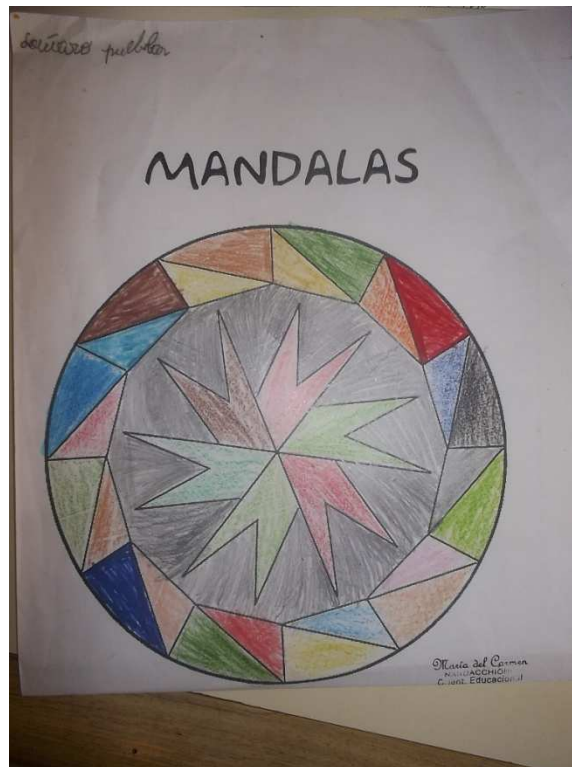
Se torna necesario, la presencia de un adulto confiable, capaz de sostener y brindar un marco exterior estable y una estructura activa, pero firme que pueda permitirle al sujeto que se encuentra en desarrollo, construir un marco emocional interno que contribuya a su autorregulación y fortalecer su autoestima y autonomía.

La construcción de la responsabilidad social se relaciona con el hecho de sentirse cuidado, querido, para que pueda preocuparse y cuidar de los otros, transmitiendo lo mismo a los que lo rodean.









Las mandalas logran en los niños el poder de concentración al elegirlos, de usar los colores, pintar los diseños con cierto ritmo y delicadeza.

Quién hubiera imaginado que estos niños considerados “niños problema” y casi sentenciados a un destino definitivo bajo ese rótulo, pudieran lograr que su pulsión habladora y desenfrenada se encauzara hacia el logro de una tarea organizada por ellos mismos para una exposición.

Quién hubiera imaginado que el devenir impetuoso de estos niños sería motivo de nuevas formas de intercambio, de juegos que generen nuevas capacidades y potencialidades. A la hora de mostrar sus trabajos, sus caritas reflejan el orgullo de haber sido autores de sus creaciones.



...

.



En ocasiones, se trabaja en el salón de actos o gimnasio; en otras, se utiliza la sala de computación y hasta incluso el sector de biblioteca. Se busca sorprender con cada actividad y también con cada lugar.

Se puede notar que la tolerancia, el entusiasmo y la forma de organizarse van aumentando a medida que transcurren los distintos encuentros.











Los distintos materiales en sus manitas, toman forma de diferentes juegos infantiles, que les permite compartir experiencias con los otros, luego de la merienda.











Se pueden evidenciar cambios en las actitudes y comportamientos en los niños de ambas sedes barriales.

Los más pequeños (4-5 años), van encontrando nuevos modos de establecer sus lazos sociales, que permiten construir nuevos significados y valores que los hacen sentir otros sujetos.

Esta nueva forma de relación, está mediada por la cultura, el lenguaje y su historia singular.







Materiales descartables como rollos de cocina, rollos de papel higiénico cobran forma de auitos, cuya construcción permite el fortalecimiento de los lazos sociales a través del intercambio y el diálogo para tomar decisiones y acordar acciones en grupo.

