

Año III – Número 3
Diciembre de 2019

ISSN 2591-4596



REVISTA DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACION
EN PSICOLOGIA CLINICA, INSTITUCIONAL Y COMUNITARIA

“Barquitos pintados” Experiencia Rosario

Infancias

SECRETARIA DE ESTUDIOS DE POSGRADO



UNR Universidad
Nacional de Rosario

Barquitos Pintados
Experiencia Rosario

Barquitos Pintados. Experiencia Rosario. Copyright © 2019 by Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria.



Para información contactar:
experienciarosario@hotmail.com
www.barquitospintados.unr.edu.ar

La pintura de la tapa: Fishing Boats on the Beach at Les Saintes–Maries–de–la–Mer Arles, June 1888 Vincent van Gogh (1853 – 1890)
oil on canvas, 65 cm x 81.5 cm
Credits: Van Gogh Museum, Amsterdam (Vincent van Gogh Foundation)

Organismo Responsable de la Publicación:
Carrera de Posgrado de Especialización en
Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria.
Facultad de Psicología. UNR.
Directora: Silvia Grande.
Dirección: Riobamba 250 bis
Código Postal: 2000 – Rosario
Santa Fe
Teléfono: 341– 4808523–28. Interno 117–118
Correo electrónico: posgradopsico@unr.edu.ar
Dirección de página web institucional: <http://www.fpsico.unr.edu.ar/>

Diseño tapa y Control general: Claudio Cúneo
Gráfica e impresión: **GRAFICA AMALEVI s.r.l.**
Mendoza 1851, Rosario | Tel. (0341) 4213900 – 4242293 – 4218682
grafica_amalevi@yahoo.com.ar

ISSN 2591–4596
Hecho el depósito que indica la Ley 11.723

Primera edición: Diciembre 2019



UNR Universidad
Nacional de Rosario

Autoridades de la Facultad de Psicología
Decano: Psic. Soledad Cottone
Vice Decano: Psic. Mirta Spedale
Sec. Posgrado: Dra. y Esp. María Flaviana Ponce
“Barquitos Pintados”
Experiencia Rosario
Revista de la Carrera de Especialización
en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria
Secretaría de Estudios de Posgrado
Facultad de Psicología
U.N.R.

Directora

Mag. Silvia Grande

Coordinador editor

Esp. Claudio Cúneo

Comité Editorial

Esp. Carolina López Ortiz
Esp. Mariana Spina Rinaudo
Esp. Analía Tannuri
Esp. Tatiana Moreno
Esp. Delfina Rossi
Esp. Paola Benítez
Esp. Sandra Ferraro
Esp. Lucía Briguet
Esp. Jimena Mendoza
Esp. Soledad Secci
Esp. Victoria Corrales
Esp. Rosario Tellería
Esp. Celeste Ghilione

Comité Científico

Psic. Liliana Baños
Psic. Iris Valles
Dra. Silvia Lampugnani
Mag. Cristian Landriel
Dra. Cecilia Gorodischer
Dra. Ana Bloj

La Revista cuenta además con un Comité de Referato Internacional.

Año III / Número 3 / Diciembre 2019

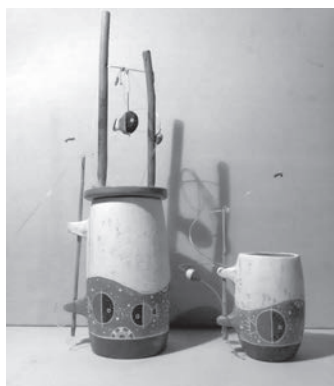
ISSN 2591-4596

A los pequeños colonizados de nuestras Venas Abiertas,

A los Juanitos Laguna,

A los Osías que siguen queriendo tiempo no apurado, de jugar que es el mejor...

A los niños perdidos... las Abuelas los siguen buscando... todos los seguimos buscando.



GABRIEL CEPEDA

Artesano ceramista de la ciudad de Granadero Baigorria



Gabriel es artista, maestro, músico, compositor pero sobre todo artesano, subrayando en este modo de reconocerse cierta relación particular que sostiene con lo producido. Cada pieza se constituye en algo único, irrepetible. Una pieza que condensa una serie de elementos, reflejando no solo a su autor, sino a otros que se vuelven presentes allí, conjugando viejas técnicas con otras actuales de su propia realidad. Su compañero Ruperto Fernández Bonina, con quien comparte la gran tarea de culto y transmisión de la cultura Chaná, describe a Gabriel de un modo exquisito: “Su búsqueda es permanente y renovada: imagina el río (su río) con peces y pájaros que sobrevuelan en un colorido espacio. Es su entorno! Y su mirada sensible registra, elabora y crea, produce...”

Gabriel siempre se ha interesado en la cultura de nuestros pueblos con el afán de garantizar el reconocimiento y la transmisión de estos. Generoso, inquieto, curioso, comenzó estudiando la cultura latinoamericana, para luego abocarse específicamente a la cultura Chaná, convirtiéndose en un referente que se ha ocupado de la reconstrucción de la memoria ancestral del litoral a través de la alfarería, la cosmovisión y la lengua de ese pueblo. Desplegando una gran sensibilidad, ha orientado parte de su labor al trabajo con niños y niñas, contagiándolos y contagiándolas de su amor por los Chaná. En una oportunidad, Gabriel invitó a Blas Jaime, quien es el último chaná parlante y también su Maestro y Guía, a que participara de una actividad en un jardín de infantes de la ciudad de Granadero Baigorria. Ese día Blas fue recibido como a un superhéroe o un cantante de rock. Luego de compartir una tarde de trabajo, una niña exclamó sorprendida: ¡Blas es igual a nosotros!



NOTA EDITORIAL

*...es la infancia que
pone un dedo sobre
el tiempo*
Juan Gelman

Infancia es el tema de este n° 3, en continuidad con los números anteriores, produciéndose casi como una especie de intersticio entre el 1 y el 2. Si bien fue pensado como tema para el número 2, se definió que este número fuera dedicado a Gilou García Reinoso.

En el número 1, con Fernando Ulloa abordamos el malestar hecho cultura, allí pensamos los soportes para que la crueldad y la pulsión de muerte no devengan vera-crueldad. La vera-crueldad requiere para producirse de un dispositivo socio-cultural: la encerrona trágica; allí donde fracasan la cultura, la política, la democracia y el trabajo de inscripción, la posibilidad de producir novela.

En el segundo número, dedicado a Gilou García Reinoso, trabajamos el anudamiento político subjetivo que las instituciones soportan (son soporte y resisten). Nos encontramos con la historia, las transmisiones y la filiación. Decíamos que la filiación es el concepto que le permite a Gilou entrecruzar lo político-subjetivo: se instituye sujeto inscribiéndose en una genealogía. Ella nos alertaba respecto de no transformar lugares simbólicos en roles, nos decía que la crueldad produce prácticas desafilatorias.

Entonces, en este tercer número retornan las infancias. ¿Cómo no ubicar allí entre el malestar hecho cultura y la filiación a las infancias? A eso nos dedicaremos porque nos interrogan, nos conmueven las condiciones de producción de infancias en nuestra contemporaneidad. ¿Qué implica ser contemporáneos cuando nos preguntamos por la condición de las infancias en nuestra época? En nuestras instituciones nos horrorizamos de estos “locos bajitos” abandonados de la ternura y sometidos a la crueldad, sin que nadie medie allí para enunciar un no ético; nos encontramos con sufrimientos enmudecidos o vociferantes que destruyen lo que no podría conservarse porque al decir de Winnicott (2001) no tienen lugar donde poner lo encontrado.

El número 3: Las Infancias, un intersticio. El intersticio habla de un espacio o una hendidura entre dos cuerpos o entre partes de un mismo cuerpo (Real Academia Española, 2019). En todo caso hace a algo que funciona produciendo una discontinuidad. ¿Es este el lugar de las infancias? ¿Es ese el intersticio que la infancia produce y que torna visibles, una y otra vez, las encarnaduras fallidas del malestar en la cultura y la filiación? Del malestar en la cultura deviniendo cultura del malestar y hasta encerrona trágica y la filiación degradándose a la concepción carnífera de la filiación (Legendre, 1997). Apostamos a que las infancias desde ese inquietante e incómodo intersticio, nos convoquen a pensarnos en nuestras prácticas institucionales, en nuestras institucionalizaciones que no logran produ-

cirse como instituyentes. Esa es nuestra apuesta: leer desde ese intersticio nuestra propia contemporaneidad.

Agamben se pregunta de quién y de qué somos contemporáneos.

...contemporáneo es aquel que tiene la mirada fija en su tiempo, para percibir no la luz sino la oscuridad. Todos los tiempos son, para quien experimenta la contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es, justamente, aquel que sabe ver esta oscuridad, y que es capaz de escribir mojando la pluma en las tinieblas del presente. ¿Pero qué significa “ver las tinieblas”, “percibir la oscuridad”? (Agamben, 2006, s.p)

Para percibir en la oscuridad del tiempo habrá que “neutralizar las luces”, no dejarse cegar por las luces del siglo. En el ser contemporáneo no estaría en juego una actitud meramente intelectual o una habilidad particular, se trataría de otra cosa:

contemporáneo es aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le corresponde y no deja de interpelarlo, algo que, más que otra luz se dirige directa y especialmente a él. Contemporáneo es aquel que recibe en pleno rostro el haz de tinieblas que proviene de su tiempo (Agamben, 2006, s.p)

Se es contemporáneo de aquello que nos interpela, de aquello en lo que estamos concernidos, interesados (al modo en que decimos que un órgano está interesado), de aquello que nos atraviesa, que nos toca “en pleno rostro”. La referencia es al cuerpo, a ser tocados en el cuerpo: “en pleno rostro” como metáfora de aquello que nos toca en nuestras entrañas.

Retomemos la pregunta que se hace Agamben respecto de qué significan las tinieblas del presente. Esa oscuridad en la que estamos concernidos nos dice algo de lo arcaico, “cercano al arké, es decir al origen”.

Pero el origen no está situado sólo en un pasado cronológico, él es contemporáneo al devenir histórico y no cesa de actuar en éste, de la misma manera que el embrión sigue actuando en los tejidos del organismo maduro y el niño en la vida psíquica del adulto (Agamben, 2006, s.p)

Percibir en el presente la marca de lo arcaico es condición para ser contemporáneo. En las tinieblas del presente retorna algo arcaico. Para ello es menester neutralizar las luces que provienen de la época para descubrir las tinieblas.

Bien, es aquí donde nos serviremos de Agamben para leer nuestra contemporaneidad: ¿Cuáles son las luces que debemos “neutralizar” que no nos permiten ver las tinieblas en las que nuestras infancias quedan?, ¿cómo percibimos la marca de lo arcaico en torno a las



infancias y qué tratamiento hacemos de esas marcas?

Estas preguntas que nos orientan en la lectura de este número, también nos muestran algunos extravíos.

Leyendo nuestras contemporaneidades:

Ubicaremos las distintas dimensiones en las que aparecen las infancias, para poder acercarnos a pensar sus condiciones de posibilidad y los modos que adopta la destitución de las mismas

Las infancias y la inequidad.

- 1- La situación de las infancias es tomada como un claro indicador de las condiciones de desarrollo de un país. Diversos estudios de la medicina social latinoamericana muestran como la mortalidad infantil, la morbilidad respecto de padecimientos en el cuerpo o subjetivos es diferencial según clase social, condición de género y pertenencias étnicas. Más recientemente, vemos los efectos que la privación sociocultural tiene en la transmisión de los capitales simbólicos y en los modos de subjetivación. Las marcas de las diferencias en la estratificación social, por condición de género y por pertenencias étnicas afectan la posibilidad de acceso a derechos básicos, cuando no la posibilidad de vida.
- 2- Cercano al 2001 nos sorprendían los números que indicaban que en nuestro país la pobreza es infantil. Nos decían que más allá de los porcentajes de pobres estructurales/ línea de pobreza, etc., en ese momento, en nuestro país 7 de cada 10 niños eran pobres, es decir, no llegaban a satisfacer los requerimientos que se consideran básicos. La pobreza en la infancia y adolescencia alcanzó en 2018 al 51,7%, la cifra más elevada de la década. Más del 40% de niños, niñas y adolescentes están en situación de pobreza extrema. El aumento de la pobreza en el país “afecta de modo particular a las infancias” y se plasma “con crudeza” en el incremento de las privaciones alimenticias. El estudio también se refirió al trabajo infantil, un 15,5% realizaba algún tipo de trabajo (Universidad Católica Argentina, 2019)

El corto tiempo de la Infancia o el modo en que el lazo social intenta borrar la inscripción de la temporalidad y de la asimetría

Philippe Ariès (1987) ubica la construcción de la infancia como sentimiento de la Modernidad. Queda claro que la infancia de la que habla es la producida en la estrategia de construcción política de la familia nuclear en donde el avance de lo público (en una brillante estrategia, dirá Donzelot, 2008) construye la ilusión de lo privado, la familia nuclear, la familia edípica: padre-madre-hijos donde se juega el drama que sellaría esa ilusión de lo subjetivo como historia individual (con papá, mamá y los hermanos/rivales). Su Majestad el Niño está inscripto en esta estrategia y nos señala al niño como un lugar en la cultura al que habría que proteger de los irreductibles del malestar: las catástrofes, la degradación, la

muerte y de la apropiación gozosa del adulto-a. Su Majestad el Niño, como heredero del narcisismo de los padres, ubica este punto que denuncia la marca de la castración, del registro de la falta en una generación invistiendo otra.

¿Por qué corto tiempo? En la década de los '90, comienza a circular la pregunta acerca del fin de la infancia. Corea y Lewkovicz (1999) ubican que el pasaje de ciudadano a consumidor aboliría la condición del niño-a en tanto produce una homogeneización por su inclusión en el mercado sometiendo a los niños-as a una actualidad que borra el carácter de tiempo suspendido de la infancia (del llegar a ser... grandes). Sería algo así como: ¿por qué esperar, si ya podés consumir lo que querés? No habría pues una temporalidad escandida que, sabemos, es fundante del deseo. El subtítulo del libro al que hacemos referencia –*¿Se acabó la Infancia?* (Corea y Lewkovicz, 1999)– plantea que se trata de *un ensayo acerca de la destitución de la niñez*. Entonces, primera cuestión: ha habido una institución de las infancias y ahora nos encontramos frente a una operatoria de destitución. La destitución implica una privación relativa a una función que tiene un valor de investidura. ¿Será esta una de las oscuridades de nuestra contemporaneidad? ¿Una desinvertidura que casi invisibiliza infancias y ataca la figura del-la niño-a?

La Niñez concretiza el modo en que la filiación/ transmisión se produce en el lazo. La destitución de la niñez es, entonces, el ataque a la modalidad del lazo social que produjo una ficción (siempre en riesgo) de responsabilidad en la que la infancia pudo ponerse a jugar. Pudo hacer su experiencia, sostenida en algunas ficciones.

El lazo social nombra la interfase entre lo cultural y lo subjetivo.

El lazo social está anclado en la cultura; su función es incluir al sujeto en y por un entramado apuntalador que lo hace existir como tal, le dá una identidad reconocida por el otro y le permite soportar la excitación que le causa la presencia de este otro, sin actuar inmediatamente sus pulsiones (Nayrou, 2008, 57).

La cultura es vector de transmisión del orden simbólico y el sistema simbólico es portador de cultura.

La infancia como tiempo de la humanidad

Con la infancia se pone en juego la dimensión del “más allá”: duendes, engendros, reencarnaciones, hadas, brujas. Lo infantil evoca justamente ese pasaje de lo no-humano a lo humano y sus restos: lo “no humano”. ¿Será por eso que la infancia nos amenaza con volvérsenos extraña? La infancia: dimensión originaria de lo humano, dirá Agamben (2001)

Algunas figuras de la infancia son el lugar del “tratamiento de lo ominoso” en la cultura porque confronta con la alteridad misma (Volnovich, 1999). ¿Hay algo más cercano y más lejano que nuestra infancia? ¿Hay algo más conocido y desconocido que el niño que fuimos?



Allí retorna el *arke*, lo originario (que planteaba Agamben), pero el lazo social allí es apuntalador, palabra que dice de la construcción de cuerpo y sujeto.

¿Qué ocurre cuando el lazo social no produce ese apuntalamiento, cuando al destituir la niñez, produce desinvertimiento? ¿No es ese desinvertimiento el que nos retorna ominosamente? Allí la infancia misma aparece como algo a entretener o a controlar porque podrán devenir, o lo son ya, peligrosos.

¿No aparecen allí “algunas luces que nos encandilan y no nos dejan ver” la infancia?

¿No es la medicalización esa luz que encandila y no deja ser contemporáneos?

En varias de las entrevistas de este número se subraya cómo esa luminosidad de la ciencia-mercado engeuece.

La infancia es una decisión política

Hace unos años decíamos que “la infancia es una decisión política” (Colectivo de trabajadores de salud y educación y organizaciones comunitarias zona oeste). Se trata de un problema que se nos plantea como sociedad (como veíamos en el punto infancia e inequidad) acerca de las condiciones de la población más vulnerable en nuestro país. De aquellos “más frágiles” a los que debemos cuidar y acompañar en su crecimiento, ya que su condición de niños-as así lo requieren y que por lo tanto nos plantea una responsabilidad social, nos “enrostra” (Agamben, 2006) una realidad no sólo de un grupo etéreo sino de las condiciones de reproducción social en nuestra actualidad. Subrayamos este “enrostra” porque no sólo nos preocupa, nos toca.

Las políticas públicas son el espacio de esa decisión, propiciando la discusión (no sin violencias) que permita definir aquello que en una sociedad, en una época determinada, no se consentirá dejar librado a las leyes del mercado. En primer lugar, las políticas públicas están dirigidas a abordar problemáticas/ necesidades sociales que adquieren visibilidad y que ingresan como “estratégicas” en relación a otras problemáticas consideradas nodales en una sociedad. Como toda política planteará campos de disputa en torno a lo económico, a la legitimidad, esto es a la distribución de capital simbólico, a las acumulaciones en torno a las representaciones sociales y a la legalidad con el particular interjuego que se producirá entre estos campos.

Rancière (2010) se pregunta qué es la política. La política es la división del *Arje* la política es lo que interrumpe la naturalidad de la dominación, operando una doble separación (...). Sabemos que arjé, en los diccionarios griegos tiene dos significados: comienzo y comando. Argumentaré, por mi parte, que arjé como concepto es la identidad de estos dos sentidos, la identidad del sentido del comienzo y del comando. La forma simple, “arcaica” del arjé es el nacimiento que comanda, la naturalidad de la relación de autoridad y sumisión (p. 45).

Nos encontramos nuevamente con el Arjé que traía Agamben, cuando decía que esa oscuridad de la contemporaneidad dice algo del *Arjé*. No sólo en términos de lo originario, sino ahora Rancière agrega que esta lectura del *Arjé* permite ver allí lo originario que comanda, la naturalidad de la relación de autoridad y sumisión.

Ese origen presente en nuestra contemporaneidad, que nos habita (como el niño sigue presente en la vida del adulto tal como dice Agamben) es también el lugar naturalizado de la sumisión. Las infancias son el *arjé* que requiere de la política.

Esas *políticas públicas* no son sólo la enunciación de marcos legales, de propósitos. Requieren concretizarse en *gestiones*, éste es un punto neurálgico que debemos poner en discusión en las instituciones, en los territorios. Un tercer componente presente en los distintos trabajos es el de las *prácticas* institucionales, nuestras prácticas. Este número 3 transitará estos tres ejes en torno a las infancias.

Esta publicación fue pensada en cinco secciones:

I. Dossier: producción de docentes en la Carrera bajo la forma de Seminario inédito revisado por el autor. Este material recorta la temática convocante de cada número. Autores: Cristina Marrone y Silvia Lampugnani;

II. Experiencia Rosario: artículos derivados de los trabajos finales de los egresados de la carrera a través de un trabajo de reescritura;

III. Entrevistas: en las que se explora el tema propuesto para este número, produciendo aperturas a diversas opiniones, posibles polémicas que nos permitan relanzar el diálogo;

IV. Inéditos: invitación a publicar producciones inéditas que aporten a la temática seleccionada. En este número presentamos el trabajo de Cristina Solano;

V. Diálogos: nueva sección donde se comparten experiencias de las cátedras de la Facultad de Psicología. En este número dialogamos con la Profesora Titular de la Cátedra Intervenciones en Niñez y Adolescencia Ana Bloj de la Facultad de Psicología de la UNR.

I. Dossier

Presentamos una clase de Cristina Marrone dictada en 2007 en el marco de la asignatura Psicología Clínica I de nuestra carrera. En **“A Hans se le ha perdido el juego”**, Cristina Marrone dice acerca del lugar que tiene el juego en su práctica como psicoanalista. Advierte que el juego tiene un lugar no sólo en el psicoanálisis en niños-as, sino en el Psicoanálisis, en tanto la posición en torno al juego “conciene a la posición del analista”. La infancia será el tiempo del sujeto donde el juego tejerá una intrincación en la que la ficción emergerá. Temporalidad de lo humano. Tiempo no garantizado. *“Con la hipótesis de que el juego escribe la pulsión, de algún*



modo planteo mi reconocimiento a lo que los niños me enseñaron, ya que el juego escribe la pulsión a través de la figurabilidad, por la báscula entre Dastellung y Vorstellung”, dice Cristina Marrone.

El juego teje intrincación pero al mismo tiempo abre un intervalo. ¿No evoca el intersticio que en la cultura abre la infancia, que en la cultura abre el “jugar”? Habla del sufrimiento que emerge cuando el juego se ha interrumpido. Nuestra función como analistas, dirá, es “instituir el juego”, jugar. Pero advierte: no es fácil

Que se trata de un tiempo no garantizado dan cuenta los distintos trabajos de Experiencia Rosario, cuando los “dispositivos” intentan sostener (holding) un tiempo y un espacio para jugar. La infancia, tiempo de la humanidad requiere de un espacio donde producirse cada vez y en cada uno. Ese espacio lo llamamos, con Winnicott (2003), hogar.

Cuando uno le da un Hogar a un niño, le da un fragmento de mundo que el niño puede comprender y en el que a veces puede creer, en los momentos en que le falta amor. Si existe la sensación de hogar la relación entre niños y adultos puede resistir períodos de incompreensión. Instalarlo en su casa no es lo mismo que dejarlo estar en sus casas (p. 54)

Los trabajos presentados muestran que no siempre coinciden familia, filiación y hogar, que una y otra vez hay que ponerlos a trabajar, a operar para poder dirimir cómo se entraman. Advierten acerca de las consecuencias que tiene homologarlos rápidamente o fracturarlos con intervenciones que no toman en cuenta las particularidades de esta trama. Cuán familiar (en todo el espectro de la palabra) sea ese espacio, que devenga hogar o precisamente se torne siniestro, es algo interrogado. No siempre la filiación coincide con lo familiar, no hay una relación de necesidad, pero no es sin contemplar esta condición, tal como dice Silvia Lampugnani en el artículo: “Infancia e Instituciones: Filiaciones interrumpidas”. Allí, Lampugnani ubica en la intervención del estado en torno a la filiación un “trauma histórico”. ¿Oscuridad que nos hace contemporáneos? Es allí en la filiación donde escribe “mojando la pluma en las tinieblas del presente”.

II. Experiencia Rosario

El trabajo de **Carolina del Fresno** aborda nuestras colonizaciones, las complicidades para invisibilizar los mecanismos de opresión, como procesos solidarios al sostenimiento del poder. Allí queda señalado que cuando lo político no se produce, deja que el *Arjé* se transforme en destino. De la mano de las niñas, Carolina nos lleva al territorio, “red extensible de cuerpos, de pertenencia y filiación”. Siguiendo a Rita Segato ubica la continuidad entre territorio y cuerpo de las mujeres. La violencia contra las mujeres no es colateral, es un objetivo. No es secundario que para sostener ese ejercicio de poder sobre el cuerpo de las mujeres se utilice la agresividad especular constitutiva de lo humano; las rivalidades especulares aparecen como resorte para sostener, reproducir el patriarcado.

Cecilia Vescovo nos invita a que *hagamos como que...* Nos invita a jugar en una Sala Pediátrica. Una imagen nos conmueve: *Una madre escribe con birome en el cuerpo del niño-a su nombre.* Cecilia trae esta imagen que nos ubica casi en el margen de lo representable. En ese borde transita su experiencia: Una sala de internación pediátrica, la gravedad, el sufrimiento irrepresentable... ¿Dónde está su majestad el-la niño-a?

En esa sala la monotonía impide el “miramiento” y la pelea entre madres hace que otra escena irrumpa. Caída de las ficciones frente a lo irrepresentable: la posibilidad de la pérdida más radical. Allí la producción de objetos instala otra escena de separación y lazos (entre madre y niños-as, entre madres y entre madres y equipo). El espacio de juego en la sala de Pediatría se vuelve un espacio potencial, espacio de Experiencia Cultural (Winnicott, 2001). Dice Cecilia que “el Espacio de Juego, con una historia que le es propia, un origen o momento instituyente de creación y construcción, no es la puesta en marcha de un modelo, receta o método”. Retengamos esto: no hay protocolo de juego, no hay receta para cocinar un juego.

Seguimos jugando. Ahora el jugar tiene otro lugar, una ludoteca en un barrio. **Denise Silberman** afirma que la Ludoteca tiene aguante. Niños-as en situación de vulnerabilidad, allí donde las instituciones no producen filiación, quedan arrojados a la calle: intemperie filiatoria. Niños-as cuyas familias protegen de esa intemperie, que es el afuera amenazante, produciendo un encierro endogámico. Niños-as que asumen tempranamente responsabilidades de adultos, trabajan de adultos, no juegan a ser grandes, deben serlo. En un centro de salud se ofrece un espacio para “aguantar” lo que los territorios dejan caer (¿destituyen?), construyendo superficies, temporalidades allí donde frente a la desafiliación la respuesta es la acronicidad (no hay tiempos porque allí la angustia emergería). Sin tensión temporal sólo queda el destino, triste retorno del origen que no logra entretenerse. El origen deviene destino para algunas infancias. Allí Denise trae el mito griego de las Moiras. Son el destino (inflexibles e impersonales). Pero las Moiras se han aggiornado: ahora diagnostican, pronostican, sentencian y administran la vida en carriles que aseguran la exclusión. Una curiosidad para seguir pensando: las Moiras tienen unas hermanas (Las Horas), deidades del orden de la naturaleza, de las estaciones y de la justicia que propician dones. Nuestras políticas, nuestras instituciones, nuestras prácticas ¿propiciarán Moiras u Horas?

Diego Peralta quizás nos permita acercarnos a pensar como jugamos (¿Moiras, Horas?) desde la gestión que proponemos de las infancias. Infancias Desalojadas, derechos vulnerados, medida de protección excepcional y la pregunta por el alojamiento. Retorna la pregunta por el Hogar (Winnicott) frente a la reconstrucción de las actuaciones de Andrés (niño en tratamiento) en torno a una supuesta pregunta –¿Te la creíste?– mientras pone en escena “fugas” del hogar. Una creencia se tiene que producir para que haya hogar. Pero allí donde una creencia debiera tramarse, se marca una destitución de quien debería sostener(le) creencia. Los tiempos que desde el estado no se cumplen y dejan a los niños-as fuera de la legalidad producen una nueva vulneración más silenciosa. Más in-



sidiosa, diríamos, porque el estado interviene en situaciones de vulneración de derechos y produce, con sus prácticas, su propia destitución como tercero de apelación. Una intervención que destituye a quien la produce no será sin consecuencias para quien requiere de ese tercero como “garante” de alteridad. Diego dirá que “transforma una identidad en espera, en una espera sin identidad”.

En “Avatares en el lazo social y constitución narcisista”, **Jimena Mendoza** aborda una demanda a los servicios de salud mental realizada mayormente por las escuelas sobre niños de 6 a 11 años con dificultades en el lazo, niños que no logran “soportarse en sus propios cuerpos”. Explora las vicisitudes de la constitución del narcisismo, allí donde las funciones parentales no logran apuntalar (un padre que se “crio solo” y una madre abatida que no puede oponerle un *no* a su propia familia de origen). Un niño que no se sabe dónde está, que estaba y no lo sabíamos, que está perdido es, sin embargo, convocado por un espacio grupal. Ciro sostiene el espacio, espacio en donde un contrato narcisista (Piera Aulagnier, 2010) se propone, produciendo esa “anticipación” que le permite llegar a un lugar a jugar con otros y descansar de su trabajo permanente de tener que “armarse” una fortaleza que lo proteja pero que no le deja ni “puertas ni ventanas” para estar con otros sin que el riesgo sea quedar en manos del Otro. ¿Contrato narcisista para alojar algo de esta fragilidad en la constitución del narcisismo?

María Eugenia Fidalgo, por su parte, propone pensar qué espera un niño-a de un adulto. Sostener esta pregunta implica una ganancia ética, supone un sujeto. Hacer lugar a la pregunta por la espera en el niño-a subraya el modo en que pensamos la construcción de una demanda: no será sin estar concernidos. Esto pareciera, dice María Eugenia, tener consecuencias en la construcción de legalidades y la conduce a pensar (además estamos en el marco de una institución escolar) en la cuestión de la autoridad. Acá aparece nuevamente la destitución (ausencia, silencio de otro). Los docentes de la escuela manifiestan preocupación porque “los niños recorrían con sus cuerpos cada rincón en busca de algún borde que operase como límite”. La propuesta es el espacio grupal. Aquí, el desarrollo del trabajo con sus viñetas nos va poniendo en condiciones de leer aquello que Marrone nos planteaba: el juego inscribe la pulsión. Los movimientos de *dejar ver, ser visto, mostrar, tapar y ser espiado* y su diferencia con *ser mirado* inscriben diferencias respecto del Otro.

Pero las Moiras aparecen nuevamente como destino: “al que le toca, le toca”. Pero el trabajo propone ver como se juega con aquello que nos tocó. Apuesta ética a la que habrá que ponerle el cuerpo. Los espacios donde estos movimientos se pueden producir requieren de una continuidad que no siempre está garantizada desde una política pública.

En “Marcas e inscripciones: Narraciones historizantes en internación temprana”, **María Laura Crespín** presenta su experiencia interrogándose acerca de la inscripción de un nacimiento allí donde algo no es como se lo esperaba y el nacimiento conlleva una internación temprana en la sala de Neonatología. Lo inesperado acontecido, lo “prematuro” pone en suspenso, irrumpe la anticipación. “El nacimiento de un niño que debe atravesar

una internación temprana puede implicar un *tiempo de pérdida de toda señal de identificación de la madre con este niño*". La pregunta será cómo propiciar superficies de inscripción. El trabajo de María Laura va balizando algunas dimensiones (en la historia singular, en las prácticas institucionales, en el lazo que se intenta propiciar con las intervenciones) para la producción de figurabilidad como condición de una inscripción. ¿Serán los lazos, que algunas veces nuestras instituciones propician para alojar los padecimientos, los que puedan constituir/propiciar / producir algunas superficies de inscripción? Estas preguntas (no sin contradicciones y confrontaciones) se filian en una historia de una práctica de la pediatría, historia de una pediatría que piensa en niños-as y no en enfermos. Aquí propone un "contrato" diferente para las familias.

No podría cerrar esta invitación a la lectura de este trabajo sin mencionar una práctica habitual en las neonatologías y que María Laura retoma y pone a trabajar: la presencia de carteles en las paredes hechos por los familiares de los-las recién nacidos, dándoles la bienvenida. Las paredes "hablan". Quizás hablan de este tiempo, hacen lugar al tiempo, inauguran algo en suspenso por la internación. Si Spinetta dice: "no me escribas la pared, sólo quiero estar entre tu piel", quizás escribir las paredes es un modo de empezar a estar "entre su piel".

III. Entrevistas

En las entrevistas a Sandra Carli, Alejandra Barcalla, Gabriela Dueñas, Miguel Ángel Tollo y Matías "Colo" Romanguera intentamos construir un mapeo de algunos problemas en torno a las infancias. Miradas, historias de vida, de luchas, de producción teórica, de construcción de colectivos en torno a las visibilizaciones/ invisibilizaciones de las infancias. Veamos este "mapa": la infancia insiste como tema de discurso global, los marcos legales, investigaciones pero al mismo tiempo con la expansión neoliberal se produce un agravamiento de las condiciones de las infancias (Sandra Carli), la retracción del estado, procesos de individualismo desregulado de todo encuadre colectivo y el desamparo de las familias y la proliferación de prácticas diagnósticas (Alejandra Barcalla) expulsoras y expulsivas. La creciente patologización de la población infantil y la respuesta desde la industria farmacéutica son funcionales al silenciamiento de las condiciones en que las crianzas se producen (Gabriela Dueñas). La salud mental es particularmente sensible a esta patologización que se promueve sobre intervenciones de algunos-as niños-as y alimenta la caída del juego, la falta de un tiempo para el juego, constituyen una vulneración de derechos. La desmentida como modo social de coexistir con esta realidad de exclusión acarrea penosos costos psíquicos (MiguelTollo)

"El problema que yo tuve cuando era muy chico era con los de resguardo patrimonial". Quizás esta frase sea el analizador en todo este diagnóstico, resume todo lo ubicado en su contradicción: neoliberalismo, políticas públicas, derechos de las infancias. Sí, Colo, efectivamente el resguardo patrimonial es el problema para los chicos-as. Pone en acto una ética hegemónica en donde la propiedad está por encima de resguardar la vida. Otro problema



que nos enrostra (nuestra oscuridad) y que nos deja en deuda respecto de nuestra posición como universidad pública.

IV. Inéditos

Hablar de infancias nos fue mostrando algunas desmentidas con penosos costos psíquicos (como señala Miguel Tollo). Nos planteamos pensar nuestra contemporaneidad desde el intersticio de la infancia. En ese marco, presentamos este trabajo de la psicóloga Cristina Solano como aporte a la escritura de nuestra historia como país, como profesión y como universidad.

Si Contemporáneo es aquel que recibe en pleno rostro el haz de tinieblas que proviene de su tiempo (Agamben, 2006), estamos obligados a presentar este trabajo. Obligados es una palabra fuerte, indica que estamos conminados por alguna ley, pero, además, quien se siente obligado debe responder, lo hace con la gratitud de quien ha recibido algo que resulta de valor. Trayendo las infancias es que estamos obligados a hablar, a mirar una de nuestras infancias. Nos dice Cristina Solano:

“Se trataba de niños que habían crecido ocultando sus nombres, mintiendo sus domicilios en las escuelas, muchos se habían criado lejos de sus padres, con familiares que culpaban a éstos del abandono y ellos habían mamado el rencor y la vergüenza de tener a los padres presos o desaparecidos, otros crecieron en la mentira o en el ocultamiento ... habían nacido en medio de la tortura de las madres ... habían estado presos ellos también...”

...¿Cómo poner palabras a aquello que fue creado para el silencio, esa ausencia creada para no dar explicaciones?

Cristina Solano, contemporánea que miró en las tinieblas de su época, relata la experiencia del Taller “Había una vez”.

Las luchas de liberación en nuestra América Latina nos han dejado experiencias terribles, pero nos han dado la oportunidad de volver sobre nuestras heridas interrogar los modos de construcción de memoria, las verdades (sociales, subjetivas). Este trabajo es un testimonio de cómo se propició no sólo el alojamiento de lo silenciado, promoviendo “el derecho a la pregunta”, sino que aporta un elemento que no podemos olvidar. Relata Cristina: “En 1994 los mismos chicos, ahora jóvenes, deciden encontrarse en Córdoba, en una reunión de camaradería y encuentros. Allí deciden crear HIJOS” (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio) que incluyó no sólo a quienes habían vivido esas historias en forma directa como víctimas, sino a toda una generación que se reconoció como HIJOS. Transformó la historia. Nos dice Fernando Ulloa, hablando de la ternura como fundamento de los derechos humanos, cómo la falta de tercero de apelación constituye una tragedia y tiene efectos siniestros. También venimos diciendo que la des-

mentida social de la crueldad, produce penosos costos (Tollo) porque justamente frente en la desmentida se borran (¿se destituyen?) esos terceros de apelación. Allí Ulloa (siempre contemporáneo) dice que esa falta de tercero de apelación es el origen de los organismos de derechos humanos: ellos mismos se constituyen en una instancia de apelación. Nuestro obligado agradecimiento.

V. Diálogos

Inauguramos la sección Diálogos en la Carrera de Psicología. Nos fue apareciendo la necesidad de habilitar el intercambio con las cátedras de la Facultad en este proceso colectivo que *Barquitos Pintados* se propone: dialogar con los docentes recuperando las historias de las cátedras, los modos en se fueron produciendo las propuestas de formación, revisando las propias dificultades, la lectura de las institucionalizaciones producidas, de las hegemonías discursivas y los efectos en la formación. ¿Qué profesional de la Psicología?

La entrevistada es la profesora Ana Bloj, titular de la Cátedra de Intervenciones en Niñez y Adolescencia. Nos interesó que Ana transmitiera su experiencia desde una cátedra que previamente estaba en el área de lo educativo porque durante años los alumnos referían que esas asignaturas eran prácticamente las únicas en las que se pensaba en niños, niñas, infancias. Aquí se hacía referencia, también, a las Residencias Clínicas, ahora Prácticas Profesionales Supervisadas. Historizar el recorrido, los obstáculos de esta cátedra da pistas para pensar el tratamiento de las infancias en lo académico en la Facultad de Psicología.

