

La ubicación de la experiencia cultural en un barrio de Rosario: ¿dónde los niños podrán poner lo hallado?

Valeria Hernández

UNR

Quiero partir de una idea de Donald Winnicott para seguir pensando una experiencia de trabajo e investigación con niños de la que formé parte durante el año 2001, en el barrio Santa Rosa de la ciudad de Rosario.¹

El autor dice: “He usado la expresión experiencia cultural como una ampliación de la idea de los fenómenos transicionales y del juego, sin estar seguro de poder definir la palabra “cultura”. Por cierto que el acento recae en la experiencia. Al utilizar el vocablo cultura pienso en la tradición heredada. Pienso en algo que está contenido en el acervo común de la humanidad, a lo cual pueden contribuir los individuos y los grupos de personas, y que todos podemos usar *si tenemos algún lugar en que poner lo que encontremos*”(Winnicott,1994: 133.Cursiva mía). A propósito de esta idea, enlazo la creación de lo que llamamos *Espacio de Cultura*, que ofrecimos a niños, como un *lugar-espacio y tiempo-en el cual poner y usar lo que pudiera encontrarse desde las producciones individuales como colectivas, como también de parte del equipo profesional.*

En el origen de esta experiencia, una trabajadora social del Centro de Salud del barrio, había comentado que en el mismo no había *nada para los chicos* por fuera de la escuela, con la que, se decía, ellos tenían una relación bastante conflictiva respecto de episodios de agresión, problemática que interpelaba a las maestras, quienes ya no sabían qué hacer con ellos. Sumado esto a la pobreza económica de un grupo de habitantes que

¹ El Espacio de cultura intentaba ofrecer un pasaje de experiencia diferente al de la educación formal. Lo coordinábamos un colectivo de psicólogos, docentes de Arte, francés y portugués y residentes de Ciencias de la Educación.

habían sido, además, trasladados de un barrio a otro. Segunda migración, dado que eran provenientes, mayoritariamente, del norte del país (Chaco).

Desde lo profesional, yo venía de una experiencia similar, también con niños y talleres de aprendizaje, que más allá de que se plantearan como “alternativos” a lo instituido escolar, se terminaba deslizando en la práctica (de aprendizaje en los niños y en el quehacer profesional) una marca más reproductora de lo mismo, más que de creación de nuevas experiencias con uno mismo, con el saber, con el grupo, con las diferentes modalidades de trabajo. Reproducción de lo mismo, en el sentido de sostener imperativos e ideales de disciplinamiento y normalización (en el sentido foucaultiano), y por tanto, de adaptación al “deber ser”, impronta superyoica que borra toda posibilidad de producción singular y transicional. Las normas tienen que existir para la convivencia, circulación y regulación del deseo, pero el exceso de ellas aplasta y no es necesario ni para el intercambio ni para el jugar.

Por el contrario, en la nueva experiencia a la que me refiero en este trabajo, la propuesta de intervención del colectivo fue la creación del Espacio de Cultura, que tenía como uno de sus objetivos el poder instalarnos en un tiempo y espacio, que siguiera los ritmos de los niños. Ritmos que pueden ir a contrapelo de los tiempos y espacios estipulados institucionalmente desde lo escolar. Esta coordinada espacio-tiempo, obviamente que podría ser múltiple (creación de multiplicidad de espacios y de tiempos), surgida espontáneamente a partir del encuentro con la sorpresa de los materiales simbólicos producidos por el grupo, como también, a construir desde el colectivo profesional para poder ofrecernos y estar disponibles para los niños.

Creación de un espacio nuevo: jugar con lenguas desconocidas ¿juguetes o medios para jugar?

