

# PARENTALIDAD, CONTEXTO SOCIAL, JUEGO

## PARENTING, SOCIAL CONTEXT, PLAY

Paolicchi, Graciela C.<sup>1</sup>; Maffezzoli, Mabel E.<sup>2</sup>; Botana, Hilda H.<sup>3</sup>; Sorgen, Eugenia<sup>4</sup>; Bosoer, Eliana<sup>5</sup>; Pereyra Bentivoglio, Cecilia<sup>6</sup>; Nuñez, Ana M.<sup>7</sup>; Basso, Francina<sup>8</sup>; Larrabure, M. Pilar<sup>9</sup>; Rempel, Daniela<sup>10</sup>; Serantes, Alexis<sup>11</sup>

### RESUMEN

El siguiente trabajo expone resultados parciales de la investigación financiada por la Universidad de Buenos Aires, en el marco del Proyecto de investigación Programación Científica 2014-2017, UBACyT, código del proyecto 20020130200174BA: "Tipo de apego y actitudes hacia el juego infantil", que se articula con el Programa de Extensión Universitaria "Juegotecas Barriales", Facultad de Psicología. El marco teórico asumido resalta la importancia del juego en tanto actividad que posee un valor insustituible en la estructuración del psiquismo, en concordancia con las funciones de la parentalidad. Esbozamos conceptualizaciones acerca de la secuencia del desarrollo de la actividad lúdica en el proceso de constitución subjetiva, sobre la necesidad del "otro" -a través de la función materna- para el despliegue de los procesos de simbolización y de la actividad lúdica, posicionando lo intersubjetivo como antecedente lógico de la trama subjetiva. A su vez, planteamos conceptualizaciones acerca de los tipos de apego que informan los adultos y las actitudes hacia el juego infantil. En este trabajo incluimos los resultados obtenidos durante el desarrollo de la investigación. Esta fue realizada desde un enfoque cualitativo, que tomó en cuenta el discurso parental respecto a situaciones lúdicas de la infancia de las madres y los padres y nuestra propia intervención en contextos educativos y comunitarios.

### Palabras clave:

Juego - Intervención - Constitución subjetiva - Parentalidades

### ABSTRACT

The following paper presents the partial results of a Research Project financed by the University of Buenos Aires, under the Scientific Research Project Programming 2014-2017, UBACyT, project code 20020130200174BA "Type of attachment and attitudes towards children's play", which articulates with the University Extension Program "Neighbourhood Toy libraries", Faculty of Psychology. The theoretical framework taken highlights the importance of play as an activity that has an irreplaceable value in structuring the psyche in accordance with the parental functions. We outline conceptualizations about the development sequence of recreational activity in the process of subjective constitution and the need for the "other" -through the maternal function- for the deployment of the symbolization process and playful activities. This positions the intersubjective exchange, as logical precedent of the subjective constitution. We also outline conceptualizations about the attitudes and types of attachment that adults show towards children's play. In this work we include results obtained during the development of the present research. We expose them from a qualitative approach, and take into consideration the parental childhood play history and our involvement in educational and community contexts.

### Key words:

Intervention - Play - Subjectively constitution - Parentality

<sup>1</sup>Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Profesora Regular Psicología Evolutiva Niñez, Facultad de Psicología, UBA. Directora Proyecto UBACyT 2014-2017 "Tipo de apego y actitudes hacia el juego infantil", Facultad de Psicología, UBA. Directora Programa de Extensión Universitaria "Juegotecas Barriales", Facultad de Psicología, UBA. E-mail: gpaolicchi@fibertel.com.ar

<sup>2</sup>Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Docente Regular Cátedra II Psicología Evolutiva: Niñez, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Integrante del Equipo del Proyecto de investigación financiado por la Universidad de Buenos Aires, UBACyT.

<sup>3</sup>Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Profesora en Psicología Nivel Medio y Nivel Universitario, Universidad de Buenos Aires. Docente regular, Cátedra II Psicología Evolutiva: Niñez, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Docente en Instituto de Formación Docente, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Integrante del Equipo del Proyecto de investigación financiado por la Universidad de Buenos Aires, UBACyT.

<sup>4</sup>Jefa de Trabajos Prácticos Regular, Cátedra II Psicología Evolutiva: Niñez, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Integrante del Equipo del Proyecto de investigación financiado por la Universidad de Buenos Aires, UBACyT.

<sup>5</sup>Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Ayudante de trabajos prácticos, Cátedra II Psicología Evolutiva: Niñez, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Integrante del Proyecto de investigación financiado por la Universidad de Buenos Aires, UBACyT.

<sup>6</sup>Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Investigadora en formación y miembro del Proyecto de investigación financiado por la Universidad de Buenos Aires, UBACyT.

<sup>7</sup>Licenciada en Psicología, Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular regular, Cátedra de Rorschach, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Integrante del Equipo de investigación financiado por la Universidad de Buenos Aires, UBACyT.

<sup>8</sup>Estudiante de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

<sup>9</sup>Estudiante de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

<sup>10</sup>Estudiante de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

<sup>11</sup>Estudiante de la Licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

## **Introducción**

El siguiente trabajo expone resultados parciales de la investigación financiada por la Universidad de Buenos Aires, en el marco del Proyecto de investigación Programación científica 2014-2017, UBACyT código del proyecto 20020130200174BA: "Tipo de apego y actitudes hacia el juego infantil", que se articula con el Programa de Extensión Universitaria "Juegotecas Barriales", Facultad de Psicología. Desde ese marco implementamos dos dispositivos simultáneos, coordinados por integrantes de los equipos de investigación y extensión.

Estos dispositivos propician la investigación y la intervención en la comunidad, a través de la coordinación de juegotecas escolares y comunitarias y de talleres dirigidos a madres, padres y docentes.

Realizamos un recorrido teórico de los fundamentos conceptuales articulados en el trabajo en terreno.

Comenzamos a trabajar bajo el supuesto que plantea que las actitudes de los adultos con respecto al juego infantil se relacionan con sus propios tipos de apego y con las modalidades de parentalidad.

En este trabajo, daremos cuenta de los resultados analizados a partir de la implementación de metodología cualitativa y explicitaremos las técnicas de recolección y análisis de la información. Como técnicas directas o interactivas realizamos entrevistas cualitativas y observación participante.

## **Objetivos y Metodología**

Como objetivo general de la investigación nos propusimos analizar el tipo de apego de padres y madres de niños de entre 3 a 5 años y las actitudes, valores, creencias e información con que los adultos cuentan acerca del juego y su función durante el desarrollo infantil. Los objetivos específicos se relacionan con el análisis de los tipos de apego que informan las madres y los padres de niños y niñas de entre 3 a 5 años, así como la observación de las actitudes, valores, información y creencias que sus madres y padres tienen respecto del juego durante el desarrollo infantil. En cuanto a la metodología, propusimos un diseño exploratorio, descriptivo, de tipo transversal, siendo la muestra incidental en un tipo de investigación cualitativa y cuantitativa.

## **Instrumentos**

Con el objetivo de conocer las características de la muestra de madres y padres de niños de entre 3 a 5 años, realizamos preguntas a fin de obtener los datos sociodemográficos básicos y descriptivos, tales como edad, nivel educativo, ocupación y conformación de la familia. Luego propusimos una escala para estudiar el tipo de apego en adultos, con el objetivo de conocer las características de apego de madres y padres de niños de entre 3 a 5 años. Aplicamos una escala tipo Likert de siete opciones para responder, que consta de diez ítems y está diseñada para obtener respuestas en relación con cuatro figuras de apego: madre, padre, pareja y mejor amigo/a. De esta manera obtuvimos un puntaje combinado para cada una de las figuras de apego. Otro instrumento propuesto fue

la escala de actitudes hacia el juego infantil para el cumplimiento del objetivo de estudiar las actitudes de madres y padres con respecto al juego. Finalmente, llevamos adelante una serie de entrevistas cualitativas a madres y padres, a fin de relevar datos acerca de sus creencias, valores e información sobre el juego infantil y su función durante el desarrollo. Asimismo, realizamos observaciones participantes.

En este trabajo, daremos cuenta del análisis de las respuestas de las madres y los padres. Obtuvimos los datos en las entrevistas cualitativas y en las observaciones.