Así como decíamos que la situación de las infancias es un indicador social y no sólo el diagnóstico de la condición de un grupo etéreo, sino que pone en evidencia las distribución social de los recursos, también podemos decir que la condición del tratamiento de la infancia en la Carrera de Psicología es un claro indicador del lugar de la clínica en la formación, un analizador de cómo se piensa la clínica. Si decía Marrone que el juego no es una técnica sino una posición del analista, eso interpela el modo de pensar la clínica de adultos, no sólo la de los niños-as.

Marisa Massueco (2010) también docente de la Facultad de Psicología, dice que en las diversas prácticas llevadas a cabo en lo que ahora se llama PPS (Prácticas Profesionales Supervisadas), en las que se trabaja en instituciones con niños-as, se tiende a problematizar la viabilidad o no de la clínica con niños-as en esos ámbitos y se da por hecho que si decimos niño-a sabemos de qué o de quién se trata.

La clínica con niños-as fue nuestra propia oscuridad en la formación, allí donde el origen (*arje*) no fue escandido por la política, el niño-a había desaparecido de la formación. Trabajábamos con “lo infantil”. Se trataba del infantil sujeto. Extravío que implicó no poder leer la marca de lo arcaico en torno a las infancias, reduciendo la infancia a lo arcaico. El tiempo cronológico estaba devaluado y la temporalidad, la historia (kleiniana, winnicotiana) era algo que “ya había pasado”, una moda envejecida. El niño-a se pierde junto con la historia.



En fin, luego de haber debatido en pensar si nuestras prácticas propician Moiras u Horas, Ana Bloj trae, a propósito de la formación, otro mito: Ariadna y Teseo, en un relato escrito por Borges. Allí, nuevamente, los hilos. Ahora el hilo se pierde

Nuestro hermoso deber es imaginar que hay un laberinto y un hilo. Nunca daremos con el hilo; acaso lo encontramos y lo perdemos en un acto de fe, en una cadencia, en el sueño, en las palabras que llaman filosofía o en la mera y sencilla felicidad (Borges, 1985, p: 481).

Ana propone a las teorías como hilos, caminos o laberintos en los que perdernos, recibir o construir respuestas.

Por último, un mensaje de Eva Giberti al Comité de Redacción cuando le comunicamos el tema de este número de la revista:

Me parece fascinante que hayan elegido las infancias como tema, cuando, al margen de las declaraciones de derechos en favor de ellas, las victimizamos cada día más y las invisibilizamos mortalmente. Invocar las infancias, con sus historias, sus miserias y su fetichización, seguramente permitirá recortarla de las indiferencias cotidianas y devolverles las alegrías y las carcajadas que suelen provocarnos para ayudarnos a vivir.

¿Qué sería de nosotros sin las infancias?

Mag. Silvia Grande

Referencias:

- Agamben, (2001) *Historia e Infancia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben (2006-2007) *La contemporaneidad*. Curso de Filosofía Teorética que Facultad de Artes y Diseño. Venecia. Disponible: [tps://www.google.com/search?q=lo+contemporaneo+agamben&oeq=lo+contemporaneo&aqs=chrome.1.69i57j0l5.7192j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=lo+contemporaneo+agamben&oeq=lo+contemporaneo&aqs=chrome.1.69i57j0l5.7192j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)
- Aries, P (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus
- Aulagnier, P. (2010). *La violencia de la interpretación: Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Donzelot, J (2008) *La Policía de las Familias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Legendre, P (1997) *El crimen del cabo Lortie. Tratado sobre el padre*. Barcelona: Siglo XXI
- Masueco, M I (2010) Ficha de Cátedra. Residencia Clínica B. Inédito

- Nayrou, F (2008) El imposible objeto de la transmisión en la anomia de la desligazón social, en *Los laberintos de la Violencia*. Buenos Aires: Lugar.
- Rancière, J (2010) *Momentos Políticos*. Buenos Aires: Capital Intelectual
- Real Academia Española (2019). Intersticio. En Diccionario de la lengua Española. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=LxCxNlf>
- Spinetta, L. A: (1991) “Seguir viviendo sin tu amor” en Pelusón of milk. [LP de vinilo]. Buenos Aires: EMI Odeón.
- Universidad Católica Argentina (2019). Informe Barómetro de la deuda social “Infancia (s). Progresos y retrocesos en clave de desigualdad”. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Recuperado de <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Observatorio%20Deuda%20Social/Documentos/2019/2019-BDSI-DOC-EST-INFANCIAS-PROGRESOS-RETROCESOS.pdf>
- Ulloa, F (1995) *Novela Clínica Psicoanalítica*. Buenos Aires. Paidós.
- Volnovich, J. C. (1999). *El niño del “siglo del niño”*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Winnicott (2001) *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott (2003) *Depreciación y Delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.



DOSSIER





“A Hans se le ha perdido el juego”

Cristina Marrone

Cristina Marrone: Un gusto para mí estar aquí, espero que lo que tengo para decirles pueda suscitar un diálogo con ustedes, en la medida en que entiendo que están aquí por el interés que causa el Psicoanálisis. Las cuestiones que les voy a plantear son producto de mi práctica. Son cuestiones que constituyen una especie de bisagra desde la clínica con niños. El título “A Hans se le ha perdido el juego” denota el lugar que le doy al juego y que me ha permitido conceptualizarlo. Yo quiero partir de allí, la palabra “juego” es una palabra común en el código del Psicoanálisis, sin embargo, no se ha avanzado. Me refiero a lo que de ello podemos decir de la puesta en acto de los conceptos lacanianos y freudianos. Es en este sentido resalto a Winnicott como maestro junto a Freud y Lacan. Les debo la apoyatura de mi práctica.

Winnicott, en “Realidad y Juego”, dijo que el Psicoanálisis es uno de los modos especializados de juego en el siglo XX. Formula esta afirmación en el 1955, pero aún tengo la impresión de que los analistas no hemos sopesado el valor de la misma. En este sentido despliego mi apuesta, para transmitirles el lugar central que tiene el concepto del “juego” para el Psicoanálisis y que creo que debemos recuperar como tal. El juego es central en tanto concierne a la posición del analista: es importante tenerlo en cuenta para la dirección de la cura y, por lo tanto, para los diagnósticos que hacemos en transferencia. No me refiero únicamente al analista que trabaja con niños, sino a la posición del analista y a su asiento en el objeto *a*.

No solo se trata de la importancia de la ley del significante. Cuando una estructura dispone del significante y, por lo tanto, dispone del clivaje en cuanto al goce y al deseo, nos encontramos en el campo de la neurosis. Es por ello que hoy me animo a decir que el juego se torna un concepto esencial para la clínica. Entonces se trata del significante y del juego. Hace muchos años en un seminario que di en Buenos Aires sobre “El hombre de las Ratas y la Neurosis Obsesiva”, llegué a la siguiente conclusión: El hombre de las Ratas fue un niño que no jugaba pero Freud no pudo advertirlo.

Quiero acentuar que el juego ocupa un lugar de bisagra. Entonces, el juego de los niños es el testimonio del encuentro con lo real del goce. Al decirlo de este modo les estoy planteando que considero al juego en el anudamiento de los tres registros propuestos por Lacan: lo real, lo imaginario y lo simbólico. El juego pone sobre el tapete aquello relativo a los tres registros y lo hace en el campo del lenguaje.

Podemos tomar algún juego, para lo cual voy a situar tres momentos en Hans. Pero antes, quiero señalar que el Juego es RSI y nos pone en principio frente a una cuestión. Es la imbricación, a veces, con un circuito pulsional y otras de goce con la estructura de ficción. Si existe la posibilidad de que se establezca cierta estructura de ficción, se puede

decir que hay “juego” y esto quiere decir algo para la estructura. En ese sentido Piaget da un ejemplo: una niña está tirada inmóvil, entran en la escena sus familiares, la ven quieta y la interrogan, ante lo que ella contesta: “¡shhhh! ¡silencio! ... soy el pato muerto”. Piaget dice el día anterior esa niña había visto que en la cocina habían matado un pato para la cena, entonces transformó realidad en ficción sobre la mesada, como si fuera ese pato muerto. Allí tenemos el juego en el límite de la pulsión, o sea la imbricación de la pulsión en una estructura de ficción. Así, cuando nuestro pequeño Hans se metió en la habitación oscura del fondo de su casa, le preguntaban qué estaba haciendo y dijo que estaba en el baño. Pero no era un baño, sino una leñera. Este no es cualquier detalle, puesto que Juanito, además de su fobia, era un niño que padecía una constipación pertinaz. No hay juego sin que un niño enlace a la pulsión y al goce en su caída con una estructura de ficción.

Para avanzar un poco más con esta propuesta diría que destaco tres momentos en la vida de Hans, teniendo en cuenta la articulación del juego con el momento inicial en que el pequeño hace una fobia. En el primer momento, Hans juega a ser el caballito de Berta. En ese contexto, su amiguito Fritz se lastima. Un típico juego de movimiento, de corte pulsional neto. De todos modos, la pulsión está allí y dispone del marco ficcional en el lenguaje, ya que para que él haga de caballito y Berta se le suba encima tiene que haber un estatuto de ficción.

Ahora sí, voy a una palabra que es central en lo que pretendo transmitirles, un término que propuso Freud y que me permito extender: el concepto de “figurabilidad”. Ustedes lo encontrarán en Freud en “La Interpretación de los Sueños” como el miramiento por la figurabilidad, uno de los cuatro puntos esenciales del trabajo del sueño. Esa figurabilidad no debe quedar en el sueño. Hay que llevarla como resorte esencial al territorio lúdico. En el sueño consta como mecanismo, pero el juego es la fuente de la que el sueño se alimenta. Con ello quiero decir que el inconsciente abreva en el juego.

Amorrortu habla de “figurabilidad”. López Ballesteros dice “representabilidad”. En alemán se escribe: *Darstellung* pero también *Vorstellung*. Ambos se traducen como representación, pero no son lo mismo. Cuando hablo de *Darstellung* no me refiero a la representación en el sentido kantiano del término. Toma otro valor porque quiere decir que yo nombro algo en el sentido que acentúa la pérdida inicial de lo real del objeto. En cambio *Vorstellung* aunque podamos decir que en alemán se traduce también por representación, tiene otro sentido, ya que el objeto queda figurado como enlace de representaciones.

Les propongo que podamos advertir este matiz porque forma parte del juego: a veces un niño puede disponer de la *Darstellung* y no de la *Vorstellung* ya que una y otra ponen en juego diferentes estatutos del objeto. *Darstellung* acentúa la presentación figurativa y destaca la presencia próxima del objeto. En alemán quiere decir que algo está ahí, que algo está próximo. Entonces, el niño representa algo que aún está próximo como si estuviera en camino de perderse el objeto pero no necesariamente perdido. Estimo que *Vorstellung* acentúa el tramado de imágenes. Ambos instalan una báscula. La oscilación entre *Darstellung* y *Vorstellung* concierne al juego de modo central. En definitiva: el pato muerto impactó a la



niña de Piaget, entró por la percepción y de esa entrada, vía presentación figurativa, la niña, hace signo a través de la figurabilidad.

Participante: Decís que la niña hace signo a través de la figurabilidad, ¿no ha ingresado el orden de la representación aún?

C.M.: Digo que hace signo como relativo al trabajo de inscripción. Cuando digo que algo hace signo, trato de señalar la inserción del juego en la Carta 52 de Freud. ¿La tienen presente?: percepción, signo perceptivo, inconsciente, preconsciente, consciente. Son los distintos modos de transcripción que según Freud forman parte de la experiencia de satisfacción. Entonces, estoy proponiendo que la figurabilidad, centralmente la *Darstellung* acentúa y hace signo, presenta la pérdida del objeto como primera inscripción ya que la percepción no inscribe nada. Su ausencia sufrirá una otra transcripción que será la representación inconsciente como inscripción.

Quiero decir que el juego implica un modo de inscripción, aunque todavía no dije por qué. El juego escribe. Con la hipótesis de que el juego escribe la pulsión de algún modo planteo mi reconocimiento a lo que los niños me enseñaron ya que el juego escribe la pulsión a través de la figurabilidad, por la báscula entre *Darstellung* y *Vorstellung*. Como la niña de Piaget: el pato muerto no estaba allí pero ella lo ha inscripto, ha producido la inscripción de la experiencia vivida.

Entonces, los animo a pensar este lugar de la figurabilidad en el juego como estructura de ficción. La cuestión es que, cuando un niño dispone del juego, un niño produce máscaras. Es decir, establece máscaras para su yo o sea flexibiliza su narcisismo. Piensen la importancia del ángulo lúdico también cuando reciben a los que llamamos neuróticos graves. La cuestión es que parece que sin duda, no jugaron. Piensen la importancia que tiene para el hacer del analista el hecho de estructurar estrategias que impliquen la entrada de lo lúdico que no entró para esa estructura.

Una histeria grave no dispone de máscaras. Siempre se va a montar en alguna escena como loca. Es decir que se quedó con una máscara fija. Disponer de máscaras implica haber podido acopiar la posibilidad lúdica en los tiempos instituyentes, es ahí donde el narcisismo encuentra la flexibilidad que necesita. Sin esa flexibilidad no puedo pensar en la torsión entre el yo y la constitución del inconsciente en el sentido del registro simbólico del significante, como la cadena metafórica–metonímica.

En principio, podemos decir que el juego ocupa un lugar central en cuanto al narcisismo, concierne al estadio del espejo y al anudamiento de lo real y lo imaginario, no sin un primer enlace con lo simbólico. En el primer momento, Hans disponía de la posibilidad de jugar. En un segundo momento, cuando viaja a Viena, Juanito se muda de casa y de barrio, es decir, pierde a su entorno familiar y a los amiguitos, a los pequeños otros. Es el momento en el que estalla su crisis de angustia. Reaparece el caballo al que jugaba con Berta en el primer momento, pero ahora la inscripción de aquella escritura se figura en un caballo blanco amenazante. Se hace representación pero sin el estatuto lúdico del primer tiempo.

En el tercer momento, como las cosas se complicaron mucho, Juanito llega hasta Freud. Ya en el consultorio, le pregunta cómo era ese caballo que le asustaba tanto. Entonces Hans le contesta que era blanco, que tenía una boca muy grande y que había algo oscuro en la cabeza del caballo. Mirándolos a ambos, a Hans y su padre, Freud les dice: ¿ese algo oscuro en la cabeza del caballo no son acaso los anteojos de papá? Cuando Hans sale del consultorio le dice al papá: ¿el profesor se cree que es Dios que sabe todo?

La intervención de Freud tiene valor de acto por sus efectos. Los analistas sólo sabemos que una intervención ha sido un acto por su efecto. En ese caso, Hans vuelve a jugar a ser el caballo a partir de allí. Por supuesto que la fobia continúa ya que hay salidas y entradas del caballo al que le teme. Pero el efecto primero, después de la intervención de Freud, es que el niño anda por la casa relinchando jugando a ser el caballo. Lo que Freud produjo fue un acto. Es un acto en la medida en que se instala una torsión respecto del goce y que la angustia, en las antípodas del juego, señala. Como diría Lacan, el analista siempre saca un conejo de la galera, que en verdad no estaba.

Quiero decir que el caballo era hasta ahí, en tanto representación fóbica y amenazante, el equivalente del Otro primordial como absoluto o sea sin marca de castración para la madre de Hans. El caballo blanco no coincide con la representación del padre ya que, al revés, se trata del Otro absoluto sin castrar. Por lo tanto, lo que Freud produce es esto: recibe un caballo que amenaza y que se corresponde con la angustia del niño al estar apresado en territorio materno. Freud lo gira al territorio paterno. Le inserta un rasgo del padre y sitúa a los anteojos en la cabeza del caballo. Transforma lo oscuro, lo que no tenía ninguna forma. ¿Qué hizo Freud? Torsiona lo oscuro, lo real del goce amenazante al estatuto de figurabilidad lúdica.

Trato de ofrecerle una razón conceptual al acto de Freud. Es que lo oscuro es lo real porque no tiene forma, porque no es lo imaginario y es real porque no dispone del significante para ser nombrado. Freud le da un contorno. Así el par de gafas, hace caer lo oscuro del goce amenazante para este niño, núcleo productor de la angustia. Además, los nombra: “son los anteojos de papá” y gira el caballo del valor fóbico a la posición lúdica. Ello implica consecuencias: a partir de ese momento se despliega la fantasía de la jirafa y otras que son las que constituyen la fobia infantil.

En este sentido, me importa subrayar lo siguiente: ¿qué es lo que ocurrió en Hans a partir de estos tres momentos? En el primer momento el caballo de Juanito es lúdico, en el segundo momento se trata de un caballo estatizado bajo el valor de goce ominoso en el que el campo del lenguaje se presenta invadido y la ley que resguarda al deseo no tiene lugar ni para el Otro ni para el niño.

Con los anteojos, Freud agujerea la imagen del caballo, le otorga otra forma pero a la vez la agujerea. Freud estableció la finísima operación que produjo una extracción de goce. A veces, esto es lo que debemos tener en cuenta con nuestros adultos: ofrecer un estatuto de ficción, el contorno que la figurabilidad le otorga a lo real. Darle otra forma a la imagen, nueva forma que produce la caída del goce que ese analizante requiere para poder avanzar



en su deseo.

Vuelvo a Hans. En el segundo tiempo, cuando el caballo se torna amenazante el goce lo impregna y estatiza sin imagen. Es ahí donde digo que “a Hans se le ha perdido el juego”: se le ha perdido la ilusión lúdica ante esta imagen absoluta que lo afecta, o sea el recurso a la figurabilidad del que depende el clivaje entre el goce y el placer.

Lo central es que el juego como operación produce un residuo. Es un acto por el que el goce se transforma. Para que se transforme, algo del goce debe perderse. Es lo que les quise mostrar con el ejemplo del acto en Freud: algo del goce se perdió y en su lugar se escribió algo. En este sentido acerco la afirmación de Lacan de 1965: lo esencial del juego es que se asienta en un residuo o deyecto que es producido por el mismo juego.

Veamos este ángulo del residuo... ¿de qué? ¿Relativo a qué? Podríamos decir que el residuo de goce que se produce por la operación simbólica entre el Sujeto y el Otro, según nos enseña Lacan desde el Seminario de “La angustia”. El resultado de esa operación arroja un resto que constituye el fondo de goce del inconsciente. Lo formulo aún de otro modo: con Lacan aprendimos que el inconsciente no es sólo un saber no sabido, así como lo señaló Freud, ya que hay un lecho, un depósito de goce, un real sobre el que se asienta el saber simbólico y reprimido.

Entonces, hay que considerar al saber y a la satisfacción como pulsión. El juego asienta la pérdida de goce, hecho que permite que la estructura se abra y haga lugar al movimiento del goce como exceso. El juego es la operatoria que enfrenta dicho exceso al producir el residuo como pérdida de goce.

Esta pérdida de goce será lo que permita el clivaje entre goce y placer. De esta manera, el juego como operación que enfrenta el exceso de goce que afecta a un niño nos permite advertir que el juego no concierne a lo reprimido como saber sino a lo real. El juego se hace cargo de instaurar la diferencia entre goce y placer porque cuestiona la dominancia del goce, dominancia que si prevalece impide o interrumpe el juego.

Lo que llamé segundo momento para Hans implica que la regulación homeostática del principio del placer ha quedado destituida momentáneamente. El juego, descarta algo del goce y plantea que la figurabilidad instituya una dimensión de ilusión lúdica, benéfica y placentera para el sujeto y ello depende de que haya una pérdida radical de goce.

Aunque la palabra constituye el núcleo del abordaje psicoanalítico, es preciso advertir que no se podría avanzar en la cura si nos afincamos solamente en el costado del significante. El juego abre un intervalo, transforma al goce que afecta a nuestro analizante.

Si pensamos en la Carta 52 y en los términos percepción, signos perceptivos, inconscientes, preconscientes y conscientes, podemos apreciar que ellos constituyen diferentes transcripciones de los sucesos. Quisiera detenerme un momento en el ángulo de los signos perceptivos. Lacan nos ha dejado diferentes acentos a lo largo de su enseñanza también en cuanto a los signos perceptivos. Nosotros tenemos que establecer la diferencia entre los signos perceptivos y aquello que es relativo a lo simbólico en cuanto a la transcripción del inconsciente.

Estoy proponiendo articular el juego a la Carta 52. ¿Por qué? Porque hay transcripción pero el juego también forma parte de la serie transcriptiva. Dijimos que en principio se trata de la experiencia perceptiva pero que la niña puede jugar y hace de dicha experiencia signo perceptivo. Los signos perceptivos son transcripción como escritura.

El juego debe ser situado con valor esencial para la clínica psicoanalítica no sólo porque opera a favor de la pérdida de goce como exceso sino porque su efecto también concierne a la escritura. Lacan dice que por efecto del lenguaje, el Sujeto está dividido. Una de sus orillas concierne a la escritura y la otra al significante. Mal entenderíamos el abordaje psicoanalítico sólo apostamos a la cura en cuanto a la orilla de la palabra. Insisto: el Sujeto está dividido por el significante y por la escritura. Si el juego escribe la pulsión es en tanto que recibe lo que entra por la vía perceptiva a través de la figurabilidad. Le otorga un estatuto de ficción a la experiencia y ello significa que reduce la cantidad $-Q_n-$ de goce. Luego las imágenes propias de la figurabilidad se transformarán en escritura.

A lo largo de su producción, Lacan nombra de dos modos diferentes a los signos perceptivos. Así, en el Seminario de “La Ética” dirá que el significante y los signos perceptivos son equivalentes. Luego en el seminario “De un otro al Otro” afirmará que los signos perceptivos cumplen con una función aferente. ¿Qué significa esto? Que los signos perceptivos cumplen con la función de inscripción de la experiencia en la que consta la escritura y una nueva pérdida de goce.

Entonces, aferente implica salida. Cuando el niño juega eleva la experiencia de lo real al estatuto de la ficción por la vía de la imagen, es decir, instituye una imagen y también la pierde. Lo que queda de ella es su contorno como escritura que se cumple como efecto de pérdida de goce que es la que permite el juego como artificio que transforma. Por ese motivo, vale recordar que si un niño está afectado por cierta masturbación compulsiva, no juega.

Es que podemos afirmar que el goce como exceso se opone al juego y que el juego se estructura a partir de la pulsión pero la transforma en la medida en que instituye la ficción con el lenguaje mismo por la vía de la figurabilidad. Al perderse ese quantum de goce, se abre el camino hacia el inconsciente.

La clínica con niños nos convoca. Permite que apreciemos que el goce en su exceso puede ser regulado por el arte de lo lúdico. El arte que es juego es afín a la clínica psicoanalítica y ello nos aproxima a la sublimación no para dejarla encerrada en la exclusividad del arte sino para admitirla como operación lúdica en el centro del acto que el deseo del analista instituye en su invención

El juego es sublimación. Tal vez no alcanza con decirlo de este modo ya que requiere un análisis más extenso y la introducción de otro concepto, pero lo cierto es que el juego pacifica la pulsión al producir la caída del goce en su exceso en tanto “eso” real que sobra empuja y pone en marcha la transformación que concluye en el producto sublimatorio. Se trata, sin duda, del surgimiento de algo nuevo en lo que el sujeto encuentra su asiento.

Hay una estrecha relación entre pulsión y sublimación ya que esta última se apoya en la primera. Es que la sublimación pacifica a la pulsión porque transforma el sobrante de su



circuito de satisfacción, lo hace caer y con ello produce la pacificación de la pulsión. Escribe su circuito de otro modo y opacifica a la pulsión misma. Pacifica porque regula la satisfacción y la opacifica porque el juego vela lo real.

El comienzo de una fobia es la respuesta al empuje de lo real que sobra y el desarrollo de la fobia se codea con la represión primaria. Por ejemplo, Hans nos mostró que cuando perdió el juego entró en la fobia.

Si atendemos la lectura de las diferentes versiones del estadio del espejo de Lacan, advertimos que no podríamos considerar al espejo para la clínica de la neurosis sin pensar que el juego concurre a su estructura. El espejo constituye la identificación formadora del yo en tanto instituye dos posiciones de la imagen, una real y otra virtual. No siempre disponemos de la báscula entre ambas imágenes.

La identificación que instituye la forma del yo se articula con las dos imágenes ¿qué le aporta el juego al espejo? Lo dijimos: flexibilidad a la identificación que establece la forma narcisista del yo porque cuestiona la fijeza especular. No es sólo báscula sino danza entre las imágenes.

El estadio del espejo debe ser pensado en cuanto al juego y no solamente como identificación. Se trata de la movilidad entre sus imágenes en el sentido de que la operación lúdica conmueve la identificación. El estadio del espejo adquiere cierta flexibilidad. Así fue con Hans: el caballo como imagen real, amenazante y estática se torna ficción lúdica como caballo con anteojos desde el acto de Freud. Recordemos que Lacan asoció a la fobia con la fijeza del objeto porque impone goce y presencia desligada de la ausencia.

P.: ¿Qué piensa del sueño del hombre de los Lobos?

C.M.: La pregunta es por la fijeza de la mirada en el sueño del hombre de los Lobos. Una mirada que congela la imagen. ¿Cómo pienso esto? En la orilla opuesta al territorio lúdico que estoy planteando. En ese sueño nos encontramos un narcisismo con valor especular. La imagen real con una carga de goce que estatiza en el sentido de estatua que se corresponde con la hipnosis en la que está apresado. Ese estatismo habla del déficit del estadio del espejo. El juego sería la alternativa opuesta a esa imagen del sueño del hombre de los Lobos. Es una imagen estatua.

Creo que también se puede decir que la sublimación está impedida. Cuando hablamos de la caída de goce, la ley de la castración está implícita. Se debería aclarar que en la clínica apostamos a la castración aunque no siempre la sublimación lúdica la acompaña.

Toda operación de castración es una operación simbólica y está basada en el significante. Por lo tanto, siempre deja un resto. La sublimación se ocupa de ese resto.

Por la vía de la castración logramos levantar un síntoma, pero igual queda una porción de goce. Esto genera un núcleo residual con el que batallamos duramente en análisis. Es preciso perder un poco más de ese goce. De esa pérdida se encarga la sublimación. De elevar el objeto a la dignidad de la cosa, en términos de Lacan.

¿Por qué sublimación y no *sinthome*? El *sinthome* se corresponde con la psicosis. También

podemos pensarlo en ocasiones para las neurosis graves. El *sinthome* arma. Le tiene que dar consistencia a algo que no tiene otro modo de ser armado. *Sinthome* y sublimación no son reversibles.

P.: Me parecía muy interesante esta cuestión de la función del juego con un valor en sí mismo. El concepto del juego es para ser interpretado. Un niño juega para que el analista pueda interpretar. ¿Tiene el mismo valor del sueño, un valor de producción en sí mismo?

C.M.: El juego es principal invitado en una orilla de la clínica. Winnicott nos dice: ¿por qué los analistas no pueden resistir la tentación de interpretar? Le habla a Melanie Klein. Los lacanianos tenemos esa tentación o la tentación del silencio como la quinta esencia de la maravilla con la que vamos a cortar no sé qué cosa del goce de nuestro analizante. Hay que recuperar a Winnicott. Esta orilla del juego es la orilla donde el analizante no necesita de nuestra interpretación. Sólo necesita nuestra posición lúdica.

Aquéllos analistas que se exceden en la interpretación se encuentran ectópicos de la posición. Ni hablar de aquellos que se creen que a un niño hay que interpretarlo, aunque no quiere decir que con un niño no haya que intervenir. Nuestro trabajo es el de instituir el juego. Jugar no es fácil. El asunto es abrir el camino del juego para que el juego abra el camino del significante.

P.: ¿Por qué uno no podría pensar que el juego es una interpretación del niño para apropiarse de los significantes?

C.M.: El niño juega para abrir su lugar de Sujeto, el lugar que lo divide respecto del Otro. Cuando no juega es el problema. A veces, necesita jugar solamente para que nosotros seamos testigos de ese juego. A su vez, con ese juego, el niño lee el goce del Otro. El niño es un lector del goce. Si queremos saber algo del sujeto que se llama papá o mamá, simplemente dejemos que él juegue ante nosotros. Es seguro: algo vamos a saber de la condición de goce de esos padres. Con el juego el niño se apropia de la marca del Otro y con el juego reescribe esa marca.

Muchas veces necesita que lo acompañemos en la monotonía de su juego que no se confunde con el juego creativo.

Yo hablé de juego de ficción, pero también el juego del caballito del primer tiempo de Hans tiene algo de juego de ejercicio. Wallon discrimina entre juego de ejercicio y juego de ficción, yo acuerdo con esto. Fenoménicamente, los juegos son de ejercicio, son de ficción o reúnen a ambos. El juego de ejercicio es un juego monótono donde el niño solamente corre, corre y corre o golpea la pelotita frente al frontón. Los chicos graves, si juegan a algo, únicamente juegan de este modo. El juego monótono presenta el golpeteo ensordecedor de la pulsión insatisfecha, de la que no armó su circuito de satisfacción. El aburrimiento es uno de los nombres de la temporalidad monótona, del más allá del principio del placer. Tenemos que admitir este aburrimiento, golpeteo pulsional, sin circuito como juego de ejercicio



para poder pasar a un estatuto de ficción. Es decir, permitir la entrada de la figurabilidad para que con ello haga escena.

P: Vos hablabas de los adultos que son adultos que no han jugado. Me preguntaba cómo articular algo de lo lúdico en estos casos.

C.M.: Puedo contestarte en relación a un seminario que di en Buenos Aires sobre “El hombre de las Ratas y la Neurosis Obsesiva”. A partir de éste, llegué a la siguiente conclusión: El hombre de las Ratas fue un niño que no jugaba pero Freud no pudo advertirlo. Yo creo que fue un adulto grave, me parece que Freud no pudo hacer mucho con el goce que lo embargaba. El goce lo afectaba demasiado: una madre enredada en el goce y un padre con la deuda en tanto se casó con la prima del dinero. Se trata de un fuera de la ley del deseo, de la no transmisión del falo simbólico. Creo que no fue interrogada la línea de lo incestuoso en la vida del hombre de las Ratas: cuando su hermana aparece con el novio, el hombre de las Ratas dice “si está embarazada yo no fui”. En su vida infantil hubo interrupción del juego.

Hay una escena donde él juega con un sombrero de la madre. Corre por la casa con el sombrero puesto. El sombrero tenía un pájaro y el pájaro se movió. El niño se asustó. Allí advertimos la detención del juego.



Infancia e Instituciones: Filiaciones interrumpidas

Silvia Lampugnani

Infancia e instituciones es un campo epistémico y de intervención que convoca al diálogo interdisciplinar en la búsqueda de articulaciones y lecturas que echen luz sobre los procesos que afectan a niños, niñas y jóvenes en este momento y sus posibilidades de tratamiento.

Como señala Carli (2001) para analizar la configuración de la infancia hay que situarla, primero, en un orden cultural, esto significa, posicionar a la infancia en función y en relación con un contexto histórico determinado que la constituye en un entramado de tensiones, disputas y hegemonías. Y segundo, situarla en un entramado intergeneracional, como emergente de procesos institucionales que cumplirá un rol importante en la constitución de la infancia como el sujeto del futuro, y al mismo tiempo considerar a la sociedad en la que se configura. Múltiples lecturas han denostado el concepto de infancia en relación al futuro, haciendo hincapié en la necesidad de dar lugar a la infancia en presente. Tal vez una cosa no sea sin la otra. La infancia es depositaria de un legado y también de las proyecciones y representaciones adultas.

Es en este sentido que se hace imprescindible interrogar a la infancia en relación con la filiación.

Nuestra intención en este escrito es abordar el particular modo de tratamiento que se le ha dado a la filiación y su relación con las intervenciones del Estado, sus consecuencias en las vidas de niñas, niños y adolescentes alejados de sus familias por decisiones jurídico-administrativas. Postulamos que la intervención del Estado respecto de la filiación ha constituido un trauma histórico. Interpelamos las prácticas para pensar otro modo de tratamiento posible.

Infancias, Instituciones y Filiación

El desvalimiento ata el proceso de humanización a los cuidados, la crianza y la diferencia entre generaciones.

Los cuidados parentales fueron, con diferentes formas por lo menos desde principios de la Modernidad y aún desde la antigüedad, la matriz primaria de estos procesos constituyéndose la familia como la vehiculizadora del orden social, cultural y de legalidades.

Encontrarse con niños desanudados de esa matriz familiar, de esos cuidados, es una experiencia conmovedora. Interpela los engranajes sociales, jurídicos e institucionales poniendo en jaque las respuestas institucionales.

Apelando a una ampliación del sentido jurídico que ha impregnado al concepto de filiación, poner en relación Infancia, Instituciones y Filiación implicará una lectura respecto del

forzamiento institucional necesario para que el cachorro humano devenga otro.

El tema de la filiación vehiculiza la concepción del niño como eslabón en una cadena generacional por un lado; por el otro, en relación al Otro social y parental, como objeto miembro de una serie de objetos. El sujeto humano emerge diferenciado del otro por el ordenamiento genealógico que instituye el principio de diferenciación. Para diferenciarse como hijo, el cachorro humano necesita ser investido amorosamente con un nombre, necesita ser reconocido como otro y admitido en un ritual social. Esos actos demarcarán la hiancia que alojará al sujeto en el linaje humano.

Asimismo, la filiación es la respuesta singular que un sujeto tiene respecto de su pertenencia a un linaje, un grupo, una genealogía (Freud, 1921). Vista desde su relación con la filiación, la infancia se podría dar en llamar al tiempo en que alguien se construye un lugar en la cadena filiatoria.

Bugacoff (2001) la define como: “(...) el tiempo de la vida de los hablantes para encarnar la posición de hijo sin el desdoblamiento que la adultez permite” (2001, p.197). Esa posición de hijo requiere necesariamente la presencia de otro garante de condiciones humanizantes de existencia que deje en suspenso la muerte y la sexualidad como concreción de goce, que articulen la invocación al nombre y que reconozca al otro semejante y diferente al mismo tiempo.

La constitución de la subjetividad, nos dice Gilou Royer de García Reinoso (2018), releendo a Pierre Legendre, tiene sus condiciones, contradictorias y a veces dramáticas para poder operarla, *constituyéndose simultáneamente el sujeto y el otro*. Las incertidumbres y fragilidades del proceso de subjetivación, necesitan de la mano institucional. Definiendo lo institucional como el proceso simbólico por el cual el sujeto se inscribe en la cultura a través de mediaciones, la primera de las cuales es la familia.

Aportes del Psicoanálisis mediante, se puede pensar la función de filiación como una función institucional que organiza un orden de asimetría en el lazo social, un orden genealógico que implica tanto al padre como a la madre de un niño, o a los referentes en su crianza y que hace salir al sujeto del acoplamiento totalizador.

Freud (1927) enuncia que la prohibición “de la satisfacción real del incesto”, del canibalismo y del “gusto de matar” que impone la cultura son renunciaciones pulsionales que posibilitan el intercambio de bienes y la diferencia generacional habilitando a la cultura y al deseo. Considerar a la filiación en relación a la prohibición del incesto es poner en juego esta ley primordial de goce interdicto (ley de no apropiación del cuerpo del niño –apropiación que borra la necesaria asimetría entre niño/adulto desdiciendo el orden genealógico–).

Ley y filiación intrincan en lo prohibido, el modo de instituir diferencias que una sociedad funda.

Dilucidar la relación de la ley con la filiación hace posible situar la genealogía en su articulación.

Hay dos cuestiones que hacen al orden genealógico humanizante que tienen carácter de imposibilidad: una es la imposibilidad de desentenderse de las marcas del otro, de au-



toengendrarse, y la otra la de imposibilidad de alienación total, la imposibilidad de hacerse uno con el otro. Estas dos imposibilidades hacen a la estofa paradójica del lazo filiatorio que para producir filiación necesariamente liga y desliga del otro, a la vez. (Kreszes, 2001) La ley pensada en relación a estas dos imposibilidades notifica al sujeto las condiciones de la vida en la especie: su finitud, su mortalidad: el “individuo es relativizado, el deseo es limitado, la palabra no es omnipotente.” Legendre (1996, p.39).

Los modos de darle consistencia a esa ligadura tienen en distintas épocas configuraciones socioculturales que los refuerzan y promueven: “El sujeto intentará recostarse del lado de la continuidad o de la discontinuidad, del lado de la ligadura o de la desligadura, en este afán de restarle inconsistencia al lazo, es decir de intentar suprimir su característica paradójica” (Kreszes, 2001, p.14):

[...] la auto fundación, uno de los polos del intento de suprimir las paradojas de la filiación. El otro es el que intenta asegurar a raja tabla la continuidad, la consistencia de un lazo en el que nada anoticia al sujeto de un corte, de la desligadura, de la discontinuidad. Los fundamentalismos, la obediencia debida, el sostenimiento de una tradición sin fisuras, la apuesta a los lazos de sangre, son distintas maneras de nombrar una posición del sujeto que intenta asegurar dicha consistencia del lazo filiatorio. (Kreszes, 2001, p.19)

Relación de lo político con la filiación

Gilou Royer de García Reinoso (2018) leyendo a Pierre Legendre expresa: “El concepto de Padre, problemática de la ley y el límite, *se familiariza, se privatiza, pero es un principio político, discurso dogmático explícito* –rey o religión–, *u opaco*, modernidad, tecno–ciencia, mercado, agregando que la fragmentación del discurso normativo vuelve opaca la relación de lo político con la filiación” (p.209)

Si realizamos un sucinto recorrido por dispositivos y discursos, y las marcas que se generaron como modos de filiación, desde la transformación emancipatoria de la colonia española y la fundación del Estado–Nación, hasta nuestros días, intentando recuperar su valor en términos de escritura de la configuración subjetiva de niños y niñas, podremos encontrar una repetida intervención del Estado respecto de la filiación.