El Espacio de Cultura fue ofrecido como espacio transicional despejándolo de los requerimientos de la educación formal, fundamentalmente de los pedidos que suelen hacer algunas maestras a los psicólogos. Es legítimo que se quiera que un chico pueda leer, pero si no se considera el jugar y el estado psíquico en el que se encuentra puede suceder que aparezca un aprendizaje compulsivo, sintomático, vacío de contenido transicional, más defensivo que de creación. Si en la escuela hay espacios y tiempos establecidos, algo estaban “denunciando” los niños con dificultades de permanecer dentro del aula, en un tiempo de aprendizaje. Por el contrario, el espacio y el tiempo con los niños y entre los profesionales en el Espacio de Cultura podrían ser usados y recreados en el jugar según las experiencias que pudieran abrirse y vivenciarse. Lo que sí estaba establecido de manera más fija (aunque según los movimientos de la experiencia podía variar) era el lugar físico, el día, la hora y la duración. Variables que organizaban el tiempo real, pero además, daban un marco de constancia y presencia para experimentar y analizar lo vivido y sucedido en el “entre” un encuentro y otro: posibles transicionalidades en el espaciamiento temporal entre semana y semana producidas por el taller. Ruptura con cierto modelo social de saturación del tiempo de los niños, sobre todo si se trata del tema de la agresión, que se acompaña con la idea falaz de “ocuparlos” con actividades “para que descarguen”. Un niño que descarga, no está jugando. Cito: “En esencia el juego es satisfactorio. Ello es así cuando conduce a un cierto grado de ansiedad. Existe determinada medida de ansiedad que resulta insoportable y destruye el juego”.(Winnicott, 1994:77)

En el espacio de las lenguas extranjeras no se trataba del aprendizaje formal del francés y portugués con sus respectivas formas léxicas, gramaticales y sintácticas, sino de considerar la lengua extranjera como un objeto cultural a ofrecer, y así, despojarla de una valoración mercantil, instrumental y pragmática en la que el mercado laboral la

ubica. Esto lo emparento con la provisión ambiental de la que habla Winnicott, en el sentido de proveer espacios, tiempos y objetos para habilitar en los niños la disposición de tener experiencias, es decir, la disposición para vivir. Preguntándose por el lugar donde vivimos, reflexiona este autor: “(...) Si observamos nuestra vida quizá encontremos que la mayor parte del tiempo no la pasamos en conducta ni en contemplación, sino en otra parte. Y yo me pregunto: ¿dónde?”(Winnicott, 1994: 140). Ni en el interior de nuestra intimidad ni en lo exterior de la realidad, sino en una *Zona intermedia*. Ofrecer, entonces, el Espacio de Cultura como espacio potencial y ofrecerse uno como analista y objeto disponible para que se produzca un encuentro, para tener objetos y estados subjetivos justamente en esa zona intermedia que el autor ubica topográficamente como zona de experiencia entre el individuo y el ambiente. Parafraseando sus palabras, aquella zona en la que nos encontramos los seres humanos durante la mayor parte del tiempo cuando experimentamos el vivir. De lo contrario, no aparece lo espontáneo, sino lo mecánico, sin capacidad de imaginación.

Apostábamos a esta experiencia preguntándonos si a los niños les resultaría subjetivamente valioso tomar las lenguas para jugar con musicalidades y sonoridades aparentemente desconocidas, es decir, convertir las lenguas en juguetes: tomarlas, arrojarlas, desarmarlas, volverlas a armar, “ensuciarlas”, mixturarlas, deformarlas haciendo aparecer una nueva forma de sonido y de nombrar. Tomábamos como hilo conductor el jugar, como la actividad por excelencia que supone la experiencia de vivir, más allá del contenido y del uso del juego.

En un principio, resultó dificultoso instalarse en un jugar “entre lenguas”, no parecía muy atractivo, había episodios de agresión entre ellos, gritos, ruido más que palabra que, en realidad, respondía más a la descarga que al hecho de servirse de las lenguas para jugar y pasar a un plano de creación en otro espacio: teatro, modelado, pintura. Ya

en otro tiempo, apareció una especie de "invasión sonora", donde habían empezado a instalarse desde *otro lugar* y con *otro tiempo*. Ya aparecían sonidos y no ruido. Pero donde todavía había algo que me resultaba excesivo. Soportarlo y a la vez pautar legalidades era la posibilidad de acompañar ese primer tiempo. Tal vez era el número de niños, la primera vez 50, otras 20. Sentía que no me alcanzaban los oídos para poder escuchar tanto. Pensé que no se trataba de "escuchar tanto" y empecé a trabajar-jugar con los que tenía alrededor o con el que se acercara. Por ejemplo, una nena siempre venía para preguntarme cómo se decía una palabra en francés. Una vez fue su nombre, yo respondí y después, pronunciando ella en francés, iba a preguntarle a la profesora que coordinaba si estaba bien lo que yo le había dicho. Volvía y me contaba y, a veces, me enseñaba a decir en francés. A tal punto se produjo este espacio con ella que una vez en una reunión del equipo, la nombré espontáneamente "Marie Hélène", y algunos se quedaron mirando. Ahí me dí cuenta de que en el taller nunca la llamaba en castellano y por eso en las reuniones de equipo me costaba algunos segundos reconocer de quién se hablaba cuando alguien pronunciaba "María Elena". A ella también parecía que le resultaba familiar que ahí, en el Espacio de Cultura la nombrara en francés.