Los niños y adolescentes van comprendiendo el significado de trabajar juntos, el respeto por la diversidad de opiniones de los otros aún cuando no se esté de acuerdo, pero valorando el sentido de grupo, para construir algo común. Se logra un clima de trabajo donde se habilita la posibilidad de habitar el lugar, donde el esfuerzo singular busca el logro de una meta común.





Se observa un niño bastante callado y tímido que mágicamente logra dos figuras de animales que ha realizado mientras espera el uso de la computadora a partir de restos de material que se va a desechar. Estas figuras no son dibujadas previamente, sino que se logran a partir del corte directo y delicado, con la tijera.

Difícil olvidar su expresión de asombro al ver que se está fotografiando sus siluetas cuando según sus dichos:” Son simplemente dos animalitos”.

Se destaca la labor silenciosa y minuciosa de niños que en un principio no podían permanecer quietos, concentrados, respetuosos de los tiempos de trabajo y de los turnos para tomar la palabra

Comienza a surgir la palabra y con ella, la presencia visible de alguien que parecía invisible...Inclusive el grupo de pertenencia lo aloja desde otro lugar, un lugar que él deberá seguir conquistando. Una conquista que da la posibilidad de ser alguien distinto, quizás un artista.









Algunos niños juegan con distintos juegos como rompecabezas, tipo puzzles de 4- 6 -8 10 fichas en orden de complejidad según las edades, el armado de figuras del **TANGRAM** y del **TA TE TI TO TU** (similar a la dinámica del TA TE TI, pero con cinco fichas, en lugar de tres.)

El **TANGRAM**, (denominado también como "siete tableros de astucia", hace referencia a las cualidades que el juego requiere) es un juego chino muy antiguo, que consiste en formar siluetas de figuras con las siete piezas dadas sin solaparlas. Las 7 piezas, llamadas "Tans", son las siguientes:

- 5 triángulos rectángulos, dos contruidos con la diagonal principal del mismo tamaño, los dos pequeños de la franja central también son del mismo tamaño.
- 1 cuadrado
- 1 paralelogramo o romboide

Procedimiento: Se forman las figuras solicitadas a partir de las siete piezas entregadas. En equipo deben armar un cuadrado con todas las piezas

y/o además deben construir las figuras geométricas que se piden, con el ingenio y esfuerzo de ambos.

Este juego promueve el desarrollo de capacidades psicomotrices e intelectuales de los niños, pues permite ligar de manera lúdica la manipulación concreta de materiales con la formación de ideas abstractas. Se puede desarrollar a nivel individual o colectivo. En este caso se trabaja de a dos o tres niños, pues deben lograr el objetivo entre todos.

El juego se inicia con un jugador tomando el haz de varas en su mano o manos, y permitiendo que las puntas toquen la superficie, dura, horizontal, lisa y plana donde se va a jugar. Enseguida, se suelta el conjunto de palillos y se deja que caigan al azar. Después de que todo movimiento haya acabado, lo siguiente es recolectar pieza por pieza así, todas las posibles, esto sin permitir movimiento alguno de otro u otros de los palillos que no sea el intencionado a ser recogido; un solo intento por cada jugador.

Sólo se permite el movimiento del palillo que va a ser recogido; si otro u otros de los palillos son movidos, intencionalmente o no, por algún otro palillo, o por la mano del jugador, o si se detectase algún movimiento inadvertido sobre los palillos por parte del jugador, su turno acabará y el siguiente participante intentará recoger palillos

Los niños que en general presentan conductas disruptivas y que parecen estar siempre en medio del conflicto, logran organizarse en este juego formando grupos de cuatro, respetando el turno de cada uno. El grupo aprovecha el momento para que sea un tiempo de escucha, de encuentro. Descubren en el juego de los palitos chinos, una oportunidad de poner en palabras sus sentimientos.