De esta lectura se puede entrever que la filiación, tan postergada, tan ausentada, tan reducida a su mínima importancia podría ser la clave conceptual y política de los procesos de intervención. El análisis del entramado de discursos y prácticas que van desplazando el poder de alianzas y filiaciones de la égida eclesial a su administración Estatal y los linajes histórico–sociales que esas transformaciones producen nos dará alguna clave de ciertas repeticiones que advertimos hoy en los procesos de intervención.

Filiaciones y alteridades históricas

Si relacionamos a las filiaciones con la escritura de las configuraciones subjetivas como institución de las diferencias en la alteridad histórica, encontraremos que se produce fronteras de pertenencia y exclusión. Ubicar cómo se fueron conformando discursos y dispositivos en torno a las infancias nos permite detectar las inercias y repeticiones.

La lectura de los procesos históricos en relación a las filiaciones sociales que producen, permite recortar tres momentos que no son superadores entre sí y que se van incluyendo recíprocamente: el proceso de conformación de la intervención del Estado en la vida de los niños que generó lo que algunos autores como (Frigerio, 2008); (Costa, M; Gagliano R. Del L, 2000) denominan la división de las infancias, pero que a los fines de esta indagación, se puede visualizar como la emergencia de la categoría de irregularidad social; la apropiación de niños y niñas como forma de aniquilación que reedita el genocidio de los pueblos originarios y el proceso de institución del niño, niña y adolescente como sujeto de derechos a la par de la figurabilidad que construye Carli (2010) como *niño de la calle* y *niño consumidor*.

En el primer momento mencionado se configura una verdadera tecnología institucional en la que escasas instituciones públicas y una red de instituciones de beneficencia se hacen cargo de la niñez denominada y producida como *abandonada*.

Los trabajos historiográficos consultados Dalla Corte y Piacenza (2006), Aversa (2010), Bisig (2009), Cicerchia (1998) muestran que no siempre el denominado abandono era tal, sino que muchas veces, constituía una estrategia de las familias pobres para garantizar la crianza de sus hijos.

Multiplicidad de contratos dan cuenta de estas estrategias. Formas que se podrían denominar extrajudiciales o prejudiciales como los contratos de cesión en los que se intercambiaban manutención y aprendizaje por el trabajo de los niños (Bisig, 2009) en presencia del Defensor de Menores en los que se establecían derechos y obligaciones de las partes.

La figura del Defensor de Menores data de la época previrreinal, sólo después de 1776 se le asignan funciones específicas y en 1821 Rivadavia “lo establece como institución veladora del orden familiar de las clases populares y en especial de los niños abandonados” (Cicerchia, 1998, p.74).

El depósito de niños fue una institución de fuerte arraigo en el siglo XVIII y que perduró, con las mismas disposiciones que en las leyes hispánicas, hasta la entrada en vigencia del Código Civil Argentino el 1° de enero de 1871. (Bisig, 2009, p.153).

Respecto de la institución jurídica de patria potestad, Bisig (2009, p.160) subraya la insistencia de las elites por dotar al Patronato de Menores de las facultades para destituir a los padres de sus funciones. Los padres que exponen o abandonan a sus hijos en la infancia pierden la patria potestad (Código Civil, art. 307). Los jueces pueden privar a los padres de la patria potestad si tratasen a sus hijos con excesiva dureza o si les diesen preceptos, o ejemplos inmorales (Código Civil, art. 309). La patria potestad de los padres se suspende por ausencia, ignorándose la existencia y por su incapacidad mental (Código Civil, artículo 310).



Torrado (2000) puntualiza que el Código Civil, a pesar de grandes controversias, confirma los principios fundamentales del código canónico: la indisolubilidad del matrimonio, la jefatura indiscutida del hombre, titular de la patria potestad, la restricción de los derechos civiles de la mujer, la concesión de derechos sucesorios sólo a hijos legítimos. Establece restricciones a determinadas categorías de hijos además de prohibir toda indagación de paternidad o maternidad adulterina, incestuosa o sacrílega (Código civil, artículo 341) (Bisig, 2009, p.156) recalca que estas clasificaciones no implicaban otra cosa que la concepción de niño como producto de la unión de los sexos, dentro del matrimonio.

Hacia fines del siglo XIX, se produce una creciente secularización que transfiere actividades que estaban a cargo de la Iglesia, al Estado. Esto está acompañado de un conjunto de leyes laicas como la ley del matrimonio civil, la de educación y de registro civil. El monopolio de las instituciones dedicadas al alojamiento de niños sin padres seguirá estando en manos de la beneficencia.

La beneficencia sostuvo su hegemonía en la asistencia a la niñez desvalida o abandonada, sin embargo es posible encontrar efectos impensados de los dispositivos propuestos, que muestran el pequeño margen de libertad que ejercen los sujetos a la hora de procurarse estrategias de supervivencia. Como ejemplo está la recuperación que las madres hacían de sus hijos al presentarse como amas de leche luego de haberlos dejado en las instituciones hogares. Esta estrategia familiar, o más bien materna, es leída como fraude y va a dar lugar a transformaciones y control directo del Estado sobre los mecanismos de cesión y abandono de niños, en un proceso de reforma secular que intentó hacer retroceder el poder eclesial, sustituyéndolo por el poder judicial.

Las políticas estatales y poblacionales generaron una conflictividad social que hace emerger otros linajes o configuraciones teñidas de irregularidad por la cual abandonados o desvalidos de antaño, pasaron a representar, marco legislativo mediante, irregulares y delincuentes, sin por eso dejar del todo atrás las configuraciones subjetivas y el tratamiento institucional anterior.

En 1919, legitimada por un orden social y valores morales hegemónicos, se promulga la Ley Agote, esta ley establece un deslizamiento menor–delincuente que considera a los niños como delincuentes precoces, abandonados o incorregibles. Los conceptos de *patria potestad* y *tutela* surgen como un conjunto de obligaciones, requerimientos y controles sobre el menor. El Estado, a través del Juez puede disponer quitar al menor de su ámbito familiar entregándolo a alguien probo (pariente o no); internándolo en un reformatorio o dejándolo en libertad vigilada. Los menores objetos de protección eran considerados en peligro, peligrosos y por ello separados de su entorno familiar en forma discrecional. Las razones esgrimidas podían ser desde situaciones de pobreza, maltrato, violencia familiar y abuso. No existían garantías mínimas que pusieran límites a dicha intervención estatal. Es por esa razón que a lo largo del siglo XX se crearon un gran número de instituciones tutelares, grandes institutos asistenciales y penales, así como instituciones psiquiátricas en las cuales se daba albergue a los niños por fuera del ámbito familiar y comunitario.

El segundo momento se caracteriza por la instauración de mecanismos de apropiación de la descendencia. La apropiación es la negación de toda posibilidad de filiación en el punto en el que transforma en apropiable aquello que para ser ahijado o filiado debe ser necesariamente cesible y conlleva una donación libidinal. La apropiación y el secuestro de la prole como el mayor atentado humano, reaparece en el escenario social como el retorno de lo que intentó ser sepultado. El genocidio de la empresa colonial perpetrado en la implantación de los estados-nación, que hizo del secuestro y robo de los hijos una técnica de dominación, atacando la descendencia como intento de extinción definitiva de la herencia biológica, psicológica e ideológica de las víctimas (Stolkiner, 2009), reaparece con la implantación del Estado terrorista y el plan sistemático de robo de bebés. La cuestión de constituir un plan de exterminio falsificando filiaciones y apropiándose de la descendencia constituye un ataque a la filiación, trauma histórico (según lee Royer de García Reinoso, 2005) un trauma para la comunidad toda, aislando eslabones generacionales condenándolos a vivir una identidad falsa.

En el tercer momento, el avance neoliberal, el despojo de formas de protección social de grandes sectores poblacionales producen la desaparición de formas de vida, la desaparición del trabajo como referencialidad, el detrimento de pautas de socialización y políticas de crianza. (Castel, 1991)

Contemporánea a la retracción del rol del Estado en las políticas de protección a los sectores menos favorecidos, aparece un sofisticado organigrama estatal con especificaciones de funciones en atención a la infancia. Paradojalmente, la de los noventa es la década en la que a nivel global se incorpora en concierto con la Convención de los Derechos del Niño (CIDN), la noción de niño como sujeto de derechos y la nueva doctrina jurídica de la protección integral. Por un lado, polarización social, con niños en la calle, consumiendo, pérdida de soportes de referencias del mundo adulto, socavamiento de organizaciones comunitarias y, por otro, la visibilización de niño en discursos académicos y políticos como sujeto de derechos. Se puede leer como efecto de esta polarización, la propuesta de una identidad infantil que no corresponde necesariamente con el encuentro solidario entre adultos y niños –en una asimetría que sea garantía de derechos proclamados y no un desentendimiento de la responsabilidad de los adultos frente a las nuevas generaciones–.

La CIDN 1989, formaliza un nuevo paradigma de la infancia y la adolescencia: niñas, niños y adolescentes son considerados sujetos plenos de derechos. La Convención fue ratificada constitucionalmente por Argentina en 1994. Recién después de 15 años de la incorporación de la CDN a nuestra Constitución Nacional, en septiembre de 2005 es sancionada la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, siendo promulgada de hecho en octubre del mismo año y derogando, así, la Ley Nacional N° 10.903 de Patronato de Menores vigente desde octubre de 1919. La provincia de Santa Fe adhiere a la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (09/2005) promulgando la 12.967 cuyo decreto de aplicación se firmó recién en agosto del 2011. Las medidas excepcionales que



apartan a los niños y niñas de su familia de origen, definidas en el marco de esta ley como *centro de vida*, se implementan bajo formas de intervención no sustitutivas del grupo familiar de origen, con el objeto de preservar la identidad familiar de las niñas, niños y adolescentes. Estas medidas no pueden fundarse en falta de recursos económicos, físicos, de políticas o programas de la autoridad administrativa. La propuesta es reemplazar las acciones fundadas en la idea de que se debe salvar al niño del peligro, por una estrategia que busca fortalecer los propios recursos de la familia en su entorno comunitario. Con esta finalidad, el art. 33 prevé una serie de medidas de protección que deben implementarse, según los casos, como paso previo a las medidas excepcionales (entre ellas, la internación–institucionalización). Las medidas llamadas de esta manera se caracterizan según el texto de la ley por tener que ser producidas habiendo agotado los canales de intervención anteriores, fijando un tiempo de cese de la medida. La ley desvincula a los juzgados de menores de las cuestiones sociales y civiles.

El denominado cambio de paradigma recoge los postulados de la llamada doctrina de protección integral que ve al niño como sujeto de derechos a diferencia de la anterior doctrina de la situación irregular, que lo enfoca como objeto de protección.

La protección integral viene a transformar la discursividad que separa a los menores de los niños, y se dirige a los niños y adolescentes como sujetos con derechos humanos, con la finalidad de evitar su marginalización y reintegrar a los menores a la infancia y la adolescencia.

El marco jurídico plasmado en la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, tanto como la nueva Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones interpela los soportes de crianza; los dispositivos de socialización; los procesos de salud enfermedad–atención como los mismos dispositivos jurídico–administrativos del Estado. La participación activa de niños y niñas a través de sus opiniones, de la manera que las manifiesten, en los procesos que les conciernen, replantea la asimetría de adulto–niño, aumentando la responsabilidad adulta en generar condiciones para que esto se produzca.

El nuevo Código Civil (2015), integra algunos de los postulados presentes en CDN y en la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños/as y Adolescentes, fundamentalmente el derecho del niño a ser oído y a participar de los procesos que le conciernen, judiciales y administrativos.

Lógicas y estrategias

Del relevamiento de las configuraciones que se fueron plasmando como procesos de intervención del Estado y su relación con la filiación, se pueden inferir dos cuestiones: una es que la estrategia predominante en el marco del patronato estuvo centrada en una lógica sustitutiva de filiación que tuvo su epicentro en los Juzgados de Menores y las instituciones de alojamiento; la otra es que paulatinamente los marcos legales reconfiguran los procedimientos centrando las estrategias en el concepto de medida excepcional y en el reforza-

miento del núcleo familiar de origen y la comunidad.

Referidos a estas dos estrategias es observable que los procedimientos fueron reconfigurándose y haciéndose cada vez más explícitos mediante reglamentaciones sucesivas de las normativas que enmarcan estas decisiones. No pudiéndose inferir el mismo efecto respecto de las lógicas en juego en los procesos de intervención aludidos, en lo que conciernen a la filiación (respecto de las políticas públicas y procesos de filiación/desafiliación social). A pesar de los cambios propuestos, no quedan del todo claros los procedimientos que dan lugar a la toma de la medida y el lugar que cobra en esos procedimientos el niño y la escucha del niño.

El complejo minoril ha producido una alteridad que perdura como irregularidad y se transforma nominalmente como vulnerabilidad o exclusión no logrando conjurarse con los cambios de nominación y la proclamación de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Reconocimiento de la alteridad y el protagonismo de niñas, niños y adolescentes

El trabajo que venimos realizando en este momento desde un Programa de la Universidad Nacional de Rosario que se denomina Escuchar a niñas, niños y adolescentes en clave de derechos, y desde hace 20 años en relación al sistema de alojamiento de niños y niñas sin cuidados parentales, nos ha confrontado a la lectura de los procesos de trabajo y atención realizadas con equipos territoriales y con diferentes agentes del Estado encargados de acompañar a los niños, niñas y adolescentes.¹

Esta lectura nos permite recortar como problemática fundamental el trauma que en la filiación produce la separación de niños y niñas de su familia y las dificultades que los diferentes ámbitos de intervención y alojamiento presentan para brindar oportunidades de elaboración a ese trauma.

Haciendo un repaso por los efectos de los procesos de intervención, podríamos afirmar que es necesario re-centrar los procesos en el reconocimiento de la alteridad y el protagonismo de niñas niños y adolescentes.

Muchas de las medidas excepcionales revisadas como construcción de casos en pos de dar tratamiento social² a las situaciones en el marco del Programa Escuchar a Niñas y

¹ La sistematización del proceso de intervención del Estado en la filiación de niñas, niños y adolescentes sin cuidados parentales se puede hallar en Lampugnani (2016) tesis doctoral. Infancia e Instituciones. La problemática de la filiación en niños y niñas desplazados de su ámbito familiar por decisiones jurídico-administrativas—Doctorado en Psicología Cat B CONEAU Res N° 1038/14—Plan de Estudios 2012—

² El uso del término “tratamiento social” fue presentado por Minnicelli, M. en 2011. “Tratamiento social implica dar trato desde instancias del Estado a los problemas de niños, niñas y adolescentes (...) Toda intervención, toda acción que opera desde instancias representativas del Estado sea en nombre de la Salud, la Educación, la Salud Mental, Justicia, Promoción y Protección de derechos, Universidad o Colegios profesionales, los medios de comunicación, llamados a recibir, atender, detectar, evaluar, diagnosticar, intervenir o derivar, decidir, denunciar (o no hacerlo), (...)”. Para ampliar el tema, se puede consultar Minnicelli, M., “Tratamiento social de los problemas de la Infancia”., “Simposio III Congreso Internacional de Investigación en Psicología. Simposio Internacional: Investigación y Programas Comunitarios de Asistencia y Prevención para niños y adolescentes



Niños y Adolescentes en clave de derechos y también el dispositivo Punto de encuentro familiar experiencia Rosario, plantean como fundamento de la medida o como uno de sus fundamentos, la *situación de vulnerabilidad* o *derechos vulnerados*. Este término abarca desde situaciones de extrema violencia sobre el cuerpo de los niños y niñas, abuso sexual, incesto, hasta carencias materiales, de vivienda, circuitos de calle, violencia de género.

El amplio espectro de situaciones que se designan como vulnerabilidad, hace indiscernible la posibilidad de intervenir sobre sus causas.

Proponemos la diferenciación entre el ataque a la filiación que en ocasiones niño o niña, por sus condiciones de vulnerabilidad y dependencia frente al adulto encarna, de la vulnerabilidad social aludida. Otra diferenciación subrayable es la que hay entre *derechos vulnerados* y *delito*, proponiendo introducir las responsabilidades jurídicas en juego.

En los registros de datos de los casos revisados, no aparece el cuidado a la referencialidad de los lazos que constituyen el mundo cercano del niño o niña. En todos los casos esos datos caracterizan como deficitarias las relaciones de los niños tiéndolas de la irregularidad aludida en párrafos anteriores. En general, adscriben cualificaciones y evaluaciones sobre la personalidad de los padres de los niños que recubiertos de la formalidad diagnóstica enumeran defectos morales. Estrategia discursiva ya señalada por Foucault en *Los anormales* (2000) y que él denomina “parapatológica”. Estas evaluaciones están siempre dirigidas a las autoridades de aplicación sin tener en ningún momento en cuenta al niño como el destinatario de la acción que se programa o describe. No se tiene en cuenta al niño o niña ni siquiera como aquél que algún día leerá ese expediente o legajo y que reconstruirá sobre esos dichos, su lugar en el mundo. Tampoco en la posibilidad de diseñar construir o planificar las formas que irá obteniendo su estadía en el ámbito designado para reparar o restituir los derechos vulnerados.

El enfoque centrado en los derechos vulnerados muchas veces asignando responsabilidades a la propia familia, impide el reconocimiento de la doble eficacia de la separación: en ocasiones es un alivio o una reparación, pero también es una eyección de las referencias mínimas que esa niña o niño poseía y que desmantela toda posibilidad de lazo, aislando al niño en un “exilio interior” (Hassoun, 1996). Situación dilemática difícil de abordar pero cuya lectura y tratamiento se nos ocurre inevitable. Sobre todo para interpelar la ilusión de que podría existir “un corte limpio” que ahorra el sufrimiento infringido o padecido. Lejos de esto, la falta de cuidado a la referencialidad de los lazos que constituyen el mundo cercano del niño o niña constituyen un atentado contra las posibilidades de construcción identitaria y filiatoria.

en Psicología, Psicopedagogía y Psicoanálisis”, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011 Minnicelli, M., Tratamiento Social de la Violencia. Notas desde el diálogo del Psicoanálisis, la Educación y el Derecho”, Revista Borromeo, Universidad Kennedy. 2012 vol. n°3. p529–552. Minnicelli, M.; Maneiro, R., “Tratamiento Social de las diferencias, Teorías Infantiles y Narrativas. Educação e realidade”, Porto Alegre: Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. 2013 vol.38 n°2. p539–554. ISSN 0100–3143. Minnicelli, M., Conferencia, UNT, San Miguel de Tucumán, 24 de Junio de 2015.

Respecto del acto de nominación, el nombre propio procura estatuto legal al advenimiento del nuevo ser y lo designa como *hijo de*. La revisión de los casos muestra el descuido y el maltrato de la función nominante y del ritual burocrático de inscripción, en extremos que parecen impensables. En todos los casos abordados aparecen uno o más niños sin inscripción filiatoria legal, antes y durante la separación de su grupo familiar, precedida por otras intervenciones del Estado en sentido más amplio, a través de diferentes instituciones–dispositivos que han venido evaluando o acompañando, habilitando, destituyendo y en estos casos, obviando la inscripción filiatoria. La falta de filiación paterna, o la paternidad entre dicha, pero no en sentido metafórico, es otro común denominador de los casos relevados. Las intervenciones no implican o no tienen en cuenta al progenitor de los niños y niñas, ni siquiera cuando pesa sobre ellos la responsabilidad de algún abuso. Cuando la única referencia concreta de los niños es el progenitor, en la mayoría de los casos no es tenido en cuenta para la crianza o el cuidado personal.

Crianza y filiación

La posibilidad de un sujeto de constituirse, está en relación a las relaciones o referencias que lo reconozcan como tal, muchas veces, puede estar en lo que lo gestó: su grupo familiar o lo que representa para él su grupo familiar; en su grupo ampliado de referencias y en el caso que no sea así, puede estar en nuevas formas de referencias, siempre y cuando respeten su historia y permitan preguntas. La postulación de un lazo filiatorio consistente y completo en la familia de origen adscripta a las regularidades que impone el saber y el poder como un *cierto tipo* de familia, resulta un impedimento para la posibilidad de que emerjan referencialidades u ofertas identificatorias apropiables para el sujeto.

La disyunción excluyente entre el núcleo familiar y otros soportes de crianza es un obstáculo.

Al recuperar el concepto de que la infancia es el tiempo en que alguien se construye un lugar en la cadena filiatoria y articulando la interpelación genealógica que ello supone a la dependencia del cachorro humano para subsistir, aparecen crianza y filiación estrechamente ligadas sin que por esto tengan que superponerse siempre. Esa posición de hijo implica necesariamente la presencia de otro garante de condiciones humanizantes de existencia y de inscripción que deje en suspenso la sexualidad y la muerte como concreciones de goce ilimitado. Sin embargo podría pensarse la posibilidad de que filiación y crianza se sostengan separadas.

El marcateje (Legendre, 1996) de las experiencias promovidas por los cuidados corporales es uno de los estatutos de la inscripción filiatoria. El otro, es el nombre propio. El suministro de la ternura, como empatía y como miramiento, es lo que permite que la mirada, la palabra y los cuidados del otro se intrinquen y anuden produciendo un cuerpo separado. Esa separación es insoportable en situaciones de extremo desamparo social. En algunos tramos biográficos podemos constatar cómo las condiciones de desamparo social se inscriben



como deseo de muerte (Royer de García Reinoso, 1994), impidiendo el reconocimiento, arrojando a los sujetos a un circuito de violencias imparables.

El desamparo social impide la puesta en valor del sujeto y por tanto de su cría, siendo esas condiciones favorecedoras de dificultades para que las familias se constituyan en soportes de crianza. Es allí donde filiación y crianza pueden pensarse por separado, para no recaer en nuevas destituciones. La interrogación abre a la posibilidad de producir una disyunción inclusiva justamente donde el saber y el poder de lo instituido las sueldan, haciendo valer una cierta representación de filiación, una cierta representación de familia, apropiada a los ideales hegemónicos vigentes.

La revisión de las medidas de separación de niños y niñas de sus familias permitió detectar que las causas son indiscernibles, lo que hace su tratamiento de muy difícil resolución. Se pone la mayor de las expectativas en la eficacia de la separación, a contrapelo de lo que indica el marco jurídico. Esto es legible en las estrategias implementadas por el Órgano administrativo que se centran en la medida, complementando el abordaje con estrategias individuales, que lejos de abordar el problema, lo fragmentan, no constituyendo un aporte a la resolución de los problemas que dieron lugar a la medida.

Así, las medidas excepcionales, desmienten su carácter de excepcionalidad y transitoriedad, perpetuándose en el tiempo. Un indicador claro de esto es que de la revisión de legajos e informes, se releva que muchas medidas se extienden excesivamente (más de la mitad de la edad de los niños en cuestión) hasta su resolución definitiva, constituyéndose la residencia alternativa en un centro de vida ajeno a la posibilidad de integrar al niño en una cadena genealógica. Lo excepcional y no sustitutivo pierde su potencia de poder constituir un límite a los acontecimientos aludidos en la toma de la medida. Reformular la toma de medidas excepcionales en relación a la filiación permite pensar a la separación como ordenamiento de roles y lugares. No tendría que ver sólo con la distancia o la necesidad de generar otros soportes de cuidados o crianza distintos del núcleo familiar, sino con la posibilidad de instituir las diferencias garantes de los suministros de ternura y humanización.

En el caso de que el niño o la niña hubieren sido objeto de un ataque a la filiación, la medida de separación es necesaria pero no suficiente. No alcanza para ordenar las responsabilidades adultas en juego. Es necesario un tratamiento social institucional que garantice que lo ocurrido no vuelva a suceder. Ofreciendo lazos protectivos que incluyan la posibilidad de establecer la responsabilidad penal de los adultos.

El desconocimiento o renegación acerca de la gravedad de atentados que sufren niñas y niños, enlazan argumentos de protección con impunidad no dejando claro las responsabilidades ni lugares en juego.

En ocasiones ante la separación impuesta, no mediatizada por la palabra, los niños y niñas se aferran a recuerdos deshilachados o a retazos idealizados del pasado, como un modo de afirmación de sí mismos, de no sucumbir a la amenaza de fragmentación que conlleva el trasplante de referencias, de espacio y tiempo. Por eso ante la propuesta de nuevos vínculos aparece el rechazo como enojo, como violencia. Las ausencias, no pudiendo alternarse con

presencia, la presencia constante de lo que está ausente, absolutizan presencias.

Parte de un trabajo de filiación para cada niño, se relaciona con el trabajo de historización que implica poner a contar a todos los actores involucrados y concernidos con ese niño o niña. El testimonio de los progenitores, en este caso permite reconstruir el circuito de repetición de siempre lo mismo, que da cuenta de cadenas filiatorias trastocadas, amenazadas, interrumpidas, *intervenidas*.

La separación de la niña o niño de su medio familiar, no mediada por el reconocimiento que implica su participación activa en ese proceso como alguien que debe ser escuchado y que su opinión sea tenida en cuenta, es la convocatoria directa al desasimiento y la culpabilización. Encerrona trágica (Ulloa, 1995) que deja al niño sin recursos frente a lo que le ocurre, sin poder contar con otros, so pretexto de ser protegido. El reconocimiento aludido como escuchar al niño, presenta entonces sus complejidades. Escuchar es abrir a la dimensión dialógica, por eso es un acto de reconocimiento, ordenador además de las responsabilidades en juego. En ese escenario se impone que sea quien tiene el rol asignado de decidir explique al niño o niña la situación en el que está concernido, para brindarle elementos que lo ayuden y acompañen al afrontamiento de esa situación.

En muchas de las situaciones reconstruidas, esta posibilidad de reconocimiento está ausente. En su lugar aparece el requerimiento de exploraciones diagnósticas, evaluatorias, que más que ser una oportunidad para tramitar lo acontecido son instancias de reproducción de la objetalización y de instrumentación de dichos y producciones de los niños y niñas en función de dar soporte o valor a las interpretaciones del evaluador.

Respecto de la formulación de derecho a la identidad como el rescate de la filiación como construcción de una pertenencia familiar cultural y social, interesa subrayar su tratamiento respecto a las medidas que luego de la intervención del Estado desembocaron en la declaración de adoptabilidad.

El estudio de los casos analizados expone una constante: “la filiación que establece por disposición judicial la adopción, sólo se sostiene y se amalgama cuando cuenta con consentimiento subjetivo de los niños, niñas y adolescentes protagonistas“. (Minnicelli, Ballarin, Lampugnani, 2018, p.23–24).

En muchas de las situaciones se cumple el derecho de los niños y niñas a ser oídos por parte de las autoridades de aplicación recién luego de tomada la medida. El despliegue de estrategias tendientes a ampliar el horizonte cultural social y de pertenencia de las familias y de los niños es escaso. No hay ninguna alusión a referencias comunitarias extra-familiares que podrían constituirse en soportes alternativos, no sustitutivos de crianza, respetando un sentido de pertenencia social y cultural.

Los testimonios de niñas, niños y jóvenes que han visto intervenida su filiación, revelan la importancia de que alguien pueda encontrarse en una trama generacional, conocer sus orígenes, de lo contrario los silencios producen la pérdida de referencias, sometiendo al sujeto a la manipulación y al encuentro inexorable con lo mismo.

No constituirse como la satisfacción humanizante de alguien, en el reconocimiento, es



una experiencia deconstituyente, desmantelante. Arroja a destinos de marginalidad y violencia que de persistir, desligan de los lazos humanos y de la vida.

El problema que se plantea con niños o niñas cuyos padres no pudieron constituirse o ser soportes de las funciones de filiación, es que los procesos de intervención y las instituciones encargadas de dar amparo, ante el repetido fracaso que implica la intención de sustituir las carencias, termina reenviando al niño o niña a su situación de desamparo, ya sea porque no logran constituirse en articuladoras, facilitadoras, donantes de la ley en términos del ordenamiento de lugares y funciones, y por tanto, vehiculadoras de un alojamiento. O porque ante el desgaste y la desilusión se termina apelando a los progenitores o genitores destituidos de su función de padres, como únicas referencias para ese niño, sin dar tratamiento a lo que retorna como siempre lo mismo, volviendo a superponer crianza y filiación.

El reconocimiento como propuesta ante el desvalimiento

Se pueden leer algunas consecuencias de los procesos de intervención en clave biográfica, cuando proponemos a algunos de estos niños, niñas o adolescentes una interlocución que los haga partícipes de los procesos que les atañen. Niños heridos por la vida (Minnicelli, 2016, 2017) inmersos en circuitos y trayectorias institucionales que lejos de aliviar sus sufrimientos, reproducen la falta de auxilio.

Si bien en algunos casos, la separación de niños y niñas de la familia es inevitable, se hace necesario frente al reiterado fracaso de las intervenciones convencionales repensar los efectos arrasadores que pueden ocasionar si no van acompañadas de soportes que permitan al sujeto contar y contarse en una cadena filiatoria. El seguimiento de verdaderas “trayectorias institucionales” de niños y niñas que han sido separados de sus familias por medidas excepcionales y “devueltos” en reiteradas ocasiones por otros ámbitos familiares o de guarda muestra definitivamente que la separación por sí misma no provee las condiciones para construir otros lazos.

La disyunción excluyente entre el núcleo familiar y otros soportes de crianza, impide la elaboración de las causas que llevaron a la decisión. Esta dificultad, destituye o absolutiza los lazos familiares, sumergiendo al sujeto en una situación dilemática.

En la lectura de casos nos encontramos con una repetición típica, muchas de las/los jóvenes largamente alojados en ámbitos institucionales, reiteran su pregunta acerca de por qué no pueden vivir con sus familias de origen. Esta pregunta tomada literalmente puede llevarnos a pensar que nadie les explicó. Esa puede ser una interpretación posible. La otra es interrogarnos sobre qué enigma vehiculiza esa repetida pregunta. Será un eco del ¿qué fui o soy para el otro? Pregunta que ante la separación sin intermediaciones queda en suspenso y sin posibilidades de elaboración. La falta de mediación que produce la radicalización de la ausencia de referencias familiares facilita la infatuación del sujeto que queda atrapado en la falta de reconocimiento, víctima de lo que sucedió. Las intervenciones pueden hacer función de intermediación, recubrimiento al desvalimiento de alguien que no

puede ser alojado por sus lazos parentales, soportando el enigma del deseo que lo gestó. Ese recubrimiento, que no es encubrimiento, tiene que contemplar los modos en que se nomina, la posibilidad de que lo relatado permita al niño o niña reconstruir una historia. Y la posibilidad de reencontrarse con los interlocutores de esa historia.

Todo niño o niña necesita la confirmación por parte del otro, de su lugar en el mundo.

La pregunta que se hace todo ser humano por quién es y para quiénes, en ocasiones, no lo incluye directamente, tornándose en alegórica. En ese caso, esas preguntas son formuladas a través de los avatares existenciales de sus pares, o sobre sus sostenes imaginarios *hermanas y hermanos*. Esos pequeños otros que son rostros familiares que confirman con su presencia, o en el juego de presencia ausencia, su existencia. Parte de un trabajo identificatorio que confirma la existencia, la realidad y la organización del mundo.

Este mundo familiar es el marco de un lugar para cada quien, sí solo sí vehiculiza la empatía y el miramiento que garantiza el lugar de cada uno.

Las historias de las niñas o los niños nos anotan que su mundo en muchas ocasiones ha tenido el rasgo de lo in-familiar, o lo familiar en su sentido más siniestro: caracterizado por el atrapamiento incestuoso, la sustituibilidad e intercambio anónimo de los lugares, las relaciones despóticas, no mediadas ni por el reconocimiento, ni por la ternura en el sentido de la empatía (comprender lo que sucede al otro, sin estar en su lugar, conservando la distancia y los lugares de la comunicación e interpretación) y el miramiento que es el respeto por el otro como distinto. En esos casos la alteridad queda aplastada en la dimensión excluyente que es fraticida. La relación con ese otro es una relación que queda cristalizada en la intrusión, en la disyunción excluyente mortífera: o “soy yo, o es él”. Esta situación, deja al sujeto atrapado en el deseo de muerte y destrucción dirigido al otro que recae sobre el sí mismo como confirmación de deseo de muerte del Otro (Otro social).

Esto se produce en una complementariedad que monta una “encerrona trágica” (Ulloa, 1995). Nos parece importante recalcar que la separación y su prolongación en el tiempo lejos de generar otras condiciones, radicalizará la encerrona haciéndola transitiva a todo lazo.

El sujeto humano necesita para sostenerse como otro diferenciado, esa cuota de aseguramiento de un mínimo de continuidad y referencialidad. Si esa continuidad es excesivamente interrumpida o escasa, sobreviene la amenaza de fragmentación. Esa continuidad mínima necesita soportes, los rostros y experiencias con otros como soportes, contar con otros y que otros cuenten, transmitan.

Propiciar un trabajo de filiación implicará religar la prehistoria y la historia de ese sujeto a su presente, proponiendo intermediaciones que vehiculicen la posibilidad de un lugar para cada uno. Es posible que esas intermediaciones necesiten el soporte concreto de la presencia o encuentro con esos otros hermanos y hermanas.

El psicoanálisis nos muestra en innumerables pasajes la eficacia de la constitución de ese otro fraterno en el proceso de socialización. Por lo que resulta más que interesante pensar la fraternidad como una de las declinaciones de la alteridad que aparece en la serie de modelo, enemigo, auxiliar y objeto.



Freud (1913–1914) ubica en la génesis de los sentimientos y condiciones sociales, a la fraternidad, la rivalidad entre hermanos

La versión mítica fundacional de la humanidad como comunidad de hermanos es la que mata la posibilidad de otro omnipotente dueño de todo: padre primordial. Asegurándose así, recíprocamente, la vida, se obligan los hermanos a no tratarse jamás uno a otro como trataron al padre.

La versión freudiana contradice entonces la tradición occidental que llama una comunidad como cuerpo de identidad, propiedad común o intimidad de naturaleza. Más bien la ubica en torno a una deuda o carga común (Espósito, 2007). Una ligadura que implica la desligadura. La fraternidad se funda entonces en una falta, obligación, deuda o deber común constituyéndose en bisagra fundamental de la filiación.

Este fundamento social en la fraternidad ha sido ampliamente usufructuado por las religiones y sectas que generan una fraternidad sustitutiva del lazo sanguíneo, re–ligadura fundada en la conciencia de culpa y el remordimiento.

Ante la oferta epocal que propone el imperio de la desligadura y la inmunitas como comunidad infame en torno a la propiedad y no a la deuda (Espósito, 2007), la pregunta que surge es si resulta posible para la continuidad humana en la cultura estar des–afiliada inter–generacionalmente (Minnicelli, 2008, p.35) y agregaremos fraternalmente.

Necesitamos revisar la propuesta política que oferta la promesa de que las carencias serán salvadas y que una comunidad armónica/narcótica cancelará el dolor, el conflicto, el sufrimiento.

Nuestras niñas y niños buscan y en esa búsqueda balizan el camino de las intervenciones profesionales, de operadores, acompañantes, docentes.

Alojar sus búsquedas será apostar a que la comunidad se constituya en el rasero de una fraternidad que restituya el reconocimiento, la empatía y el miramiento al otro.