## **Muestra**

La muestra estuvo constituida por cuarenta madres y padres de niños de entre 3 a 5 años de nivel inicial de un colegio de la ciudad de Salta, provincia de Salta. Realizamos observaciones participantes a docentes, a madres y a padres de niños que asisten a Jardines de Infantes de una Fundación y a Centros de Asistencia y Acción Comunitaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Respondieron 40 madres y padres del colegio de la ciudad de Salta y 28 madres y padres de la Ciudad de Buenos Aires. Con las madres, padres y docentes del colegio de Salta se trabajó en diferentes oportunidades, en un principio realizamos talleres de reflexión sobre temáticas de juego y apego, estos encuentros nos permitieron ajustar las preguntas de la escala de actitudes de los padres respecto al juego infantil, a través de *focus group* (grupos focales). En posteriores encuentros se administraron las escalas y se llevaron a cabo las entrevistas semi-dirigidas. Con respecto a la muestra de Ciudad Autónoma de Buenos Aires se trabajó realizando talleres de reflexión sobre juego y apego, como una actividad preliminar que dará lugar en un segundo momento, a la administración de las escalas y las entrevistas semi-dirigidas.

## **Aspectos teóricos**

Como punto de partida, la investigación se centró sobre el concepto de apego y sus implicaciones, respecto de las modalidades de apego en los adultos y las actitudes que tienen sobre el juego en relación con sus hijos, así como también, sobre las cualidades y calidades de la parentalidad ejercida.

Cuando nace un niño se produce un encuentro con otros, y esos otros fundamentales son los padres, que por su parte pertenecen a una sociedad y a una cultura determinada. Esos padres son quienes le dan sostén, lo alimentan, lo erotizan, lo invisten libidinalmente. También esos padres le transmiten sus miedos y angustias.

Freud (1937), a lo largo de su obra, se refiere a la infancia como el corto tiempo en el que el niño debe acceder y apropiarse de todo el pasado cultural que le transmiten los adultos que están a cargo de su crianza. Freud señala los "efectos de comando", que son las representaciones-metas impuestas por la cultura, características de un grupo social o de una época determinada.

Al referirse a la constitución del Superyó, Freud señala: "no sólo adquieren vigencia las cualidades personales de sus progenitores, sino también todo cuanto haya ejercido

efectos de comando sobre ellos mismos, las inclinaciones y los requerimientos del estado social en que viven, las disposiciones y las tradiciones de la raza de la cual descienden" (Freud, 1937, pp. 208).

Ferenczi (1933), contemporáneo de Freud, investigó situaciones traumáticas impuestas a los niños por los adultos, incluyendo a los padres.

A su vez, Castoriadis señala que madre y padre son "claramente la sociedad en persona inclinados sobre la cuna del recién nacido; siquiera porque hablan. Padre y madre transmiten lo que viven, transmiten lo que son" (Castoriadis, 1997, pp.165).

Aulagnier (1975) se refiere a la difícil relación entre la psique y lo social cuando define el concepto de contrato narcisista. El contrato narcisista es uno de los factores que intervienen en el modo de catectización del hijo por parte de la pareja parental. Es una función metapsicológica que cumple el registro sociocultural.

La relación que mantiene la pareja con el hijo lleva la huella de la relación de la pareja con el medio social que los rodea. Se entiende como medio a la sociedad en sentido amplio o al grupo reducido cuyos ideales comparten. El discurso social proyecta sobre el niño la misma anticipación que el discurso parental. Antes que el niño nazca, el grupo habrá catectizado el lugar que suponen que el niño ocupará, con la esperanza que transmita idénticamente el modelo sociocultural. El niño debe, a su vez, buscar y encontrar ese discurso que lo anticipa y que le servirá de referencia para proyectarse en el futuro, para que cuando suceda el alejamiento de la pareja parental no se produzca una pérdida de todo soporte identificatorio. Si existe una situación conflictiva entre la pareja y su medio, puede confirmarse ante la psique infantil la identidad entre lo que transcurre en la escena exterior y la representación fantaseada de una situación de rechazo, de exclusión, de agresión o de omnipotencia. Si la realidad social ejerce sobre la pareja opresión social o, a la inversa, hay una posición dominante de la pareja sobre el medio, incidirá en el modo en que el niño elaborará sus enunciados identificatorios.

Al ser parte del medio social, el sujeto se apropia de una serie de enunciados, que a su vez repite. Esto le aporta la certeza de la existencia de un discurso en donde la verdad sobre el pasado está garantizada y la creencia de una posible verdad sobre las previsiones del futuro.

Respecto a los primeros momentos de intercambio entre el bebé y su madre, Aulagnier (1975) plantea que cuando se produce el encuentro entre la boca y el pecho, el niño no sólo absorbe la leche, que es el aporte alimenticio, sino también incorpora alimento psíquico, que es la oferta plena de sentido de la madre. La primera experiencia de lactancia será para la madre el descubrimiento de una experiencia física. La posibilidad de una sensación placentera, de dolor o de aparente neutralidad afectiva dependerá de lo que ese niño signifique para la madre. Pero, en todos los casos, cualquiera sea el carácter ambivalente de la experiencia, la lactancia se constituye como testigo de un deseo de vida para el niño. El ofrecimiento del pecho está atravesado por formas culturales, en cuanto a

su forma y temporalidad. Este primer encuentro parte de una oferta de la madre que se anticipa a la demanda del niño. Es una imposición, una acción o una elección, motivada por su propio deseo, pero apoyada en un objeto que para el niño tiene la categoría de lo necesario. Resulta así un prototipo de violencia, porque la oferta parte de una psique mediada por la represión a una psique en formación. Lo anteriormente expuesto se corresponde con el concepto de violencia primaria y necesaria. En cambio, la violencia secundaria que se apoya en la primaria resulta un exceso, es perjudicial, nunca necesaria, que inhibe el funcionamiento del yo.

Actualmente, se desarrollan investigaciones sobre las influencias psíquicas entre generaciones. El psiquismo de todo niño al nacer se va constituyendo en interrelación con la vida psíquica de sus seres más cercanos. Los padres tienen un papel fundamental y, a través de ellos, sus ancestros. Se producen influencias intergeneracionales y transgeneracionales. Las primeras se ocasionan entre generaciones adyacentes y en relación directa. Las segundas se producen mediante la sucesión de generaciones: el psiquismo del hijo puede estar marcado por el funcionamiento de abuelos o ancestros que no ha conocido, pero cuya vida psíquica ha marcado a sus padres.

El funcionamiento psíquico de cada uno no está determinado sólo por los conflictos comunes a la especie y por los accidentes de cada vida, también está marcado para cada uno por las huellas de los conflictos comunes y de los accidentes singulares que marcaron la vida de los padres, de los abuelos, de los colaterales y de los amigos (Tisseron, 1995, pp. 17).

Al hacer referencia a la transmisión generacional de situaciones traumáticas el mismo autor señala:

Quando en una generación, después de un traumatismo que puede ser un duelo, pero que también puede ser cualquier tipo de experiencia traumatizante, no se hace el trabajo de elaboración psíquica, resulta en consecuencia un clivaje que va a constituir para las generaciones ulteriores una verdadera prehistoria de su historia personal.

El acontecimiento en cuestión puede denominarse "indecible" en la medida en que está presente psíquicamente en aquellos que lo han vivido, pero de tal manera que no pueden hablar de ello, lo más a menudo a causa de una vergüenza.

Los hijos entonces deben convivir con el clivaje de los padres, para quienes los acontecimientos se tornan "inabrazables", es decir, no pueden ser objeto de ninguna representación verbal. Mientras que en los nietos tales acontecimientos serán impensables. Aquí se ignora la existencia de un secreto que pesa sobre un traumatismo no superado" (Tisseron, 1995, pp.18).

Houzel, D. (1999) define el concepto de parentalidad como el proceso por el cual se deviene padre o madre desde el punto de vista psíquico. El autor distingue tres categorías: el ejercicio o el reconocimiento, la experiencia y la

práctica de la parentalidad. Las relaciones parentales constituyen un conjunto genealógico al que cada miembro pertenece y que está regido por reglas de transmisión. La experiencia de la parentalidad refiere a la vivencia subjetiva consciente e inconsciente del hecho de convertirse en padres (el deseo de tener hijos y la transición hacia la parentalidad). La práctica de la parentalidad corresponde a las tareas cotidianas que los padres llevan a cabo para el niño. El mundo de los cuidados parentales (físicos y psíquicos).

