

“LA INCIDENCIA DE LOS RELATOS AUTORREFERENCIALES EN LA SUBJETIVIDAD DE LOS NIÑOS MARGINADOS”

Dra. Inés C. Rosbaco
Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario (CIUNR)
Pga. María Crisalle
Facultad de Humanidades y Artes. UNR.

Eje temático 3: Teorías lingüísticas, didáctica de las lenguas y prácticas educativas.

Palabras claves: relatos -autorreferenciales -subjetividad – niños marginados

Este trabajo retoma la investigación en curso realizada por Inés C. Rosbaco –que lleva por título el mismo que encabeza a esta presentación, iniciado en el año 2004 en el marco de la Carrera de Investigador del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario– con los aportes de María Crisalle de su vasta experiencia en sectores socialmente marginados de la ciudad de Rosario.

Los sectores pauperizados que habitan en las periferias de la ciudad están conformados, fundamentalmente, por sujetos que migraron del norte –en su gran mayoría provenientes de poblaciones tobas– y por ex obreros, antiguos empleados de fábricas que desde fines de los años '80, al quedar desempleados, iniciaron el camino de la pauperización acelerada, debiendo migrar desde los barrios obreros constituidos alrededor de las zonas fabriles, a las villas miserias que bordean Rosario. Ambos tienen en común el desarraigo de sus grupos de origen, de sus lazos de parentesco y el desempleo, con la consecuente **pérdida de sus referencias culturales**, constitutivas de los *enunciados de fundamento*. Este concepto remite al discurso de un grupo social en el que guarda un lugar importante los elementos que definen la realidad, la razón de ser del grupo, el origen de sus modelos, con valor de certeza. (Aulagnier, P.). La subjetividad se constituye, apoyada en estos enunciados, con los procesos de historización que singularizan al sujeto, ya que éstos otorgan significación a los objetos a conocer. Transforman la realidad en realidad psíquica.

Los sujetos *desterritorializados* social y psíquicamente de sus grupos de pertenencia con sus referencias culturales, suelen “padeecer” de una fragmentación psíquica que

posee características traumáticas. Si la producción simbólica se caracteriza por su fuerza para ligar las representaciones, ordenándolas y otorgándoles sentidos, en las vivencias traumáticas “en vez de ligazón, hay lazos que se sueltan donde quedan huecos sin historizar. La realidad o la desmentida amenazan con la aniquilación del YO” (Green, A.). Los mecanismos de desmentida y de renegación suelen operar en el Yo de estos sujetos como intentos de reacomodación a la nueva realidad de sus vidas y evitar montos de angustia intensos.

Los niños heredan y crecen inmersos en estas “desconfiguraciones culturales”, en las que sólo quedan retazos de los enunciados de origen de sus progenitores, que no pueden incorporar con significación en la configuración subjetiva que se encuentran construyendo, producto de lo cual resultan subjetividades vulnerables.

Cuando estos niños ingresan a la Escuela, ésta suele **desestimar** “el armado” de los enunciados de origen que los niños han podido realizar con tanta dificultad, imponiendo violentamente la lógica y modos de habla de la cultura hegemónica.

Es por eso que cuando la Escuela desestima los decires de los niños, relacionados con sus enunciados de origen, favorece los procesos de desubjetivación y aceleran el desenlace que los conduce al fracaso escolar.

El fracaso escolar produce efectos de desubjetivación que profundizan la devastación subjetiva que suelen padecer los niños socialmente marginados. Cuando un niño es expulsado del circuito escolar, se lo despoja de su posibilidad de ocupar y apropiarse de aquel escenario público por excelencia, que es la Escuela. Sin la ocupación de los espacios públicos no es posible la constitución subjetiva. Los factores que intervienen en dichos procesos de desubjetivación son complejos y múltiples pero, sin lugar a dudas, la Escuela contribuye notoriamente a conformarlos con sus conductas expulsivas. Es por eso que lo que nos llevó a realizar esta investigación se relaciona con un interrogante que nos venimos planteando desde hace tiempo: **¿Cuál es el punto de articulación entre lo que los niños “traen” de su cultura de origen y los enunciados de la Escuela que los ayuden a apropiarse de los objetos culturales que la Escuela les ofrece sin producir una violencia excesiva que genere efectos no deseados?**

Proponemos el trabajo con cuentos autorreferenciales como un modo de saldar este desencuentro entre los niños marginados y la Escuela.

En trabajos anteriores hemos sostenido que existe un cortocircuito entre la lógica de los sistemas de pensamiento y de los modos de habla de los niños marginados y los que la Escuela transmite del *arbitrario cultural*.

Los niños marginados constituyen sus frágiles subjetividades en contextos socio-culturales que poseen modos propios de habla como así también costumbres y valores particulares a cada grupo humano.