Referencias

- Aversa, M. (2010). *Infancia abandonada y delincuente: De la tutela provisoria al Patronato Público* (1910–1931). En: Lvovich, D; Suriano, J (Ed.): *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina 1870–1952*, Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Bisig, E. (2009). *Prácticas y debates socio–jurídicos en torno al lugar de los niños en el espacio familiar y social – Postrimerías del siglo XIX*– Opinión Jurídica Vol 8, N°15 enero–junio 2009, pp 151–169. Universidad de Medellín. Colombia. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=94511749010>
- Bugacoff, Adriana (2001). *Criminalidad e Infancia*. En Bugacoff, A; Czerniuk, R; Haimovich, E; Kreszes, D; Nucenovich, N; Rozemberg, L et al, *Superyo y filiación, destinos de la transmisión* (p.189–198). Rosario: Laborde.
- Carli, S. (2001). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Carli, S. (2010). *Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983–2001): Figuras de la Histo-*

- ria Reciente. *Educação em Revista* | Belo Horizonte, 351–382. Al revés: Lugar editorial
- Castel, R. (1991). *La dinámica de los procesos de vulnerabilización*, En Acevedo, M. y Volnovich, J.; El espacio Institucional. (p.37–55) Buenos Aires: Lugar editorial.
 - Cicerchia, R. (1998). *Historia de la vida privada en la Argentina*. Buenos Aires: Edit Troquel
 - Costa, M. & Gagliano R. (2008). *Las infancias de la Minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas*. En S. Duschatzky, Tutelados y asistidos. Programas Sociales, Políticas Públicas y Subjetividad (p.69–118). Buenos Aires: Paidós.
 - Dalla Corte y Piacenza (2006). *A las puertas del Hogar: Madres, niños y Damas de Caridad en el Hogar de Huérfano de Rosario (1870–1920)*. Rosario: Prohistoria.
 - Espósito, R. (2007). *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
 - Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 - Freud, S. [1921] (2007). *Psicología de las masas y análisis del Yo*. Obras Completas. Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu editores.
 - Freud, S. [1927] (1990). *El porvenir de una ilusión*. Obras Completas. Tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu editores.
 - Freud, S. [1913–1914] (2007). *Totem y Tabú*. Obras Completas. Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu editores.
 - Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: Ensayo sobre la enigmática Pulsión Antiarcóntica*. Buenos Aires: Del estante.
 - Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
 - Kreszes, D. (2001). *El lazo filiatorio y sus paradojas*. En Bugacof A., Czerniuk R., Haimovich E., Kreszes D.; y N. N. otros, *Superyo y filiación. Los destinos de la transmisión* (p. 13–55). Buenos Aires: Laborde.
 - Lampugnani, S. (2016). *Tesis doctoral: Infancia e Instituciones. La problemática de la filiación en niños y niñas desplazados de su ámbito familiar por decisiones jurídico-administrativas*. Doctorado en Psicología Cat. B. CONEAU Res. N° 1038/14 –Plan de Estudios 2012–
 - Legendre, P. (1996). *Lecciones IV. El inestimable objeto de la transmisión*. Madrid: Siglo XXI.
 - Legendre, P. [1994^a] (2009). *El crimen del cabo Lortie. Tratado sobre el padre*. Buenos Aires, Siglo XXI.
 - Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. (28 de setiembre de 2005). Ley 26.061. Argentina: www.infoleg.mecon.gov.ar.
 - Ley Provincial 12.967 (30 de abril de 2010). Justicia y Derechos Humanos provincia de Santa Fe. Santa Fe, Argentina: www.santafe.gov.ar
 - Minnicelli, M. *Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre Dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales*. Lugar: Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, año X, N° 5, 2008.
 - Minnicelli, M. (2016) *Niños y niñas heridos por la vida... Cuando la práctica clínica precisa del Juego y de otros juegos*. Infeies – RM, 5 (5). Presentación/Comunicaciones – Mayo 2016: <http://www.infeies.com.ar>



- Minnicelli, Ballarin, Lampugnani, 2018. *Fraternidades y parentalidades malheridas. Puntos de Encuentro Familiar: Implementación, abordajes y acciones interdisciplinarias*. Rosario: Homo Sapiens ediciones
- Royer de García Reinoso, G. (1994). *Algunas consecuencias psíquicas de las transformaciones sociales*. Diarios Clínicos N° 7. El Niño y la Historia. Revista de Psicoanálisis con niños y adolescentes. Buenos Aires Lugar Editorial.
- Royer de García Reinoso, G. (2005) *Relaciones del psicoanálisis con lo social con lo político en Major, R—Estados Generales del psicoanálisis*.
- Royer de García Reinoso, G. (2018). *Filiación* (p207–209) En Barquitos pintados. Experiencia Rosario. Año II - Número 2 - Diciembre 2018. Secretaría de Estudios de Posgrado. UNR
- Torrado, S. (2000) *Normas Jurídicas e Ideologías Políticas Relativas a la Familia*. (Argentina, 1870–2000). Serie Materiales Didácticos Documento N° 13 Marzo de 2000. Cátedra de Demografía Social (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires), 1–52. Tribunales Colegiados de Familia del Distrito Judicial N° 2 (2009) Pleno Bravo N° 3763.
- Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós.

*EXPERIENCIA
ROSARIO*





Me miró mal. Agresividad y violencia entre niñas*

Looked at me bad. Agressiveness and violence among girls

Carolina del Fresno**

Resumen

El presente artículo se propone visibilizar las particulares prácticas de niñez (Fernández, 2014) de un grupo de niñas indagando sobre una cierta forma de violencia y agresividad que las caracteriza y su vínculo con las condiciones socio-territoriales del barrio en el que conviven, desde una perspectiva de género. Este ensayo es el resultado de una experiencia de trabajo con un grupo de niñas de 10 a 14 años en el marco de un dispositivo sociocomunitario perteneciente al estado municipal. Luego de una elaboración en torno a los conceptos de territorio, agresividad y género como categoría transversal, como herramientas para analizar la práctica, se introducen las nociones de ternura y sororidad como posibles mecanismos restitutivos.

Palabras claves: *Niña – Género – Violencia – Territorio – Agresividad*

Abstract

This article aims to make render visible the particular practices of childhood (Fernández, 2014) in a group of girls by digging in a certain form of violence and aggressiveness that characterizes them; also, investigate their link with socio-territorial conditions in the neighbourhood where they live, from a gender perspective. This essay is the result of a work-experience with a group of girls aged from 10 to 14 in the context of a socio-community system in a Municipality. After an elaboration around the concepts of territory, aggressiveness and gender as cross-sectional categories, tools to analyze the practice, the notions of tenderness and sorority were introduced as possible restorative mechanisms.

Keywords: *Girl – Gender – Violence – Territory – Agressiveness*

* El presente artículo fue escrito sobre la base del Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica Institucional y Comunitaria “Violencia y Agresividad. La difícil tarea de ser niña hoy” del que soy autora y fuera dirigido por la Ps. Sandra Gerlero.

** Especialista en Psicología Clínica Institucional y Comunitaria.

Introducción

Entre los años 2013 y 2018, me desempeñé como educadora social en un barrio de la zona sur de la ciudad. En el proceso de trabajo, junto a otras compañeras y compañeros nos fuimos encontrando con que los espacios propuestos para niños y niñas de entre 10 y 14 años eran tomados por los varones que expulsaban violentamente a las niñas. Entendimos que esto se daba porque los niños se saben desde muy pequeños, por su condición de varones, dueños del espacio público. Por ello, definimos construir un dispositivo que sea exclusivo para niñas y lo pensamos como dispositivo porque tendía a hacer visible las prácticas de niñez (Fernández, 2014) que este grupo marginal lograba desplegar.

En el texto “La invención de la niña”, Ana María Fernández (1994) afirma que *la niña* es una construcción socio-histórica que difiere en tanto mujer del niño, y que no todas las niñas de una sociedad se inscriben en similares *prácticas de niñez*, ni tampoco responden a un universo de significaciones común. Asimismo, las niñas han sido invisibles en la historia, en los estudios sociales, en el lenguaje, etc. El universo semántico y social de niñez omite particularidades de la niña en tanto suele tomar como modelo al niño. Dicho silencio es tributario de la invisibilidad de los estereotipos y de las vulnerabilidades a las que las niñas están expuestas y son esos mismos estereotipos los que pueden considerarse organizadores de la vida como niñas, primero, y posteriormente como mujeres adultas, al modo de una discriminación encubierta (Giberti, 1992).

Es por esto que se hace necesaria la ge-

neración de espacios de visibilización en los ámbitos comunitarios y en el diseño de políticas de Estado, pero también dentro de la academia.

En el encuentro con las niñas, en el espacio de taller diseñado, el elemento que más nos llamó la atención fue el particular modo de vincularse entre ellas y con otras niñas que no asistían al espacio, teñido por grandes niveles de agresividad y violencia, direccionados al menosprecio de los caracteres vinculados al aspecto físico y la sexualidad, es decir al cuerpo y al placer. Es por esto que nos propusimos indagar y comprender estos modos de relacionarse y su vínculo con las condiciones socio-territoriales del barrio en el que conviven, desde una perspectiva de género.

En función de la práctica profesional e implicación con el ámbito de realización del trabajo aspiramos a llevar a cabo un estudio descriptivo comprensivo de carácter cualitativo y flexible. Para esto acudimos al uso de la observación no participante, que fue directa y no controlada. Además, en las reuniones grupales, elaboramos cuadernos de campo en los cuales se registraron los dichos textuales de las niñas en torno a sus pares, su cuerpo, la relación con los varones, lo femenino, el ser mujer. Sobre estos ejes también se realizaron una serie de entrevistas semiestructuradas a las niñas.

Se trabajó con el análisis de los contenidos de los discursos y observaciones elaborados bajo una modalidad de construcción de conocimiento emergente y espiralada o dialéctica. La concepción de la construcción social del género (Lagarde, 2004; Butler 2007) nos permitió llevar a cabo un trabajo de deconstrucción de las categorías



tradicionales de género, que sostienen los enunciados. Es importante aclarar que los nombres y otros datos identitarios a los que se hace referencia a lo largo del trabajo, han sido modificados arbitrariamente para el resguardo de la confidencialidad.

A partir de ese análisis, hemos podido construir algunas coordenadas para pensar este fenómeno a la luz de los conceptos de territorio, violencia, crueldad y agresividad, siempre atravesados por la perspectiva de género. En ese marco, entendemos que la subjetividad femenina es un proceso multi-determinado y que el género nunca aparece en su forma pura, sino entrecruzado con otros aspectos determinantes de la vida de las personas (Burin, 1996), la posibilidad de pensar esta violencia en clave de apropiación del discurso patriarcal, pero tomando los modos de la territorialidad actual, nos permitió delinear alguna senda para comenzar a reflexionar sobre esta problemática.

Fue importante también, en el marco de tanta violencia, introducir dos elementos que funcionan a contrapelo de esas lógicas: por el lado del sujeto la ternura como fundamento de la empatía y todo miramiento por el otro y la otra, y; en el ámbito comunitario—político la sororidad.

Un territorio puede ser pensado como un paisaje

Un territorio puede ser pensado como un paisaje, puede ser la tierra en la que se emplaza, la gente que lo habita, la idiosincrasia, las relaciones de poder, la combinación de cada uno de nuestros puntos de vista.

Imaginen una vía que separa un barrio.

Alrededor casas de chapa y más atrás, se alzan unos robustos blocks de vivienda sociales. Imaginen transcurrir sus días cruzando esa vía, donde se acumulan restos de cereales y desechos de casas linderas. En ocasiones, algún grupo de caras conocidas te saludan, te hacen una broma. En otras, preferís no cruzar por ahí. No hay cloacas, ni gas natural. No llegan las líneas de teléfono fijo, ni cable y el colectivo más cercano pasa a cuatro cuadras, pero por las noches desvía su recorrido, alejándose del barrio.

Este paisaje fue el territorio que durante cinco años alojó nuestra práctica. Era las vecinas que nos saludaban todas las mañanas y los días de lluvia nos llevaban torta frita. Los pibes y las pibas que nos gritaban “seño”, “profe” en la calle y preguntaban “cuándo hacemos algo”. Chistes, risas, desencuentros. Pero también era ese pasillo por el que no podíamos pasar, ese rancho que teníamos que esquivar, ese pibe que no nos saludaba porque estaba en un maneje. Y además era todo eso que pasaba cuando caía la noche o el fin de semana y los actores “externos”, las instituciones públicas, etc., no estábamos mirando. Una especie de “mundo íntimo” del barrio, que no paraba de estallar públicamente.

Los sujetos y sus territorios son co—producidos por cada época y por el discurso de cada forma de gobierno (Segato, 2013). Las primeras villas de emergencia nacen en los '50, como resultado del proceso de urbanización de las políticas económicas de sustitución de importaciones y desarrollo industrial del primer peronismo. Estaban pobladas por migrantes internos, y eran sitios pensados como lugares transitorios, de emergencia, “la villa funcionaba, al menos

imaginariamente, como la escala hacia un lugar mejor” (Natanson, 2010).

A principios de los '80, surgen los asentamientos: la ocupación organizada de tierras, que tras el fin de la dictadura se multiplicó rápidamente. Los asentamientos son villas que se asumen ya no como de paso, sino como permanentes. El ideal de la ciudad homogénea y el ascenso social que funcionó desde fines del Siglo XIX entra en crisis y se transforma de la mano de las políticas neoliberales que generan desigualdad, el aumento del crimen y la proliferación de las urbanizaciones cerradas, tributario a la lógica privatista de los años '90 donde lo público– estatal se representa negativamente.

El resultado de estos procesos es la cristalización de formas de segregación socio espacial que se naturalizan. La noción de inseguridad, fogoneada por las clases dominantes y sus medios de comunicación, sirvió como excusa para justificar el incremento de la urbanización privada cerrada, tal como lo afirmaba Dammert (2001) y el abandono del espacio público por estar identificado como territorio de la criminalidad, con la consecuente pérdida de lazos comunitarios entre vecinos.

En la actualidad, la territorialidad se entiende como relación dinámica entre los componentes sociales (economía, cultura, instituciones, poderes) y aquello que de material e inmaterial le es propio al territorio donde se habita, se vive, se produce (Dematteis y Governa, 2005). Pero los territorios son también (en virtud de las transformaciones globales de las últimas décadas) carriles extensibles de identidad común e intereses compartidos (Segato, 2013).

El territorio, dice Segato (2008), es espacio marcado con los emblemas identificadores de su ocupación por un grupo específico, e inscribe con sus características la identidad de ese grupo que lo considera propio y lo transita libremente. Afirma, asimismo, que en el mundo de hoy sería posible decir que hay un nuevo proceso en curso en lo que respecta a la territorialidad entendida como experiencia particular, histórica y culturalmente definida. El territorio no se encuentra ya constituido por un espacio físico, sino por la red extensible de los cuerpos, de manera que los rasgos identitarios y las estrategias de marcación de los cuerpos, que garantizan pertenencia y filiación, se configuran como centrales.

Esta nueva territorialidad es la condición para lo que esta autora llama las nuevas formas de la guerra: el cuerpo inscripto como territorio y su ambiente espacial inmediato se constituyen en el campo de batalla de poderes en conflicto, pero también en “el bastidor donde se cuelgan y exhiben las señas de su anexión” (Segato, 2013). No debería extrañarnos, entonces, el uso de términos tales como *bunker* o *soldadito* propios de la jerga bélica.

La exaltación de los rasgos imaginarios que constituyen la identidad y las marcas del territorio, se observa muchas veces en el relato que el grupo de niñas con el que trabajamos hace de las disputas cotidianas del barrio:

“Seño ¡no la vas a invitar a M! ¡vive en el F (zona del barrio), son re choros ahí!” (M, 14 años).

“Las de calle E... se tiñeron todas de rojo el pelo, parecen unas trolas”



(L, 12 años).

“Los de atrás de la vía son re atrevidos, no hay que darles cabida, por eso lo agarró a los tiros, cada vez que cruzan para acá se la dan” (S, 11 años).

En el marco del taller con las niñas, la complejidad del territorio se filtra constantemente en las conversaciones y pasa sin alarmas. Es marco y referencia. Términos como *soldadito*, *transa*, aparecen mezclados con vestidos de quince y la discusión por el chico más lindo de la escuela. Su propia identidad está jugada en eso. El territorio, sus emblemas, son cargados en sus cuerpos. En las redes sociales y en sus producciones dentro del taller, se identifican con sus nombres seguidos de las iniciales del barrio, por ejemplo, Yamila del BLP (Yamila del Barrio La Plata¹). El barrio sella su identidad, la marca.

Las personas son depositarias y portadoras del territorio y eso se profundiza cuando hablamos de las mujeres, ya que existe una continuidad cognitiva entre cuerpo de mujer y territorio. Los cuerpos de las mujeres históricamente han constituido lugares privilegiados para el despliegue de las técnicas y relaciones de poder. Las condiciones sociales e históricas del capitalismo precisaron a estos cuerpos como terreno de explotación a fin de su conquista, como medios para la reproducción y acumulación del trabajo.

En las nuevas formas de la guerra, dice Segato (2013), la violencia contra las mujeres ha dejado de ser un efecto colateral y se ha transformado en un objetivo estratégico.

co de este nuevo escenario bélico. Las chicas cargan en sus cuerpos información sensible (Colectivo Juguetes Perdidos, 2016), no solo de esas violencias, sino también de las que suceden puertas adentro. Tironeadas por mandatos sociales, sueñan con ser bailarinas o peluqueras. “Qué hermosa es esa mina”, dice M mientras mira un video de reggaetón donde la bailarina principal mueve la cola y está peinada con unas trenzas. Se le cuenta que ella sabe hacer esas trenzas –le enseñó la prima– e improvisan una clase de peluquería, mientras se imaginan cómo será la vida de esa joven que “no vive en la villa” y que no se tiene que preocupar más que por “ser linda”.

La mayoría de las niñas cuidan de sus hermanitos, y desde muy pequeñas se les transmite que las mujeres son las responsables de la casa y la cría. “No puedo ir al taller seño, mi mamá se fue al médico con X y me tengo que quedar a cuidar al bebé”, me dice L. Al preguntarle por qué no lo cuida su hermano mayor, responde exaltada: “Sos loca, seño, M es varón, cómo va a cuidar al bebé”.

Sus cuerpos son mirados, criticados, estigmatizados, deseados, golpeados. Son ellos mismos territorios de las disputas y lienzo donde los “hijos del patriarcado” demuestran su masculinidad. Describen escenas donde se pasean por delante de grupos de chicos esperando que con sus palabras (verdadero ejercicio de la violencia machista, disfrazados de cumplidos) sancionen si son lindas, si están bien vestidas, si son mujeres. Sorprendentemente, *perra* es una de las palabras más esperadas.

La precariedad de los lazos sociales, impronta del neoliberalismo y también del patriarcado, se manifiesta entre ellas como

¹ El nombre de la niña y del barrio con ficticios, usados solo a modo de ejemplificación.

traición. No podés contar con nadie que te dé una mano. En múltiples ocasiones hablan de la noción de amistad como algo frágil, la otra puede transformarse inmediatamente en enemiga. Los conflictos se resuelven a los golpes, no hay posibilidades de acuerdo, aquellas que hoy son amigas, mañana pueden golpearse sin miramientos por una remera copiada o por una mirada que es leída como malintencionada.

¿Con qué coordenadas podemos pensar estas violencias entre ellas? ¿Es acaso crueldad?

Sobre la crueldad

Los barrios hoy son más complejos, dice el libro *¿Quién lleva la gorra?* del Colectivo Juguetes Perdidos (2016). Que sean más complejos significa que en ellos existe disponible más información sensible, más variables que explican al mundo, más elementos que pueden provocar la violencia. Cualquier pequeño desborde manifiesta la precariedad de las instituciones (que tienen como función regular la vida) y también la de los lazos y las redes cotidianas. En todo esto hay un trasfondo sensible de miedo, en cualquier momento el o la de al lado se puede convertir en una amenaza, el individualismo y el “sálvese quien pueda”, valores fundamentales del liberalismo, han calado hondo en las subjetividades. Pedagogía de la crueldad, dice Segato.

Si hablamos de crueldad más allá de la pulsión, como dispositivo, Fernando Ulloa (2009) afirma que la crueldad es un dispositivo socio cultural, diferenciando de esta manera agresión/agresividad de crueldad:

hay una diferencia sustancial entre lo que es la agresión como heredada del hombre, de toda la evolución de las especies, de la lucha por la vida, que es una expresión del instinto. El instinto no es cruel, en todo caso está sujeto a la ley de la sobrevivencia, no es cruel. Puede ser feroz pero no es cruel.

El desarrollo de la crueldad para Ulloa, tiene como antecedente en la constitución inicial del sujeto, la falencia de la ternura como primer anidamiento, como primer amparo que recibe el recién nacido o la recién nacida, pero este origen no signa el futuro despliegue de la crueldad, para su desarrollo, serán necesarios dispositivos socioculturales posteriores que, o bien no reparen ese origen fallido de la subjetividad, o lo acrecienten. El cachorro verá incrementada su instintividad astuta y agresiva en caso de encontrarse en el desamparo.

Rita Segato (2014) habla, en este sentido, de una pedagogía de la crueldad en nuestra sociedad, donde se enseña a no tener miramientos por el otro,

Por qué la pedagogía de la crueldad, por qué la gratuidad de la crueldad. Me parece que estamos en una fase del capitalismo al que le interesa tener sujetos no sensibles, sin empatía. Y esta etapa, donde el enriquecimiento y la acumulación se dan por despojo, donde el mercado es global; en esta abolición de lo local, que es la abolición de las relaciones interpersonales, de la propia empatía; es necesario entrenar a los sujetos para



esa distancia, para esa crueldad, para la no identificación de la posición del otro y la no relacionalidad. Esa pedagogía de la crueldad es funcional a esta fase del capital.

Atravesando el salón, M elige su canción favorita en el equipo de música, es un regaeton: “Baila todas las canciones y tiene un swing cuando se mueve, y no tiene amigas, deja que todas la envidian...”, suena la canción. M realmente no tiene amigas, me dice que no se puede confiar en nadie. Los lazos de amistad entre ellas parecieran ser, en general, muy débiles y cambiantes, casi utilitarios. “Quién hoy es tu amiga, mañana es tu enemiga”, dice con desconfianza. Suelen resolver los conflictos entre ellas con insultos e incluso llegan a golpes y rasguños. El motivo de las peleas muchas veces es un muchacho, otras el “*me miró mal*” y en ocasiones la ropa.

La crueldad se encuentra favorecida por la extensión de “lo cruel” (Ulloa, 2009) en la sociedad y de la violencia cotidiana en el territorio, todos elementos que tienden al borramiento del otro como semejante, ubicándolo como objeto o rival. Pero estas niñas no *son* crueles, en todo caso podríamos ubicar algunos actos crueles, así como también otros que responden a la más clara ternura.

Lo que sucede es que, en este contexto cruel, donde no cuentan con demasiados mecanismos comunitarios para elaborar su agresividad constitutiva y donde las formas de lo social propician la posición imaginaria de rivalidad con las otras, las agresiones se intensifican y se presentan como crueles.

La agresividad es en sí necesaria en el

desarrollo subjetivo. Para autores como Winnicott (1950– 1955), cierta agresividad posibilita el proceso de diferenciación, y para Lacan (1948) es fundamento de la constitución del yo. Aparece en el estadio del espejo frente a la fragmentación corporal, como la respuesta de separación del sujeto de la imagen que lo aliena. Cuando Lacan (2014) desarrolla el estadio del espejo dice que el niño niña en su inmadurez neurológica, cuerpo despedazado, se observa en el espejo y, con júbilo, se ve uno, unido, pero no sin antes ver al adulto– adulta que le sostiene frente al espejo, es decir la constitución del yo va a estar apuntalada en el otro que me sostiene. La idea de Yo es otro– o en el caso de las niñas, otra– resulta de la identificación con la imagen alienante, por la que se estructura el narcisismo y se origina el yo. Esa alienación del sujeto, dice Masotta (2008), a la imagen del espejo es el fundamento de toda identificación.

Esta forma se cristalizará en la tensión conflictual interna al sujeto, que determina el despertar de su deseo por el objeto del deseo del otro–otra, apareciendo la competencia agresiva. En el campo especular se da la lucha de yo o el otro –otra, y no hay otra posibilidad. La agresividad es, entonces, correlativa de la estructura narcisista del sujeto constitutiva de la primera individuación, es decir, una “identificación primaria que estructura al sujeto como rivalizando consigo mismo” (Masotta 2008), tensión imaginaria que se reacomodará durante el complejo de Edipo y por la función del Ideal del yo. Qué sucede con el atravesamiento del complejo de Edipo de cada una de estas niñas, es un desarrollo que escapó a las posibilidades del dispositivo diseñado, pero lo que sí fue po-

sible ubicar, son algunos elementos a nivel comunitario que favorecen la posición de rivalidad.

En su texto de 1948 sobre la agresividad, Lacan (2014) desarrolla una perspectiva sobre el papel de la agresividad en el malestar de la cultura. “Tesis V: semejante noción de la agresividad como de una de las coordenadas intencionales del yo humano, y especialmente relativa a la categoría del espacio, hace concebir su papel en la neurosis moderna y en el malestar de la civilización”.

Lacan (2014) afirma que la agresividad en la sociedad de su época, y en la actual también, se encuentra justificada al confundírsela con la fortaleza, idea sostenida por los desarrollos darwinianos de la selección natural, los cuales no hacen otra cosa que “proyectar las predaciones de la sociedad victoriana y la euforia económica”.

Miller (1991) dice,

En los tiempos anteriores, el hombre estaba más vinculado a la comunidad, a los demás, en los ritos ceremoniales, en la vida en común, la familia extendida restringía la agresividad. Y cómo la civilización moderna, en cambio, aísla al individuo y pone en evidencia su yo, esto refuerza su paranoia estructural (p. 14).

La posibilidad de elaboración comunitaria de la agresividad mediante los ritos y ceremonias se encuentra en nuestra actualidad altamente reducida por la fragilidad existente en los lazos. Se fortalece la posición imaginaria, la otra es mi enemiga y me amenaza: es ella o yo.

En este sentido, Rodríguez Costa (2016)

se pregunta ¿Qué hace la sociedad moderna y occidental con la agresividad? Y se responde; invierte los términos: del desarrollo de la preocupación de dañar al otro—otra, en los términos de Winnicott, pasamos a la preocupación de que el otro—otra me dañe. Se constituye un dispositivo de transformación de la agresividad en violencia, en la medida en que todo lo que se reprime y no se elabora, no se elimina, sino que se actúa: la agresividad se proyecta al otro—otra y los actos de agresión se actúan sin que se los reconozca como tales.

Con respecto a las manifestaciones de agresión que los estereotipos tradicionales ofertan a las mujeres, Hidalgo Xirinachs (2002) dice,

Si se muestran contenidas y expresan la agresividad de forma indirecta, aparecen como “traicioneras” o incluso incapaces frente a las nuevas demandas que la realidad actual les exige. Si, al contrario se muestran agresivas de forma abierta y directa, son descalificadas rápidamente como personas innecesariamente agresivas. Mientras que la agresividad asertiva en los hombres posibilita la autoterminación o incluso la imposición violenta de los propios intereses y tiende a considerarse un comportamiento masculino legítimo, en las mujeres se mantiene una ambivalencia extrema al respecto.

Aunque en la actualidad se considere que la mujer puede ser agresiva en forma abierta y activa, en realidad, su agresión se vuelve ilegítima. Los componentes de la



agresión que conforman aquellas actitudes que buscan la diferencia y la distancia frente al otro, se transforman de esta manera, para la sociedad y para cada mujer, en agresión violenta y autodestructiva.

Algunas escenas descritas por las niñas podrían ser ubicadas como vinculadas a la posición de agresividad imaginaria donde se juega la ambivalencia: deseo a ese otro—otra y a la vez tengo que destruirle, porque me amenaza en mi supuesta unidad yoica.

D me cuenta: “...en clase me miraba mal, ya se venía haciendo la viva, así que la esperé a la salida y le arranqué todos los pelos, no se va a hacer más la viva conmigo” (D, 11 años). “Qué mirás” le pregunta desafiante J a L en el taller, “mirate el culo”. “Yo me iba a hacer el aro también, pero lo tiene cualquier gil ahora” le dice D a L que acaba de estrenar piercing en la nariz. “Ahora me lo voy a hacer acá” (se señala el entrecejo).

En estos relatos, y en muchos otros similares, aparece lo especular como condición para la agresión. Un par de zapatillas nuevas, un jean, el pelo o las uñas se convierten en objetos de la otra que hay que destruir por no poder poseerlos. “Se compró las mismas zapatillas! La voy a recagar a trompadas” “¿Por qué?”, pregunto. “¡No entendés, seño, las mismas zapatillas!” (L, 10 años)

Estas escenas de agresión se intrincan con otras violencias, haciendo más compleja su lectura: M y C no se hablan en todo el taller, eran muy compinches hasta la semana pasada por lo que me llama la atención. Al terminar, cuando estamos solas, le pregunto a M qué pasó: me contesta que se enteró de que C anda hablando mal de su hermano mayor. Ambas niñas pertenecen a familias antagonistas en el *negocio* de la venta

del barrio y si bien conviven en el espacio del taller, los episodios de violencia entre los adultos o jóvenes de las familias no dejan de demarcar los límites y las posibilidades a la hora de vincularse.

Rita Segato (2013) plantea que la violencia ejercida sobre los cuerpos de las mujeres es un epifenómeno de la violencia entre bandas. Ambas violencias están vinculadas a la cultura machista y la agresión sobre estos cuerpos está enlazada con los ritos de masculinidad que desde las bandas se les exigen a los hombres. Hay que probar todo el tiempo que uno es “bien hombre” y en eso la dominación de la mujer y el uso de las armas son pruebas fundamentales. La misma autora habla del “mandato de masculinidad” (Segato, 2017): el varón debe demostrar su potencia a la banda y lo hace a través de la crueldad ejercida sobre los cuerpos feminizados (que no solo corresponden a los de las mujeres). La violencia hacia las mujeres se ejerce, además, con otras finalidades: disciplinar a la víctima, merecedora de castigo y como una forma de desmoralizar a los hombres que deberían estar tutelando esos cuerpos.

Esos cuerpos

Es gorda, fea y re puta dice L, respondiendo a la pregunta de por qué no le cae bien una chica del barrio. Así muchas veces se refieren las niñas a sus pares: gorda y puta son los epítetos más usados.

Fea – Gorda – Puta – tres adjetivos que se refieren al cuerpo de las mujeres, cuerpo—placer, cuerpo sexuado. El dominio sobre los cuerpos de las mujeres y las niñas, sobre su sexualidad, ha sido tarea funda-

mental del sistema patriarcal capitalista desde sus inicios. Expropiación, dominio, control, el sistema define que pueden hacer con sus cuerpos, cómo, cuándo y con quién. El cuerpo como territorio de conquista, sobre el cual se manifiestan las diferentes violencias que los rodean.

“Anda con todos, señor, se la pasan. (...) Nadie la quiere”. (M, 12 años)
 “Se pone esos shorts de trola y después no quiere que la violen, en el baile la toquetean todos”. (L, 13 años).

Esto sostienen las niñas del barrio. ¿Cómo es posible que una niña, que experimenta sobre su propio cuerpo la opresión de esta ideología reproduzca esos enunciados? ¿Qué lleva a las mujeres a competir, rivalizar, culpabilizarse, tomando como propias las palabras del patriarcado?

Franz Fanón (2011) en su libro *Piel negra, máscaras blancas*, narra la condición de las personas de raza negra que viven en las colonias francesas. Habla de la opresión que el sistema colonial les impone, la represión y menosprecio de su cultura propia y la violenta instauración de la cultura francesa en su lugar. Frente a tremenda violencia, uno sospecharía un gran rechazo de la colonia por parte de los colonizados, pero lejos de esto, el autor narra un hecho que lo sorprende: la identificación de los negros y las negras con sus colonizadores, identificación que resulta en un desprecio por sus propios pares y un abrazar la cultura y las formas francesas. Habla de una identidad colonizada. ¿Qué mecanismo tiene que operar para que un sujeto asuma íntimamente el poder

que lo oprime, aun en contra de su propia supervivencia?

Desde un primer acercamiento podríamos pensar que el *poder* es un fenómeno externo al sujeto, pero Butler (1997), siguiendo a Foucault, Althusser y Hegel, dirá que el poder, al mismo tiempo que subordina al sujeto, lo constituye desde dentro, entregando la condición de su existencia y dibujando la trayectoria de su deseo. Para el sujeto, el poder tendrá entonces dos dimensiones: por un lado, implica sumisión, ejerce presión desde afuera, lo subordina. Por otro lado, se plantea necesario para la constitución subjetiva, es la condición de su fundación.

Cuando las categorías sociales, como la de *género*, garantizan una existencia social reconocible y perdurable, la aceptación de estas categorías, aún si operan al servicio del sometimiento, suelen ser preferibles a la ausencia total de existencia social. Es así como se explica que las mismas mujeres oprimidas por el discurso patriarcal asuman como propias estas categorías y las reproduzcan. Esta reproducción, asimismo, se ve garantizada por el rol de género de cuidadoras de los hijos y las hijas. Capitalismo y patriarcado funcionan como una máquina perfectamente engrazada que sostiene la reproducción del sistema desde el inicio de la vida.

Butler (1997) agrega una pregunta a sus desarrollos, ¿cómo adoptar una posición de oposición ante el poder aun cuando se deba reconocer que toda oposición está comprometida con el mismo poder al cual nos oponemos? Aquí la pregunta nos sumerge en el mundo político, donde encontramos un mecanismo reconstitutivo que, a partir del



reconocimiento de la opresión, nos coloca como pares y nos permite la transformación de nuestras condiciones de existencia. Asimismo, al construir otras categorías que garantizan la existencia social del sujeto, ofrece alternativas al modo de lazo del patriarcado–capitalismo: la sororidad.

La casa del amo no se desarma con las herramientas del amo²

Este grupo de niñas transcurre sus días en un territorio fuertemente signado por el mandato de masculinidad, donde, por ejemplo, aquella vecina que cayó víctima de una red de trata es responsable por “haberse ido con los tipos” o porque “siempre fue medio puta”, según sus palabras. Una y otra vez aparece la culpabilización a la víctima y la dificultad para empatizar y pensar a la otra como una semejante.

¿Es posible para estas niñas vincularse de otra manera, una manera que tienda a la construcción colectiva, fundada en la empatía y solidaridad y no ya en el destrato y la competencia entre ellas? Las luchas feministas nos han proporcionado un concepto en este sentido: sororidad. Pero a su vez estos dispositivos sociales deben poder sostenerse en un mecanismo que garantiza la capacidad del desarrollo de la empatía en el cachorro humano: la ternura.

Para Fernando Ulloa (2009) la ternura es la coartación, el acotamiento, la limitación, del fin último de la pulsión. Con esto se refiere a que una madre³ no sobreagrede

ni sobreexita a su niño o niña. La ternura es una coartación de la pulsión sexual y de la pulsión agresiva, o de la agresión y de la excitación dentro de la pulsión sexual.

Esa coartación significa, también, cierta coartación de sublimación, de la cual nacen dos cosas: la empatía y el miramiento. En cuanto a la empatía, la madre debe poder leer en ese llanto qué es lo que el cachorro necesita, aun cuando este tiene apenas horas. La madre *sabe* por qué el niño o la niña llora, y ese saber garantiza el suministro. Con respecto al miramiento, Ulloa (2009) plantea que es “mirar con interés”, con consideración seria, mirar con interés amoroso, a alguien que es reconocido como un sujeto distinto, sujeto otro, sujeto ajeno. “Entonces, si la empatía garantiza los suministros necesarios a la vida, el miramiento garantiza el gradual desprendimiento de este sujeto como sujeto autónomo” (Ulloa, 2009).

La ternura es una situación de tres lugares. Esa coartación del fin último se hace en función de la presencia social, que no es necesariamente el padre, ya que la madre tiene internalizada, como sujeto social que es, a ese tercero. Se evidencia la diferencia con la situación de la encerrona trágica, donde no hay tal tercero de apelación, sino una situación social dual de amo–esclavo, de victimario a víctima.

La ternura tiene tres suministros básicos: el abrigo, frente a los rigores de intemperie; el alimento, frente a los rigores del hambre; y el buen trato. El buen trato es trato con arte, es trato pertinente, pero fundamentalmente es algo que tiene que ver con la donación simbólica, dice Ulloa (2009). La

² Tomamos el título de los comentarios presentados por Audre Lorde en el “Encuentro personal y político” del Congreso del Segundo Sexo, Nueva York, 29 de septiembre de 1979.

³ Se plantea el termino madre como una función, no

necesariamente ocupada por la progenitora u otra mujer.

ternura existente será, entonces, el basamento sobre el cual se podrá construir cualquier otro dispositivo cultural que tienda a la instalación de la otra como semejante. La renuncia pulsional que ésta implica, es la posibilidad de establecer lazos solidarios entre las mujeres.

La sororidad, dice Lagarde (2014), es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. La sororidad es la conciencia crítica sobre la misoginia (el otro lado del machismo), sus fundamentos, prejuicios y estigmas. Es el esfuerzo personal y colectivo de desmontar, en la subjetividad, la cultura patriarcal, y de generar una transformación solidaria de las relaciones con las mujeres, las prácticas sociales y las normas jurídico políticas.

Al enfrentamiento misógino entre mujeres, la autora lo denomina *enemistad patriarcal*. En esta idea es posible pesquisar cómo los dispositivos del patriarcado se montan sobre la agresividad especular propia del desarrollo del yo, en una estructura social que no solo no propone mecanismos de elaboración de la misma, sino que la profundiza y hace usufructo de ella. Los objetivos de este dispositivo de enemistad son: la competencia rival, y la desidentificación de género entre las mujeres como mecanismos de reproducción patriarcal.

“A S también le gusta J., pero él me dijo que a esa gorda no la toca, yo soy más linda”, dice M, refiriéndose a un muchacho del barrio que le gusta. Este tipo de comentarios donde se descalifica a la otra y se siente orgullo por haber sido la elegida por la fratría es muy común y está totalmente naturalizado entre las chicas, al marcar algo de esto la respuesta es: “¡Ay! ¡bueno, señor! Él

lo dijo”, seguido de una sonrisa que se disimula en un intento de ocultar la satisfacción presente en esas escenas.

La sororidad se construye mediante la adscripción a ese pacto que parte de la toma de conciencia de las necesidades comunes y, a su vez, particulares de las mujeres, así como del empoderamiento y la solidaridad surgida entre ellas. Una solidaridad que, a su vez, nace de la conciencia femenina de su opresión dentro del orden patriarcal. Cuando viene a buscar a la niña al taller y en su presencia, la madre de E me cuenta que a partir de darse cuenta de que a todas las mujeres del barrio le pasa lo mismo que a ella (golpes por parte de su marido), ya no se mete adentro ni sube la radio cuando algún vecino está golpeando a su mujer. En ocasiones, ahora llama a la policía y está atenta a poder ayudar. Antes, en cambio, creía que los golpes les pasaba porque hacían enojar a sus maridos. Encuentro en esta escena un pequeño esbozo de lo que puede ser el ejercicio de la sororidad.