Un momento para el encuentro de opiniones, de circulación de la palabra y preparación de la merienda para los niños que concurren a las sedes de fomento. Se establece un lazo social fuerte sellado por la responsabilidad, compromiso y entusiasmo entre los actores intervinientes en cada encuentro (niños, adolescentes y adultos) y que puede entreverse en las sonrisas cómplices de la mayoría.

En las sedes de fomento se busca constantemente a través del programa de intervención, hacer visible, lo invisible, de reemplazar presencia por ausencia, de manera de poder generar nuevos sentidos para estas infancias y adolescentes. Se trata de hacer diferencia, de encontrar lo extraño que habita el lugar de la palabra y del lenguaje, lo extranjero que se aluja en nosotros mismos.

Al finalizar el programa de intervención, se brinda una jornada de 14 a 18hs , invitando a las familias a participar del encuentro.



Llega el momento de cierre del programa de intervención, donde el esfuerzo comunitario hace posible la muestra de coreografías y exposición de trabajos realizados por los niños. La alegría pero a la vez incertidumbre, pues se cierra un programa que los acompañó por varios años y que en breve estará diciéndoles adiós para siempre... Cuando los significantes circulantes, no se estancan en el malestar, abren la posibilidad en el adulto de interrogarse y este cuestionamiento actúa como estrategia subjetiva, favoreciendo la búsqueda de nuevos relatos.

Aquellos adultos que no se dejen atrapar por significantes circulantes negativos acerca de esta niñez desamparada, podrán reescribir nuevas escrituras de ley por ceremonias mínimas. (Minnicelli, 2010) .

La escucha y la atención singular en muchos niños, hacen que cobre vida las voces de estas infancias, abandonadas, olvidadas, de alguna manera, vulneradas en sus derechos.