Las funciones parentales, dada la prematuridad del infante, son necesarias para la constitución psíquica, más allá de la conformación diversa de la familia, un tema de interés en la actualidad debido a las variaciones en la organización familiar. La parentalidad cumple la función de sostén emocional del ser de los hijos, acompañándolos para que puedan desarrollar sus recursos yóicos en el camino hacia una autonomía psíquica, no sólo en el sentido funcional.

Bleichmar, E. (2007) afirma que las funciones parentales son aquellas que facilitan y fomentan el desarrollo saludable de las potencialidades del infante, procurando tanto contener la ansiedad y regular los estados afectivos del niño, así como también establecer una proximidad física y un contacto emocional que satisfaga las necesidades de apego.

Rotenberg (2014) plantea que ser madre o padre no son atributos esenciales y naturales, sino que se constituyen en una realidad cotidiana, en el seno de una sociedad con modos específicos de relacionarse y de acuerdo a condiciones materiales de existencia: economía, educación, trabajo, recreación, etc. Las funciones parentales reciben influencias de la moral social predominante en la sociedad, con la cual pueden o no coincidir.

Glozer Fiorini (2007) enuncia que el deseo del hijo con sus fundamentos inconscientes es un motor importante. Sin embargo, no pueden dejar de considerarse otras motivaciones, como el deseo de trascendencia, de perpetuación del apellido, de acompañamiento para la vejez, de aseguramiento de la herencia. En cuanto a las condiciones requeridas para el ejercicio de la función, el autor plantea la capacidad de cuidados, de contacto, de apego, de favorecer la estructuración narcisista y de reconocimiento del otro.

### **Desarrollo temprano**

La Teoría Psicoanalítica freudiana no representa un modelo homogéneo, ya que el propio Freud redefinió muchos de los conceptos a lo largo de su vida, y resulta posible retomar de su obra puntos de vista semejantes a los de la Teoría del Apego de Bowlby. La Teoría del Apego tiene en común con el Psicoanálisis su señalamiento acerca de la importancia de las experiencias tempranas en la internalización de pautas relacionales (*objetos internos* en el Psicoanálisis y *modelos operantes* en la Teoría del Apego). La Teoría del Apego surge como una línea de análisis derivada de la Teoría de las Relaciones Objetales enunciada por Freud en 1915, en la que plantea la existencia de una necesidad básica de objetos que no se reduce a la búsqueda de placer. Dicho objeto es permutable, pero

en el proceso se convierte en un primordial objeto de amor o de odio que el Yo busca como respuesta a su necesidad de relación. Bowlby abandona el término *objeto* y lo sustituye por el de *figura de apego*, y plantea algunas diferencias sustanciales de su teoría con respecto al modelo freudiano. Desde su perspectiva, para Freud el apego es secundario en relación con la gratificación libidinal. Para Bowlby, por el contrario, el apego es primario y tiene un status propio; el bebé es un buscador activo de apego en un contexto intersubjetivo, y requiere respuestas recíprocas. Bowlby postula que los bebés nacen con una tendencia natural a buscar y a establecer lazos emocionales íntimos selectivamente con individuos determinados o específicos, que él mismo elige. El autor plantea la necesidad de un vínculo estable que se expresa muy tempranamente mediante sistemas conductuales que permiten establecer mecanismos de regulación de alejamiento o cercanía de su figura de apego.

Podemos retomar el estudio del clásico debate entre la importancia o primacía de la realidad externa (objetiva) y el mundo interno (fantasía) para la constitución subjetiva. A la hora de analizar el conflicto humano como el de las "Series Complementarias", Freud (1916) considera como fundamental el interjuego entre los factores por predisposición y los del vivenciar accidental, y de alguna manera supera la alternativa según la cual habría que elegir entre factores exógenos o endógenos. Estos factores son, en realidad, complementarios.

En una de sus últimas obras, *El Moisés y la religión monoteísta*, Freud (1939) se refiere al trauma como impresiones únicas o repetidas de vivencias tempranas acontecidas en la realidad, con lo cual promueve una serie de investigaciones y postulados dentro de la teoría psicoanalítica acerca de la importancia, antecedencia y primacía de lo intersubjetivo en relación con lo intrasubjetivo, con la concepción de un inconsciente abierto a las influencias de lo que acontece en el intercambio con los otros sujetos y en el contexto.

El desarrollo temprano está basado en las interacciones con el cuidador primario -con el *ambiente facilitador*, diría Winnicott (1971)- que eventualmente conducirán a la interiorización de la relación, dando lugar a la conformación de los llamados *modelos operantes*, entendidos como un sistema interno de expectativas sobre sí mismo y sobre los otros que les permiten a los niños anticipar y dilucidar la conducta de sus figuras de apego (Bowlby, 1979).

Bowlby postula una nueva forma de pensar los sistemas de motivación que impulsan la conducta humana, una forma cuya idea central expresa que la necesidad que motiva la formación y el mantenimiento de las relaciones de apego es primaria y está diferenciada de la necesidad que motiva la conducta sexual o de alimentación. El autor utiliza aportes de diversos campos disciplinarios de su época: la biología, la teoría de la evolución, la etología -con los descubrimientos de Lorenz sobre el fenómeno de *imprinting*-, la cibernética y la teoría de los sistemas de información. El autor piensa la organización psíquica en términos de un sistema cibernético o de control homeostático que lleva adelante un procesamiento inconsciente

de información. De esta forma, en lugar de centrarse en un modelo energético que busca la descarga, Bowlby considera como conceptos centrales los derivados del sistema conductual de interacción social y su control o regulación a partir de intercambios de información y la consecuente retroalimentación negativa, entendida esta última como una forma conductual de homeostasis.

De forma progresiva, el niño pasará de orientarse únicamente hacia sus cuidadores en búsqueda de protección, lo que promueve la estructuración de relaciones asimétricas, para orientarse hacia la relación con sus pares, lo que provoca la estructuración de relaciones recíprocas, ya que la exploración del entorno, incluyendo el juego y las diversas actividades con los compañeros, es considerada un componente básico de la conducta de apego (Bowlby, 2009). Es decir que el apego, en tanto lazo de dependencia, permite establecer una "base segura" que habilita la exploración y el dominio del entorno. Si el cuidador es una figura cercana a la que el niño puede volver en caso de riesgo, proporcionará experiencias de apego seguras; si por el contrario, la figura de apego no está adecuadamente disponible y no es receptiva a sus necesidades, el niño experimentará inseguridad, miedo y ansiedad. A su vez, las expectativas de disponibilidad y accesibilidad se incorporan a los distintos modelos operativos de funcionamiento del apego que, como se ha mencionado, reflejan experiencias tempranas y son transferidos a relaciones futuras, actuando como "guiones" que orientan percepciones y conductas (Feeley y Nooler, 2002).

El sistema de conducta del apego se va constituyendo y transformando a lo largo de toda la vida. Según Bowlby, el apego es el vínculo emocional del niño con sus padres, que le brinda seguridad emocional para el desarrollo de su personalidad.

La tesis de la teoría del apego señala que el estado de seguridad, de temor o ansiedad que evidencia un niño está determinado por la posibilidad de acceder a su figura de apego.

El bebé al nacer posee un repertorio de conductas innatas, tales como sonrisas, balbuceo, llanto, succión, que provocan respuestas en los padres y así se establecen los primeros vínculos. Con estas conductas los bebés mantienen la proximidad con la figura de apego, mediante la cual logra seguridad para luego poder explorar el mundo. El bebé se resiste a la separación, y si se separa de la figura de apego surge la protesta y la ansiedad.

La teoría del apego es universal. La importancia del contacto continuo del bebé se presenta en todos los modelos de crianza, con variaciones según el medio cultural.

El establecimiento del lazo afectivo, según Bowlby, evoluciona a través de cuatro etapas:

1. Fase de Preapego: (Desde el nacimiento hasta las 6 semanas). La conducta del niño está determinada por reflejos innatos de gran valor para la supervivencia (llanto, succión, etc.) que atraen la atención de otros seres humanos.
2. Fase de formación de apego: (Desde las 6 semanas a los 6 meses). El niño orienta su conducta y responde a la madre. Sonríe y la sigue con la mirada en forma más

definida que a las demás personas. Aún no se observa la ansiedad de separación. Las reacciones no surgen por la privación de la madre, sino por la pérdida del contacto humano.