Cómo estos niños tienen estructuras de acción y de pensamiento que son muy diferentes a los que la Escuela conoce, ésta fracasa en sus intentos de “arrimarle” la cultura hegemónica utilizando como punto de arranque un lenguaje, en un sentido general, que les es desconocido a los niños marginados. Ocurre que ese lenguaje —el de la Escuela, el de niños de otros sectores sociales y el de los mismos docentes, se plasma en sujetos con estructuras de pensamiento y acción totalmente diferentes a las de estos niños, de lo que resulta un intento de comunicación forzado, un desentendimiento profundo entre dos mundos cuyas profundas diferencias son desestimadas o *denegada* por la Escuela.

Cuando los niños marginados se incorporan al circuito escolar, frecuentemente no comprenden de inicio la lógica temporal de la estructura narrativa canónica, mediante la cual se enseña y se imparten las normativas. En el trabajo con narrativa de cuentos hemos observado que frecuentemente los niños no enuncian el sujeto, refieren directamente la acción que el (los) personaje (s) realiza (n). Rara vez contextualizan dicha acción y difícilmente se les ocurra espontáneamente el desenlace, lo que implicaría el recurso a un tiempo futuro —tiempo que raramente conjugan—, capaz de transformar el conflicto planteado en el cuento. Sus intervenciones se encuentran contaminadas de angustias del presente vivido. De ahí la importancia que hemos otorgado al trabajo con relatos. Cuando los niños pueden poner cierta distancia y ordenar en una estructura narrativa sus dolorosas, cuando no, traumáticas experiencias de vida, se producen movimientos intrapsíquicos que transforman su “*mundo vivido*” en un “*mundo narrado*”, objetivado (Simone, R.). Apostamos a que sus afectos despejen el campo presente, liberándolo de intensas angustias que obturan la posibilidad de

introducirse en trabajos de simbolización, a la vez que buscamos facilitarles la apropiación de los objetos culturales.

Los cuentos permiten pasar de encierros repetitivos, de fracasos en el planteo de resoluciones por quedar pegado a la inmediatez, a desenlaces creativos que incorporan, a diferencia de lo anterior, el deseo de ser en un por-venir: “*Se va a morir*” —decía un niño refiriéndose a un gatito hambriento—, expresión de encerrona, al “*Se va a convertir en un pájaro y se va a ir volando*” —contestó una niña— expresión de deseo en tiempo futuro”.

Utilizamos un dispositivo grupal con un coordinador y observadores participantes que *involucrados* en la experiencia, actúen como adultos donantes de los enunciados de la cultura que imparte la Escuela a partir de los relatos autorreferenciales de los niños. Dichos relatos se caracterizan por estar contruidos por ellos mismos con materiales que aportan desde su singularidad. Es necesario explicitar que entendemos a ésta como producto de las interpenetraciones de los aspectos libidinales y los socio-culturales que constituyen al sujeto.

Buscamos transformar las producciones verbales de los relatos de cuentos de cada grupo de niños en un libro de cuentos impreso. Creemos que la devolución del registro de la palabra de los niños en un formato de libro impreso equivale a devolverles en forma de objeto cultural —libro de cuentos— sus propias producciones, reconociéndoles con este acto, un valor socio-cultural a sus producciones que queda reflejado en nuestro propio acto objetivado en el libro de cuento. Intentamos que algo de lo de ellos sea valorado por alguien, sea escuchado, habilitándolos en el lugar de sujetos. Apostamos a construir subjetividad.

Una de las conclusiones parciales a las que hemos arribado se relaciona con lo siguiente: **La recurrencia a las autorreferencias fue prácticamente proporcional al alejamiento que tenían los niños respecto de la cultura de la Escuela.** Fue notorio el contraste, en relación a las cuantiosas autorreferencias que emplearon los niños más pobres respecto de los más favorecidos, pese a tratarse de niños de la misma edad y de condiciones sociales semejantes en la actualidad —aunque con matices históricos que hacían a la diferencia—, teniendo en cuenta su condición

social y cultural. El análisis de las enunciaciones de los niños nos afianzó en la siguiente reflexión: su uso fue mayor en niños que, al sentirse violentados en su subjetividad y/o extraños a la cultura del cuento, recurrieron a las autorreferencias como modo de re-encounter con significaciones y sentidos que les eran propios. Posicionados desde estas autorreferencias singulares, muchos de ellos pudieron acceder a la narrativa de los cuentos. Solamente desde allí.

Cuando les presentamos lo novedoso a niños que poca confianza o trato tenían con el adulto, con contenidos que los angustiaban, lo autorreferencial les posibilitó, a la vez que preservar la precariedad de su Yo, construir un puente entre lo *propio* y lo nuevo. Lo *propio* se relaciona con las identificaciones construidas por el sujeto con las cuáles se ha forjado una imagen ilusoriamente unificada a través de la cual éste se reconoce —en palabras de Doltó— en su “*mismidad de ser*”.