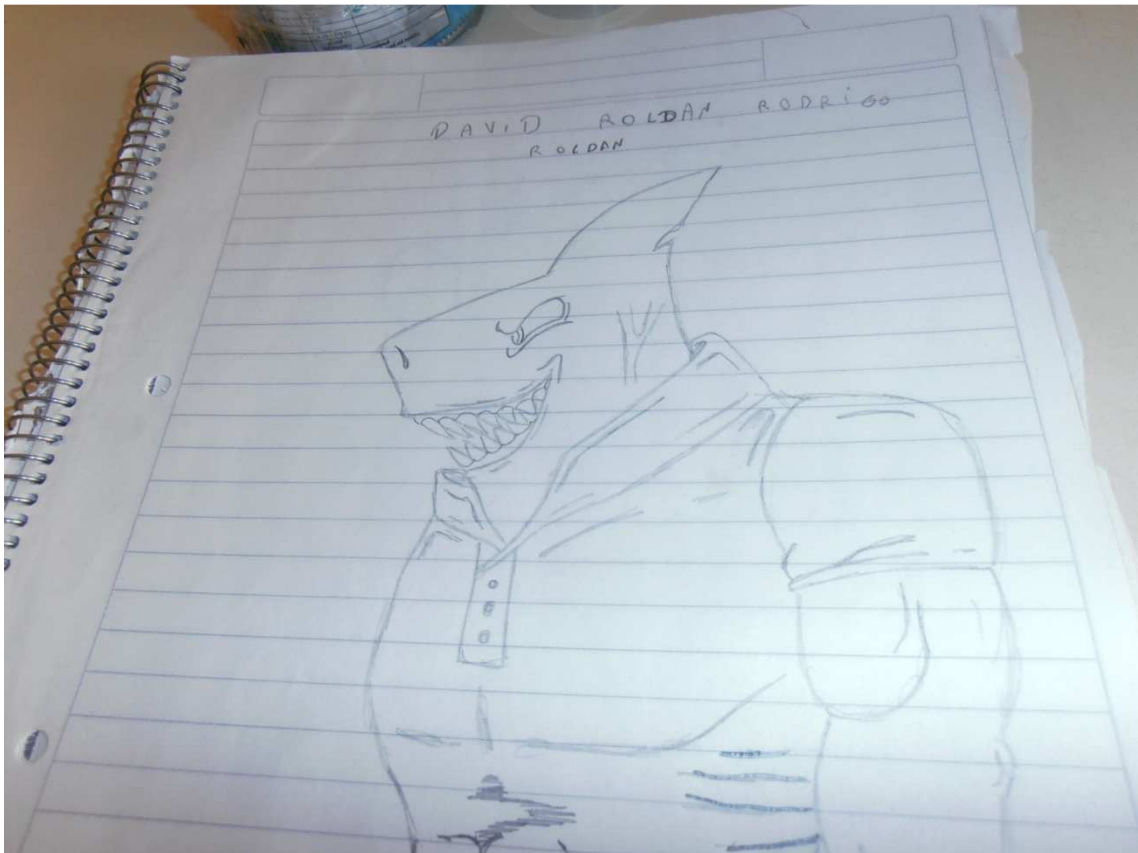
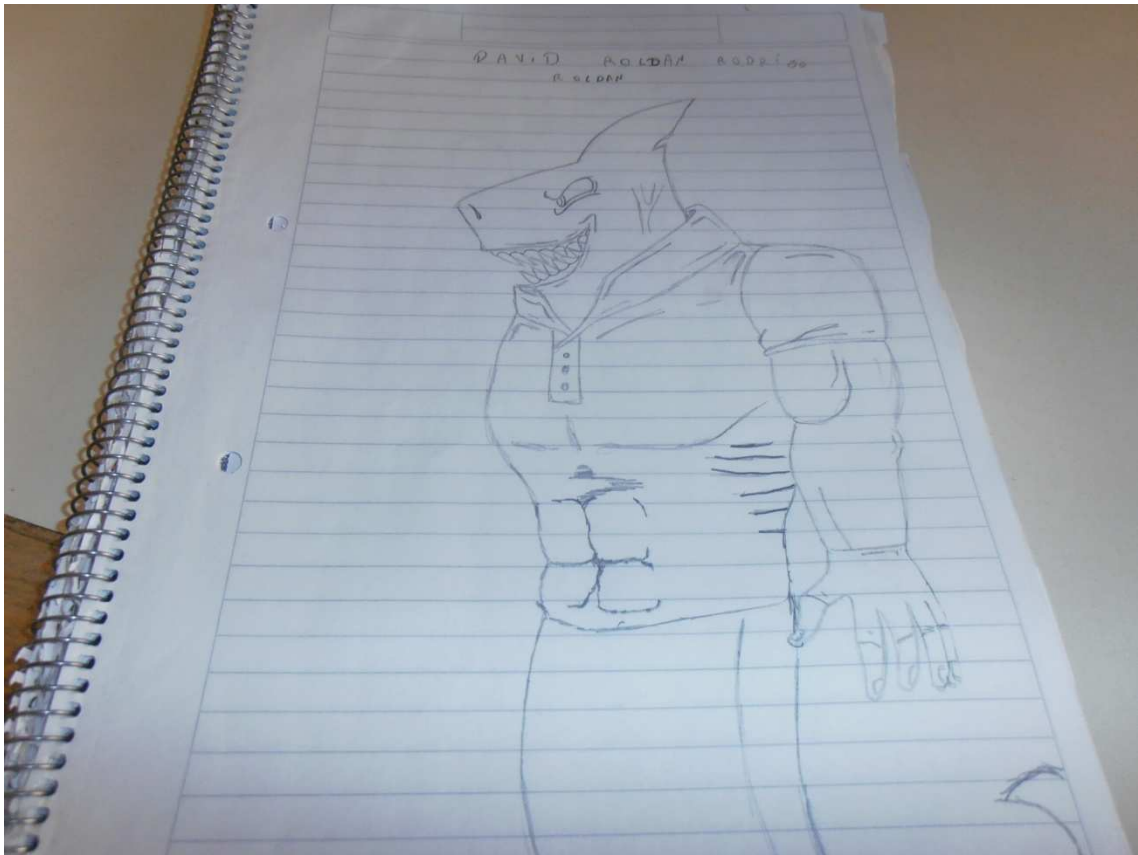
Nuestra función como profesionales nos compromete a interpelarnos y desde ahí, facilitar y promover la circulación de la palabra y habilita nuevos dispositivos de intervención, capaces de traspasar los límites de lo posible, de lo real, de lo instituido.