3. Fase de apego propiamente dicha: (Desde los 6-8 meses a los 18-24 meses). El vínculo del niño con la madre es muy evidente. Al separarse muestra enfado y ansiedad. A partir de los ocho meses rechaza la cercanía con familiares, ya que lo único que lo calma es estar con ella. Todas las acciones del niño buscan la mayor presencia de la madre.
4. Formación de relaciones recíprocas: (De los 18-24 meses en adelante). Con la aparición del lenguaje y la capacidad de representar mentalmente a la madre, el niño puede predecir su retorno cuando se ausenta.

Gradualmente, el niño entiende que la ausencia no es definitiva y que la madre va a regresar. Cuando se le explica la partida, suele llorar menos.

El final de las cuatro fases supone un vínculo afectivo sólido y no requiere un contacto físico, ya que siente seguridad de que su madre se presentará cuando la necesite.

Durante la latencia de un niño normal, la conducta de apego sigue siendo una parte muy importante de su vida. En la adolescencia, el vínculo de apego que une al hijo con sus padres cambia nuevamente: se produce cierto distanciamiento de las figuras parentales que son usadas para oponerse y diferenciarse en la búsqueda de autonomía. En la vida adulta, el vínculo con los padres retorna a cierto equilibrio, afectando la conducta de diferentes maneras.

### **Producción intersubjetiva del psiquismo**

Käes (1994) se pregunta lo siguiente: ¿Bajo qué condiciones se puede pensar en un grupo? En uno de sus textos, el autor reflexiona:

Por un lado el consentimiento de una cantidad suficiente de personas, sosteniendo la confianza y algunos puntos de certeza, son ellas las que sostienen la autorización de explorar a través del pensamiento (...) por otro lado para pensar es necesario poder romper con la opinión compacta (...) para pensar debemos hacer al mismo tiempo el duelo por lo desconocido y el duelo por lo conocido (Käes, 1994, pp. 13).

Käes se refiere al "placer de pensar juntos (...) el placer compartido de resolver entre varios el enigma (...) el sostén del otro en la actividad de pensar, el placer de co-pensar". (Käes, 1994, pp. 13).

El problema sobre el cual se propone reflexionar es el estatuto polémico que gira alrededor de la hipótesis de transmisión psíquica o de la "producción intersubjetiva de la psique", ya que "el psicoanálisis descubrió el determinismo intrapsíquico inconsciente al renunciar a la neurótica como a la preponderancia de una causalidad histórica y social". Es así como Käes se interroga cómo tratar al sujeto en tanto él es "para sí mismo su propio fin", según la fórmula de Freud, y en tanto es heredero. Käes (1994, pp. 13).

El origen de la psique se apuntala en un doble borde, sobre el que no sólo se apoya y se modela, sino sobre el

que también se desprende la experiencia corporal y la experiencia intersubjetiva. Genealogía doblemente determinada por la intersubjetividad. Freud (1913), en el trabajo *Tótem y Tabú*, crea la noción de un aparato de significar/interpretar/rectificar las expresiones deformadas que los otros hicieron sufrir a sus sentimientos (con la segunda tópica se instituye un Ello hereditario, un Yo que deriva del Ello y un Superyó heredero del Complejo de Edipo y, por consiguiente, del Superyó parental). La transmisión psíquica, sobre el eje de las relaciones de generación, implica la precedencia del sujeto más que por otro. El hecho de la prehistoria grupal del sujeto, lugar donde se constituye lo originario, la historia de un comienzo del sujeto antes de su propio advenimiento, es el espacio donde arraiga la intersubjetividad, es lo que obliga a Kaës decir que el sujeto es, en primer lugar, un "intersujeto". El grupo que nos precede, en particular algunos de sus miembros que son para el infante sus representantes, nos sostiene y nos mantiene en una matriz de investiduras y de cuidados, predispone signos de reconocimiento y de convocación, asigna lugares, presenta objetos, ofrece medios de protección y de ataque, traza vías de cumplimiento, señala límites, enuncia prohibiciones. En el grupo se cumplen acciones psíquicas que sostienen o liberan la represión de las representaciones, la supresión de los afectos, el renunciamiento pulsional. "En este conjunto que lo recibe, lo nombra, lo ha soñado, lo invistió, lo ubica y le habla, el sujeto del grupo deviene sujeto hablante y sujeto hablado, no por el sólo efecto de la lengua, sino por el efecto del deseo de los que -como ante todo la madre- se hacen también los porta-palabra del deseo, de la prohibición, de las representaciones del conjunto". Kaës (1994, pp.17). Estas acciones psíquicas permiten al sujeto utilizar el lenguaje y la palabra de las generaciones que lo preceden, y emplearlos para sus propios fines, si bien parte de esa herencia le seguirá siendo ajena, extraña. El sujeto es sujeto de múltiples grupos. "Por medio de esos grupos son transmitidas y modificadas las formaciones del ideal, las referencias identificatorias, los enunciados míticos e ideológicos, los mecanismos de defensa, parte de la función represora, los ritos". Kaës (1994, pp.18). En la herencia de lo transmitido nos encontramos con procesos de transformación y de no-transformación de lo heredado. En tensión con las formas vivificantes y erotizadas de la transmisión, se tomaron en consideración formas y modalidades mortificantes de esta, ubicándola en la dimensión de lo negativo en este proceso. La transmisión se organiza a partir de lo negativo, a partir de lo que falta y falla. Esto fue señalado en primera instancia por Freud, (1914) cuando en su *Introducción al Narcisismo* señala que el narcisismo del niño se apuntala sobre lo que falta a la realización de los sueños de deseo de los padres. Ahora bien, la investigación que llevó adelante Kaës lo condujo a lo siguiente:

Una negatividad más radical; no solamente a partir de lo que es falta y falla se organiza la transmisión, sino a partir de lo que no ha advenido, lo que es ausencia de inscripción y de representación, o de lo que, en la forma de encriptado,

está en estasis sin ser inscrito. Se pueden organizar transmisiones directas del afecto, del objeto bizarro o del signifi- cante en bruto sin espacio de transcripción y de transformación, sin apuntalamiento-. Kaës (1995 pp. 24).

### **Fundamentos teóricos en torno al juego**

#### **Algo de historia**

En muchas búsquedas arqueológicas de la actualidad se encuentran juguetes. Podemos pensar que los juegos y sus soportes materiales -los juguetes-tienen una presencia fundamental en la cultura humana, desde la más remota antigüedad. En las ruinas de Pompeya, se encontraron sonajeros de metal con mango de marfil, más tarde en la Edad Media a los sonajeros se le agregaban campanas, para entretener a los hijos de los aristócratas. Se supone que se los colgaba de las cunas, como en la actualidad hacemos con los móviles. En las tumbas de Ur, se halló un tablero de juego, formado por cuadrados con incrustaciones de lapislázuli. Las fichas, siete para cada jugador, eran de piedras preciosas. Este juego data del año 3000 antes de Cristo. Estos juegos seguramente eran utilizados por los adultos y tal vez posteriormente pasaban a los niños (Reynoso, 1980). Pero de lo que no hay dudas es que el jugar -en particular- y lo lúdico -en general-forman parte de la cultura, los ubicamos dentro del ámbito cultural, tal como lo afirmó el filósofo holandés Huizinga, en su libro *Homo Ludens*, que data de 1938. En los trabajos de este autor podemos encontrar reflexiones acerca del homo sapiens, al que se le adjuntó la designación de homo faber. Huizinga dice lo siguiente: "Me parece que el nombre de homo ludens, el hombre que juega, expresa una función tan esencial como la de fabricar y merece por lo tanto ocupar su lugar junto al de homo faber" (1938, pp. 7).

Huizinga piensa que "todo el hacer del hombre no es más que un jugar..." (1938, pp. 7).

Además señala: "Hace tiempo que ha ido cuajando en mí la convicción de que la cultura humana brota del juego -como juego- y en él se desarrolla. Una cultura auténtica no puede subsistir sin cierto contenido lúdico. La esencia de la cultura es el juego" (1938, pp. 7-9).

#### **El juego como actividad estructurante del psiquismo**

A través de la simple observación de los niños, Gutton afirma:

En lo cotidiano, el niño juega continuamente. En las situaciones más extremas, a veces las más trágicas, el niño juega como si el juego, actividad maravillosa, variada y rica, fuera para él una necesaria forma de ser. El juego es la forma privilegiada de expresión infantil. (Gutton, 1973, pp. 17).