De esta manera es posible ubicar la necesidad de la construcción de dispositivos comunitarios que, a partir de recuperar las propias experiencias locales de cuidado y organización, instale la práctica de la sororidad como una toma de conciencia sobre la opresión y pueda horadar, aunque sea mínimamente, la gigantesca construcción de la pedagogía de la crueldad.

Queda quizás como pregunta, cuál es el horizonte subjetivo de construcción de sororidad en estas niñas y su vínculo con la ternura como primer anidamiento, ya que para que algo de la sororidad se ubique en un lugar de posibilidad, debe existir primero un Otro consistente que aloje, para lue-



go *matar al padre* del discurso patriarcal y no ocupar su lugar.

Reflexiones finales

Hemos emprendido este escrito con el objetivo de visibilizar las prácticas de niñez de un grupo de niñas de un barrio, entendiendo que como sujeto colectivo *la niña* ha sido invisibilizada para las políticas de estado, las comunidades y la academia.

En el encuentro con este grupo llamaron la atención los niveles de agresión con los que se relacionaban entre ellas. Fue, quizás, nuestro propio prejuicio sobre cómo deberían ser las niñas, lo que nos llevó a poner la mirada en esto. El patriarcado como dispositivo funciona dentro de cada uno y cada una de nosotras. Pero fue también el proceso de reflexión el que permitió desmontar prejuicios e intentar comprender las lógicas propias de este grupo.

En el transcurso del taller nos preguntamos si la noción de agresividad como constitutiva y necesaria a la hora del desarrollo del yo y la autonomía, era suficiente para explicar este modo de lazo. Nos encontramos, entonces, con que ciertas características, como la labilidad de los lazos, el cuerpo sexuado como objeto de las agresiones y el rasgo de crueldad de alguna de ellas, desbordaban la posibilidad de comprensión desde este registro únicamente. Encontramos la clave en el discurso de las niñas. En sus enunciados aparecían constantemente referencias a la violencia del territorio.

Los planteos de Rita Segato nos permitieron comprender cómo se articula territorio – violencia – género y la exacerbación de los rasgos imaginarios. En la forma actual

de la territorialidad, donde los territorios son carriles extensivos de identidades compartidas, los rasgos identificatorios se llevan en el cuerpo y la agresión no se dirige solo a ese cuerpo, sino a todos y todas aquellas que conforman el agrupamiento que sostiene esa identidad. En esta *nueva forma de la guerra*, el cuerpo de las mujeres es territorio privilegiado, donde en virtud del mandato de masculinidad, los hombres pretenden a demostrar su valor a la fratria. La razón por la que esto aparece asumido por las niñas está vinculada a la emergencia misma del sujeto, constituido a partir del discurso del otro, lo que le da la posibilidad de existencia social, otro que en este caso se trata del patriarcado.

En cuanto al manejo social de la agresividad, las formas de capitalismo actuales no promueven el desarrollo de dispositivos comunitarios de elaboración, por lo que la misma se reprime y se actúa, transformándose en violencia. Específicamente para las mujeres, las formas de socialización contemporáneas cuentan con una doble versión: por un lado, propician el desconocimiento de la agresividad –según el estereotipo de la madre cuidadora–, a la vez que, en virtud de la aceptación de la inferioridad de lo femenino como premisa y la búsqueda de las mujeres de ser elegidas por la comunidad de hombres, se favorece la rivalidad y la competencia. De esta manera, se refuerza la agresividad imaginaria correlativa a la estructura narcisista del sujeto.

Asimismo, no podemos decir que estas niñas sean crueles. Asumen en ocasiones posiciones crueles, favorecidas por los dispositivos socioculturales, que no solo no reparan allí donde algo de la ternura

falló, sino que tienden a borrar la noción de semejante, favorecer la rivalidad y desarticular los lazos locales. Es por eso que consideramos necesaria la construcción de dispositivos comunitarios, al modo de suplencias, que recuperen las potencias de cuidado territorial, fundadas en la ternura en sus tres elementos: abrigo, alimento y buen trato; y con la sororidad como horizonte y modelo político de destitución del discurso patriarcal.

En los últimos años, se han dado una serie de transformaciones en nuestra sociedad que tienen como corolario la apertura a nuevos modos de crianza y vínculos, críticos de los modelos tradicionales del patriarcado, donde los niños y las niñas son ubicados como sujetos de derecho de un modo igualitario, y se deconstruyen los roles típicos asignados al género.

Estas modificaciones se dan en un tiempo notablemente acotado y de la mano de movimientos como el *Ni una menos*, o el debate sobre la Ley de aborto legal, seguro y gratuito, que tienen sus orígenes en la clase media de la sociedad. Es posible que estos procesos modifiquen los modos de constitución subjetiva de este grupo de niñas, lo que solo podrá producirse lentamente.

En este sentido, se hace imprescindible no dejar de observar la categoría de clase y el modo en que se entrama con la de género. Se hace necesario para ello, conocer las diferentes realidades de las mujeres que no cuentan con los privilegios de pertenecer a cierta clase o incluso franja etaria, como en este caso, donde se agrega la condición infantil (Talpade Mohantyn, 2008). Pero lo más importante es comprender que la complejidad no está dada por la sumatoria, es

decir opresión de género + clase, + edad, sino que constituye realidades completamente diversas. A este proceso se lo denomina descolonizar al feminismo.

Referencia

- Burin, M. (1996) Género y Psicoanálisis: Subjetividades femeninas vulnerables, en Burin & Bleichmar (comp.) *Género, psicoanálisis y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (1997) *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.
- Colectivo Juguetes Perdidos (2016) *¿Quién lleva la gorra? Violencia, nuevos barrios, pibes silvestres*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Dammert, L. (2001). *Construyendo ciudades inseguras: temor y violencia en Argentina*. Santiago: EURE.
- Dematteis, G. y Governa, F. (2005) Territorio y territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo slot. En *Boletín de la A.G.E.* N.º 39, págs. 31–58. Turin: Departamento Interateneo Territorio. Politécnico y Universidad de Turín.
- Fanon, F. (2011) *Piel negra, máscara blanca*. La Habana: Caminos.
- Fernández, A. M. (1994) *La invención de la niña*. Buenos Aires: UNICEF.
- Giberti, E. (2003) La niña: para una gnoseología de la discriminación inicial, recuperado de www.evagiberti.com. Fecha de recuperación: 22 de Agosto de 2015.
- Hidalgo Xirinachs, R. (2002) Sexualidad, agresión y autonomía en la mujer: Contribuciones psicoanalíticas actuales.



- En *Actual. psicol.* [online]. , vol.18, n.105. Mexico.
- Lacan, J. (2014) La agresividad en Psicoanálisis. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
 - Lagarde, M. (2004) *La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo en Metodología para los estudios de género*. Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
 - Lagarde y de los Ríos, M. (2014), *El feminismo en mi vida: hitos, claves y topías*. Mexico: Horas y horas.
 - Masotta, O. (1992). *Lecturas de psicoanálisis. Freud, Lacan*. Buenos Aires: Paidós.
 - Miller, J. A., (1991) *Agresividad y pulsión de muerte*. Medellín: Fundación Freudiana de Medellín.
 - Natanson, J. (2010) Villas y asentamientos. En *Diario Página/12*. Edición del 26 de diciembre. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-159346-2010-12-26.html>. Fecha de recuperación: 20/02/2017
 - Rodríguez Costa, L. (2016) Violencia: la disputa social por los destinos de la agresividad. Trabajo presentado en 2º *Encuentro Nacional por la Niñez: Panel sobre Violencias*, 11 y 12 de Noviembre, Rosario. Inédito.
 - Segato, R. (2008) La faccionalización de la república y el paisaje religioso como índice de una nueva territorialidad. En Alonso, A. (Comp.) *América Latina y el Caribe. Territorios religiosos y desafíos para el diálogo*, Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
 - Segato, L. R (2013) *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*; Buenos Aires: Tinta Limón
 - Segato, R. (2014) Entrevista: En los medios existe una pedagogía de la crueldad. En *Noticias de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata*, 06 de Octubre de 2014. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/node/4602> . Fecha de recuperación: 20 de Diciembre de 2016.
 - Segato, R. (2017) Conferencia en *Mesa Debate Género y violencia*, 17 de Agosto, Rosario: sin editar.
 - Ulloa, F. (2009) *La crueldad – parte I*. Clase del sábado 11 de Diciembre de 1999. Recuperado de <http://antares-porvenir.blogspot.com.ar/2009/08/la-crueldad-fernando-ulloa.html>. Fecha de recuperación: 02 de mayo de 2017.
 - Talpade Mohantyn, C. (2008) Bajo los ojos de Occidente: Academia feminista y discurso colonia. En Suárez, L.y Hernández, R. A. (eds.) en *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra.



Hagamos como que... El Espacio de Juego en Sala de Internación Pediátrica*

Let's pretend that... The playful area in a Pediatric Admission Room

Cecilia Vescovo**

“Jugar nos ayudaba a entender la vida, y también el arte nos ayuda a entender la vida. Pero no porque los cuentos ‘digan de otra manera’ ciertos asuntos o expliquen con ejemplos lo que nos pasa sino por las consecuencias que trae habitarlos, aceptar el juego. Por esa manera de horadar que tiene la ficción, de levantar cosas tapadas. Mirar el otro lado. Fisurar lo que parece liso. Ofrecer grietas por donde colarse. Abonar las desmesuras. Explorar los territorios de frontera, entrar en los caracoles que esconden las personas, los vínculos, las ideas.” (Montes, 1999, pp 28–29).

Resumen

El presente trabajo analiza el *Espacio de Juego* de una Sala de Internación pediátrica para revalorizar la importancia y efectos de habitar el juego no sólo para el niño y la niña que allí se internan. Para ello, se recorre la historia del dispositivo, su momento instituyente; y viñetas donde no sólo la *infancia* atraviesa el jugar, también las personas adultas, *acompañantes* de la internación y el

equipo de salud y sus *prácticas*. El Espacio creaba las condiciones para la ficción, para entrar en otra escena, suspender el malestar y construir lazos. Ubicaba cuestiones diagnósticas y propiciaba operaciones subjetivas inaugurales. Constituido como otra escena para la institución, en una tercera zona, transformó la situación de internación hospitalaria en ocasión y oportunidad para la clínica y abrió camino al juego en todas sus

* El presente artículo fue reescrito sobre la base del Trabajo Integrador Final de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica Institucional y Comunitaria (cohorte 2004 – 2005) “El Espacio de Juego de la Sala de Internación Pediátrica del Hospital Provincial de Rosario. Relatos y experiencias” (año 2009) del que soy autora y fue dirigido por la Dra. Ana Bloj.

** Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica Institucional y Comunitaria. Trabaja en consultorio particular y cumple funciones en equipo interdisciplinario territorial de la Dirección de Salud Mental de la Provincia de Santa Fe.

dimensiones, en niños y niñas, en adultos referentes –generalmente, madres– y las prácticas. Se revaloriza el jugar en sí mismo y la dimensión lúdica de las intervenciones y de la posición analítica.

Palabras clave: *Espacio de juego – internación pediátrica – ficción – otra escena – clínica*

Abstract

This paper analyzes a playful area of a Pediatric Admission Room at a Hospital to re – evaluate the importance and effects of inhabiting the game, not only for the boy and girl who are recovered there. To this end, we charted the story of the playful area, its foundational moment, vignettes in which not only children play, but also adults who accompany the internment, the health team and their practices. The playful area created the conditions for fiction, to be able to enter another scene, to suspend discomfort and to build social bonds. Diagnostic issues were identified there, and subjective inaugural operations were enabled. Set up as another scene for the institution, in a third zone, transformed the situation of hospitalization in an opportunity for the clinical practice, opening the door to the game in all its dimensions: among boys and girls, in adults concerned (generally mothers) and to all the practices. The game itself, the playful dimension of the interventions and the analytical position were enhanced.

Keywords: *Playful Area – Internement – Fiction – Other scene – Clinic*

Introducción

El presente trabajo recupera escenas vinculadas a un dispositivo específico: el *Espacio de Juego de la Sala de Internación Pediátrica de un Hospital de la ciudad de Rosario* desde los inicios en 1993 hasta el 2008¹. A partir de ellas, busca analizar determinadas marcas que le fueron propias.

La Sala de Internación Pediátrica posee características específicas y particulares. Se parte de cierta sanción de gravedad en el estado de salud, en este caso, en la infancia. El sufrimiento, el dolor, las intervenciones quirúrgicas e incluso la muerte forman parte de la sala. Por otro lado, la internación al ser conjunta, el niño y la niña se internan con un familiar, generalmente, la madre. Ambos se encuentran en un tiempo y un espacio diferentes al cotidiano, nuevo escenario que interrumpe el ritmo de vida habitual de todo el grupo familiar.

El *Espacio de Juego* fue gestado como dispositivo clínico de intervención para la Sala de Internación Pediátrica en el año 1993². Se trataba de un espacio de encuentro colectivo sostenido principalmente por profesionales de psicología y del campo artístico, quienes convocaban semanalmente a jugar en la sala, desde la ficción y la creación, a niños, niñas y acompañantes referentes en la internación o familiares de visita, así como también a todo el equipo de salud. Si bien existen muchas experiencias que dan cuenta del entrecruzamiento de lenguajes para el abordaje clínico y mucho ya se ha escrito acerca de la función

¹ Año en el que fue realizado el trabajo (IIF) con las entrevistas y el material disponible hasta ese momento.

² Desde entonces, y con continuidad, fue el único dispositivo lúdico en sala hasta el año 2012, momento en el que se fueron sumando otros dispositivos.



del juego y el jugar, sobretodo en el trabajo con la infancia, resulta relevante analizar este dispositivo clínico en su singularidad, recuperando escenas que permitan transmitir las marcas que ha dejado.

Para ello se analizaron, mediante un abordaje cualitativo interpretativo, diferentes materiales escritos sobre el dispositivo, publicados o inéditos (pertenecientes a la sala de pediatría del hospital y al equipo del Espacio de Juego); y diez entrevistas semi dirigidas, realizadas para la escritura del TIF, a quienes coordinaron el dispositivo entre los años 1993 y 2008. En las entrevistas se indagó acerca de las escenas del Espacio de Juego que recordaban representativas, los obstáculos encontrados, los efectos del dispositivo y la articulación con el equipo de salud.

El presente trabajo es la escritura de la lectura del material recopilado. Es el escrito de una lectura irrespetuosa, “levantando la cabeza” (Barthes, 1987) y sus anotaciones. Se hará un breve recorrido por la historia del dispositivo, resaltando en ese apartado tres dimensiones de la problemática: la madre y el niño/la niña, las madres entre sí, las madres y el equipo de salud. Por otra parte se recorrerán diferentes escenas de juego, también en tres niveles de análisis: infancias en la internación; madres o padres acompañantes de la misma; y el equipo de salud y sus prácticas o la institución misma atravesada por el jugar.

Todo el material analizado (nombres propios, cronologías, diagnósticos, registros, etc.) ha sido modificado en el presente escrito a los fines de preservar y resguardar la identidad de los sujetos implicados y la confidencialidad. Las viñetas elegidas son recreación personal y ficticia, intentando

transmitir con ellas la singularidad de un Espacio de Juego, para recuperar una historia y las huellas de una experiencia; y revalorizar la importancia de la función del *juego* y del *jugar*.

Construcción de un espacio.

Los inicios

El Espacio de Juego en la Sala de internación Pediátrica surgió a partir de un proceso de trabajo que permitió la construcción de un equipo interdisciplinario. La Residencia de Post-grado –hoy Carrera de Especialización– realizaba su práctica clínica en la sala desde los comienzos de los años '90. En ese marco, se pensaba la interconsulta como la estrategia de inserción, se apuntaba a recuperar lo singular de la práctica y las coordenadas de la dimensión subjetiva. Desde la Residencia de Pediatría, incluir a psicólogas en el trabajo en sala implicó trabajar interdisciplinariamente y comenzar a pensar en otras herramientas para la práctica.

En un primer momento, la sala de internación contaba con quince camas. El familiar cuidador se internaba junto con el niño o la niña (internación conjunta) ocupando un pequeño espacio al lado de la cama que se encontraba junto a otras sin separación ni demasiado lugar para circular. A la preocupación por el estado de salud de quien se internaba y la interrupción en el cotidiano de toda la familia, se le sumaba el nivel de hacinamiento y la falta de intimidad en el espacio de la internación. El malestar era inevitable. A partir del trabajo que las psicólogas iban instalando en la sala, los pedidos de interconsulta aumentaron y las mismas madres (en su mayoría) internadasolicita-

ron mayor atención de psicología. Necesitaban ser escuchadas, expresaban sentirse en una cárcel, querían *hacer* para salir de la pasividad y del encierro que la internación generaba (Bloj, 1996).

Por otra parte, al equipo de salud (enfermería y pediatría principalmente) le preocupaba diferentes situaciones en relación al familiar o referente de quien se internaba; como por ejemplo el trato poco afectivo y contenedor. El equipo refería cierto desentendimiento de parte de la persona adulta respecto de su función, referían que no se ocupaba demasiado y muchas veces permanecía en una posición de excesiva pasividad y ausencia, con la mirada abúlica frente al televisor, por ejemplo. En relación con pares, preocupaba la rivalidad y las reiteradas escenas de violencia con situaciones de agresión física a veces protagonizadas por madres o padres. Y por último, preocupaba al equipo médico la ausencia de preguntas respecto de la enfermedad de su hijo/a, el diagnóstico, el proceso de curación y pronóstico, lo cual era interpretado como desinterés, pasividad y poca colaboración de parte del familiar cuidador (Bloj, Copello, González, Meneghini, & Villagra, 1994).

En ese contexto, y en la búsqueda de nuevos modos de intervención frente a este malestar, se pensó en el *juego* como estrategia de abordaje clínico institucional. A partir de un convenio con profesionales de teatro y títeres de la ciudad, se convocó a una actriz, titiritera y profesora de teatro y títeres – quien sostuvo el espacio hasta el 2005 – para que pudiera aportar herramientas lúdicas desde *otro lugar* y junto con las psicólogas residentes se instituyó un nuevo

espacio de intervención clínica en la sala: *El Espacio de Juego*.

El espacio consistía en convocar a referentes que acompañaban la internación a construir/hacer un juguete u otro objeto con materiales ofrecidos. Era un tiempo de construcción de espacios mediadores a través de *objetos* para el intercambio (juguetes, dibujos, cartas o portarretratos, por ejemplo). A veces era para quienes se internaban, otras para acompañantes de la internación presentes, o para el equipo de salud y también para regalar a quienes estaban afuera de la internación. El dispositivo en la sala implicó generar un corte en la monotonía de la internación, creando un tiempo y un espacio diferente: entre un adentro –la internación– y un afuera, entre un tiempo que no pasaba y un día a la semana en que algo comenzaba a pasar.

La teatralidad en ese primer momento del dispositivo no estaba en el armado de escenas durante el espacio de juego³, sino que estaba en ese gesto de irrupción en la sala con canciones, colores, formas y tamaños, convocando a construir objetos notoriamente diferentes de los que habitan el escenario habitual de una sala de internación.

Cuando aquellas madres pedían *hacer algo* para salir de la monotonía, o porque allí en la sala se sentían en una cárcel, pedían recuperar el vivir creador. La apercepción creadora es lo que permite que el sujeto sienta que la vida vale la pena vivirse (Winnicott, 1972). Sin creación, en cambio, el sujeto se encontraría adaptado a una vida monótona, en donde no habría más que supervivencia (Mannoni, 1980).

³ Como sí se puede ubicar en un tiempo posterior y se analiza en el siguiente apartado.



Aunque la primera reacción de las madres fuera el *yo no sé hacer nada* o *yo nunca le hice un juguete*, podían luego, con grata sorpresa, valorar lo producido y llevárselo al hijo/hija que había quedado en la casa al cuidado de otra persona. A partir de allí, podían habilitarse al *hacer*, preguntarse por sus posibilidades, por su lugar en tanto madres y por el valor que el jugar tiene en la relación con su hijo/hija. También comenzaban a preguntarle al equipo médico aquello que se desconocía sobre la enfermedad (Copello, 1994).

Por otra parte, la propuesta de construcción de títeres permitió mediatizar y posibilitar otro lazo entre aquellas mamás que se peleaban fuertemente dentro de la sala. Con los títeres contruidos, y con la intervención de la titiritera, dos mamás hicieron pelear a los títeres que se insultaban.

En relación al equipo de salud, la puesta en marcha del Espacio de Juego también tuvo sus primeros efectos. Por un lado, el temor y la reticencia de Enfermería —que se oponía a la implementación del dispositivo ante la posibilidad de mayores riesgos de contagio— fue cediendo cuando pudieron ubicar que a partir del encuentro y los nuevos lazos entre las madres, ellas se *apropiaban* de un saber respecto a la internación de sus hijos e hijas y comenzaban a transmitirse medidas y cuidados higiénicos unas a otras. Por otro lado, el equipo de residentes de pediatría, tanto en el pase de sala como en las visitas al paciente, comenzaron a hablarle a niños y niñas en la internación por su nombre propio a partir de leerlo en un cartel colocado junto a la cama que cada mamá había construido durante una activi-

dad del Espacio de Juego⁴.

Por lo tanto, la construcción de objetos en la sala ubicaba una separación y en el mismo movimiento la constitución de otros modos de lazos *entre la madre y su hijo/hija, entre las propias madres, y entre las madres y el equipo de salud*.

Otras escenas en la internación

Entre jeringas, tubos de oxígeno y sondas nasogástricas, la infancia en un hospital generalmente está *enchufada* a máquinas o bombas dosificadoras. Es transfundida, operada, estudiada, reinternada o colostomizada. Al atravesar una enfermedad y tratamiento médico, niños y niñas se topan de repente no sólo con diagnósticos que no comprenden, sino también, en muchos casos, con quimioterapias, neutropenias, caída del pelo, corticoides —que engordan la cara, no dejan dormir y dan mucho hambre—, recaídas, barbijos, aislamiento (palabra que figura en un cartel colocado en la puerta de la habitación, anunciando esta situación a cualquiera que se acerque a ella).

¿Y las personas adultas? También nos topamos con esto, con lo insoportable que puede resultar la muerte de un niño o una niña. ¿Cómo cuidan madres y padres a un hijo/una hija entre tantos medicamentos, indicaciones, estudios y tratamientos? ¿En dónde quedó la singularidad de su cuidado? ¿Cómo trabajan profesionales ante lo indefectible de la muerte? ¿Cómo posicionarse ante un diagnóstico terminal en la infancia?

⁴ Las psicólogas del primer grupo de coordinación recuerdan que se encontraban con madres que les escribían el nombre de cada hijo/a con birome en sus cuerpos hospitalizados.

En este escenario médico, lo médico, en tanto que discurso, subjetiva, produce un cuerpo y constituye la enfermedad como causa (Clavreul, 1983). Es causa de malestar y sufrimiento en quien la padece y también de la intervención del equipo médico. Por otra parte, es un escenario en el que se evidencian los avances tecnológicos en las instrumentaciones, tratamientos y evaluaciones médicas. La instrumentalización implica necesariamente una objetualización del cuerpo, reducido a puro organismo. Esta desubjetivación se advertiría no sólo en el cuerpo de quien se enferma, desconociendo sus marcas singulares, su historia, sus decires, y significaciones; sino también en el equipo médico, muchas veces desimplicado o sustituido como puro instrumento, anonimizado en su intervención, borrado como persona (Clavreul, 1983).

El espacio de Juego en dicho escenario, con la irrupción del juego, objetos de colores, muñecos, títeres y música, constituye en sí mismo otra escena. Es otro espacio dentro del espacio hospitalario. Por esta razón, tendrá efectos subjetivantes en todos los actores implicados: en *las infancias*, en *las personas adultas* conjuntamente internadas y en el equipo de salud y sus *prácticas*; tres dimensiones desde donde se abordará a continuación la función del juego a través del análisis de breves viñetas atravesadas por el jugar.

a) *Habitar el juego*

► *Lucía*

La historia de Lucía fue paradigmática para el Espacio de Juego y la sala de internación. Con siete años debió internarse en una habitación en *aislamiento*, junto a su ma-

dre y padre, a partir de diagnosticársele una enfermedad oncológica. Mientras la psicóloga trabajaba con ella en la habitación, afuera, en el pasillo y hall de ingreso de la sala, niños, niñas y familias se encontraban a jugar en el Espacio de Juego. Lucía, que se encontró repentinamente —a causa de la enfermedad— con un ojo morado, construyó, acompañada de la psicóloga, un títere y creó a partir de allí un personaje: la Pirata Enojada. Con el acompañamiento del Espacio de Juego, Lucía junto a su madre y su padre, creó una historia con otros personajes. “La historia de la Pirata” se transformó en una obra de teatro de títeres que, luego de solicitar la debida autorización para abrir la puerta de la habitación (¿de aislamiento?) y anunciar la función en un cartel fue compartida con toda la sala.. Desde el interior de la cama de la habitación de Lucía hacia afuera, la función de títeres se desplegaba hacia el público que estaba en el pasillo. Al poco tiempo de esta función, entró en escena otro personaje y mientras en la habitación Lucía ensayaba con los títeres, afuera, en el espacio de juego, construían entre todos afiches, gacetillas e invitaciones para la difusión. Lucía construyó títeres —en el trabajo clínico individual— porque afuera, en el espacio grupal del Espacio de Juego, se estaban construyendo títeres. En el títere de la Pirata no sólo estaba su ojo morado, como un parche negro, también estaba la posibilidad de abrir la puerta de su habitación de aislamiento, con esa historia, de la que todos se fueron apropiando. Lucía, con su Pirata Enojada, podía enojarse por lo que le pasaba, pero también podía crear otra historia y compartirla, con el particular sostén y participación de su padre y madre.



► *Carlos*

Este adolescente de 14 años no encontraba un espacio en la convocatoria a jugar del Espacio de Juego. Atravesaba un cáncer, y su brazo corría el riesgo de ser amputado.

Un día, como cualquier otro, en la sala se decía que había que extremar los cuidados por la presencia de *bichos dando vueltas*, refiriéndose a virus y bacterias. La propuesta desde el Espacio de Juego fue construir *bichos* con plastilina. Se repartió el material habitación por habitación, cama por cama, se acompañó la construcción bajo la propuesta que cada quien construyera su bicho con plastilina. La convocatoria del equipo incluyó un *desfile* de las producciones plásticas de *bichos* en una mesita con ruedas como escenario para circular por cada habitación. Cuando se llegó a la habitación de Carlos, el adolescente exclamó: “*¡Me encanta la plastilina!*”. Ante tal entusiasmo, le dejaron material para que él también construyera su bicho. A la semana siguiente se encontraron con que Carlos había construido, con la ayuda de su madre, un Aguila negra. Pero Carlos estaba preocupado. Las alas grandes que le había construido a su águila corrían riesgo de romperse. Coordinadores del Espacio de Juego le sacaron fotos al águila y a partir de ese momento Carlos encontró el modo de empezar a participar de la propuesta colectiva, y jugar.

Un buen tiempo después a Carlos, finalmente, le amputaron el brazo. Internado, el adolescente permitió la entrada a su habitación del personaje clownesco⁵ con su valija

de mago. Luego de algunos trucos de magia en donde este mago hacía desaparecer y reaparecer objetos, Carlos exclamó: “*A mí también me gusta la magia... pero se me fue la mano, ¡no me salió bien!*”, mostrando el brazo que ya no estaba al correr las sábanas.

El brazo no había desaparecido como *por arte de magia*. Por lo tanto, tampoco lo podría reaparecer. Su brazo no estaba en lo real, en una realidad que no es de ficción, en una realidad en su crudeza. Sin embargo, con el recurso del humor –cuya esencia consiste en el ahorro de cierto despliegue emocional (Freud, 1994)– Carlos pudo producir un efecto de creación de sentido y aligerar el afecto como podría haber sido en este caso el dolor, el enojo, el disgusto, la desesperación, la resignación o la impotencia, en él y en los otros.

► *Jimena*

Reinternada por una enfermedad crónica desde hacía mucho tiempo, Jimena había dejado de hablar. Su mutismo preocupaba y sorprendía a todo el equipo. La psicóloga evaluó que la niña, cuando no contaba con un tiempo que le permitiera anticiparse y prepararse ante determinadas intervenciones médicas, se angustiaba muchísimo. Avisarle un tiempo antes de cada intervención que le hicieran le fue permitiendo manejar algunos tiempos en lugar de verse sorprendida y asaltada por el otro.

Desde el Espacio de Juego se pensó en un cuento. Era la historia de un pueblo que vivía en silencio hasta que un niño llegaba

⁵ El personaje clownesco creado por un actor y profesor rosarino formó parte de la sala entre los años 2003 y 2011. Este personaje, alto, nariz roja o larga, con pantalones llamativos, casi siempre con sombrero, ingresaba a la sala con su maleta de juegos con

los que convocaba a jugar. A veces se ofendía, contaba sus problemas, discutía con algún compañero de equipo y hacía intervenir a enfermería, médicos y todo aquel que pasaba por ahí.

y comenzaba a hablar y preguntar. Ante la convocatoria a dramatizarlo, ella decidió espontáneamente representar al niño y romper con el silencio del pueblo. Jimena no sólo *manejó los tiempos* de la improvisación en la dramatización del cuento, sino, además, era su única voz la que interrumpía el silencio y quienes hacían de habitantes del pueblo ¡la estaban haciendo callar!⁶ Había podido intervenir en la improvisación. Ni tímida, ni apurada, Jimena encontró el ritmo, su tiempo y espacio para intervenir –sin necesidad de que se le indicara el momento– en *otro espacio* que el de las intervenciones médicas. En esta otra escena, que la ficción había creado, Jimena era protagonista, sujeto activo, hablaba y quebraba el silencio generalizado.

► *Ricardo*

Ingresó al hospital con apenas tres años, por una enfermedad oncológica. Las dificultades para los padres de ceder a Ricardo, en el sentido de ubicar un espacio separado para él, se agudizaron con la irrupción de esta enfermedad. La madre se negaba a la colocación de la sonda nasogástrica. Ricardo, por los efectos secundarios de la quimioterapia, tendría rápidamente una mucositis (inflamación de la mucosa de la boca y/o garganta) que le impediría comer⁷. Al mismo tiempo, antes de que a este niño se le comenzara a caer el pelo – también como efecto secundario de la quimioterapia – la

madre y el padre se pelaron junto con su hijo. “*Para que sufra menos*”, afirmaban. Las dificultades para estos padres de hacerle lugar al diagnóstico también se trasladaba al tratamiento, al ubicar como lo dañino y peligroso todo lo que viniera de afuera. Si bien no rechazaban el tratamiento que sabían necesario para su hijo, la quimioterapia era significada como aquello que hacía visible la presencia de la enfermedad a partir de los efectos secundarios como la caída del pelo o la presencia de una sonda.

Una tarde en el Espacio de Juego se jugó a *La voz de mando*. El payaso hacía de robot que obedecía las órdenes de quien quisiera pasar a controlarlo. Ricardo quiso participar. Con él se acercó la madre. Cuando Ricardo daba alguna orden, el payaso–robot obedecía, él era su voz de mando. Pero cuando la madre intentaba hacerlo, el payaso–robot no obedecía. La voz de la madre no era su voz de mando. La madre y Ricardo no tenían la misma voz.

Luego de dos años y tras un largo proceso de tratamiento, Ricardo falleció internado en otro hospital. Un tiempo después, la madre avisó por teléfono que esa misma tarde iría a llevar una bolsa con juguetes de Ricardo en el horario del Espacio de Juego.

► *Zona de juego. Lo singular/lo colectivo y el interior/exterior*

En estas escenas evocadas por quienes coordinaron el Espacio, hay niños y niñas que atravesaron enfermedades complejas, graves y con tratamientos prolongados; pero también se transmite con qué recursos contaban y cómo intervenía el dispositivo lúdico cuando el juego se interrumpía como

⁶ Recuerdan en las entrevistas quienes coordinaron en ese momento.

⁷ La colocación preventiva de una sonda nasogástrica es una intervención habitual en estos casos para evitar un mayor sufrimiento y una posible desnutrición o deshidratación y se realiza antes de que los síntomas de la mucositis aparezcan y ya no pueda ser colocada.



consecuencia o no de la enfermedad y la internación.

Los niños y las niñas juegan, crean un mundo que les es propio y diferente al de la realidad pero no por eso menos serio. Jugar es la actividad principal en la infancia. En el juego niños y niñas se comportan como poetas (Freud, 1992). También en el juego pueden reproducir activamente lo que han sufrido de manera pasiva, como analiza Freud respecto de la importancia del juego en la constitución subjetiva a partir del *fort-da* y el movimiento presencia-ausencia en relación a la elaboración de la situación psíquica penosa como era la ausencia de la madre en el juego del niño que él observa (Freud, 1975).

Lucía y Carlos construyeron sus objetos con los que jugar y transmitieron *seriamente* qué era aquello que les ocupaba. En ambos casos, la presencia de la figura sostenedora de la persona adulta que acompañaba era altamente significativa.

Con la plasticidad de la plastilina aparece Carlos, quien puede construir otro bicho menos contagioso que aquellos que tanto frecuentan los pasillos de un hospital en el discurso médico. Construye un águila, por quien podía preocuparse. *Temía por sus alas*. Por las alas del águila.

El juego permite ubicar cuestiones diagnósticas, no sólo porque concierne a la estructura de un sujeto sino también porque señala diferentes momentos por los que un niño o una niña –como en estas escenas– atraviesa según el modo en el que dispone del juego y se articula. No siempre se dispone del juego y del significante y, si el juego es un artificio por el que el goce se transforma (Marrone, 2003), es reinstalando lo lúdi-

co, abriendo camino al juego, que la escena mortífera de una niña enmudecida como Jimena se comienza a agujerear y horadar.

No se trata de ir a jugar con niños y niñas porque padecen una grave enfermedad o de interpretar sus juegos, sino de crear las condiciones para jugar, reubicando el valor que el jugar en sí mismo tiene.

Sobre el *jugar*, Winnicott (1972) refiere que se trata de un hacer, y que este hacer se da en una zona de juego. Es una tercera zona porque no es una adaptación a la realidad como así tampoco una negación a ella; no se encuentra ni adentro ni afuera del sujeto; no es realidad psíquica interna pero tampoco es el mundo exterior. En esta tercera zona que “se ensancha en el vivir creador y en toda la vida cultural del hombre” (p. 90), el niño y la niña reúnen fenómenos del mundo exterior y sin necesidad de alucinaciones los utiliza al servicio de la realidad interior.

Octave Mannoni (1979) trabaja el concepto de *otra escena*. Esta escena que se abre en el mundo exterior y pone en suspenso la realidad es “comparable a la escena teatral, al terreno del juego, a la superficie de la obra literaria”, y tiene por función “tanto escapar al principio de realidad como someterse a él” (Mannoni, 1979, pp. 73–74); no está en el aparato psíquico ni en el mundo real.

La presencia real de un organismo enfermo, de lo sufriente, del dolor y de la finitud –inevitable en toda existencia humana aunque irrepresentable e innombrable cuando ocurre a una edad tan temprana– pueden ponerse en suspenso durante el juego. Y en ese *mientras tanto* que dura el juego es cuando *otra cosa* puede pasar. Lo

que se intenta al jugar, es que el *estar enfermo/a* –hospitalizado/a y diagnosticado/a, tratado/a, enchufado/a, colostomizado/a, intervenido/a, etc.– se suspenda. Esta suspensión en el tiempo abre la posibilidad a otro espacio, donde se abre el juego de lo contingente. De eso se trata en la ficción. Ese *hagamos como que...* es una frase más que propiciatoria con la que niños y niñas se proponen iniciar una ficción, es la llave que da apertura para entrar en esa otra escena que es territorio del juego.

Estas cuestiones en relación al juego están presentes en toda clínica con niños, niñas y adolescentes y en el trabajo que el profesional psicólogo se proponga, aún en el contexto de la internación, con cada niño o niña en su singularidad que lo requiera. Sin embargo, en quienes coordinaron, insistía la siguiente hipótesis: *de no haber estado el Espacio de Juego, determinados movimientos difícilmente se hubieran producido, al menos en los tiempos en los que se produjeron.*

Sin dudas, para Lucía, más allá de lo posibilitador del trabajo clínico que la psicóloga sostuvo con ella, no hubiera sido lo mismo atravesar ese tiempo prolongado de aislamiento y gravedad de su enfermedad sin la presencia del Espacio de Juego. El Espacio de Juego creó ese *otro espacio* dentro del espacio institucional, con el que podía dialogar desde su habitación. Ese *otro espacio* le permitió crear el suyo y armar un puente.

En Ricardo, que no contaba con un espacio individual de trabajo, el recurso al humor, la mediatización que la ficción otorgaba y el encuentro con otros y otras en el Espacio de Juego, permitió para esta madre tolerar lo que en otro espacio hubiera sido

intolerable y rechazado. Y es precisamente a ese lugar –el del Espacio de Juego– a donde vuelven a ceder los juguetes de su hijo. No los regalan, no se los sacan de encima, los donan, y no a cualquier lugar.

Del mismo modo impacta la escena de Jimena quien, habiendo rechazado trabajar con la psicóloga, elige ese momento del Espacio de Juego para decir, para pronunciarse, para expresarse de otro modo que no fuera de una manera muda.