Más adelante, este espacio con las lenguas empezó a posibilitar dramatizaciones, dibujos, diseños de vestuarios indígenas luego de escuchar una leyenda en portugués sobre una indiecita. Era un paso previo o un disparador "familiar/extranjero" que enriquecía o agregaba elementos nuevos a la producción en los niños. Después de un rato de lengua extranjera, ya querían pasar a otro espacio, relacionado con lo escuchado y recreado -fonética y sonoramente- por ellos en portugués, pero en el espacio del Arte, dibujando y pintando. Es decir, no hubo un solo encuentro en donde sólo se quedarán en las lenguas, ni tampoco con que se les hable sólo en francés o portugués. Tomaban las lenguas, se quedaban un rato en ellas, luego las arrojaban pidiendo que se hable en otro

idioma. Les despertaba curiosidad escuchar hablar diferente, pero se resistían a seguir cuando no recordaban cómo se decía en extranjero. Y luego, al pedir papeles y lápices para dibujar, no soltaban del todo la lengua extranjera que aparecía materializada en un dibujo después de un relato de un cuento.

Retomando la pregunta de este apartado sobre la posibilidad de convertir las lenguas en juguetes, pienso que tal vez resultara excesivo o no tan estimulante para un niño que, luego de 6 encuentros de 2 hs. cada uno, pudiera producirse algo de esto. Me refiero al hecho de instalarse todo ese tiempo y en ese espacio en otro idioma. A propósito de esto, es interesante lo que Winnicott plantea cuando habla del hacer cosas materialmente, esto es, jugar, para poder justamente, dominar lo que está afuera, y esto lleva tiempo. Las lenguas extranjeras estaban, tal vez, “muy afuera” de ellos: no propias, no dominables y ajenas. La lengua ya de por sí supone un nivel de abstracción complejo, no es literalmente manipulable, y la extranjera, al principio, sonaba más extraña que la materna. Sin embargo, no siempre sucede así, ya que, la misma lengua materna puede ser pensada como extranjera y propia a la vez, o la extranjera más propia que la materna. De ahí la frase de Derrida que suena dislocando lo ‘extranjero’ y lo ‘propio/materno’: “No tengo más que una lengua, no es la mía” (Derrida, 2002: 1).

Yo estaba muy atravesada y entusiasmada por mi experiencia-desde la infancia hasta la adolescencia en la escuela- con la lengua francesa, que me permitía “neutralizar” los sonidos que a mí me sonaban imperativos del castellano. En francés los retos podían ser escuchados de manera dulce, y no “sonaban” a retos. Elaboraba de alguna manera la presión que me causaba lo superyoico. Y, sobre todo, podía escuchar, mientras que, si aparecía el castellano algo displacentero me sucedía que dejaba de escuchar. Pero, esto tenía que ver exclusivamente con mi singularidad. Por lo tanto, no necesariamente es extensible a todo sujeto. De todas maneras, se puede pensar que, en un punto, sí sucedió

algo de lo transicional porque los niños convirtieron las lenguas en “puentes” para llegar, por ejemplo, al dibujo de otra manera. Dibujos producidos a partir de escuchar palabras a veces extrañas, otras inventadas, y otras más literales y parecidas al castellano.

Creación de otro espacio nuevo: la plaza del barrio.

Los niños empezaron a insistir en ir a la plaza, durante 2 o 3 semanas o más. Esta actividad se postergaba por haber otras propuestas o por lluvia. Nos sorprendía porque pedían con tanta intensidad como si no fueran nunca. También circulaba algo respecto de cierta supuesta prohibición de concurrir a la misma. Esto nos llamaba la atención, porque qué lugar puede haber más público y de infancia que una plaza. Sabíamos que el barrio donde ellos vivían no tenía plaza, salvo sólo un terreno lindero descampado. Luego nos enteramos de que había dos plazas a más de 5 cuadras de ahí: “la plaza grande” y “la plaza chica”. Por qué los chicos necesitaban que nosotros fuéramos con ellos, si iban y venían solos por el barrio y jugaban en la calle sin presencia de adultos. ¿No podían hacerlo en la plaza?. Parecía que algunos vecinos se habían quejado, pero no se sabían causas. Se decía que la policía los echaba. La plaza era un enigma para el equipo y para los chicos algo deseado, y registrábamos la importancia que podía tener para ellos *nuestra presencia* en ese lugar deseado/¿prohibido?. Pienso en *nuestra presencia* en relación a lo que dice Winnicott acerca del *sentimiento de confianza* de parte del niño respecto de su madre o de los elementos ambientales en este caso. El espacio potencial se da sólo en relación con un sentimiento de confiabilidad.