Los adultos al ver jugar a los niños evocan sus juegos infantiles y a veces les ponen límites en el espacio y en el tiempo.

"Cuando el niño no puede jugar, queda claro el carácter necesario del juego y se manifiesta por una tensión de disgusto". (Gutton, 1973, pp. 17). Por ejemplo, durante alguna enfermedad. También esto sucede en los momentos en que el niño debe hacer los deberes, bañarse o realizar

otras rutinas, situaciones en que no resulta nada fácil interrumpir su juego.

La observación del jugar de un niño nos permite acceder al grado de estructuración subjetiva en que se encuentra. Esa es una de las razones del lugar tan valioso que tiene para la comprensión del desarrollo infantil.

En un niño pequeño aún no se constituyó totalmente su lenguaje verbal. A través de su actividad lúdica, registramos sus aspectos motrices, sensoriales, sus gestos, sus afectos, aquello que nos permite acceder a su mundo pulsional, al que de otro modo no accederíamos.

Winnicott (1971) desarrolla sus teorías centrándose en el juego. Su paso por la pediatría nos permite acceder a los primeros momentos de la relación madre-hijo, que él investigó y profundizó.

La lectura de su obra nos ofrece un aire de libertad. Mediante su concepto de transicionalidad, podemos comprender como el niño pasa de lo interno a la relación con los objetos externos, lo cual es posible por el "holding" o sostén materno.

Para Winnicott el juego tiene una función estructurante en sí mismo y el jugar tiene sus inicios dentro de los fenómenos transicionales.

Freud en 1908, en su trabajo *El creador literario y el fantaseo* señala lo siguiente: "Todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio, o mejor dicho inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada" (1908, pp.129). Mediante el juego el niño trata de plasmar uno de sus deseos: ser grande y adulto.

Bion (2000) designó como función de *reverie* el procesamiento de los elementos beta (de no pensamiento) desligados, que el bebé deposita en la madre para que le devuelva elementos alfa (de pensamiento) que definen el contacto materno desde un ámbito saludable y que le va a permitir al niño crear su mundo interno y sus propios pensamientos.

Winnicott afirma:

El interjuego de la madre y el bebé determina un área que podría ser denominada espacio común, la tierra de nadie que es la tierra de cada hombre, el sitio donde se encuentra el secreto, el espacio potencial que puede convertirse en objeto transicional, el símbolo de la confianza y de la unión entre el bebé y la madre. No olvidemos pues el juego, en el que se origina el afecto y disfrute de la experiencia (Winnicott, 1987, pp. 132).

A partir del concepto de juego que propone la teoría psicoanalítica, procuramos establecer relaciones con las etapas de la conformación del apego en la infancia propuesta por Bowlby, quien trabaja los conceptos de juego y apego planteando que en momentos de ansiedad el niño no juega, sino que busca a las figuras protectoras; y en momentos de confianza y seguridad, se hace posible la exploración y el juego, gracias a la consolidación de los modelos operantes internos del otro y del sí mismo. Freud (1920), en *Más allá del principio del placer*, describe el primer juego autocreado de su nieto de un año y medio conocido por las palabras que pronunciaba al arrojar y traer hacia sí un carretel: "fort-da" ("se va-viene"). Freud

agrega que el juego le permitió al niño llevar adelante la primera renuncia pulsional que la cultura le impuso: aceptar la partida de la madre sin protestas. Protegido por el juego, se le hace posible aceptar la soledad sin que esto suponga sentirse desvalido. De esta forma, el juego es pensado como un espacio de trabajo psíquico que permite elaborar, simbolizándolas, situaciones traumáticas. Este proceso de re-presentación de un objeto ausente (la madre), así como el cambio de lugar que el "como si" del juego ofrece al niño, trueca la pasividad de la vivencia por la actividad, por el placer de sentirse agente (no es ella que se va, es él que la hace ir cada vez que arroja el carretel). Winnicott (1971) valora formas tempranas de representación o simbolización, que sólo son posibles gracias a la presencia adecuada del objeto ("creatividad primaria" o "proceso de ilusión"). A su vez, echa luz sobre la función de la agresividad que promueve nuevos procesos de simbolización que habilitan a tolerar el proceso de desilusión y a diferenciar el mundo interno del externo. Todo esto con la condición de que el objeto "sobreviva" a la avidez espontánea del sujeto; es decir, que no se deje destruir y que se mantenga presente sin cambiar su cualidad. Se origina entonces un nuevo espacio para mantener tanto separados como unidos esos mundos: la zona intermedia de experiencia. Golse (1993) entiende por simbolización a *toda forma de representación (corporal o psíquica) con función de comunicación o no comunicación*. El autor propone llamar "simbolización primaria" a la que se produce en presencia del otro que cuida y acompaña al niño, mientras que denomina "simbolización secundaria" a aquella que tiene lugar en ausencia del otro auxiliar, ligada a los procesos que se despliegan en el juego a solas o en los procesos reflexivos. Estos dos tipos de simbolización son necesarios y pueden no excluirse: tanto la ausencia como la presencia se revelan como fundamentalmente indisolubles, no hay ausencia sin previa presencia y no puede haber presencia sin posibilidad de ausencia. Para Fonagy (1999) la actividad lúdica incrementa los llamados procesos de mentalización, la capacidad humana de suponer que el accionar humano está condicionado por procesos internos tales como el pensamiento o las intenciones. Esta capacidad permite comprender y reflexionar respecto del estado mental de sí mismo y del prójimo, que Fonagy llamará capacidad de mentalizar o función reflexiva. Al desplegar el *hacer como si* en el espacio de juego, el niño es progresivamente capaz de experimentar los sentimientos e ideas como totalmente representacionales.

### **Intervenciones**

Implementamos dos dispositivos de investigación e intervención en los espacios escolares y centros de salud. Uno de ellos consistió en la generación de espacios para realizar juegotecas comunitarias y escolares. El otro en la coordinación de talleres dirigidos a madres, padres y docentes, en los cuales se implementó la metodología propuesta en la investigación.

Organizamos y coordinamos Juegotecas para niños en una Fundación durante 2014 y hasta la actualidad. La

Fundación se encuentra ubicada en la zona de Villa Soldati, donde funcionan jardines de infantes dentro de un Programa gubernamental de Primera Infancia y un comedor comunitario. Participamos en el funcionamiento de la coordinación de Juegotecas en un Centro de Salud Comunitaria (CeSAC) ubicado en la zona del Bajo Flores y orientamos al equipo de un CeSAC situado en la zona de Almagro, donde funciona una Juegoteca. Todos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Coordinamos y armamos propuestas de actividades lúdicas para niños del Jardín de Infantes de las salas de 4 y 5 años de la Fundación. Invitamos a las madres y a los padres a que participen en algunas ocasiones, para que compartan juegos libres, juegos literarios y actividades de expresión corporal. Las docentes nos manifestaron una gran valoración hacia las intervenciones por la posibilidad de articulación con la planificación institucional. Acompañamos las actividades con un plan de trabajo sustentado en un marco conceptual referido a los temas de la investigación.

En el Centro de Salud y Acción Comunitaria N° 19 (Flores), trabajamos con una frecuencia quincenal durante 2014 y hasta la actualidad. El CeSAC está ubicado en inmediaciones de las villas 13, 13 bis y 11-14 de CABA. Allí funcionan dos Juegotecas: una para niños de 0 a 6 años y otra para niños de 6 a 12 años.

La coordinación de las Juegotecas está a cargo de los profesionales del equipo interdisciplinario del CeSAC, quienes a su vez realizan entrevistas de seguimiento a las madres y a los padres. Los estudiantes del equipo de investigación tienen la posibilidad de integrarse en las Juegotecas y les solicitamos que realicen las notas de campo a partir de la observación participante, material que se discute y analiza en función de la investigación. A partir de estas notas, pudimos observar en algunos niños el desarrollo del apego, y pudimos evidenciar que si está, si se ha consolidado, el niño logra jugar con pares y con adultos, de modo que la figura de apego puede seguir activa, pero no de forma primordial.