Por otra parte, en algunas escenas, el Espacio de Juego hace de puente entre una situación de aislamiento –un *interior* casi impenetrable– y un *exterior*. Desde el punto de vista médico, sabemos que la habitación llamada de aislamiento implica que quien allí se interna precisa de cuidados extremos para evitar contagios. Se aíslan de este modo las posibilidades de contraer una infección. La habitación de aislamiento aísla, evita el contacto –como una isla– con el resto de la sala (¿el continente?), ya que ésta puede ser extremadamente peligrosa. ¿Cómo ubicar en este aislamiento un cuidado y no un castigo?

Este punto es clave a la hora de pensar en aquellos tratamientos que muchas veces no producen el alivio inmediato en quien padece, como es el caso de los tratamientos oncológicos. En la sala de internación es posible encontrarse con una cantidad importante de niños y niñas atravesando enfermedades oncológicas.

Susan Sontag (2003) ubica que las principales metáforas respecto del *cáncer* refieren a la topografía, es una enfermedad del *espacio*. El *cáncer* se *extiende*, *prolifera* o se *difunde* y los tumores son *extirpados* quirúrgicamente. En el cuerpo se libraré la batalla entre



las *células malas* y las *células buenas*; entre un cuerpo *extraño* –que puede avanzar y crecer– y el resto del cuerpo que debe resistir no sólo ante este avance sino también ante los tratamientos que desde afuera combaten y frenan la enfermedad. Es muy común, al hablar del cáncer, que se emplee esta terminología bélica. Se bombardea y ataca a las células cancerosas. La “consecuencia más temida, aparte de la muerte, es la mutilación o amputación de una parte del cuerpo” (Sontag, 2003, p. 21).

Si esta enfermedad la padece – como en estos casos – un niño o una niña, el modo en el que ella y su correspondiente tratamiento sea significado, dependerá en gran medida de la significación que las personas adultas le otorguen. En Ricardo, la enfermedad amenazó aislarlo de la posibilidad de generar lazos o respecto de intervenciones de un equipo y determinadas prácticas de cuidado. Lucía, en un entorno de sostén y confianza, pudo jugar en la situación de espera y aislamiento que la enfermedad le implicaba. Ella jugó en un espacio –zona de juego– *entre* el aislamiento y el pasillo de la sala. El *aislamiento* no impidió ni interrumpió el juego, así como tampoco la aisló de la propuesta grupal y hacer lazos.

El espacio de juego en la sala opera en un *entre*. *Entre lo singular y lo colectivo, entre un adentro y un afuera*, se juega un dispositivo que es lúdico en sí mismo. Ante la dificultad de reunirse a jugar en el hall porque había que extremar los cuidados para evitar el contagio por los *bichos* dando vueltas, el Espacio de Juego produce un nuevo sentido y –metaforizando– crea. No hace de este obstáculo un impedimento, como diría Jorge Jinkis (1994), respecto de la institución. ¿Qué hacer con lo que hay? Jugar. El

Espacio de Juego juega, hace jugar jugando, mucho antes de que un niño/niña o sureferente adulto que acompaña se pongan a jugar. El Espacio de Juego instala esa zona de juego y es desde allí que produce efectos. Abre el espacio para la ficción desde que ingresa a la sala a jugar con lo que se encuentra y eso moviliza cuerpos e instituidos, porque si hay juego no hay inercia o rigidez sino plasticidad, como en las plastilinas o en la frase “*hagamos como que...*”

b) *La función del adulto desde el Espacio de Juego*

Dado que desde el inicio la convocatoria a jugar⁸ incluyó al familiar adulto que se interna con el niño o la niña, es posible recuperar escenas protagonizadas, principalmente, por las madres.

¿Qué lugar para el ‘protagonismo’ de una madre en un contexto en el que es el equipo médico el que, con su saber, curará a su hijo/a enfermo/a? ¿Cómo incluirse, cómo contarse en su proceso de curación? ¿Cómo alojarla subjetivamente cuando muchas veces ellas mismas no son nombradas⁹? ¿Con qué adulto nos encontramos?

► *Ilda, Liliana y las mamás*

Ilda era la mamá de un niño que, teniendo casi un año y pesando menos de cinco kilogramos, desconcertaba al equipo médico por la desnutrición grave, el retraso en

⁸ Después de la primera etapa de inicio del proyecto en donde la actividad lúdica era la producción de objetos, el dispositivo fue adquiriendo una impronta más teatral y escénica a partir de un personaje de clown en la coordinación del dispositivo.

⁹ Se las suele llamar “mami” o “mamita”; o ellas mismas, cuando se les preguntaba por su nombre, daban el de su hijo internado.

el crecimiento de la talla y la dificultad para la absorción de los alimentos. El equipo no hallaba explicación médica. Había sido hospitalizado en varias ocasiones desde temprana edad y alimentado mediante botón gástrico. No sólo no crecía, tampoco se expresaba, ni se reía, ni balbuceaba. Durante las internaciones, Ilda, en el Espacio de juego, iba y venía en la dinámica colectiva propuesta, como una niña que juega a las escondidas con timidez y picardía, pero, también, como pidiendo ser encontrada. Entre la desconfianza y la demanda de exclusividad¹⁰, en este juego de presencia/ausencia, Ilda fue recorriendo un lugar para ella. Y fue posible festejar el cumpleaños, sacarse fotos y mirarlas, compartirlas, ubicar cambios y mejorías. En otro momento, confianza mediante, Ilda –con cierta fragilidad en su constitución subjetiva– quiso actuar y armar una escena llevando al Espacio de Juego un *personaje* que había inventado. En el hall de la sala de internación, disfrazada, comenzó a contar una historia ante todos los presentes convocados, con una ficción que no se sostenía mientras duraba la escena montada y por momentos se desarmaba, quedando poco claro cuándo entraba y salía de la misma. Junto con el trabajo que la psicóloga realizaba en articulación con otras disciplinas, mientras Ilda iba reconstruyendo su historia, ubicando los nombres de sus hijos e hijas, las edades, los lugares significativos, fechas y diagnósticos, iba, también, construyendo coordenadas subjetivantes, las coordenadas de tiempo y de espacio. Lentamente su hijo fue mejorando, comen-

zó a crecer, sonreír, pedir y llorar. Todo esto también sin explicación médica. Incluirla a Ilda en escenas de juego fue, seguramente, mucho más que entretenerla y convocarla a pasar un agradable momento ante tanto sufrimiento y desesperanza al escuchar las palabras médicas del *ya no se puede hacer más nada*.

Después de un juego colectivo en la hora del Espacio de Juego, *Liliana*, que había perdido, tuvo – como prenda – que improvisar una escena de telenovela con el personaje clownesco, en la que se confesaba algo oculto:

“Liliana lo recibe distante y lo increpa: ¿no tenés que confesarme algo?

Clown: viste cuando te dije que me iba a la cancha... no fui...

L: ¿A dónde fuiste? (un poco enojada)

C: ¿Los chicos? (haciéndose el distraído)

L: ¡¿A dónde fuiste?! (Vuelve a insistir ya más enojada)

C: Viste que llego tarde... llego tarde porque...

L: ¡Decilo! ¡Confesalo! Ya se todo...

C: Tengo otra mujer...

Liliana lo echa rápidamente de su casa”¹¹.

Esta escena de improvisación teatral finaliza cuando sus actores y actrices salen de sus personajes, de la escena dramática, al reírse, junto con espectadores que aplauden. Ninguno de los presentes podría negar u olvidar que el escenario era un pasillo de la sala de internación pediátrica; o que esa misma tarde la oncóloga se reuniría con los padres de Manuela para dar un nuevo pro-

¹⁰ Se ofendió con el equipo cuando le dijeron que el festejo de cumpleaños que quería hacerle a su hijo en el Espacio de Juego sería compartido con otros.

¹¹ Extracto del cuaderno de registro del Espacio de Juego entre 2005–2007.



nóstico; o que ya no estaba Lucas a quien tanto le gustaba el Espacio de Juego; o que la misma Liliana – quien tuvo que improvisar con el payaso – estaba allí, comía y dormía allí, desde hacía tres semanas acompañando a su hijo Carlitos en el tratamiento de su enfermedad. La crudeza de esta realidad no era negada por el juego, pero sí podía ponerse en suspenso para darle paso a una ficción.

Durante la hora y media del Espacio de Juego se observó que había *un grupo de mamás* muy ocupadas en una conversación. Al preguntarles, contaron que estaban hablando de hacerle llegar una carta a Claudia, la mamá de Amalia que había fallecido después de un largo tratamiento y había vuelto a su pueblo. Y pidieron que el Espacio de Juego les proporcione los materiales para hacerla (cartulinas de colores, fibras, tijeras).

► *La ficción y los lazos*

Si bien la situación propia de internación conjunta interrumpe el ritmo de vida habitual de una familia y genera incertidumbre, angustia y dificultad para encontrar un lugar en el territorio médico, es posible advertir que muchas veces en la sala se encontraban adultos que nunca antes habían tenido un lugar. Como Ilda, había madres que quizás nunca le habían contado su propia historia a otro, nunca habían jugado, o festejado un cumpleaños, menos aún con torta, globos, juegos y fotos. El Espacio de Juego ante estas situaciones de cierta inermidad, ante adultos en posición infantil y por lo tanto con dificultades para alojar a un hijo/hija y amparar al recién nacido, se transformó en una herramienta privilegiada para pen-

sar intervenciones que constituyeran actos fundantes. Allí era posible alojar al adulto e intervenir en el vínculo con el hijo al situar cuestiones que en otros espacios – por ejemplo el de un tratamiento individual – sólo hubieran podido situarse después de un largo tiempo de trabajo (Bloj, Pullen, & Grande 1999).

Por otra parte, en la escena de ficción protagonizada por Liliana nada hace referencia a un hospital y allí radica su valor, ya que podría tratarse de una escena típica de alguna clase de improvisación, de un taller de teatro o de un domingo por la tarde en una plaza con un grupo de teatro callejero. Nada refiere en ella al contexto en el que se desplegaba. Y sin embargo, es precisamente teniendo en cuenta ese contexto que se torna más significativa. *¿Cómo es posible que en una sala de internación una madre que tiene a su hijo enfermo, pueda jugar, reírse y actuar como en una telenovela?*

Se trata de otra realidad, la “realidad de ficción” (Volnovich, 2000, p. 37), que se desarrolla en un tiempo y espacio determinados entre quienes acuerdan que aquella realidad –la de la internación, la instrumentalización, la enfermedad, etc.– quede en suspenso durante ese momento. Como el mencionado *dale que... o hagamos como que...* de los niños y las niñas cuando proponen jugar. También en la escena teatral, como en el sueño, se abre un espacio, una grieta, para la ilusión y la creencia, ya que el teatro, en tanto heredero del juego, tiene su misma función. Ya se sabía que Liliana no era la pareja del payaso, y menos aún que el payasola engañaba; pero, aún así (Mannoni, 1979), actuaba como si lo fuera, y le preguntaba como si lo fuera y se enojaba como

si lo fuera. Esto lleva rápidamente a pensar en los juegos dramáticos con el que niños y niñas juegan a ser grandes: ellos y ellas en el juego son una mamá, un papá, doctores, futbolistas, superhéroes, villanos, constructores, príncipes o princesas; juegan a ser grandes. El juego, allí, opera en relación a esta disimetría constitutiva para la infancia con la que se instala esa demora respecto del niño y la niña en relación a la persona adulta. Esa demora o espera es un ‘todavía no’ en relación al tiempo de la adultez. En el juego a ser grande se lee esta demora, es posible jugar a ser grande gracias a que todavía no lo son y aún así pueden serlo, en la ficción. La ficción, esa “otra realidad” (Volnovich, 2000, p. 37), esa otra escena (Mannoni, 1979), que experimentan niños y niñas en el juego y el adulto en su vivir creador (Winnicott, 1972), al poner en juego el *como si*, introduce un espacio y tiempo diferentes. Introduce la espera, mediatiza y vela lo real. Se trata de una “construcción en el vacío” (Montes, 1999, p. 22).

Desde el Espacio de Juego, creando un lugar de intimidad y de confianza, se convocaba también a las personas adultas a jugar (creando objetos como en los comienzos o desde escenas teatrales después), a ficcionalizar, suspender el malestar y hacer lazo con otros semejantes. El Espacio de Juego permitía, justamente, que una madre, este Otro para el niño, encuentre en la sala un lugar de alojamiento. La institución puede alojarlas en tanto se trata de un lugar subjetivante. Por lo tanto, darle un lugar a esa madre que se encuentra internada con el niño es propiciar al mismo tiempo un lugar para el niño/la niña en tanto hijo/a. Porque no hay infancia si no hay allí un Otro cuidador que

anticipe, un otro que –en tanto adulto– se ubique como referente.

Los tratamientos para enfermedades oncológicas o crónicas, por lo general, son largos, a veces se prolongan por años, discontinuados con momentos de internación o externación y consulta ambulatoria. Quienes coordinaron, evocaron en las entrevistas, diferentes escenas colectivas, de madres y padres que hacen grupo, se encuentran, se reúnen, comparten sus historias, motivos de internación, expectativas, temores y dudas; escenas de madres que charlan, conversan, se conocen y hasta se hacen amigas. En algunas ocasiones hasta podían ayudarse entre ellas, para que una fuera a ver a hijos/hijas que estaban en sus casas, unas horas y volviera, mientras otra madre de la cama de al lado cuidaba a quien quedaba en el hospital en su internación. Se iban ayudando a ser madres, se ayudaban en el cuidado de sus hijos e hijas, en el ejercicio de la función. Si bien podríamos decir que los lazos se generaban espontáneamente, por la misma convivencia en la sala, la convocatoria del Espacio de Juego que se sostenía en lo grupal, la dimensión de lo colectivo que atravesó desde el inicio la propuesta posibilitaba el encuentro entre pares y propiciaba el lazo afectivo. Estos lazos podían permanecer aún cuando el espacio de juego no estuviera porque también se podían apropiarse del espacio creado y del clima producido en la sala. El espacio de juego no sólo mediatizaba conflictos a través de la ficción sino que a su vez propiciaba que se generaran lazos más próximos al encontrarse de otro modo y comenzar a conocerse.

En este punto cabe entonces preguntar:



¿Qué sucedía con el equipo médico al encontrarse con madres y padres que participaban, preguntaban, se acompañaban, discutían, festejaban, hacían grupo, proponían y se expresaban? ¿Cómo impactaba este nuevo posicionamiento de las y los referentes adultos? ¿Cómo retornaba hacia el equipo médico y hacia enfermería la participación de madres y padres en la Sala de Internación Pediátrica?

c) *A jugar la institución*

▶ *Abrir el debate para ir a jugar*

Antes de comenzar una jornada del Espacio de Juego, a una mamá le faltaba su billetera. Ante esta situación de angustia, mamás y papás se acercaron y el equipo propuso abrir el debate en relación a las normas de seguridad. Hablaron de la pertenencia y la participación en la sala, del cuidado de los hijos y las hijas y también de lo público en un hospital. Respecto de los reiterados robos, el equipo médico ya había elevado nota a la Dirección del hospital. Sin embargo, a partir de ese debate, familiares decidieron redactar y hacer circular una nota juntando firmas, transmitiendo la preocupación, para que fuera anexada a la enviada por el equipo médico. Esta nota firmada por familiares, con copia a Enfermería y Pediatría, fue formalmente presentada a Dirección por mesa de entradas.

El equipo de coordinación del Espacio de Juego pensó continuar con lo surgido en el debate y propuso –con el acuerdo del equipo médico– trabajar el reglamento de la sala. A partir de este nuevo debate se pudo despejar el pedido de que hubiera más pediatras en las urgencias y ubicaron que lo que generaba mucha angustia era no saber

muy bien a quién recurrir en determinados momentos ante la búsqueda de información o explicación respecto al estado de salud del niño o de la niña. El Espacio de Juego podía funcionar como *articulador* entre las familias y pediatras.

En otra ocasión, el equipo de coordinación del Espacio de Juego instaló un buzón, el *Buzón del espacio de juego*, en el hall de ingreso a la sala. Allí se invitaba a dejar lo que se deseara (cartas, dibujos, saludos, deseos, inquietudes, poemas, recuerdos, quejas o canciones entre tantos). Un mensaje que habían dejado en el buzón decía al final: “... *que nos dejen tomar mate aunque sea una hora. Porque es algo necesario para todas las mamás de pediatría*”. Luego de leerlo en voz alta antes de comenzar a jugar en el Espacio de Juego, surgió el debate respecto de lo que era posible y no en la sala. Enfermería, que estaba escuchando, sintió el cuestionamiento. ¿Cómo hacer jugar determinados instituidos sin que esto a su vez genere resistencias? El equipo del Espacio de Juego propuso, entonces, *jugar* con el reglamento. Inventaron “El juego del Espacio de Juego” en el que –al modo del juego de la Oca– había premios y prendas con preguntas que los y las participantes debían contestar, referidas a la sala de Internación.

En el buzón también se encontraron varias cartas dirigidas a pediatras y enfermeros/as de la sala escritas por un grupo de madres. En ellas, cada pediatra y enfermero/a era nombrado/a individualmente por el nombre propio y alguna característica singular, a veces con tono de humor. Otra vez la firma era la misma: “*Las madres de Pediatría*”. En estas cartas había un *juego* en relación al nombre, al anonimato, lo colec-

tivo y la singularidad. Es posible reconocer allí, en ese gesto, una valiosa intervención en varias direcciones. Los y las pediatras salen del anonimato o del nombramiento según la jerarquía que toda residencia médica establece (R1, R2 y R3) y pueden leerse cómo llegan a cada paciente y su familiar desde su singularidad. Casi al modo de un pase de sala, el conjunto de madres –en ese caso– describe cómo es cada pediatra de la sala. Y por otra parte, el anonimato al que comúnmente son convocadas las madres en una sala de internación se interpeló cuando apareció resaltado –casi irónicamente– bajo la firma colectiva. En este punto hubo un movimiento al pasar de ser *una mamá más* (sin nombre, sin edad, sin historia) a estar incluida en una firma colectiva que ya implica una nominación, *las madres de pediatría*, que las aloja. En esa firma se lee el lazo y por ende, sin perder la singularidad, la acción colectiva del grupo posibilita un lugar en la trama, en esa red en la que es posible alojarse.

Estas situaciones muestran no sólo el nivel de protagonismo de las familias en la sala al ir apropiándose de ese espacio a través del juego, sino también cómo esto incide en lo institucional y puede producir cuestionamientos y algún movimiento en relación a la práctica médica.

A partir de que una residente de pediatría le regalara a un paciente un diploma que decía “paciente modelo”, el Espacio de Juego realizó un cuestionario en una jornada del espacio en forma de parodia titulado “*En busca del Paciente Modelo. Hacia una Nueva Pediatría*”. Allí se preguntaba a cada internado/a y su familia los datos filiatorios pero, también, si le gustaba que lo/la pincharan,

quién prefería que lo/la atendiera, si dormía de noche o si le gustaba la comida del hospital, por ejemplo. Este juego habilitó, luego, que los y las residentes de pediatría se preguntaran respecto de aquello que es *ser buen paciente*. En el espacio de reuniones que en aquel entonces se instalaron conjuntamente entre residentes, psicólogos/as y espacio de juego, se trabajó acerca de ciertos ideales de la propia práctica. ¿Ser buen pediatra es soportar sin angustiarse la muerte de un paciente? ¿Un buen paciente es quien acepta las intervenciones y no se queja, no llora o no grita?

► *Repensar las propias prácticas y la conformación de equipo*

Este dispositivo clínico desde sus fundamentos se concibió incluyendo el entrecruzamiento de lenguajes. Una clínica con otros y otras implicaría este ejercicio de pensar la práctica, pensar aquello que se hace, con otros y con otras. Este pensar la práctica se anclaba en dos espacios diferenciados y valorados por los coordinadores en las entrevistas realizadas: el *retrabajo* posterior entre quienes coordinaban el Espacio de Juego, y las *reuniones institucionales* con residentes de pediatría. El *retrabajo* fue valorado como aquel tiempo posterior necesario e indispensable de reelaboración de las escenas ocurridas en la zona de juego. Se ensayaban registros y modos para la transmisión al equipo médico. La participación del Espacio de Juego en el *espacio institucional de reunión* con el equipo médico implicó –no sin dificultades– ser partícipe de las estrategias de intervención que mejorasen la internación de niños, niñas y su referente o acompañante, y también implicó apostar a



la *construcción de un equipo* de salud. Al equipo inicial de psicólogas les permitió encontrar un lugar de inserción para transmitir cuestiones referidas a pacientes según lo ocurrido en el Espacio de Juego. Más adelante, fue clave para pensar el modo en el que un paciente se construye. El Espacio de Juego aportaba elementos para el diagnóstico de situaciones que el equipo de salud abordaba, o detectaba otras situaciones que no habían sido registradas aún.

La transmisión al equipo médico de lo producido en y por el Espacio de Juego no ha sido cuestión sencilla. En la situación de la niña Lucía se produjo una transmisión en acto de lo que este Espacio podía generar. El despliegue escénico, la riqueza de lo producido, la participación de toda la sala, y una niña que jugaba y creaba a pesar de padecer una grave enfermedad, permitieron —más allá de cierta fascinación— que se convirtiera en un caso paradigmático. Los y las residentes de pediatría de aquel momento —muchas veces reticentes a participar del juego, por exceso de trabajo, con sobrecargas de exigencias y angustia por diferentes situaciones— demostraron valorar la pertinencia de este Espacio de Juego y los efectos del jugar. Esto les permitió jugar a ellos y ellas también, detenerse, hacerse un espacio para otro encuentro con ese niño, esa niña o con esa familia y preguntarse respecto de su práctica.

Reflexiones finales

Las escenas evocadas transmiten de algún modo el lugar y la importancia del juego en términos generales y, particularmente, los efectos del jugar en una Sala de

Internación Pediátrica. Proponer jugar en el escenario médico tenía efectos subjetivantes no sólo en los niños y niñas, sino también en referentes cuidadores con quienes se internaban. El niño y la niña que juega durante una internación pone en suspenso el malestar que esto y su enfermedad le acarrearán; abre paso al juego significativo y toda la operatoria que conlleva. Las personas adultas que acompañan la internación también pueden jugar y experimentar el vivir creador en el juego, en donde están “en libertad de ser creadores” (Winnicott, 1972, p. 79).

A partir del juego y la ficción, creando un lugar de intimidad, confianza y encuentro con otros, el Espacio de Juego creó las condiciones para hacer de la sala de Internación un lugar de alojamiento y construcción de lazos. En muchos casos propició inaugurales operaciones subjetivantes, transformando la situación de internación hospitalaria en ocasión y oportunidad para que algo nuevo emergiera.

El jugar en la sala de internación abría otro espacio de posibilidades poniendo en suspenso el malestar y el sufrimiento, pero también las certezas y los instituidos. En este sentido se jugaba una práctica. El juego abre camino a otras escenas posibles e interpela lo que de institución hay en las prácticas cuando los discursos y teorías se rigidizan, cuando los ideales dirigen o cuando todo parece impedimento. Con cada acto creador, verdadero acontecimiento, se recupera la dimensión de lo contingente —aquello que puede ser diferente de lo que es— de todo movimiento instituyente. El Espacio de Juego, con una historia que le es propia, un origen o momento instituyente de

creación y construcción, no es la puesta en marcha de un modelo, receta o método. Su construcción misma fue una intervención, un gesto creador e instituyente; una *otra escena* para la institución, que abrió el camino del juego en todas sus dimensiones, impactando también sobre la propia práctica clínica. El espacio de juego funcionó como esa tercera zona, espacio potencial, de la que Winnicott hablaba, transformando la sala de internación en un espacio oportuno para que se produjeran operaciones clínicas, verdaderos actos fundantes sólo ubicables por sus efectos.

Los psicólogos y las psicólogas que han pasado por la coordinación de este espacio en las entrevistas revalorizaron ese *otro lugar* desde donde se intervenía en el Espacio de Juego, porque les permitía circular *de otro modo* en la sala, intervenir *desde otro lugar*. Ese *otro lugar* diferente al espacio clínico individual ha dejado una marca en tanto experiencia de transmisión para el ejercicio del psicoanálisis, no sólo con niños y niñas. ¿A qué lugar ‘otro’ se estarían refiriendo? ¿otro lugar respecto de cuál?

Si fue posible sorprenderse cuando Jimena comenzó a hablar, cuando esa mamá regaló los juguetes de su hijo, cuando Ilda quiso actuar, cuando se leía una carta del buzón, es porque se había podido jugar, suspender cierto saber y permitir que fuera posible algo diferente, con valor de verdadero acontecimiento. Lacan (1965) dice “lo propio del juego es que antes que se juegue, nadie sabe lo que va a salir de él” (p. 76). ¿No es acaso esto lo que también ocurre con una intervención analítica? El juego atañe al psicoanálisis, al quehacer del psicoanalista, pero no para ser interpretado o analizado, sino por su valor en sí mismo.

Lo lúdico es parte del psicoanálisis y de la posición analítica. Por lo tanto, recuperar e instalar la dimensión lúdica de todo acto; ubicar la importancia de abrir el juego, de la posición lúdica en el quehacer analítico, del jugar en cada intervención, instalar el juego –movimiento– en la clínica han sido, quizás, las marcas más importantes que este espacio ha dejado.

Referencias

- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bloj, A. (1996). Historia de un espacio de juego. En A. Seron, A. Bloj, J. Bocanera, & L. Copello, *Espacio de Juego. Aportes interdisciplinarios para las prácticas en salud infantil*. Rosario.
- Bloj, A., Copello, L., González, G., Meneghini, M. B., & Villagra, M. E. (1994). Internación, entre la enfermedad y el malestar. Un lugar para jugar. *La Grieta*, 14–16.
- Bloj, A., Pullen, S., & Grande, S. (1999). Desnutrición infantil: intervenciones en la subjetividad en el marco de la internación y del consultorio ambulatorio. *Investigaciones en salud 2*.
- Clavreul, J. (1983). *El orden médico*. Barcelona: Argot Compañía del Libro S. A.
- Copello, L. (1994). Aportes desde el cruce de disciplinas para el abordaje de estrategias de prevención en salud infantil.
- Copello, L. (2002). *La construcción en la adversidad: el acontecimiento teatral en una sala de internación pediátrica*.
- Freud, S. (1992). *El creador literario y el fantaseo*. Buenos Aires: Amorrortu Edi-



- tores.
- Freud, S. (1975). *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
 - Freud, S. (1994). *El humor*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
 - Jinkis, J. (1994). *La acción analítica*. Rosario: Homo Sapiens.
 - Lacan, J. (inédito). Seminario XII “Problemas cruciales para el psicoanálisis”, clase del 19/5/65. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/15%20Seminario%2012.pdf>.
 - Mannoni, M. (1980). *La teoría como ficción. Freud, Groddeck, Winnicott, Lacan*. Barcelona: Editorial Crítica S. A.
 - Mannoni, O. (1979). *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Buenos Aires: Amorrortu.
 - Marrone, C. (2003). Clase dictada en la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. Material sin revisar por la autora.
 - Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
 - Sontag, S. (2003). *La enfermedad y sus metáforas*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
 - Volnovich, J. C. (2000). *Claves de infancia. Ética y género en la clínica psicoanalítica con niños*. Rosario: Homo Sapiens.
 - Winnicott, D. W. (1972). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.



La Ludoteca tiene aguante. Una experiencia de Trabajo en Dispositivo Lúdico Grupal con niños y niñas*

The playroom can stand a lot. A work experience in a group playful system with children

Denise Silbermann**

Resumen:

Este artículo analiza un dispositivo lúdico grupal con niños y niñas de 5 a 13 años, que se desarrolló entre los años 2012 y 2013, en la Ciudad de Rosario. El análisis de esta práctica se realizó a partir de la población de niños y niñas que demandaron ingreso y atención en el dispositivo. La metodología elegida se enmarca en una estrategia mixta, a través de un Estudio de Casos. El objetivo fue dejar un registro escrito y una sistematización de la experiencia a fin de enriquecer las intervenciones y compartir el resultado con la comunidad, equipos locales, y otros interesados en la temática.

Palabras claves: *niños – niñas – dispositivo grupal – juego – tiempo*

Abstract

This article analyzes a group playful system with boys and girls aged from 5 to

13 years, which was developed between 2012 and 2013, in the City of Rosario. The analysis of this practice was carried out on the basis of the population of children who requested admission and care in the system. The methodology chosen is part of a mixed strategy, through a case – study. The objective was to prepare a written – record and systematize the experience in order to enrich the interventions and to share the results with the community, local teams and other stakeholders.

Keywords: *Boys – Girls – Group System – Games – Time*

Abriendo el juego

El presente artículo está basado en un Trabajo Integrador Final de la Carrera de Especialización que pretendió dar cuenta y analizar un dispositivo lúdico grupal con niños y niñas de 5 a 13 años. Si bien existen

* Artículo escrito sobre la base del Trabajo Integrador Final para la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria de la Universidad Nacional de Rosario. El TIF, dirigido por Lic. Miriam Giani, fue presentado en 2014 y aprobado en 2015.

** Psicóloga. Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (UNR). Ex Docente de la Cátedra de Psicología Educativa II, Facultad de psicología, UNR. Miembro del Equipo Psicosocial del Hospital de Junín de los Andes, Neuquén. Docente de la Carrera de Especialización en Enfermería Universidad del Comahue. Coordinadora del dispositivo Grupal de mujeres en situación de violencia “Ronda de Mujeres”. Directora de la Investigación “Aspectos psicológicos y socio-culturales del fenómeno del suicidio en Junín de los Andes 2016-2018”. denisesilbermann@gmail.com

muchas experiencias en dispositivos grupales, son escasos los registros y poca la producción teórica y clínica al respecto. Este Espacio de Juego, se sostuvo durante varios años, con una población estable y sistemática de niños y niñas.

A modo de resguardo de la confidencialidad y del anonimato, y en coherencia con la ética y la lógica propia del trabajo realizado en aquel dispositivo grupal, en este artículo tanto las referencias institucionales, como los nombres de las niñas y los niños, han sido preservados. Entendiendo que estas abstenciones y resguardos, son también un modo de cuidado al otro.

La propuesta de llevar adelante este Espacio de Juego Interinstitucional surgió como proyecto de los trabajadores de un Centro de Salud y un Centro Comunitario (Estatál) de la zona oeste de la ciudad de Rosario. Teniendo en cuenta las situaciones recibidas y trabajadas en ambas instituciones, los equipos de trabajo fuimos construyendo un diagnóstico acerca de la infancia en ese barrio en particular.

La mayoría de las consultas que habían llegado al servicio de salud mental y al Centro Comunitario referían a situaciones de niños y niñas que tenían como denominador común la situación de riesgo y vulnerabilidad. En su mayoría se encontraban desafiados de las instituciones, habían dejado de asistir a la escuela o lo hacían de forma irregular, el único lugar que se les presentaba era la calle, la esquina.

Listos, preparados...Ya

El Espacio de Juego tuvo la intención de trabajar con aquellos niños y niñas que

no habían podido tomar otros dispositivos de infancias, y también fue formulado como espacio que desplegara un abordaje preventivo. Se observó que aquellos niños y aquellas niñas que quedaban por fuera de algún tipo de alojamiento familiar, comunitario o institucional, eran los y las que llegan al espacio de juego a través de una consulta o por derivaciones. Niños y niñas que, desde muy pequeños, no participaban en forma directa, pero sí estaban inmersos en circuitos delictivos (bunkers) y prostitución. Complejizando aún más, nos encontramos con situaciones de “problemas de aprendizaje”, “problemas en el lenguaje”, “problemas de conducta”, situaciones de violencia y abuso intrafamiliar, duelos por migraciones, fragmentaciones familiares y fuertes inhibiciones.

En un punto opuesto, y como contexto de crianza, nos encontramos con niños y niñas que ante un exceso de cuidado no tenían permitido salir de sus casas (en algunos casos tampoco a la escuela), o en otros en donde el desvalimiento de las figuras parentales era tal, que podríamos poner una pregunta a si nos encontrábamos frente a niños y niñas o a pequeños adultos cuyas responsabilidades excedían a su edad cronológica y a sus posibilidades subjetivas.

Consideramos fundamental, entonces, propiciar un espacio en donde se dieran las condiciones para que algo del orden del juego pudiera comenzar a desplegarse.

Es ya en el marco de la carrera de especialización, en el espacio de Residencia, que surge una frase contundente: “las Ludotecas son aguantaderos de pibes”. Esta frase comenzó a rodar muchas preguntas, interrogantes... ¿Qué espacio había en la



carrera para compartir las vicisitudes de éstas, nuestras prácticas?¹ ¿Qué territorios se estaban entramando que requerían de nuevos dispositivos de abordaje? ¿A qué era a lo que se le hacía aguante en las ludotecas? ¿A qué se le hacía borde en ese dispositivo grupal de niños y niñas? Necesitábamos repensarnos como profesionales, lograr un detenimiento para contestar esa frase, y relanzar nuevas intervenciones. La escritura, la sistematización en un TIF, posibilitaría *re-inscribir, re-avisar, re-leer* la particularidad de este dispositivo de juego en territorio.

Un paseo por el espacio de Juego

Hacia el año 2012, propusimos un espacio grupal de juego para niños/as de entre 5 y 13 años. Con un cupo de 10 y un máximo de 15 integrantes. En un primer momento, coordinábamos el espacio dos psicólogas y un médico residente. Más tarde, se sumó, una residente de la Carrera de Posgrado en Psicología Clínica Institucional y Comunitaria².

Dicho espacio funcionaba en el SUM del Centro de Salud, los días miércoles de 13:30 a 15 hs. Cuando pensamos en este proyecto intentamos contestar las siguientes preguntas: ¿Por qué un espacio lúdico en un centro de salud? ¿Por qué una articulación entre secretarías? Algunos de los intentos de respuesta fueron generar propuestas dentro del centro de salud que no tuvieran que ver

con la enfermedad; la construcción de otra noción de la salud, referida a la vida, al juego, a la cultura.

Otras de las respuestas apuntaron a afianzar los lazos con la comunidad. De hecho, muchas intervenciones y acercamientos a las familias se pudieron dar con mejor aceptación y escucha cuando venían a través del espacio de juego. En la misma línea, se trabajó para permeabilizar la institución, interrogando nuestros modos de abordaje, procesos de trabajo y elaboración de estrategias clínicas; propiciar un espacio interinstitucional desde donde acotar los tiempos y agilizar las intervenciones en los casos que así lo requieran.

Es por lo expresado hasta aquí que, para este equipo, fue fundamental ofrecer un espacio de juego que propiciara el desarrollo de las posibilidades de simbolización, socialización y tramitación para los niños y niñas del barrio, teniendo como propósitos, brindar un espacio grupal en articulación a un seguimiento de las singularidades de los niños y niñas; crear instancias de trabajo interdisciplinario que generen una *otra escena* respecto de la atención en el consultorio; propiciar abordajes integrales de cada caso singular donde pudiésemos construir una mirada desde las distintas disciplinas para no caer en cristalizaciones disciplinarias; funcionar como una instancia desde donde construir un diagnóstico de situación en ambos planos, singular y colectivo acerca de la infancia en el barrio.

El Espacio de Juego fue un dispositivo lúdico grupal infantil, no una mera inclusión en un taller. Se establecieron criterios de ingreso, un encuadre de trabajo y una direccionalidad en las intervenciones: en

¹ En la cohorte posterior, la carrera incorporó un seminario específico sobre prácticas y dispositivos grupales.

² Al momento de terminar este trabajo, se había sumado al espacio una residente de pre-grado de la cátedra de Residencia Clínica de la carrera de Psicología UNR,

lo Singular, en lo Grupal, en lo Familiar y en lo Comunitario. Todas estas dimensiones serían fundamentales para entender y llevar adelante esta práctica. A lo largo de esos años, desde la apertura en el año 2012, aquel fue un espacio que fue ganando reconocimiento, tanto a nivel de las familias de los usuarios y vecinos, de los profesionales de las instituciones, como lugar de valoración, que recuperaríamos en las entrevistas y reuniones de padres.

Durante todo ese período se llevaron a cabo distintos modos de registro de lo sucedido, tanto a la hora de llevar adelante el dispositivo, como todo el trabajo en torno al mismo. Si bien contábamos con información muy valiosa, a la hora de intentar alguna transmisión, justamente debido a la riqueza del proceso y al tiempo de trabajo que ya llevaba varios años, no podíamos lograrlo. Por ello, este primer intento de sistematización de esta información permitió revisar las prácticas a fin de mejorar la atención y las intervenciones, pudiendo producir un detenimiento en la vorágine de las actividades diarias.

Con esta producción se buscó transmitir a compañeros de las instituciones involucradas (pediatras, educadores, trabajadoras sociales) el trabajo realizado, ya que de lo contrario muchas veces solo quedaban en relatos aislados, en registro en historias clínicas o anécdotas. La sistematización y la transmisión de la información de forma ordenada, ayudaron a que todos los trabajadores pudieran conocer mejor el dispositivo y tomarlo como una herramienta más a la hora de contar con un espacio o estrategia para el trabajo con algún usuario y su familia. Además, se consideramos que

el aporte de esta información enriquecía las evaluaciones de los procesos de trabajo de los equipos de las dos instituciones involucradas en esta propuesta.

Sabíamos que había habido espacios similares (relatos compartidos por compañeros de la carrera de grado y posgrado, experiencias en otros barrios y otras instituciones) algunos sin continuidad o de los que no se había podido dejar constancia de esos trabajos.