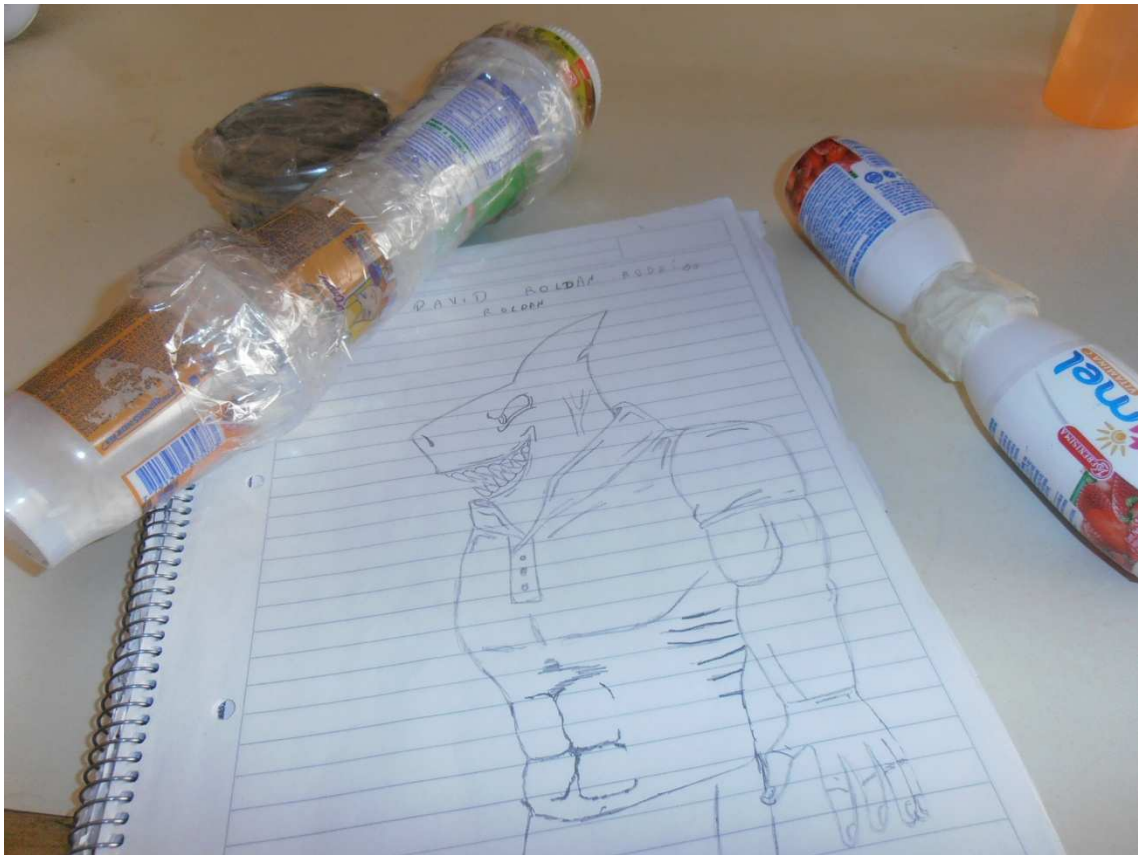
Una jornada inolvidable, donde se produce el encuentro de dos generaciones, los nuevos con los viejos, que a pesar de las asimetrías, permiten crear nuevos significados, donde el niño , objeto de educación, pasa a ser sujeto de derecho y educación, dónde además el deseo infantil se despliega en la búsqueda por la conquista de un lugar de enunciación en nombre propio en el discurso del adulto.