Durante el año 2014, en el espacio de la "Juegoteca Almagro", del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, realizamos tres encuentros con los coordinadores, y en dos oportunidades observamos a los niños. Los temas que tratamos refirieron a las dificultades en el trabajo con la integración de niños con Síndrome de Down. En este caso, la intervención se acotó a orientar al equipo profesional. Observamos que la elección del juego de cada niño era respetada y acompañada. Registramos un clima de disponibilidad hacia lo lúdico, lo que nos permitió reflexionar con el equipo institucional sobre la función placentera del juego, como así también, sobre la importancia de la adaptación del adulto a las necesidades singulares de cada infante. Surgieron los siguientes temas relevantes: los avatares de la identidad sexual en la niñez, los prejuicios y nuevos paradigmas. Tuvimos la oportunidad de orientarlos en cuanto a considerar a aquellos niños que si bien se mostraban tranquilos y no perturbaban el funcionamiento del espacio, permanecían inhibidos y con déficit en el juego. Vinculamos estas sugerencias con la

posibilidad de fomentar el ingreso de las madres y los padres al espacio de la Juegoteca. Estas observaciones y los talleres de reflexión nos aportaron datos cualitativos significativos en relación con el juego, el apego y las funciones parentales.

### **Talleres dirigidos a docentes**

Realizamos los talleres con docentes en el Jardín de Infantes de la Fundación. Como tema relevante abordamos una serie de temas propuestos por la coordinadora docente de nivel inicial, y las maestras nos plantearon la necesidad de fomentar encuentros con las familias de los niños. Surgieron interrogantes: ¿Cómo comprender o cómo deslindar situaciones entre lo familiar y lo escolar? Observamos, durante el trabajo en las salas, que las docentes propiciaban un tipo de acercamiento de características dependientes con los niños. A partir de estas situaciones, nos propusimos trabajar en la modalidad de implicación: colaborar en el pasaje de un vínculo de excesiva proximidad física a formas de relación que estimulen la autonomía en los niños. Nos propusimos como objetivo de los talleres favorecer la reflexión acerca del desarrollo infantil con vistas a que en el vínculo intersubjetivo el niño pueda interpretar de manera favorable las actitudes del adulto, así como propiciar en este último la interpretación acorde a la conducta infantil.

Pudimos escuchar otras problemáticas, tales como la de violencia familiar referida por las madres y los padres. Esto enfrentaba a las docentes a formas diversas de angustia. Al instalar un espacio de interlocución entre pares coordinado por el equipo de investigación, promovimos la reflexión sobre las posibilidades, los alcances y los límites dentro del espacio escolar y como estas cuestiones se relacionan con la función docente. Pudimos escuchar relatos compatibles con posicionamientos de rivalidades entre las docentes, la confianza que cada madre y padre deposita en una u otra parece ser apreciado y constituir una ubicación valorada. Estimulamos el diálogo entre las docentes, la verbalización y la reflexión. Centramos nuestro objetivo en la aparición de nuevos sentidos y en la disolución del conflicto. Este trabajo favoreció la tarea docente que se revelaba como esencialmente compleja, y que afectaba desempeños de las docentes en esa institución educativa.

### **Impacto del trabajo grupal sobre las madres y los padres**

Tuvimos la posibilidad de recolectar material para analizar las actitudes significativas de los adultos frente al juego infantil, en el trabajo de los talleres con madres y padres realizados desde el año 2014 hasta la actualidad. Nos propusimos registrar notas de campo a partir de las narraciones biográficas y obtuvimos información sobre sus propias experiencias infantiles y sus vínculos primarios. De este modo, pudimos confeccionar sus biografías lúdicas. Un paso más en nuestra propuesta se orienta hacia la facilitación de la narración de sus historias y poder así realizar enlaces con los vínculos con sus hijos y los modelos identificatorios primarios, considerados constituti-

vos y sostén de las funciones parentales.

Planteamos los talleres con madres y padres como medios facilitadores de recursos psíquicos. En este sentido, reflexionamos sobre pautas de crianza y la opción que ofrece el trabajo grupal como oportunidad de aprender conocimientos nuevos para luego ser replicados. Construimos los vínculos con las madres y con los padres, que no están dados desde un principio. Realizamos un trabajo grupal que nos permitió establecer lazos de confianza de construcción colectiva. Tuvimos la posibilidad de privilegiar la escucha de sus inquietudes para promover respuestas compartidas. Las modalidades de intervención fueron centradas en la creación de puentes entre lo intra e intersubjetivo. Es así como tomaron forma las dificultades manifiestas en el vínculo parento-filial: pérdidas familiares y duelos no elaborados en la infancia y sus efectos en la actualidad, la transmisión de historias traumáticas, abandonos en la niñez, crianzas delegadas, efectos del trabajo infantil vinculado a la pérdida de escolarización. En el trabajo grupal, reflexionamos sobre esos recuerdos y sus efectos. Detectamos situaciones de ausencia de relaciones asimétricas adulto/niño y sus consecuencias, tales como fallas en el cuidado hacia los niños o niños que cuidan a los adultos. En este marco, las madres y padres actualizan los mandatos familiares en modelos de la crianza actual, lo que les posibilita abrir interrogantes: ¿Qué, cómo y cuándo transmitir? ¿Qué palabras utilizar? Enfatizamos la necesidad del niño de ser escuchado, la importancia de responderle cuando pregunta y los efectos negativos de lo no dicho, lo que puede ocasionar lo no pensado. Otro tema que pudimos abordar en la línea de trabajo de estimulación lúdica refiere al tiempo libre. Indagamos como lo distribuyen, si comparten juegos, lecturas, canciones. Establecimos como primordial en el desarrollo el estímulo para diferenciar la realidad y la fantasía. Las familias que provienen de otros países encuentran barreras culturales para su integración, el lenguaje no constituye un aspecto central en la comunicación, además de tener una trama discursiva con particularidades que pueden incidir en el problema. Propusimos mayor participación de las madres y los padres en el espacio escolar, de modo que los juegos puedan ser compartidos y luego realizados en sus hogares. De esta forma, apostamos al estímulo de las funciones parentales.

En el colegio de la ciudad de Salta, realizamos talleres con madres y padres, al cual asistieron directivos y docentes del colegio. En esta oportunidad no se realizaron observaciones del juego de los niños, por haber focalizado el trabajo en la recolección de datos de las madres, padres y docentes. El aporte brindado por ellos, ha sido fundamental para abordar la temática desde diferentes dimensiones. Sus relatos han abierto diferentes interrogantes sobre el tipo de apego establecido con las madres, padres y docentes, temas relevantes que se han incluido en este trabajo, pero que abre la posibilidad de un futuro estudio que incorpore observaciones de los niños jugando en ese espacio escolar. Frente a nuestra propuesta de reflexionar sobre recuerdos, las madres y los padres refirieron sus experiencias infantiles, sus juegos típicos, con

quienes jugaban, sobre sus modelos y su incidencia en la crianza de sus hijos. Trabajamos sobre la importancia de la presencia parental en sus infancias, y propusimos co-tejarlas con los vínculos actuales. Pudimos abordarlas problemáticas relativas a la puesta de límites y al tiempo dedicado a los hijos. Preguntamos sobre su presencia en la crianza en relación con los modelos pretéritos. Tuvimos la oportunidad de escuchar vacilaciones y dudas frente al uso de tecnologías de la información y nos plantearon que el consenso en las decisiones parentales no es un punto sencillo de abordar.

Finalmente, en cuanto a la escolaridad, surgieron interrogantes sobre el ingreso: ¿Cómo acompañarlos, sostenerlos y permitir su progresiva autonomía?

Por parte de los directivos, nos plantearon como tema a trabajar la presencia de manifestaciones de la sexualidad en etapas del desarrollo que debían estar más consolidadas. Concluimos que estas experiencias evidencian dificultades en la instalación de los diques psíquicos, algo que se enlaza tanto con el tema de los límites como con las funciones parentales.

### **Instrumentos**

Con el objetivo de conocer las características de la muestra de madres y padres de niños de 3 a 5 años, realizamos preguntas para obtener los datos socio-demográficos básicos y descriptivos, tales como edad, nivel educativo, ocupación y conformación de la familia. Luego propusimos una escala para estudiar el tipo de apego en adultos, a fin de conocer las características de apego de madres y padres de niños de 3 a 5 años. Aplicamos una escala tipo *Likert* de siete opciones para responder, que consta de diez ítems y que está diseñada para obtener respuestas en relación con cuatro figuras de apego: madre, padre, pareja y mejor amigo/a. De esta manera, obtuvimos un puntaje combinado para cada una de las figuras de apego. Otro instrumento propuesto fue la escala de actitudes hacia el juego infantil para el cumplimiento del objetivo de estudiar las actitudes de madres y padres con respecto al juego. Finalmente, como parte de la metodología cualitativa, realizamos entrevistas cualitativas para obtener información oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de los informantes en relación con los temas de estudio de la investigación. De esta forma, pudimos acercarnos a la percepción que las madres y los padres tienen de sí mismos, a partir de sus palabras, así como también a la perspectiva interna para interpretar la realidad.