Uno de los ejes fundamentales que tomamos a la hora del armado y ejecución de este dispositivo fue la participación en el proceso, incluidos los momentos de evaluación y pasaje a otras propuestas (como la colonia en verano), de los padres y familias de los niños y niñas que asistían.

Algo que insistió, retornando tanto en los decires de estas familias como en los niños, captó nuestro interés y se tornaron en preguntas:

T.G. niña de 6 años: “¿Cuándo era mi cumpleaños?”.

U.B. niño de 6 años: “¿El próximo miércoles...mañana?”.

G.T niño de 7 años: “Mañana, ¿cuándo estábamos jugando a ese juego te digo?”. Haciendo referencia al miércoles anterior.

T.G. niña de 6 años, iba todos los días preguntando si era miércoles. (Día del espacio de Juego).

M.M. niño de 10 años: “Yo sabía que era hoy, pero me acordé tarde...no me puedo acordar antes de la hora...¿Me avisás?”

Mamá de M.M. niño de 10 años: “¿Me podrás hacer acordar cuándo



sea el día y la hora, estoy perdida”.

Mamá de L.P de 13 años: “Antes no quería venir, estaba siempre tirado, ahora pregunta si es miércoles y qué hora es”.

¿A qué se corresponderían entonces estos decires: confusiones, momentos de construcción, lapsus, diferencias culturales? ¿Qué aparece en esas coordenadas de un tiempo acordado y respetado, en un contexto donde estalla la discontinuidad y no se pudieron poner palabras?

En un contexto de vulnerabilidad en donde es el “ahora”, la inmediatez lo que permite la subsistencia, ¿cómo se irían instalando, entonces, las categorías de pasado y futuro?, ¿qué ocurre con estos niños en donde un real en el cuerpo biológico viene dejando marcas, silencios, marcando tiempos? Por ejemplo, “Salió el turno para la resonancia, es el viernes”. Un niño pudo decir en el espacio grupal que estaba asustado, porque nadie le había explicado qué le iban a hacer, tampoco quién iba a estar allí.

Otra pregunta insiste. ¿Cómo un encuadre, reglas establecidas por el grupo, confidencialidad y el cumplir con esto, va recortando un espacio en donde a través del jugar se pueda ir desplegando la conformación de un tiempo? Ese tiempo va entramando otras posibilidades. Algo de la presencia sostenida e interesada ¿empezará a dibujar algún recorte en relación a lo tiempo-espacial?

Algunas coordenadas teóricas

Consideramos imprescindible hacer un recorrido de algunos conceptos en lo refe-

rente al *jugar*, en un espacio de juego grupal y en tensión con el *tiempo* como categoría, dado que son fundamentales para enmarcar este análisis.

En principio, es preciso hacer una distinción entre juego y jugar, distinción que ya marca Ricardo Rodulfo (1999), en tanto:

Insisto en la importancia de decir Jugar y no juego, siguiendo la propuesta de Winnicott, para acentuar su carácter de practica signifiante que tiene para nosotros esta función, en tanto el juego remite al producto de cierta actividad, a un producto de determinados contenidos, la actividad en si debe ser marcada por el verbo en infinitivo, que indica su carácter de producción. (p. 120)

En otro pasaje, Rodulfo (1999) plantea al juego como hilo conductor para no perderse en la compleja problemática de la constitución subjetiva:

Partimos de un descubrimiento: no hay ninguna actividad significativa en el desarrollo de la simbolización del niño que no pase vertebralmente por aquel. No es una catarsis entre otras, no es una actividad más, no es un divertimento, ni se limita a una descarga fantasmática compensatoria o a una actividad regulada por las defensas, así como tampoco se lo puede reducir a una formación del inconsciente: más allá de estas parcialidades, no hay nada significativo en la estructuración de un niño que no pase por allí, de modo que es el

mejor hilo para no perderse. Los conceptos más abstractos o genéricos (como el deseo y tantos otros) que podamos invocar, bienvenidos sean, pero ¿dónde voy a verlos funcionar si es que funcionan, dónde comprobaré su pertinencia si no es en esta práctica por excelencia? En particular, cada vez que quiero evaluar el estado de desarrollo simbólico de un chico, no hay ningún índice que lo brinde más claramente que el estado de sus posibilidades en cuanto al jugar”. (p. 121)

Sabemos que es fundamental la construcción de rutinas para todos los niños y niñas.

Las rutinas son otros nombres de la fabricación de superficies: cabe el otro primordial ofrecer por medio de ellas los medios para armar una cotidianidad (...) Nada más y nada menos que la rutina, es decir algún tipo de banda, una superficie de rutina, armada la cual puede pasarse a otra cosa (...) Lo que la vieja psicología estudiaba bajo el nombre de hábitos, para nosotros los psicoanalistas, es parte de una función mucho más trascendente porque constituye una red de soportes narcisistas en lo que toda subjetividad necesita apuntarse (...) La moraleja es, que cuando no ha quedado superficie organizada, hay que construirla (restitutivamente) día por día con lo que se pueda. (Rodulfo, 1999, p.136)

Podríamos decir, entonces, que la continuidad y el marco dado al espacio de juego grupal fueron condiciones fundamentales para su constitución y para que lo allí acontecido tenga efectos. Al ofrecer este recorte de un tiempo que a la vez es continuo y permitió cierta previsibilidad, pero que al mismo tiempo dejó abierta la brecha de lo espontáneo—, es que algo del orden del juego se pudo desplegar.

Alfredo Moffatt (1991) propone el concepto de *psiquismo acrónico* —conciencia sin temporalidad— como concepto básico para entender la cosmovisión de un ser que crece sin figuras paternas y sin un hábitat propio integrador del proceso de vida:

La identidad precaria que puede construir está basada sólo en un estilo de acción, no en una historia; dentro de una ranchada juega como una pieza dentro del grupo de la sobrevivencia y adquiere un alias que es su nombre: Chapita, Pelado, Huesito... En general no tienen documentos, la figura de la madre es un recuerdo lejano y pocos conocieron al padre. Si analizamos las características de personalidad que tienen, están definidas por: 1) la no historicidad —no memoria y no proyecto de vida— lo que llamamos psiquismo acrónico (cronos=tiempo), 2) lenguaje de acción, no simboliza sino que hace, actúa como comunicación, 3) la sobrevivencia está basada en la mendicidad o pequeños robos (no tiene otra salida) y 4) consiguen alivio por drogas (especialmente pegamentos). Si analizamos estas cuatro estrategias



de sobrevivencia, vemos que para las condiciones de abandono extremo son cuatro soluciones correctas, terribles pero inevitables: acronicidad, para evitar la angustia de la muerte, porque no hay historia por lo tanto no hay conciencia de finitud; lenguaje de acción, no hubo aprendizaje de la simbolización; violencia transgresora, el débil no sobrevive en la calle y se droga para no psicotizarse. (p.1)

Pero entonces, ¿cuáles serían las líneas para poder pensar un trabajo posible? Es desde el mismo concepto de *acronicidad psíquica* que Moffatt (1991) propone pensarlo:

El psiquismo existe como auto-percepción de identidad si el yo se ve reflejado en la mirada del otro (del tú) dentro de un vínculo. Esto debe suceder en un campo de dos dimensiones: espacio y tiempo, es decir dentro de un hábitat e intercalado en una secuencia temporal. Dicho de otra manera, en un adentro, un recinto que recorta la escena y en un presente, que generando un corte en el devenir de sucesos define un antes y un después –pasado y futuro–. La memoria se extiende hacia delante, se organiza una expectativa, un futuro, un proyecto. (p.2)

Por último, retomamos el *mientras tanto*, conceptualización que gustaba aplicar Fernando Ulloa, y que da cuenta de una dimensión posible del trabajo.

En la concatenación de escenas, multiplicación dramática, van ensayando distintas salidas posibles, sociabilizando lo traumático.

Lo terapéutico se centra en que, aún en las peores condiciones, cuando un niño puede jugar, sostenido desde un adulto, existe la posibilidad de pensar una manera distinta de vivir, con ello no estamos diciendo acá no pasa nada, nuestra premisa es trabajar de la desesperanza a lo posible, en el “mientras tanto. (Basile, 2012, p.206)

Para que un niño pueda jugar tiene que establecerse un espacio confiable (Basile, 2012), pues entonces aparece la pregunta ¿cómo poder garantizar esto en contextos de inestabilidad y desamparo?

En una carta, Fernando Ulloa dirá:

Me reitero diciendo que esta sugerencia aspira a lograr que el equipo de Barriletes implemente, pertinentemente, la transformación de ese *como si* en un *mientras tanto* necesario y explícito, a partir del propio esfuerzo por construir un devenir. El devenir, como abarcativo de temporalidad humana, construye desde la presencia de un presente como el de Barriletes, que permite resignificar pasado e ir bosquejando mañanas.

Esta fuerte presencia de un presente es un antídoto contra un pasado que se actualiza continuamente, malogrando futuro.

Este presente es un acontecimiento que marca un antes y un después, un

corte desde el cual se puede superar el carácter traumático de ese pasado y bosquejar un futuro. (Ulloa, 2006 en Basile, 2012, p.101)

Trazos, marcas, registros y escrituras

Recuperamos, para la realización del trabajo, los soportes de registros con los que veníamos trabajando en el espacio lúdico:

- **Registros del dispositivo por encuentro:** este registro se realizaba una vez terminado el encuentro, turnándonos los coordinadores para la escritura del mismo, participando todos de la realización, ya que por momentos se daban dentro de la misma escena grupal, sub-escenas, de las que no todos estamos al tanto, y compartimos lo sucedido y cómo se intervino y que ocurrió con los que participaban de las mismas. Se registraban las situaciones de juego, decires de los niños, intervenciones.
- **Planilla individual de cada niño:** en dicha planilla se ingresaban y actualizaban datos como domicilio, escolaridad, constitución familiar, estado de salud, medicaciones si las recibe, y observaciones que nos parecían pertinentes.
- **Historias clínicas:** son las carpetas del grupo familiar con las que cuenta el personal del Centro de Salud. Para nosotros, constituyeron un registro más de consulta. Allí sólo hacíamos registros puntuales luego de discutirlo en reunión, ya que esas historias clínicas son de acceso público. Se

registra el momento de ingreso al espacio, la propuesta inicial de trabajo, y el seguimiento (si asiste, si se lo o la reconvoca, si no quiere participar, si alguno de los padres resiste la propuesta).

- **Planillas de asistencias mensuales:** en donde constaba la fecha del encuentro y los niños asistentes, también si el encuentro se suspendió y por qué motivo (paro, feriado, toma del centro de salud, otros).
- **Registros de las entrevistas individuales con los padres, madres o referentes:** las entrevistas eran programadas según el trabajo que se venía dando con cada participante del espacio y su familia. La participación de los coordinadores era formulada de acuerdo a la estrategia, que se discutía en relación a las transferencias e implicancias puestas en juego con cada uno de los miembros del equipo.
- **Registros de las reuniones con los padres, madres, referentes:** uno de los coordinadores tomaba registro y, por tanto, quedaba en un lugar de observador. Las otras dos personas coordinaban el encuentro en base a un temario ya preparado con anterioridad, así como también se abría un tiempo de evaluación conjunta y de escucha a las problemáticas que los familiares pudieran plantear. Se realizaban como mínimo tres reuniones al año, generalmente, una al inicio; una antes o después de las vacaciones de invierno y, hacia fin de año, otra en el pasaje a la colonia de verano.



- **Cuaderno de derivaciones:** este es un modo que instalamos de agendar posibles derivaciones al espacio. Surge como un intento por interrumpir las derivaciones de *pasillo* o de *cocina*, que si bien entendíamos que eran espacios de encuentro dentro de las instituciones, no podíamos naturalizarlas como modalidad de trabajo. Cada profesional, cada vecino o usuario que había considerado al espacio de juego como un lugar posible de trabajo con un niño o niña, un tiempo de escucha. Se dejaba registrada, entonces, esa posible derivación, y luego se agendaba un momento de encuentro para desplegar la situación.

La planilla de sistematización de datos

La planilla para sistematizar los datos fue construida oportunamente para el relevamiento del trabajo, se puso en discusión por el equipo del espacio lúdico, entre quienes planteamos que debía contener datos que permitieran conocer a los adultos referentes del niño (si los había), origen de su familia, condiciones de escolaridad, ubicar los motivos por lo que se pensó cada ingreso y quién lo hizo, plasmar las primeras impresiones del equipo frente a la derivación, ubicar las estrategias de trabajo, conocer y cotejar la situación de ingreso, las intervenciones y el estado actual del niño a la hora de realizar el trabajo.

La planilla constó de seis partes: 1) Recolección de datos personales: edad, sexo, escolaridad. 2) Relevamiento de datos demográficos: personas a cargo del niño,

lengua materna y hablada. 3) Registro de información respecto del espacio lúdico: fecha de ingreso, cantidad de encuentros presentes. 4) Relevamiento de las derivaciones, motivos de consulta. 5) Registro de la información sobre la modalidad misma de trabajo del espacio lúdico: Hipótesis diagnóstica, material recuperado en torno a la categoría de tiempo, estrategias de trabajos y efectos si se pueden ubicar. 6) Pasajes y egresos: continuidad durante la colonia de verano.

Algunos de los resultados a compartir

Fuimos encontrando cambios sustanciales en torno a las demandas iniciales y los trabajos realizados junto a profesionales tanto del centro como de otros organismos e instituciones. Asimismo, quedaron plasmados los efectos del trabajo con las familias en torno a construir otros modos de acompañar estos procesos de subjetivación de estos niños.

De la población asistente, la distribución por sexo era equitativa, como así la edad, notándose apenas en número superior la franja de 5 a 7 años, por sobre la de 8 a 13 años. Sobre ese total de niños y niñas la mayoría asistía en forma regular a la escuela, sólo tres lo hacían en forma irregular y dos nunca habían asistido a ninguna institución educativa. Y en cuanto a la elección de las familias por las escuelas del barrio o fuera de él, arrojó que esta distribución era en partes iguales.

En cuanto a la constitución familiar, y en oposición a otro imaginario del equipo, ocho de las trece familias, están constituidas por ambos padres. En las otras cin-

co aparecían como sostén de familias las madres, y de estas hay tres en donde los papás estaban detenidos. Las principales actividades productivas consignadas eran el cirujeo y las changas. Sólo dos padres tenían trabajos regulares. La mayoría de las familias contaban con la Asignación Universal por Hijo.

Si bien la lengua hablada en todas las familias era el castellano, dos de ellas, además del castellano, hablaban guaraní (dialectos diferentes: uno de Misiones, el otro, de Paraguay) y sólo una conservaba la lengua Q'om en su cotidianidad.

Otro dato importante, fue el de los ingresos al espacio. Durante el primer año se registraron nueve, en 2013 sólo fueron cuatro. Este dato cotejado con la planilla de sistematización, da cuenta de que la mayoría de los niños continuó durante el segundo año. Se realizaron sólo dos propuestas de un trabajo previo individual para trabajar cuestiones previas al ingreso a la escena grupal. Esos ingresos se concretaron para el momento de la realización del TIF. Sólo hubo un caso, de una niña, que no quiso participar del espacio y, por otro lado, se logró el pasaje de uno de los niños que había cumplido 14 años, a otra propuesta acorde a sus intereses propios de su edad.

Otro dato no menor, y en oposición a lo que esperábamos cuando iniciamos el dispositivo, es que los motivos de las consultas fueron, en su mayoría, problemáticas ligadas a inhibiciones y dificultades con los pares. Pero también se encontraron situaciones familiares complejas y, finalmente, situaciones traumáticas ligadas a cuestiones de salud. Sólo en dos casos se refirieron como motivo

problemáticas ligadas a lo escolar.

A partir de este análisis de datos nos encontramos con la sorpresa de muchas derivaciones provenían desde el equipo del centro de salud (generalistas y pediatras). Caracterizamos como sorpresa este hallazgo ya que en el imaginario del equipo del espacio se suponía no contar con derivaciones internas del mismo. Estas derivaciones son una posibilidad de ampliar y enriquecer una estrategia de trabajo con ese niño o niña y esa familia, así como un recurso para realizar un diagnóstico interdisciplinario.

Es importante señalar que se pudieron ordenar las hipótesis diagnósticas de trabajo en dos grandes núcleos: Preguntas en torno al lugar de ese niño en la trama familiar, y Preguntas en torno a diagnósticos indefinidos, poco claros o en confirmación y sus consecuencias en estos niños en proceso de subjetivación.

En lo que respecta a otros de los objetivos propuestos en el trabajo, que consistió en ubicar cómo se iban desplegando las dimensiones de lo histórico-temporal en las escenas lúdicas y en los decires de los niños y niñas, no se encontraron mayores dificultades respecto a lo esperado en cada una de las etapas del desarrollo, salvo las que tenían que ver con la imposibilidad de ubicar el recorrido en *Tiempos históricos*, esta construcción estaría en proceso de consolidación hasta los 6 y 9 años. Y siendo la dificultad en diferenciar y utilizar los términos *Ayer y mañana*, la que apareció en 3 de los niños/as. Y si bien aún para la edad de 3 años, estos términos no son utilizados adecuadamente, los/as que presentaron esta dificultad y en forma insistente fueron niños mayores a 6 años.



Pido gancho... a modo de conclusión

Este trabajo estuvo centrado en poder analizar el dispositivo lúdico grupal con niños y niñas, a través del recupero del material con el que ya se contaba en multiplicidad de soportes, se hizo hincapié, en ubicar los decires de los niños, sus despliegues de escenas lúdicas, como del aporte realizado por sus padres y familias en constante vinculación.

Se trató, entonces, de pensar y alojar las condiciones en la que crecían y vivían estos niños, y desde allí, significar el lugar que ocupó y ofreció este dispositivo. Estas rutinas garantizaron estabilidad y permanencia a niños y niñas sin palabra, sin historia viviendo el instante. Prestarle historias, decía Ulloa (2012), historia de un espacio, de los coordinadores, historias de paseos y de verano en la colonia, de los que pasaron y ya no estaban pero que dejaron relatos, dibujos, fotos, marcas, hacen posible que puedan seguir construyendo la propia.. “Yo venía acá cuando tenía 5 años”. “Yo fui a ese paseo”. “Yo tengo las fotos de los paseos”. Surgieron palabras que ligaron, tiempos ligados—ligantes.

Remarcamos, también, estos intervalos en la cotidianeidad del trabajo, que implicó detenerse a escribir, estudiar, discutir, socializar y elaborar a partir de la práctica. Fueron, también, tiempos y espacios de producción de salud para los trabajadores.

Durante el tiempo de elaboración del TIF, en el barrio hubo momentos muy difíciles: saqueos, robos, la llegada de la Gendarmería como actor y personaje en las calles³. Estallaron *bombas de tiempo*, situaciones

que se venían planteando como preocupantes. De muchas instituciones quemadas, robadas y estalladas allá por el diciembre de 2013, dos lugares se preservaron por los vecinos y por los niños: uno fue el Centro de Salud y el otro, la Ludoteca.

No se llevaron las fotos, no se tocaron los afiches colgados, no se llevaron los juegos, las producciones de los chicos estaban intactas. ¿Violencias institucionales, que retornaron contra las instituciones? Ese día no queríamos abrir la puerta de la sala. Pensábamos que estaba como las otras instituciones, destrozada, sucia. Nos tomamos unos minutos, y al entrar, p. Parecíamos haber cruzado otra dimensión: todo estaba en su lugar. Las emociones emergían. , Algunos compañeros hacían el chiste de: “¿Che, hicieron algún arreglo ustedes, que no les tocaron nada?” Al parecer sí, algo hizo de ese lugar otra cosa, diferente al menos a la serie de las otras instituciones. Aquel espacio de juego, ludoteca, juegoteca, que hizo el aguante, que hizo borde, aquel lugar que preservó, ¿tal vez fue digno de ser preservado?

Durante la búsqueda de material para la realización del trabajo, encontramos el relato de un mito griego: Las Moiras (2012) son tres hermanas: Cloto (la más joven, la que hila), Láquesis (la del medio, la que teje el destino) y Átropos (la más vieja, la que cor-

policía y un vecino, se desata una secuencia de hechos: se quema el destacamento policial y, luego, algunas personas entraron al Centro Comunitario, saquearon y destrozaron gran parte del lugar. Después, quemaron el jardín de la Escuela Primaria, intentaron sacar las computadoras de la escuela secundaria. Ese fin de semana hubo más muertes y enfrentamientos, una situación social estallada que los trabajadores de distintas instituciones veníamos denunciando, pero que nadie pareció estar dispuesto a escuchar.

³ A partir de una situación de violencia entre un

ta los hilos). Las tres deciden, tejen y entretejen el hilo de la vida. En el momento del nacimiento del niño, son la personificación del destino. Estas deidades deben asegurarse de que el destino se cumpla según lo planeado, incluso el destino de los dioses. Ellas hilan su destino y luego predicen su futuro.

Cuando leíamos este mito, recordábamos la fuerza y firmeza con la que llegan algunos diagnósticos de niños y niñas, algunos pronósticos formulados más en el orden de una sentencia certera y no sólo en términos médicos, sino en torno a la no posibilidad de construir un recorrido diferente al de sus padres, hermanos, familias.

La comprensión de una secuencia histórica exige la posibilidad de seriar los acontecimientos tanto como la de comparar los intervalos que separan los eventos entre sí. Esta operación requiere de una operación psíquica, la de secuenciar, que como vimos en los relatos y en los decires de los niños, son posibles en el momento en que comienzan a instalar algunas preguntas en torno al tiempo. Algo respecto de alguna fijeza, podríamos preguntar: ¿habría quitado en estos niños, la posibilidad de formularlas?

Algunos hilos de destino se comienzan a romper, para posibilitar anudar otros presentes, pasados y futuros. Este dispositivo

grupal, oficiando de referencia (incluso para las familias ante tanta discontinuidad en los profesionales de las instituciones) y de pertenencia, respetuoso del rito construido, tal vez posibilitó pasar de la desafiliación–destino precedido a lo grupal y así, en este movimiento pudo construirse un *mientras tanto*, que abrió a poder pensar otros modos de estar, otros modos de vivir, de jugar, de imaginar con *otros*.

Bibliografía

- BASILE, Marta (2012) *Barriletes En Bandada* En Salud Ele–Mental. Con Toda La Mar Detrás. Fernando Ulloa. Buenos Aires. Argentina. Zorzal
- MITO DE LAS MOIRAS: [Http://www.Cuentos–Infantiles.Org/El–Mito–De–Las–Moiras/](http://www.Cuentos–Infantiles.Org/El–Mito–De–Las–Moiras/) Fri, 28 Dec 2012 20:50:34 –0300
- MOFFATT, Alfredo: “Los Chicos De La Calle: El Psiquismo Acrónico”. Primera Parte. *Psicopatología Y Sociopatología*. Revista Psicología Social Hoy. Marzo–Abril 1991 [Http://www.Moffatt.Com.Ar/](http://www.Moffatt.Com.Ar/)
- RODULFO, Ricardo (1999) *El Niño Y El Significante. Un Estudio Sobre Las Funciones Del Jugar En La Constitución Temprana*. 5ta. Reimpresión. Paidós



INFANCIAS DES-ALOJADAS*

Efectos subjetivos en niños alejados de sus familias y de su entorno social y cultural

CHILDHOODS E-VICTED

Subjective effects on children transferred distant from their families and socio-cultural environments

Diego Peralta**

*A quien en este escrito nombré como Jonatan,
a sus intentos por adueñarse de su historia,
y a su fortaleza, que aunque admirable,
no pudo evitar que su vida se le escape,
poco tiempo después de nuestra despedida.*

Resumen

En el presente artículo se analizarán los efectos subjetivos en niños y adolescentes trasladados a centros residenciales*** distantes de su ciudad de origen, a partir de la aplicación de una Medida de Protección Excepcional.

Se propone interrogar los efectos subjetivos del incumplimiento de los tiempos legales, enunciados en la Ley 12.967****, por parte de los organismos e instituciones res-

ponsables de hacerlos cumplir, en desmedro del Interés Superior del Niño.

Palabras Clave: *Infancia – instituciones de alojamiento – identidad.*

Abstract

This article will analyse the subjective effects on children and adolescents transferred to residential centers distant from their place of origin following the implementation of

* Este artículo fue escrito sobre la base del Trabajo Integrador Final de la Carrera de Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, cohorte 2012-2014. La dirección estuvo a cargo de la Dra. Silvia Lampugnani.

** Psicólogo, Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. U.N.R.; Maestrando en Infancias e Instituciones, UNMDP; psicoanalista; integrante de Punto de Encuentro Familiar-Rosario

*** Alternativamente se irá utilizando la expresión centro residencial u hogar para varones de acuerdo al contexto. El primero remite a la formalidad institucional y el segundo, al nombre por el cual es reconocida la institución en la localidad y por los propios niños.

**** Legislatura de la Provincia de Santa Fe. (2009) Ley 12.967. Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

an Exceptional Protection Measure.

We put a question mark over the subjective effects of the failure to comply with the legal time limits laid down in Law 12.967 by the agencies and institutions responsible for enforcing it, in detriment of the Best Interests of the Child.

Keywords: *Children – Residential Facilities – Identity.*

Introducción

Durante la residencia de la carrera de especialización, realizada en un Centro de Atención Primaria de Salud en una localidad del interior de la provincia de Santa Fe, se recibieron en el área de psicología a un niño y un adolescente oriundos de Rosario, que, debido a la aplicación de una *medida de protección excepcional*, se encontraban alojados en un hogar para varones.

A partir de esta situación, se fueron observando los efectos de la cronificación del alojamiento en la localidad que los recibe y del consecuente distanciamiento de su centro de vida.

Durante los dos años que duró la residencia, se realizaron entrevistas con los profesionales implicados en la situación de alojamiento de ambos niños. A partir de allí se construyó una problemática con dos dimensiones en juego: por un lado, los efectos del alejamiento de los vínculos familiares primarios y, por otro, la rápida conformación de lazos vinculares con las distintas instituciones de la localidad de destino.

Esta problemática se produjo debido a que los procesos de intervención burocrática que atraviesan los niños afectados por una medida de protección excepcional los

llevan a permanecer durante años en una institución de alojamiento transitorio que consecuentemente, deviene su centro de vida.

Por lo tanto, podemos describir un cambio rotundo en la vida de estos niños. Si su centro de vida fue valorado por los agentes del Estado como de vulnerabilidad de sus derechos, se desprende que el fin de la toma de la medida excepcional sería terminar con la situación de vulnerabilidad y reintegrar derechos. Pero, ¿se pueden tomar medidas de protección excepcional sin que a su vez otros derechos no corran riesgo o directamente sean, a su vez, vulnerados, como ser el interés superior del niño a no ser apartado de sus referencias culturales y familiares?

Las pequeñas localidades donde estos niños o adolescentes son alojados, mantienen una lógica de reconocimiento del *otro*. El recorrido por gran parte de las instituciones de la comunidad va generando una acogida, incorporándolos y dándoles un lugar rápidamente. Más allá de los prejuicios que algunas nominaciones puedan acarrear, la presencia del *otro*, en el caso de estos niños y adolescentes, no es invisible.

El discurso institucional del hogar promueve la conformación de lazos con la comunidad que aloja y rechaza implícitamente el contacto con la familia de origen, ubicándolo como desorganizador de la estadía de los niños en la institución, obstaculizando la incorporación de las normativas institucionales.

Los niños pagan su pertenencia a la institución silenciando su pasado. En este quedar relegados de sus lazos primarios, logran construir identificaciones momentáneas y se apropian pasivamente de su nuevo lugar,



adaptándose. La Dirección Provincial de Niñez, Adolescencia y Familia (en adelante la Dirección de Niñez) sostiene un discurso de continuidad con los lazos familiares primarios, pero el devenir del tiempo termina favoreciendo el discurso de la institución que aloja a los niños y que, en este punto, va en dirección opuesta al discurso estatal.

Desde este lugar nos preguntamos qué concepción de *infancia* se puede leer en las intervenciones que se realizan sobre estos niños, donde los posicionamientos institucionales, desde la Dirección de Niñez, el discurso jurídico, y los centros residenciales, entran en contraposición, manteniendo a los niños afectados por una medida excepcional, entrampados en una anomia jurídica.

Los niños a quienes hacemos referencia, llegan a los hogares sin que la persona que los reciba conozca su historia; son niños que cargan con su propia historia, sin que haya otro que pueda acompañarlos en la construcción de un relato que incluya sus vivencias identitarias previas a la medida excepcional.

¿Qué referencias pueden sostener a los niños que son trasladados a hogares transitorios, sin un relato de su historia que los acompañe?

¿Qué sucede cuando la espera va dando lugar al descreimiento, cuando la posibilidad de fantasear un futuro va quedando incierta? ¿Se espera que un niño pueda pensarse a sí mismo, que se imagine un futuro, sin que otro haya deseado y sostenga un futuro deseado para ellos?

El espacio clínico con estos niños permitió un armado discursivo que les permitió reconstruir su historia de vida, generando la posibilidad de imaginar un futuro que

incluyera sus rasgos identitarios.

La reconstrucción biográfica de la que se dará cuenta en este trabajo es parcial y fragmentaria. Tanto el nombre como las referencias de los niños fueron modificados arbitrariamente para preservar su identidad, en especial resguardo de la confidencialidad.

Alojamiento y hospitalidad

Luego de la aplicación de la medida de protección excepcional, el centro residencial recibe al niño sin una historización por parte del equipo interviniente. El niño o niña es recibido y se busca el modo de que se adapte a la institución. Así, se genera un tiempo fuera de toda cronología anticipada.

¿Cuáles son los procesos filiatorios que ofrecen estos lugares? Estas instituciones en muchas situaciones intentan despojarse de la característica de *hogar*, asemejándolos más a una institución homogénea impersonal, sosteniéndose paradójicamente en lo que plantea la ley como lugar transitorio, cumpliendo con los tiempos supuestamente breves, acordes con lo establecido.

Al momento de la aplicación de la medida excepcional, la Dirección de Niñez busca, para trasladar a los niños, el lugar de alojamiento que se encuentre con plazas disponibles. Cuando el niño se instala en la institución, la vorágine de las urgencias que ocupan a la Dirección genera que se detenga o se anule la intervención sobre la situación problemática del niño, y comience una estadía sin tiempos precisos, alejados de los 90 días previstos por la Ley 12.967.

El hogar ofrece un espacio y se ponen de manifiesto las reglas a las que el niño tiene que adaptarse, donde lo que se toma en

cuenta es el *comportamiento* (si se adapta o no a la institución), frente al *diagnóstico* situacional del niño alojado (teniendo en cuenta su historia y recorrido).

Uno de los objetivos principales del discurso de las políticas en niñez, que se asienta en la mencionada ley 12.967 es el retorno de los niños a sus centros de vida, buscando realizar en ese lapso intervenciones tendientes a reconstruir un lugar de apoyo en el territorio social y familiar donde se encuentran sus lazos. Visto esta posibilidad como inaccesible en la mayoría de las circunstancias, la estadía en la institución se vuelve la opción más probable.

Una medida de protección excepcional intentaría reinstalar derechos que estaban siendo vulnerados. Luego de un periodo de tiempo, cuando no se llevan a cabo las medidas tal como se fundamentan, ni se cumplen los tiempos preestablecidos, es el Estado quien, por acción u omisión, coloca al niño fuera de la legalidad que el mismo Estado intentaba restablecer. Se produce, entonces, una vulneración de derechos mucho más silenciosa que la que existía previa a la toma de la medida de protección excepcional, dado que el Estado queda fuera del lugar de tercero de apelación.

Posiciones subjetivas frente al desarraigo

Jonatan y Andrés son un adolescente y un niño que en distintas circunstancias llegaron a un hogar para varones de una pequeña localidad santafesina. Jonatan llegó a los once años, fue trasladado con su hermano y su hermana, mientras que Andrés llegó a la edad de seis años; este último también

fue trasladado a esta localidad con una hermana adolescente, la cual al poco tiempo se escapó del hogar de niñas y volvió a Rosario, donde comenzó a transitar distintos hogares y modos de alojamiento.

El hogar para varones les dio un lugar, los recibió, les brindó las condiciones que les permitieron permanecer allí por años, transitando las instituciones clásicas de la localidad. Ambos pudieron tomar ese lugar, dejando afuera algo de lo que traían en cuanto a historia, cultura y entorno social. La medida de protección excepcional implicaba que debían cortar con algo, dejar algo, pero como todo corte, no se puede precisar el lugar por donde acontece.

El centro residencial que los alojó es coordinado por un grupo de mujeres que realizan esta actividad ad-honorem. Se trata de una asociación civil que recibe subsidios por parte del Estado y gestiona otros gastos a partir de actividades para recaudar fondos.

En lo formal, la institución es dependiente de la Dirección de Niñez, aunque el distanciamiento en la comunicación cotidiana termina generando que las intervenciones sean decididas por la comisión directiva del centro residencial.

La posición hegemónica que se detecta en el hogar para niños es muy compleja, ya que los recibe y aloja. Los niños expresan su conformidad, y en la cotidianeidad se instituye como una *gran familia*. Las coordinadoras son llamadas por los niños “tías” y las cuidadoras, “mamis”.

Si bien la Dirección de niñez nunca recibió quejas ni denuncias sobre esta institución, e incluso se manifiesta muy conforme con el trabajo; es la propia institución la que plantea conflictos cuando aparece un



vínculo con la familia del niño alojado, los referentes del hogar califican la situación como peligrosa o desorganizadora, desconociendo los derechos del niño a continuar en contacto con su familia. Pareciera que esto no es tenido en cuenta por la Dirección al momento de evaluar el trabajo del hogar, aunque en su discurso aparezca la continuidad de contacto con la familia como uno de sus propuestas de trabajo.

El modo de alojar del hogar deviene homogeneizante, no implica un intento de diferenciación en cuanto a su origen o la vida y cultura que llevaban hasta ese momento, sino que exige la adaptación a nuevas reglas, un modo de alojar condicionado.

Historia de vida, la escisión del relato

Las historias de Jonatan y Andrés se unen y se diferencian. Entre ellos decidieron armar un lazo, que intenta inscribirse con ciertas dificultades. Andrés fue bautizado durante su estadía en el hogar y eligió como padrino de bautismo a Jonatan, quien aceptó ese lugar, sin saber muy bien cómo ocuparlo.

Jonatan buscaba y ensayaba modos de posicionarse en torno a esta figura de padrino. Desde este nuevo nombramiento, tímidamente intentaba acompañarlo, jugar con él. Incluso, le ofreció dinero que recibía de su pensión para un viaje que Andrés realizaría con la escuela.

Andrés y Jonatan pudieron permanecer por mucho tiempo en el hogar. Esto implica que pudieron adaptarse, lograron encuadrarse dentro de las condiciones que la institución y esta localidad les proponían para poder permanecer.

Comenzaron a concurrir casi al mismo

tiempo al área de Psicología del centro de salud local; la demanda provino del hogar, debido a algunas *conductas poco adaptadas*. A partir de allí, los referentes del hogar comenzaron a decir mucho más que lo que Andrés y Jonatan podían expresar en un principio. Pero ese decir de la comisión directiva, no estaba referido tanto a Jonatan y a Andrés en particular, sino a los entramados interinstitucionales que deciden sobre los niños y adolescentes, sin poder hablar específicamente de los niños.

Jonatan y Andrés mostraban un proceso de adaptación muy efectivo en un principio, pero que en algún punto dejaba entrever que en su decir permanecía como encerrado algo que ocultaban; el relato, en lo explícito, se oía como si su historia comenzara el día que llegaron al hogar. Ellos y los referentes institucionales enmudecían frente al relato de sus vidas previas. Solo se podía oír algún acontecimiento de sus historias en alguna reunión en la Dirección de Niñez, donde alguna carpeta contenía escrita la situación descriptiva de un niño en el contexto en el que fue tomada la medida, relato que no continuaba más allá del momento preciso de la toma de la medida excepcional. La carpeta constituía una respuesta a una demanda administrativa y no un relato que incluyera al niño en relación a su identidad e idiosincrasia.

La historia de este niño y de este adolescente quedaba dividida en dos, y ellos solo hablaban de su presente.

¿Cuál es la relación entre esta adaptación, por momentos demasiado lograda y ese relegar al silencio parte de su historia?

El reencuentro con la propia historia aparecía de manera fragmentaria, a retazos, cuando se hacía presente alguna conexión

que los devolvía allí, un familiar que los visitaba, un viaje a Rosario, algún movimiento que los sacaba de la continua estancia.

El lenguaje como último refugio

Jonatan era alto, alegre, despierto; su estadía cronificada en esa pequeña localidad lo convirtió en un adolescente querido y popular. Las instituciones se abrieron y permitieron la conformación de lazos, organizando una filiación que le permitía un modo de estar sostenido en el tiempo.

Se ubicó rápidamente en esta localidad, se acomodó a su dinámica, a las calles, las instituciones, los clubes. Encontró algo allí y lo pudo hacer consistir.

El pedido al área de psicología estaba relacionado con cambios en su comportamiento después de haber pasado un fin de año en Rosario con parte de su familia. El viaje movilizó algo y la institución de alojamiento se vio conmovida en uno de los puntos de mayor temor: Jonatan se mostró *desadaptado*. En esas circunstancias, Jonatan comenzó a asistir a los encuentros en el centro de salud.