Se realiza la muestra de las producciones infantiles que se han logrado a lo largo de varios meses..Se logra un encuentro de dos generaciones, donde el lazo social, es lenguaje en sí mismo, y habla en cada escenario de interacción

Desde la recuperación de la propia palabra, se va logrando que los adultos no hablen **de** las infancias sino **con** ellas..







Conclusiones

Luego de haberse realizado la práctica institucional en las sedes de fomento durante tres meses y medio, se ven cumplidos de forma muy satisfactoria los objetivos propuestos inicialmente. En el recorrido realizado, se destaca la disposición tanto de los coordinadores como los niños que concurren al programa.

Se realiza la totalidad de las actividades propuestas, que coincide con la totalidad de las tareas planificadas.

La realización de esta práctica se convierte en una óptima oportunidad para que los niños recojan experiencias, reflexionen, intercambien puntos de vista y busquen acuerdos y nuevas respuestas a las problemáticas que puedan presentarse.

En relación a la evaluación del dispositivo de PII, se observan cambios favorables en la forma de vincularse de los niños entre sí.

La puesta en práctica de este dispositivo, como forma de intervención conjunta y alternativa ante la demanda de intervención frente a conductas disruptivas y situaciones agresivas entre los niños, ha permitido:

- Generar un ambiente humano y una atmósfera agradable que facilite la comunicación intra-grupal.
- Orientar las discusiones, formular preguntas que sirvan de guía, para juntar e integrar los aportes de los niños.
- Prestar atención a las señales o lenguaje no verbal de los niños. (gestos, actitudes. Miradas, etc.)
- Fomentar el diálogo, la reflexión, manifestación de sentimientos, el respeto de las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo.
- Habilitar la palabra en un espacio para el encuentro con el otro, intercambiando ideas y puntos de vista, gestionando acuerdos.

Las respuestas de reacción a estados emocionales negativos de algunos niños van desapareciendo y poco a poco se transforman y se traducen en respuestas positivas para todas las partes involucradas.

En la mayoría de estos niños, se advierte que sobre sus espaldas pesa el rótulo que los estigmatiza, que les impide perseguir sus sueños, que les reproduce un discurso que les augura que no pueden, que les hace creer que en su futuro está todo dicho, que no hay posibilidades de cambio...pero por otro lado valoran el trato y el respeto que se ha desplegado a lo largo de los encuentros y tratan de internalizar y hacer recíproco ese comportamiento con las personas que les son significativas del programa .

Haciendo un recorrido por los trabajos realizados, se puede observar que cuando los niños, pintan o crean mandalas, arman rompecabezas, participan de juegos cooperativos y trabajos en equipo, construyen sus propios juegos y/o juguetes, se sienten transportados por un momento a un lugar donde pueden soñar, ya que encuentran nuevas escenas, nuevas oportunidades para conocerse mejor a sí mismo y aumentar su autoconfianza, así como para compartir experiencias y conocer a los otros en un ambiente de calma, que les brinda seguridad. Así mismo, se percibe que ciertos niños sienten el lugar como su lugar de pertenencia, pero al mismo tiempo un espacio diferente donde se sienten seguros, porque pueden expresarse con total libertad, y manifestar en sus expresiones, gestos, actitudes y al tararear ciertos cantos o silbidos al ritmo de melodías conocidas.

Nuestra posición estará dada tanto individualmente como en el vínculo con los otros, en el marco de una organización. Es el espacio propio y a la vez relacional en el cuál se ubica un sujeto, en este caso nosotros desde nuestra práctica, que no sólo incluye los lazos con las otras posiciones sino también con el proyecto puesto en marcha en las sociedades de fomento donde se concurre con el contexto.