Para llevar a cabo las entrevistas contemplamos fases de elaboración que refieren a la organización y secuenciación de las preguntas, así como también a su contenido y naturaleza. Es importante destacar que durante el desarrollo de las entrevistas registramos la información para luego dar paso a la fase de análisis e interpretación de los datos. En este punto, categorizamos y codificamos los datos recabados, para elaborar matrices o representaciones gráficas y realizarlas conclusiones.

Las entrevistas plantean preguntas de evocación de hechos y comportamientos pasados, de reacciones afecti-

vas y de información complementaria sobre aspectos, reacciones y sucesos de sus propias experiencias vinculadas y de concepciones sobre el juego. (Folgueiras Bertomeu, P. 2007).

Las observaciones nos facilitaron el acercamiento a las acciones, procesos y situaciones en los ambientes naturales. La planificación del proceso en ciertas situaciones del trabajo en terreno permitió una observación sistematizada. En cuanto al enfoque y a la amplitud, destacamos la observación de las actividades desarrolladas y el comportamiento de los participantes, así como las interacciones informales, el lenguaje utilizado, la comunicación no verbal y lo no dicho.

### **Procedimiento de recolección de los datos**

Para el desarrollo de la encuesta realizamos entrevistas personalizadas a madres y padres de niños de 3 a 5 años. Tuvimos la oportunidad de acceder a las madres y a los padres del colegio de Salta, quienes aceptaron participar de manera voluntaria y anónima. Contamos con el apoyo y el compromiso de las autoridades del colegio para llevar adelante el estudio. En las entrevistas recolectamos información socio-demográfica básica y descriptiva, como edad, nivel educativo, ocupación y conformación familiar. Durante las entrevistas, indagamos sobre actitudes, valores, información y creencias acerca del juego durante la niñez, así como de ciertos aspectos de la relación con sus hijos. En este sentido, las madres y los padres dieron respuestas donde explicitaban características y/o dificultades en cuanto al desempeño de sus funciones parentales.

En forma simultánea, realizamos observaciones participantes, habiendo realizado previamente una planificación del proceso de observación, que incluía técnicas de registro, técnicas de análisis y la modalidad de la observación, tomando en cuenta tanto la implicación del observador como la sistematización.

Ajustamos las preguntas de la escala de actitudes de las madres y los padres respecto al juego infantil, a través de *focus group* (grupos focales) con las madres y los padres que permitieron redefinir la forma de preguntar en algunos casos y mejorar la comprensión de los enunciados.

### **Resultados**

Los datos de la Escala Sociodemográfica arrojaron los siguientes resultados: Estado civil: Soltero 17,07%, casado 75,61%, divorciado 7,32%. En cuanto al sexo: Mujer 73,17%, varón 26,83%. La media promedio de edad fue 37,87 años. Nivel de estudio: Secundario 17,07%; universitario 82,93%. En función de ampliar la muestra continuamos aplicando la metodología para dar un mayor grado de validez a los datos cuantitativos, así como también para poder establecer correlaciones entre los tipos de apego, su incidencia en las funciones parentales y las actitudes hacia el juego infantil.

Del análisis cualitativo, hasta el momento se analizaron las respuestas a las preguntas abiertas elaboradas para las entrevistas. Seleccionamos dos preguntas para su análisis, una referida al juego y la otra relacionada con las funciones parentales.

Pregunta 1: ¿El juego influye en el crecimiento durante la infancia? ¿De qué forma? Contestó afirmativamente la totalidad de la muestra (40 madres y padres) Elaboramos las siguientes categorías: 1) Centradas en el aprendizaje: a) Centradas en el aprendizaje en el escolar: 5,63%; b) Competitividad: 0% 2) Centradas en el vínculo: a) Centradas en vínculos con otros significativos: 16,9 %; b) Centradas en la capacidad de espera: 2,82%; c) Centradas en la aceptación de límites: 1,4%; d) Empatía: 0%. 3) Centradas en las emociones positivas: 19,72%. 4) Centradas en la imaginación y en la creatividad: 19,72%. 5) Centradas en el desarrollo: a) Desarrollo global: 7,04%; b) Destrezas físicas: 4,22%; c) Habilidades intelectuales: 11,26%; d) Ejercicio de la experiencia: 11,26%.

Pregunta 2: ¿Usted cree que su hijo está teniendo una infancia mejor que la que usted tuvo? ¿Por qué? Contestaron afirmativamente el 65% (26 padres y madres) y negativamente el 35% (14 madres y padres).

Elaboramos las siguientes categorías: 1) Centradas en el vínculo familiar: a) Referidas a lo afectivo/emocional: 30,16%; b) Referidas al tiempo juntos: 23,81%; c) Referidas a la comunicación: 12,70%; d) Referidas a la puesta de límites: 7,93%. 2) Centradas en los juegos elegidos: a) Referidas a tecnologías: 6,35%; b) Referidas a los juegos motrices en espacios públicos: 4,76%. 3) Centradas en los recursos económicos: 7,94%. 4) Centradas en aspectos del entorno: 6,35%.

Procedimos a categorizar y codificar los datos para luego realizar su análisis e interpretación. Segmentamos los datos en unidades de significado para elaborar las categorizaciones, y las consideramos tentativas y flexibles, como parte del procedimiento de elaboración y refinamiento de la información. Procedimos a listar los temas relevantes y clasificar en temas principales y aquellos de menor importancia.

Obtuvimos como resultados que las respuestas que han obtenido la mayor ocurrencia, incluidas en la categoría "desarrollo" en sentido global, ubican al juego como favorecedor de los procesos de cambios estructurales, funcionales y conductuales significativos que se manifiestan en los niños a lo largo del tiempo.

Ciertas respuestas consideran al juego como un factor para la adquisición de habilidades motoras, dado que el juego implica adquirir un dominio sobre el cuerpo. Asimismo, evidenciamos en otras respuestas la vinculación del juego con el ejercicio de la experiencia y con el logro de habilidades intelectuales.

Otras respuestas de mayor ocurrencia se refieren a la importancia del juego en los vínculos, su función de facilitador en las relaciones familiares y en la relación entre pares. Asimismo, el juego es identificado como una actividad que favorece la construcción de la capacidad de espera y la aceptación de límites, ambos procesos fundamentales en la constitución de los vínculos. Dado que se trata de un contexto educativo se torna relevante que un grupo de madres y padres mencione las consideraciones precedentes, las que pueden constituirse en fundamentales para la conformación de legalidades. Las respuestas incluidas en la categoría "emociones positivas" vinculan

al juego con la obtención de placer; es decir, que permite vivencias placenteras. A su vez, las respuestas remiten a las propias infancias parentales. Las respuestas incluidas en las categorías "imaginación y creatividad" refieren a la capacidad del niño de crear espacios y situaciones ficticias que le permitirán el desarrollo de la psiquis y la adquisición progresiva de autonomía. La actividad creativa provee elementos para ir construyendo el mundo y expresar fantasías.

Respecto de la pregunta 2, la mayor ocurrencia de respuestas se concentra en la categoría "vínculo familiar", que se relaciona con el sostén de las funciones parentales y con la calidad de los estilos de crianza: disponibilidad afectiva, comunicación, tiempo compartido y puesta de límites. Las madres y los padres hacen referencia a los juegos vivenciados en los vínculos familiares, comparando sus experiencias con las de sus hijos. En esa comparación, aparecen contrapuestos los juegos en el espacio público transmitidos de generación en generación y los juegos mediados por tecnologías. Si bien estos últimos son más mencionados en las respuestas, surgen ligados a valoraciones de tono negativo, mientras que los anteriores son calificados positivamente.