De todas maneras, todo esto nos resultaba muy inquietante porque, si bien nos dispondríamos a partir de esa confianza, también las condiciones que aparecían más allá de los niños, no nos disponían como en el espacio de cultura donde se podía jugar. Teníamos información sobre la comunidad pero no trabajábamos con ellos. No

conocíamos a sus padres, no había autorización de parte de ellos para hacer un paseo. Cuestiones necesarias para un trabajo con niños, pero, paradójicamente también sabíamos que estaban más en la calle solos que en sus casas.

Se decidió ir a la plaza. Los niños ese día convirtieron ese espacio en *plaza y pública*.

“No recuerdo actos violentos” fue el enunciado que más apareció en los registros escritos de los residentes. Esto marcó una diferencia respecto del Espacio de Cultura que funcionaba en la vecinal. Pero en la misma, siempre había episodios de agresión, y el equipo disponible pero involuntariamente “en guardia” a pesar de nosotros. Mientras que en la plaza organizaron juegos entre ellos durante el encuentro: espontaneidad de creación de tiempos y espacios simultáneos, incluido el espacio con las lenguas extranjeras. Desde la coordinación se ofreció un relato en portugués de una leyenda brasilera de un cocodrilo “Cuca”, aparentemente peligroso, que debía ser cazado. Algunos se acercaron e inventaron leyendas propias que, a su vez, conectaban con la escuchada en portugués. Algunos niños nos explicaban lo que decía el texto y se imaginaban en la situación: “Me animaría a cazarla, pero... iría con mi hermana adelante”. Luego, en el espacio de los dibujos, una niña recreó el peligro de la caza en un dibujo de una pareja de cocodrilos de perfil besándose, lo tituló: la Cuca y el Cuco.

Quedamos más sorprendidos que en otros encuentros por la riqueza de las producciones, lo autogestivo de ellos y sobre todo por lo apacible del ambiente.

En un principio, ¿se instaló una “leyenda de la plaza” en nosotros: prohibición, policía?. No sabemos, pero sí sabemos que las diferencias y violencia entre clases sociales no son leyendas y, sobre todo, considerando que estábamos a pocos meses del estallido del 19 y 20 de diciembre de 2001.

Dice Winnicott que “(...) cada objeto es un objeto ‘hallado’. Si se le ofrece la posibilidad, el bebé empieza a vivir de manera creadora, y a usar objetos reales para

mostrarse creativo en y con ellos. Sino se le da esa oportunidad, no existe entonces zona alguna en la cual pueda jugar o tener experiencias culturales; se sigue de ello que no hay vínculos con la herencia cultural y que no se producirá una contribución al acervo cultural”(Winnicott, 1994: 136). Entonces, si pensamos con el autor que lo universal y lo natural es el juego y corresponde a la salud, posibilitando el crecimiento y las relaciones de grupo, no tendría que sorprender tanto lo que sucedió en la plaza, ya que, hubo una oferta de tiempo y espacio que produjo un corte con lo que ellos venían viviendo. Pudieron jugar y trasponer en creación lo agresivo que traían como marca social. Esto podría tener su derivación en la experiencia cultural que comienza con el vivir creador, pero siempre y cuando *el proceso no sea interferido*.

Ahora bien, tampoco puede olvidarse que esto se complejiza al pensar en sectores de población que están capturados psíquicamente por la sobrevivencia biológica que boicotea y quita espacio a esa forma básica de la vida que el autor llamó juego.

Y, por otro lado, en qué espacios instalarse sin ser echados para poder vivir, jugar y construir colectivamente la experiencia cultural.

Referencias bibliográficas

Derrida, Jacques (1997) *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen*. Buenos Aires, Ed. Manantial.

Winnicott, Donald (1994) *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa Editorial.