Nuestro lugar se reconoce en el modo de decirnos a nosotros mismos; supone un conjunto de movimientos, componer y decidir, pensar, actuar y escuchar a quiénes se hallan en otras posiciones, colaborar en fortalecerlas, comprender lo que se necesita para hacer su trabajo, reunir las en torno a un proyecto común, promoviendo el encuentro de saberes de distintas formaciones disciplinarias.

Pensar la educación como experiencia, significa rescatar la experiencia de la infancia, la que enriquece, transforma y favorece el aprender porque se abre a lo otro, a lo nuevo, a lo distinto, a lo que acaece. En un sentido foucaultiano representa el “cuidado de sí” y “cuidado del otro”, lo que lleva al, cuidado de la subjetividad o resistencia del sujeto a ser convertido en cosa o en objeto.

Es nuestro compromiso como adultos profesionales comprometidos, instituir las ceremonias mínimas,(como en este caso el espacio de juego, palabra y reflexión), para la constitución de la subjetividad, entendiendo la lógica del niño como respuesta a la legalidad del inconsciente y a los modos que adopta dicha legalidad, así como fomentando las potencialidades de los niños para que se sientan alojados por la generación adulta, para que puedan conocer otras alternativas de abrirse al mundo en la búsqueda de un porvenir, de otra historia, su propia historia...

La recuperación y consolidación de las palabra, favorece una nueva relación, que habilita la escucha de las voces del territorio, de sus actores, significaciones y sentidos, para desde allí reconstruir y recrear nuevos lenguajes y subjetividades.

Bibliografía

AGAMBEN, Giorgio. (2014) *Infancia e Historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

ARIÉS, P.,([1973] 1987), *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus.

BENJAMIN, Walter. (1987) *Dirección única*. Madrid, Alfaguara.

_____. (1989) *Discursos Interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Buenos Aires, Taurus, Alfaguara,

_____. *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*,1989.. Buenos Aires, Nueva Visión.

_____ *Infancia en Berlín hacia 1900*, (1987),.Buenos Aires, Alfaguara.

_____ (2007) *Sobre la facultad mimética y Sobre el lenguaje en general y sobre el lenguaje de los hombres*. En: *Conceptos de filosofía de la historia*. La Plata, Terramar,

BETTELHEIM, B. (1999), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica.

BLEICHMAR, SILVIA, *Acerca del malestar sobrante*, en: *Revista Topia* Nro. 21/ Noviembre 1997. Disponible en <http://www.topia.com.ar/articulos/acerca-del-malestar-sobrante>.

----- (2005), *La subjetividad en riesgo*, Buenos Aires, edit Topía.

BRIGNIONI, S. (2013), *¿Qué tratamiento para el sujeto desamparado?*.

Disponible en: http://www.revistainterrogant.org/?page_id=173

CARLI, S. (2006) *Notas para pensar la infancia en la Argentina. Figuras de la historia reciente*, en *El Monitor de la Educación*, Ministerio de Educación, Argentina. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier3.htm>

CICERCHIA (comp.) (1986), *Formas familiares, procesos históricos y cambio social en América Latina*. Quito- ABYA-YALA,

----- (1998), *Historia de la vida privada en la Argentina*, edit. Troquel, Buenos Aires.

DE LAJONQUIERE, L. (2000) *Infancia e Ilusión (Psico)- Pedagógica*. Nueva Visión. Buenos Aires.

----- (2011) *Figuras de lo infantil. El psicoanálisis en la vida*

cotidiana con los niños. 1ª edición, Nueva visión, Buenos Aires.

DELIGNY, Fernand, (2009), *.Permitir, trazar, ver*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani

DE MAUSE, LL., (1982) *Historia de la Infancia*, Madrid, Alianza Universidad.

DOLTÓ F., ([1981] 1986) *Los Derechos del niño, en La Dificultad de vivir*. Buenos Aires, .Gedisa.