### **Conclusiones**

La relevancia del estudio de las funciones parentales en los contextos comunitarios y escolares nos permite un trabajo centrado en las madres, los padres y en las diferentes modalidades de vínculos, situaciones que posibilitan el acercamiento a las pautas de crianza. Lo novedoso de este trabajo continuo y permanente radica en la posibilidad de acceder a las madres y a los padres, a sus relatos y experiencias transgeneracionales, lo que permite articulaciones con sus concepciones sobre pautas de crianza, las formas en que se expresan en los vínculos y cómo se detectan y sostienen desde la escuela.

El trabajo realizado permitió la construcción de un espacio intermedio, potencial, como un puente, entre los ámbitos escolares y familiares.

Hemos tenido en cuenta, en todo momento, que el acceso de las madres y los padres a estos espacios compartidos muchas veces puede ser la única oportunidad de intervenir con otras madres y padres para compartir sus vivencias en la temática de la parentalidad.

Los talleres que se realizan con madres, padres y docentes son espacios intermedios, transicionales, que permiten la reflexión, el intercambio de experiencias y, por lo tanto, el acceso a un pensar compartido. Esta propuesta de trabajo permite problematizar la realidad, induce a pensar sobre la práctica de manera sistemática y progresiva, facilitando la transformación de la realidad e integrando teoría y práctica. El trabajo realizado en contextos escolares y comunitarios posibilitó una transformación de la práctica educativa y/o social al mismo tiempo que procuró una mayor comprensión de la misma. Nos propusimos una articulación permanente de la investigación, la acción/extensión y la formación a lo largo del proceso de investigación. El elemento de formación- talleres a madres y padres- fue esencial como motor de cambio. Los

talleres a madres y padres permitieron un acercamiento a la reflexión sobre creencias y valores sobre el juego infantil como etapa previa para indagar y analizar los tipos de apego de las madres y los padres administrando las escalas propuestas en la metodología.

En los talleres los docentes pensaron sobre su relación con el niño-alumno favoreciendo la emergencia de variados relatos. Los talleres para madres y padres se constituyeron en un espacio institucional que contuvo las múltiples preocupaciones de las madres y los padres en relación a sus niños dentro del marco escolar, permitió ejercer una función importante como la de deslindar límites entre las funciones de la escuela y aquello que corresponde a las madres y los padres, reflexionar sobre el valor del juego y rememorar sus propias experiencias infantiles. Ambos modos de intervención (grupo de docentes y talleres para madres y padres) tuvieron como objetivo central alcanzar un grado de comunicación y participación de los integrantes, de tal manera pudieron compartir los conocimientos de cada uno, el cual se enriqueció con el intercambio. El tratamiento de los problemas con modalidades grupales fue muy pertinente para situaciones que se habían originado en el seno de la familia o en instituciones sociales como la escuela.

De esta forma, madres, padres y docentes pudieron pensar sobre la crianza y la educación, junto al equipo de investigación y extensión, y construir así una red grupal en beneficio de los niños. Este punto en sí mismo fundamentó la articulación de las Juegotecas conjuntamente con los talleres destinados a madres, padres y docentes. El acompañamiento a los docentes en el trabajo con las familias podría propiciar cambios en las pautas de crianza respecto de los modelos de origen y favorecer un tipo de apego seguro que contemple la importancia del juego infantil.

Fue el propósito de nuestro equipo colaborar con la elaboración de escenas traumáticas y, de este modo, utilizar el juego como vía regia para facilitar el camino hacia la simbolización. Los espacios de juego están encaminados hacia el propósito de ubicar al juego en un lugar central en la crianza de los niños y en un espacio de oportunidad para promover un tipo de apego seguro.

Gracias a las intervenciones de los equipos de investigación y de extensión, realizamos un trabajo conjunto con los integrantes de las instituciones. Nuestras propuestas se orientaron a facilitar el acceso al juego y a compartir en esos espacios aspectos de la crianza. Planteamos modos de acceso al niño con otras perspectivas, respecto a lo lúdico, no forzándolo, sino dándole tiempo para el ingreso al área de juego. Nos planteamos la presencia y necesidad de un tiempo en el ingreso al área de juego. El niño no inicia el juego en forma directa, el ingreso supone considerar el espacio potencial de construcción, en distintos momentos del desarrollo lúdico. El espacio de juego no se considera dado, sino que se construye, se generan condiciones favorables facilitadoras, siempre y cuando estén presente, aun con determinadas fragilidades, como precondiciones, el sostén ambiental y las funciones parentales.

Concluimos, a partir de los datos obtenidos, que tanto el

espacio potencial como el tiempo son dos aspectos fundamentales en la organización psíquica de lo lúdico. Con las madres y los padres se produce la construcción de un espacio intermedio de reflexión sobre la parentalidad, sus propios tipos de apego y el juego. En forma simultánea, se ofrece al niño un tiempo de ingreso al jugar como construcción elaborada, a partir de los vínculos intersubjetivos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P.; Castoriadis (1975): La violencia en la interpretación - Del pictograma al enunciado. Amorrortu editores.
- Bion, W. (2000): *Elementos de psicoanálisis*. Buenos Aires-México: Grupo editorial Lumen Horné, tercera edición.
- Castoriadis, C. (1975): *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores, Colección Ensayos, 2007.
- Dio Bleichmar, E. (2007): *Manual de psicoterapia de la relación padres e hijos*. Buenos Aires: Paidós.
- Feeney, J. & Noller, P. (2001): *Apego adulto*. Bilbao, España: Desclee De Brouwer.
- Ferenczi, S. (1933): "Confusión de lenguas entre los adultos y el niño, el lenguaje de la ternura y de la pasión. En *Obras completas. Psicoanálisis IV*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1984.
- Folgueiras Bertomeu, P. (2007): *La evaluación participativa de un programa de formación para una participación intercultural*. Revista de Investigación Educativa 25 (2) 491-511. Barcelona: Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE).
- Fonagy, P. (1999): Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. Trabajo presentado en el Grupo psicoanalítico de discusión sobre el desarrollo(n° 3). Reunión de la Asociación Psicoanalítica Americana. Washington DC.
- Freud, S. (1908): "El creador literario y el fantaseo". En *Obras Completas*. Tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1976, 1979.
- Freud, S. (1913): "*Totem y tabú*". En *Obras Completas*., Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1986.
- Freud, S. (1914): "Introducción del narcisismo". En *Obras Completas*, tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1975.
- Freud, S. (1920): "Más allá del principio del placer". En *Obras Completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1939): *Moisés y la religión monoteísta*. En *Obras completas*, Tomo XXIII. 2° ed., Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1915): "Pulsiones y destinos de pulsión". En *Obras Completas*, Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Glocer Fiorini, L.(2007): "*Reflexiones sobre la homoparentalidad. Parentalidad en parejas homosexuales*". En *Homoparentalidades. Nuevas Familias*. Rotenberg, E.; Agrest, B. Compiladoras. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2010.
- Golse, B. (s/f): *De la simbolización primaria a la simbolización secundaria*. Manuscrito no publicado, entregado por el Dr. Golse y traducido por la Lic. Nora Woscoboinik. Texto de circulación interna del Seminario de la Cátedra II de Psicología Evolutiva Niñez, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, 1993.
- Gutton, P. (1973): *El juego de los niños*. Barcelona: Nova Terra, 1976.
- Houzel, D. (1999): *Les enjeux de la parentalité*. Toulouse: Editions Éres.
- Huizinga, J. (1938): *Homo ludens*. Madrid: Alianza. Ed., 1954.
- Kaës, R.; Faimberg, H.; Enriquez, M. & Baranes, J. J. (2006): *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kaës, R. (1994): "Algunas condiciones grupales en la emergencia del pensamiento". En *La invención psicoanalítica del grupo*. Buenos Aires: Publicación de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo.
- Lebovici, S. & Soulé (1970): *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leiser, E. (2008): *La evolución temprana del niño y sus patologías desde un enfoque psicoanalítico*. Zaragoza, España: Libros Certeza.
- Reynoso, R. (1980): *Psicopatología y clínica infantojuvenil*. Ed. de Belgrano.
- Rotemberg, E. (2014): *Parentalidades*. Interdependencias transformadoras entre padres e hijos. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Tisseron, S.; Torok, M. y Rand, N. (1995): *El psiquismo ante la prueba de las generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones, 1997.
- Winnicott, D. (1988): *La naturaleza humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1987): *Los bebés y sus madres*. Buenos Aires: Paidós, 1989.
- Winnicott, D. (1971): *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Fecha de recepción: 31 de mayo de 2016

Fecha de aceptación: 31 de octubre de 2016