DONZELOT, J [(1977] 1990), *La Policía de las Familias*. Pre- textos. España.

FIRENZI, S., (1932), *Confusión de lengua entre los adultos y el niño. El lenguaje de la ternura y la pasión*. Conferencia presentada en el XII Congreso Internacional de Psicoanálisis.

FOUCAULT, M., (1995) *Discurso, poder y subjetividad, Buenos Aires, Ediciones El cielo por asalto*.

----- (1999), *La política de la salud en el siglo XVIII. En Estrategia de poder*. Obras esenciales. Volumen II. Barcelona. Paidós.

FREUD, S., (1920) *Más allá del propio placer* Op.Cit. Tomo XVIII

KOHAN, Walter (2006), *Infancia y Filosofía*. Milán, Morlacchi Editores

Políticas Públicas para la Infancia,

LA SALLE, J.B (1966) “*Conduite des Écoles Crhetienne*” en Cahiers Lassalliens, N° 12, Roma

LEVINAS, Emmanuel, (1991) *El Tiempo y el Otro*. Buenos Aires: Paidós,

LLOBET, V *Representaciones y prácticas en las instituciones para la infancia vulnerable*. En: Investigaciones en Psicología, Año 7, N° 3. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad. Psicología, UBA, 2002.

_____ (2005), *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes. Entre la vulnerabilidad y la exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas,

LUTEREAU, L., (2012) *Los usos del juego. Estética y clínica*. Prólogo de Pablo Peusner. Letra Viva

MINNICELLI, Mercedes y ZELMANOVICH, Perla (Dirs.). *Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar*, Mar del Plata, UNMDP-Red INFEIES, 2012.

_____ (comps.), “*Actas II Simposio Internacional sobre Infancia, Educación, Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Viejos problemas*

¿soluciones contemporáneas?, 29 al 31 de octubre de 2009, Mar del Plata, Facultad de Psicología UNMDP, 2010.

_____, *Jornadas Preparatorias II Simposio Internacional sobre Infancia, Educación, Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes Viejos problemas ¿soluciones contemporáneas?*, Mar del Plata, Facultad de Psicología UNMDP, 2010.

MINNICELLI, Mercedes y ZAMBRANO, Ivannsan. "Estudio preliminar sobre algunas Instituciones de Infancia en tiempos de capitalismo y modernidad: los Niños en Situación de Calle, Colombia", en INFEIES-RM, Año 1, N° Sección Investigaciones, Mar del Plata, 2012. Disponible en: www.infeies.com.ar

MINNICELLI, Mercedes, (2010). *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y Psicoanálisis*. Buenos Aires, Noveduc,

_____, *Ceremonias mínimas*. Clase dictada en la Diplomatura en Psicoanálisis y Prácticas Socio- Educativas, Área Educación, FLACSO Argentina, abril de 2010.

_____, *Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales*, en Revista Pilquen Sección Psicopedagogía, Año X, N°5, Viedma , 2008.

----- *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo*. (2013), 1°edic., Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

TIZIO, H. (2003) *La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma* (p.165 a 198). En: *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

ZELMANOVICH, P. (2011) *Violencia y desamparo* (95-123) En: Cátedra Abierta 2 [Ciclo de video conferencias] Aportes para pensar la violencia en las Escuelas. Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación y UNSAM. ISBN 978-950-00-0900-3 http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/catedra2.pdf

ZELMANOVICH & MINNICELLI, *Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica*. En: Revista Propuesta Educativa Número 37 – Año 21 – Jun. 2012 – Volumen 1 – Págs 39 a 50. Educación. FLACSO ARGENTINA. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. ISSN 1995- 7785 Disponible en:

http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/63.pdf

ZELMANOVICH, P. (2003) *Contra el desamparo*, en *Enseñar hoy*. Inés Dussel y Silvia Finocchio 1997. Disponible en <http://www.topia.com.ar/articulos/acerca-del-malestar-sobrante>