Primero se realizaron entrevistas con la institución y, luego, asistió Jonatan. Desde un comienzo quiso ir a las entrevistas, proponía jugar al truco constantemente, era difícil precisar el motivo de su interés por el espacio.

En un momento, sin embargo, expresó algo diferente, se sonrió generando desconcierto en quien lo estaba escuchando ¿Qué le produjo esa sonrisa? Mencionó que había descubierto en el hablar del analista un rasgo de la localidad donde se encontraba. Muchas veces, a los que son originarios

de algunos pueblos del interior, los rosarinos les señalan que terminan algunas frases agregándole la palabra *pero* al final. El analista era de esa localidad en la que él se encontraba y luego se trasladó a Rosario. Jonatan comenzó a encontrarse con ese rasgo en esa localidad y en ese momento lo encontró en quien lo escuchaba. Sabía que el analista vivía en Rosario, pero que había nacido en la localidad donde él, ahora, vivía. El lazo transferencial comenzó a tomar un rasgo que hacía huella en el ida y vuelta de Rosario. De alguna manera establecía en las sesiones un decir sobre Rosario, lo que implicaba un decir sobre su historia.

Algo lo hizo hablar, decir otra cosa, pero necesitó un soporte, lo que preguntó o marcó es justamente donde él se pudo ver y escuchar, conformando por momentos un discurso del cual poder volver y plantear un lugar propio, retomar los significantes que lo nombran, de manera invertida.

Surgió un interrogante ¿Cómo poder poner a disposición algo de ese soporte que le permitió hablar?

Encontró algo en esa localidad, y, a la vez, a alguien que, inversamente, encontró algo en Rosario y se lo ofreció discursivamente. En un momento, el relato viró hacia el río Paraná. A partir de allí comenzó a hacer un relato sobre su familia, cuyos miembros, en su mayoría, eran pescadores. Contó sobre la técnica para pescar con redes, se sirvió de un lápiz y un papel para dibujarlo, habló sobre la correntada, el tamaño de las redes y el tamaño de los peces, de su saber sobre el río. Se asombró al reconocer que nadie, en la localidad donde se encontraba alojado, sabía que él había sido pescador. Nunca había hablado de eso.



En ese momento algo del pasado de Jonatan comenzó a reubicarse como recuerdo, no porque haya estado suprimido, sino porque en esa lograda adaptación eficiente había dejado algo atrás, como pérdida frente a la demanda institucional. Había olvidado su pasado, relegándolo al silencio.

Para poder realizar ese recorrido, para poder construir un relato, Jonatan necesitó encontrar una diferencia, para, a partir de allí, nombrarse.

Alguien que viene de afuera, de un afuera que es a la vez lo más propio, lo más íntimo, le permite descubrir en la lengua un detalle que lo vuelve extranjero de la pronunciación del otro, para luego poder encontrarse en esa diferencia.

Jonatan podía adaptarse, pero no llegaba nunca a ponerle el *pero* al final de la frase. ¿Podemos pensar este punto como un refugio donde guardaba su no pertenencia a esa localidad?

A partir de allí se abrieron relatos distintos en relación a su vida en Rosario. Uno de ellos tenía que ver con el fútbol. Su padre lo llevaba de niño a la cancha y su pasión por el este deporte comenzó a emerger en esta otra localidad como un deseo de ser futbolista, lo que lo ayudó a sostenerse en las prácticas y a tomar como referente adulto a su técnico.

Volver a los 16

Cuando Jonatan comenzó a asistir al centro de salud, dijo que tenía dieciséis años, al cumplir los supuestos diecisiete, expresó asombrado, ¡*Cumplo dieciséis años!* En algún momento Jonatan había perdido la cuenta.

¿Qué implica para un sujeto olvidar

cuántos años tiene? Un equívoco, un fallido, pueden entrar a circular como interpretación en el momento de su autocorrección, en el momento de la negación, o en el momento donde quién escucha puede devolver algo del orden del dato preciso, un saber compartido. En esta situación, Jonatan decía su edad, y nadie lo ponía en duda, nadie lo interpelaba, no había otro allí que pudiera cumplir esa función. Él tenía la edad que decía tener. ¿Quién faltaba allí para decir otra cosa? Ningún niño pequeño puede llevar solo la cuenta de su edad. Eso ocurre recién a partir de determinado momento, cuando se incluye en una cronología compartida. Tampoco podemos saber aquí en qué momento Jonatan perdió la cuenta de su edad. Sabemos que los cumpleaños se festejan, aunque sea mínimamente, en el hogar, aunque no siempre. La pregunta no es solo por la realización o no de un ritual social compartido, sino por su efectividad en cuanto a marca subjetiva que permite diferenciar un antes y un después.

La historia singular y el tiempo se entrelazan. ¿Qué ha llevado a Jonatan a suponer que tenía dieciséis años cuando tenía quince?

¿La ausencia de un acto que lo ubicase adecuadamente en una línea cronológica? ¿La cantidad de acontecimientos por los que fue llevado aceleró los tiempos?

Jonatan no podía mencionar más que su sorpresa, y nada podía decir sobre esa diferencia. Intentamos ubicar aquí no solo la pérdida de la cuenta, o el armado de otra edad como si fuera la correcta, sino la falta de corrección por parte de los adultos, quienes lo acompañaban en ese sostenimiento de la edad. Jonatan cargaba con su edad, como lo hacía con su historia: solo. Y en esa

soledad, que nunca es absoluta, cualquier pérdida o equívoco se arrastra hacia adelante, incluido el cronológico o temporal.

La historia singular, como la edad de cada sujeto, es relatada y sancionada por otro que tiene la capacidad de operar un corte en el devenir lineal y constante; pero, luego, la sanción se produce por el acto mismo del sujeto, interiorizando este otro, y pudiendo realizar marcas sobre su propia historia.

¿Qué lo llevó a Jonatan, en un determinado momento, a sumarse un año? ¿Qué lo llevó a alegrarse de ese equívoco?

En este punto cabe retomar dos cuestiones que se entrelazan. Por un lado, el paso del tiempo lo llevó a acercarse a los dieciocho años, punto en el cual queda por fuera de la lógica institucional, y a la vez, implicaba la llegada al momento en donde el futuro cobraría cierta certeza, sería decisivo. ¿Qué sucedería luego de ese momento donde ya la institución no reglamentaría su devenir? ¿Qué relato lo articula a Jonatsan en su dimensión temporal? Al decir de François Dosse (2013), la mediación indispensable para dar cuenta de la dimensión temporal se sitúa en la capacidad de hacer un relato. El tiempo solo llega a ser humano al articularse en un modo narrativo, así como el relato solo adquiere su verdadera dimensión cuando se estructura a partir de su dimensión temporal.

Este encuentro con su edad, en el marco del análisis, le permitió empalmar un relato en torno a una temporalidad, y recobrar discursivamente su edad. Esto advino con alegría en su sorpresa.

Presencias y ausencias

El vínculo familiar más fuerte y sólido que mantuvo afectivamente Andrés, y con quien pedía por momentos encontrarse, era con su hermana, quien quedó viviendo en Rosario, de centro residencial en centro residencial. Unos años mayor que él, esta adolescente, también reclamaba encontrarse con su hermano menor.

Dos equipos distintos tenían a su cargo las situaciones de estos hermanos, y los encuentros no pudieron realizarse, más que esporádicamente. Llegadas inesperadas, visitas canceladas a último momento, le servían al hogar donde se alojaba Andrés para remarcar la problemática del sostenimiento de los vínculos familiares. Más aún, teniendo en cuenta que estos encuentros producían en Andrés movimientos subjetivos importantes que lo llevaban a desorganizarse produciendo enojos y cambios de humor constantes.

En determinado momento, algo comenzó a aparecer en Andrés como situación repetitiva. Tempranamente señalado como *mentiroso*, Andrés relataba situaciones pasadas y presentes, interpretadas por los demás como inverosímiles. Su relato era sancionado y esperado como verdadero o falso. Estos relatos eran siempre llamativos, de gente que aparecía y solo él podía ver, a modo de espíritus. Veía objetos moverse y, luego de causar la impresión del otro, se echaba a reír diciendo “Ah, te lo creíste”. ¿Cuál era el fundamento de los relatos de Andrés? Suponiendo que buscaba una impresión en el otro, ¿qué esperaba como devolución? En su gran mayoría, estos relatos no eran tenidos en cuenta más que como bromas, pero luego fue él quien empezó



a escenificarlas escapándose del hogar, sin irse muy lejos, siempre dejándose encontrar. Podríamos construir una expresión que no dijo: “Ah, te creíste que no iba a volver”. Cuando sus relatos dejaron de tener importancia para otro, fue él mismo, con su cuerpo, quien comenzó a representar las escenas desapareciendo, o representando escenas violentas, generando angustia frente a sus desapariciones al escaparse, o golpeando y rompiendo objetos en el hogar. Frente a estas situaciones, los referentes del hogar respondían con retos y penitencias.

Andrés tenía un lugar en la institución, pero sus relatos quedaban afuera. No eran incluidos, eran desacreditados. Sus palabras no eran oídas más que en la literalidad del momento, sin incluirlas en un relato que hablara de sí mismo, sin incluirlas en una historia de vida.

Lo único que él tomaba como posible en relación al reencuentro con su historia, era el contacto con su hermana, que por momentos lo suponía posible y por momentos, no. La experiencia de los encuentros llevados a cabo no le permitían rechazar por completo la posibilidad de volver a encontrarse, pero los constantes desencuentros y frustraciones generaban malestar, situación que lo dejaba prendido del otro, a la espera, como si, en reiteradas ocasiones, del otro retornara un “Ah, te lo creíste”. Cada vez tenía que vérselas con la experiencia de que la hermana no iba a visitarlo. Las explicaciones variaban: el transporte no la podía llevar hasta esa localidad, el acompañante no pudo coordinar. En ocasiones, simplemente no sabían por qué su hermana no había llegado. Estas presencias y las ausencias aleatorias lo dejaban en una posición pasi-

va, frente a la cual poco podía hacer. Sus bromas pueden pensarse como el intento de posicionarse activamente frente al otro y a la situación de inermidad en la que se encontraba.

Andrés y su recuerdo repetitivo

Andrés asistía a las sesiones regularmente, se divertía, jugaba, proponía juegos, planteaba una transferencia amistosa, lúdica, de pocos relatos. En algún momento comenzó con un relato escalofriante, pero sin que en su rostro y en su expresión se transmitiera algo relacionado a lo que contaba.

En su recuerdo apareció una escena de un tío “loco”, que prendía fuego a un gato colgado de un alambre. Aclaró que él había estado presente en toda la escena, dando a entender su posición pasiva frente a esa escena siniestra. Pero si en el relato no mencionaba o expresaba angustia, ¿cómo se puede pensar si algo de lo traumático aconteció allí? Andrés volvía con esta escena una y otra vez. “¿Te conté de la vez que mi tío prendió fuego un gato?” Recuerdo que no asociaba con nada, parecía estar recortado de todo contexto.

Todo podía ser en la vida de Andrés y, quizás, no todo. A diferencia de Jonatan, quien podía decir una edad y tener otra, sin que nadie pudiera decir algo al respecto, Andrés podía construirse historias, que podían pasar por verídicas, pero cuando esto iba del lado de lo *increíble*, se le devolvía la no-creencia y, frente a la expresión del otro, se retractaba. Varios años menor que Jonatan, buscaba insistentemente un lugar más preciso en el otro.

También como Jonatan, conservaba

algo de su infancia, algo que insistía e intentaba una y otra vez que el otro lo tuviera en cuenta. La escena del tío prendiendo fuego un gato parecía querer recordar a su interlocutor y a sí mismo algo de otro lugar, algo de su historia previa a estar allí. Pero era, justamente, aquello que el otro tomaba y rechazaba a la vez, lo que el otro (no) podía escuchar, lo que hacía un hueco en el otro.

Cuando Andrés eligió a Jonatan como su padrino hizo algo particular. Por un lado, buscó a alguien muy cercano, que provenía al igual que él de Rosario, pero, a la vez, alguien que no pudo tomar ese lugar. Siguiendo a Beatriz Janin (2014), podemos pensar que cuando alguien siente que no tiene lugar ni espacio en la cabeza de los otros, que no hay proyecto ni cambio posible, queda reducido a una supervivencia en la que toda renuncia es renuncia al ser, por lo que no se puede pensar en heridas narcisistas, sino que éstas se confunden con la eliminación de sí mismo como sujeto. Andrés forzaba insistentemente hacerse un lugar en los demás como fuera posible, y por mucho tiempo se ubicó en el lugar que los otros le tenían asignado previamente, por lo que no podía más que adaptarse para sobrevivir.

Reflexiones finales

Los niños que, por haber tenido vulnerados sus derechos, son alojados en centros residenciales alejados de su territorio sociocultural, vuelven a ser vulnerados por el aparato institucional del Estado al hacerlos ingresar en una pasividad que no les permite ser partícipes de las decisiones que implican grandes cambios en sus vidas.

La referencia a sus familias no se anula

totalmente, sino que en esta puja entre la Dirección de Niñez que intermitentemente produce encuentros con algún familiar y la posición de la institución de alojamiento de no apoyar esa revinculación, se produce un quedar a la espera de un retorno sin la posibilidad de una anticipación estable.

La espera pasa de ser expectante, a transformarse en una cristalización de un presente. No se conforman *identidades en espera*, sino que se vuelve una espera sin identidad.

A partir del momento en que ingresan al hogar, comienza un entramado de reacomodaciones y adaptaciones a la que los niños se ven obligados a introducirse si es que aceptan la hospitalidad y los límites que estas instituciones les ofrecen. La pasividad, teniendo en cuenta la imposibilidad de participar de la decisión por su devenir, implica que el corte devenga traumático en relación a la dependencia de las intervenciones estatales o institucionales. Este corte separa un antes y un después tajantes, que no le permiten a estos niños realizar una elaboración simbólica a modo de tránsito de un momento a otro. Por tanto, ese trabajo queda para un tiempo posterior impreciso y, a veces, imposible.

Luego de un lapso de tiempo en estas instituciones, pudimos ver que el pasado de los niños comienza a quedar relegado de su discurso, aunque no por ello ausente en sus síntomas y emergencias esporádicas. Cuando un otro se sostiene en una escucha que no intenta direccionar el decir de los niños, se hace presente la posibilidad de que puedan hilvanarse relatos pertenecientes tanto a su pasado como a su presente, desplegando una elaboración simbólica que dé lugar a la construcción de un futuro. Esto es con



lo que nos encontramos dentro del espacio clínico después de instalada una relación transferencial que permitió el despliegue discursivo de lo que se callaba en otros lugares.

Los efectos subjetivos de la privación (Winnicott, 2013) partieron, en la elaboración, hacia dos instancias que confluyen: por un lado el distanciamiento, noción que remite a un pasado y, por otro lado, un presente que no siempre tiene en cuenta la historia singular de cada niño. Esto conlleva que los lazos no posean la estabilidad que posibilita una elaboración identitaria, como totalidad aparente en la que un sujeto puede nombrarse frente a otro, sino que van produciéndose identificaciones fragmentarias que no tienen en cuenta lo que el niño o adolescente porta de manera innombrable.

Para permanecer alojados en esta institución, los niños silencian su pasado. Lo que en ese silencio se oculta, es lo que la institución no puede escuchar, y esto está relacionado con el lugar del cual provienen estos niños. Queda subyacente, así, una lógica de anulación, siempre fallida, de lo que los llevó a estar apartados de sus lazos familiares. Pero si pensamos que la anulación del pasado es siempre fallida, es porque en algún punto esto vuelve a emerger, y ese momento no es solo en el cual tienen que vérselas con la salida de esa institución, cuando la historia reaparece sin velo, sin un entramado cronológico en una coagulación presente, sino que emerge, también, en los momentos donde una referencia a su historia silenciada ingresa en la cotidianidad.

Podemos describir dos modos en que las significaciones relacionadas a su pasado

se hacen presente. Por un lado, como elaboraciones sintomáticas que, al modo del retorno de lo reprimido, encuentran la forma de expresarse y, en otras circunstancias, el pasado retorna sin la elaboración propia de los avatares de la represión, como pasaje al acto que emerge en un presente absoluto, sin historización.

La etapa donde indefectiblemente tienen que enfrentarse a su futuro, donde una elección podría devenir posible, es en la cual la historia anulada en el discurso del otro emerge del lado del sujeto abruptamente, sin el velo que la función del relato implica. En la emergencia de la conjunción de los tiempos del recordar y el elegir, en la anulación e imposibilidad de separar estas dos instancias, el pasaje al acto aparece como la marca de la borradura, el recordar se hace presente en el actuar, y las herramientas de las cuales se dispone son aquellas que quedaron sin elaboración.

Encontramos en el lenguaje un modo de resistencia frente a la privación y la consecuente anulación de la historia de los niños. Cuando un detalle lingüístico los devuelve como no formando totalmente parte de la localidad que los recibe, encuentran allí un mecanismo para poder nombrarse haciendo diferencia con un otro que en ocasiones no les permite construir una imagen especular atravesada por la diferenciación que implica la ley.

Frente a la doble significación que cobra la ruptura con su pasado, pudimos ver que el trabajo psíquico más costoso para estos niños es el de sostener, a pesar del otro, una identidad, como resistencia frente a la negación proveniente del adulto referente.

En estas situaciones, no solo se distor-

sionan las referencias culturales que hacen a la identidad de un niño o adolescente, sino que el modo de insertarse de un sujeto en una cronología llega a ser también problemático, por no contar con un otro que pueda hablarle comenzando la historia desde un inicio compartido. La edad de estos niños no hace referencia al momento en el cual llegaron al hogar, sino que es la referencia más directa a un tiempo previo a la aplicación de la medida excepcional. En muchas situaciones es mayor el tiempo de vida que pasan en los hogares que el que transcurrieron con sus familias.

Los efectos subjetivos que atraviesan los niños y adolescentes atravesados por la aplicación de una medida de protección excepcional, implican la conmoción de sus identidades, la negación de su historia por parte del otro y la consecuente dificultad de proyectar un futuro en compañía de un referente adulto. Debido a esto, en determinados momentos, la historia silenciada reaparece, no como herramienta para

construir un futuro, sino que a falta de un proceso de simbolización y apropiación de su propia historia, el pasado se confunde con el presente, emergiendo de manera desarticulada.

Bibliografía

- Dosse, F. (2003) *La Historia: Conceptos y Escrituras*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Janin, B (2014), *Niños y Adolescentes en situación de Vulnerabilidad*. En *Cuestiones de infancia*, N°16. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Pp.23/33. Disponible en http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/2525/Niños_Janin.pdf?sequence=1 Fecha de recuperación: 2016
- Ley 12.967. Legislatura de la provincia de Santa Fe, Santa Fe, Argentina, 17 de abril de 2009.
- Winnicott, D. (2013) *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.



Avatares en el lazo social y constitución narcisista. Análisis de una situación clínica*

Viscissitudes in social bonding and narcissistic constitution. Analysis of a clinical situation

María Jimena Mendoza**

Resumen

A partir de la demanda a salud mental en un centro de salud, este artículo analiza las dificultades en el lazo con semejantes de niños varones entre seis y once años. Muestra, además, cómo estas dificultades nos reenvían a trabajar la instauración de las figuras de la alteridad y la constitución narcisista, así como también las vicisitudes de ser alojado por la pareja parental y las instituciones como la escuela y el centro de salud.

Palabras claves: *semejante – extranjero – narcisismo – identificaciones – filiación – contrato narcisista*

Abstract

Based on the demand for mental health in a Health Center, this article analyzes the difficulties in bonding with peers of boys between 6 and 11 years old. We demonstrate how these difficulties led us to work on the establishment of figures of supporting alterity and narcissistic constitution, as well

as the vicissitudes of being housed by the parental couple and institutions such as the school and the Health Centre.

Keywords: *Similar – Foreigner – Narcissism – Identifications – Filiation – Narcissist Contract*

Introducción

El propósito de este trabajo es enriquecer el análisis de la demanda al área de salud mental en un centro de salud del distrito oeste de Rosario. Específicamente, la que se realiza en relación con niños de entre seis y once años con dificultades en el lazo. Las derivaciones son realizadas mayormente por las escuelas.

Entendemos por lazo social “la institución de una sociedad para los individuos, pero es también la institución del tipo de individuos pertinentes para esa sociedad (Lewkowicz, 2008, p.56).

Nuestra hipótesis en esta experiencia es que la modalidad del lazo con el otro devela la inconsistencia de la figura del semejante

* Artículo escrito sobre la base del trabajo final integrador para la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (UNR). “¿Por sus efectos lo reconoceremos? Dificultades en la constitución narcisista” del que soy autora bajo la dirección de Mg. Jaime Fernández Miranda. Fue presentado en 2014 y aprobado en 2015.

** Psicóloga. Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (UNR). jimenamendoza08@gmail.com

(con todo el sesgo amoroso y la aceptación de la alteridad que esta figura supone); y, una preeminencia de la figura del extranjero devenido ajenidad ominosa y amenazante, es decir, una versión persecutoria del extranjero. Estas dificultades en el lazo podrían ser una de las razones de las conductas violentas entre los niños.

Trabajamos con un caso testigo que presenta el perfil de demanda descripto que permitió analizar las vicisitudes en el alojamiento de un niño por parte de la pareja parental y sus efectos en la constitución narcisista. Para ello, fueron modificados el nombre y referencias al niño para preservar su identidad y resguardar la confidencialidad.

A partir del abordaje de estos niños podemos constatar cierta fragilidad en la instauración de la frontera entre el yo y el no-yo. Esto plantea un inevitable conflicto con las figuras de la alteridad. La hipótesis de trabajo es que esta dificultad se debe a una falla en la constitución narcisista. La categoría de narcisismo reenvía a la constitución del yo, a la tensión-identificación con el otro. La problemática del otro (el otro en mí mismo, el otro como extranjero) se sitúa en el meollo de la constitución narcisista.

Si el otro está alojado en el corazón del yo, ¿cómo se estructura la frontera entre el yo y el no-yo, entre el interior y el exterior, entre el sujeto y la alteridad? ¿Cómo se constituye la figura del extranjero? ¿Y la del semejante? ¿De qué modo lo extranjero que, según conocidos desarrollos freudianos, en los inicios es amenazante, se vuelve plausible de ser amado? ¿Qué condiciones son necesarias para poder estar con otros? ¿De qué recursos se vale un niño o un adulto

para armarse una vida?

Finalmente, el concepto de *contrato narcisista* (Aulagnier, 2010) posibilitó ubicar la inscripción social de la pareja parental y del niño, al mismo tiempo que rastrear las dificultades en el alojamiento de un niño por parte de las instituciones.

Vicisitudes en la constitución narcisista a la luz de una situación clínica

a. El caso *Ciro*

Ciro llegó al centro de salud con once años, por episodios de agresión hacia otros niños en la escuela. Asistía al taller de serigrafía¹. A veces, podía estar y trabajar pero otras veces llegaba en *patota* y el trabajo se volvía imposible. Por momentos, hasta desbarataba el taller. Fueron los coordinadores quienes consideraron que *Ciro* necesitaba un espacio de terapia individual. Luego fue derivado a un espacio psicoterapéutico.

Después de varios intentos para que llegase a la consulta, Alejandra, la madre de *Ciro*, comenzó a realizar entrevistas con una psicóloga del centro de salud. Allí se despejaron las dificultades que tenía Alejandra: síntomas en su cuerpo (palpitaciones, adormecimiento de miembros inferiores), desorientación tiempo-espacial. Por esto la psicóloga decidió iniciar un trabajo con Alejandra y derivó a *Ciro* con una colega que no participaba del taller de serigrafía.

¹ El taller de serigrafía es un espacio que funciona dentro del centro de salud y al que asisten niños y niñas (aunque la mayoría son varones) con dificultades en el lazo con semejantes. Este espacio se enmarca dentro del proyecto terapéutico de cada participante. Quienes coordinan el espacio son un tallerista y dos psicólogas.



En la única entrevista con la psicóloga de Ciro, Alejandra se mostró muy preocupada por su hijo mayor. Walter tenía dieciséis años, había dejado la escuela y se encontraba en circuitos de consumo. Ella no podía entender cómo había terminado así: confió en él y la desilusionó. Había sido un chico al que le iba muy bien en la escuela. En cambio con Ciro, “se me va a ir la vida”.

Alejandra viene de una familia con siete hermanos. Todos se encontraban en circuitos de consumo y delincuencia. Ella era la única que escapaba a eso. Sin embargo, dejaba a Walter al cuidado de estos hermanos. En la entrevista aparece una dificultad para alojar a sus hijos y cediéndolos a sus hermanos, que para ella constituían una pesadilla. Cuando se le preguntó por los nombres de Ciro, ya que era conocido como Silvio en la escuela y Ciro en el centro de salud, dijo que estaba anotado como Silvio porque no lo había podido anotar como Ciro. A ella le gustó ese nombre por un niño que había desaparecido en esa época. Silvio era, también, el nombre del papá de Ciro.

En palabras de Alejandra, Silvio, el padre de los chicos, era un hombre que había vivido en el campo y “se crió solo”. Trabajaba durante todo el día, motivo por el cual no asistió a las distintas entrevistas a las que fue convocado. Ella decía que él no quería asistir porque era ignorante y no sabía cómo hablar con las psicólogas.

Esta situación fue abriendo signos de interrogación en torno al lugar de Ciro para su madre, que estaba muy tomada por el sufrimiento que le provocaba la situación de su hijo mayor. Y, al mismo tiempo, en el taller aparece algo sintomático: buscábamos a un niño que ya estaba en el taller, haciendo

invisible a Ciro. Algo de él no terminaba de poder ser alojado y parecía estar perdiéndose.

Su padre tampoco parecía acusar recibo de lo que el niño hacía cuando andaba en banda. No daba crédito a las quejas de los vecinos: pedradas contra sus casas, pequeños robos en una feria barrial y correteos con otros niños sobre el techo de la escuela.

El taller de serigrafía había logrado constituirse en una referencia, lo que habitó que Ciro y otros dos niños con los que se juntaba fueran al centro de salud a jugar. Buscaban a alguna de las psicólogas y elegían un juego. Jugaban en la sala de espera, luego lo devolvían y se iban.

Los primeros adultos en registrar las dificultades de Ciro fueron la docente de la escuela y la vice-directora. Ellas pidieron una reunión con las psicólogas para trabajar la derivación al centro de salud. Para la escuela, el problema se ubicaba en la distancia entre este niño/alumno que concurría y el niño/alumno que ellas esperaban.

En el primer encuentro con la psicóloga, Ciro dibujó un corazón y lo pintó de rosa. Luego se le propuso jugar con plastilinas.

La psicóloga le preguntó si sabía por qué asistía a sesiones de psicología. Respondió que se portaba mal en la escuela. Ella le dijo que a él le pasaban cosas y que estaba ahí para que ella lo ayudase con lo que le pasaba.

Ciro contó que se peleaba en la escuela con otros chicos por defender a los “tontitos” y a las mujeres, a los que no se podían defender.

Comenzó a armar una casita con muchos detalles: cama, mesa, baño, mesa de luz, un perro, un gato. Pero la casa no tenía

techo ni puerta. Y afuera había luces, alarmas, un perro guardián, rejas para defender la casa de los que querían entrar. Al finalizar la sesión y acordar para la próxima semana, hizo un gran bollo de plastilina con la casita y todos los elementos. La psicóloga propuso trabajar con arcilla.

En el encuentro siguiente, preguntó dónde había comprado la arcilla. Mientras trabajaban, preguntó dónde vivía la psicóloga. Comentó sorprendido: “¡Qué lejos! ¿Y te venís hasta acá?” cuando le respondió que vivía en el centro.

Durante los siguientes encuentros, mientras armaban una casita con arcilla, siguió con sus preguntas: “¿Tenés hijos?” “¿Salís a bailar?” “¿Por qué estudiaste psicología?”

En otra sesión relató que estaba en quinto grado y comenzó a preguntar qué venía después de la primaria. La psicóloga le respondió, la secundaria. ¿Y después? La terciaria o universidad, los posgrados, los post-doctorados.

Preguntó hasta donde había llegado ella y comentó que él quería terminar de estudiar y ser policía.

A veces iba acompañado de su mamá a la consulta y, otras veces, solo.

En los juegos que se fueron armando en los encuentros, se fue despejando que Ciro atacaba como un modo de defensa. Había algo fallido en su defensa ante el otro. También el robo era un modo de defenderse del otro, allí donde no podía armar algo propio.

En sus preguntas hacia su psicóloga, estaba preguntando por la vida. Casi como contrapunto de una madre encerrada todo el día en su casa, a veces perdida y que no se enteraba de lo que pasaba cuando Ciro estaba en la calle.

Después de un tiempo, Alejandra dejó de asistir a las entrevistas y Ciro también.

En ese momento, la psicóloga de Ciro participaba de un proyecto en la escuela a la que asistía el niño y lo buscó algunas veces para recordarle que lo iba a estar esperando. Pero no volvió.

b. Fallas en la frontera narcisista y en la instauración de lo propio

La situación de Ciro es un problema por los episodios de violencia que se generan con sus compañeros en un ámbito como el escolar o el taller de serigrafía. Si ataca para defenderse, y lo hace en un espacio que debiera funcionar como exogámico, es porque algo de la operación que diferencia lo familiar de lo extra familiar no ha sido posible.

Para comenzar a ubicar cómo se constituye la figura del semejante y el extranjero, volveremos a Freud. En “Pulsiones y destinos de pulsión” (Freud, 2010a) plantea que un ser vivo inerte, como en el caso de un niño, comienza a recibir estímulos exteriores de los cuales puede escapar mediante una acción muscular; pero también recibe estímulos de los que no puede escapar. Estos últimos son la marca de un mundo interior.

Esta marca comenzará a diferenciar un interior y un exterior, quedando ubicado en el exterior lo que le resulte displacentero. El odio quedará ubicado en relación al objeto exterior que provoca displacer. Pero si este objeto se convierte en fuente de placer, vuelve a ser incorporado por el yo. De este modo, el yo coincide con lo placentero y el no-yo es siempre una pura ajenidad amenazante y odiada.

La etapa narcisista es relevada por la eta-



pa del objeto. Placer y displacer significan relaciones del yo con el objeto. Cuando el objeto es fuente de sensaciones placenteras, se establece una tendencia motriz que quiere acercarlo al yo, incorporarlo a él; entonces hablamos de la “atracción” que ejerce el objeto dispensador de placer y decimos que *amamos* al objeto. A la inversa, cuando el objeto es fuente de sensaciones de displacer, una tendencia se afana en aumentar la distancia entre él y el yo, en repetir el intento originario de huida frente al mundo exterior emisor de estímulos. Sentimos la *repulsión* del objeto, y lo odiamos; este odio puede, después, acrecentarse convirtiéndose en la inclinación a agredir al objeto, con el propósito de aniquilarlo (Freud, 2010a, p.131).

Estos desarrollos freudianos, sitúan la primera percepción de lo ajeno –en el lactante– bajo el sesgo de lo persecutorio. Y aunque Freud no lo explicita, el yo–placer purificado no es sólo un tiempo originario en la constitución del narcisismo y del otro, sino que también contornea un modo de funcionamiento narcisista en que todo lo extranjero es odiado y amenazante y el amor, por lo tanto, sólo puede ser amor de sí: se ama en el otro sólo aquello que puede ser asimilado a lo propio.

El narcisismo de las pequeñas diferencias devela una lógica narcisista en la cual la alteridad emerge siempre bajo un sesgo persecutorio y por ello debe ser aniquilada. Y es que, Freud lo señala con lucidez, la diferencia parece ser una amenaza a la identidad del yo. En el yo de placer purificado, el reconocimiento amoroso del otro como semejante (idéntico y diferente al mismo tiempo) queda anulado. La figura del extranjero es siempre amenazante. Esta idea

tiene una gran presencia en la clínica con ciertos pacientes que podríamos agrupar bajo el rótulo de trastornos narcisistas.

¿Se trata en *Ciro* de esta modalidad narcisista? La tensión constante que se instala entre el niño y los otros, ¿da cuenta de un yo de placer purificado incapaz de operar un reconocimiento amoroso del otro como semejante, quedando el lazo dominado por la figura de una extranjería persecutoria y aborrecida? ¿Es la agresividad de *Ciro* un modo de afirmación narcisista, es decir, un modo de evitar ser fagocitado por una mismidad que diluya su propia singularidad, su propia diferencia respecto del otro? Hay ciertos elementos en el encuentro con *Ciro*, que nos llevan a pensar las fallas narcisistas del niño en una dirección sensiblemente diferente a esta.

Pensamos que *Ciro* debe realizar una operación de expulsión en algunos momentos, ya que hay un cierre que no se ha producido. El otro no termina de inscribirse como extraño ya que tampoco puede inscribirse lo extraño en él mismo. El otro se vuelve intrusivo debido a que hay una frontera que se constituyó de modo endeble. Es lo que despliega *Ciro* en su juego, cuando arma una casa sin techo ni ventanas. Cuando en un niño la frontera narcisista está establecida, las puertas y las ventanas de la casa que su propietario puede cerrar y abrir según la ocasión, son lugares de intercambio con el exterior. A falta de puertas, en *Ciro*, las alarmas, las rejas y el perro guardián vienen a resguardar una frontera narcisista agujereada. Los dientes filosos del perro guardián se sitúan en los agujeros del espacio narcisista.

Entonces, en este niño, la tensión cons-

tante con el extranjero da cuenta de una falla en la instauración de la frontera narcisista y, por lo tanto, en la constitución de lo propio. La inconsistencia de lo propio conmina a Ciro a una lucha constante con el extranjero.

Ahora bien, ¿cómo se constituye lo propio? Lo propio se constituye a través de un trabajo de apropiación, y para eso es necesaria una donación del otro, del otro encarnado en los padres, pero también del otro social. La apropiación es una operación del heredero. Es poder hacer algo con aquello que heredó.

Ricardo Rodulfo (2012) señala significativas diferencias en las modalidades de apropiación, las cuales dan cuenta de diferencias diagnósticas:

No es lo mismo que el niño extraiga elementos para subjetivarse apuntado en el otro, a que se vea limitado a extraer del otro; lo segundo caracterizará precisa y específicamente el trastorno narcisista no psicótico, mientras que el extraer apuntado en el otro es propio de un niño más apropiado de lo propio. (p.186)

En este niño *más apropiado de lo propio* (Rodulfo, 2012) a través del juego entre lo que el otro dona y lo que el niño extrae se va constituyendo un espacio propio, un cuerpo, un tiempo. En Ciro esta operatoria aparece obstaculizada allí donde su padre dice no haber recibido don (se crió solo), en el cual el don del nombre que el padre podría hacer no lo nombra para la madre. Su nombre, para la ella, lo pone en la secuencia de un niño perdido.

¿Acaso Ciro no pregunta por cómo armarse una vida con sus preguntas hacia su psicóloga? ¿Hay un intento de apuntarse en ella para diferenciarse? ¿Hasta dónde llegó ella, hasta dónde quiere llegar él, hasta dónde se puede llegar? Porque en definitiva, construir la categoría del extraño, es poder ubicarse a sí mismo como extraño al otro, al deseo del otro, intentando construir, así, una posición respecto a su propio desear.

Sin embargo, para que esta operación sea posible, tiene que producirse un cerramiento del espacio narcisista.

En Ciro hay una tentativa de cerramiento del propio espacio (alarmas, perros, rejas) que pareciera dejarlo librado a una tensión mortífera con el otro.

c. Ciro sostiene el taller

El niño deja de asistir a las entrevistas con la psicóloga pero va al taller de serigrafía. ¿Qué le ofrece este espacio que lo sostiene? Este lugar le dona la posibilidad de ser un niño entre otros, de tramitar la figura del semejante y el extranjero a través del juego; permitiéndole soportar lo extraño y la tensión agresiva porque hay allí adultos que median entre ellos.

Y, al mismo tiempo, lo filia a la cultura. Esto permite una restauración del *contrato narcisista* (Aulagnier, 2010) que se fundamenta en una apuesta por parte del conjunto que anticipa el lugar al que el yo del niño advendrá, posibilitándole no quedar atrapado por el discurso parental.

Winnicott (2011b), en su libro *Deprivación y delincuencia*, plantea que el niño buscará en otros familiares o en la escuela lo que no pudo hallar en su hogar. Buscará un marco que le dé estabilidad y seguridad para



no enloquecer al quedar abandonado a sus pulsiones destructivas.

Los niños que llegan al centro de salud por dificultades en el lazo con sus semejantes no sostienen el tratamiento terapéutico pero sí el taller de serigrafía, un espacio para encontrarse con otros que los alojan pero que también pone condiciones, y al cual pueden aportar algo pero del que también reciben algo. Allí encuentran no sólo un alivio del sufrimiento sino una experiencia que va más allá de ellos, una experiencia que –con Winnicott (2011a)– podríamos llamar experiencia cultural:

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. (2011a, p.133)

Y páginas más adelante:

Y yo afirmo que los mismos fenómenos que representan la vida y la muerte para nuestros pacientes esquizoides o fronterizos aparecen en nuestras experiencias culturales. Estas son las que aseguran la continuidad en la raza humana, que va más allá de

la existencia personal. Doy por sentado que constituyen una continuidad directa del juego, el jugar de quienes aún no han oído hablar de los juegos. (Winnicott, 2011a, p.135)

La experiencia cultural permite construir por otras vías aquello que el niño no pudo encontrar en su ambiente. Un espacio de ilusiones compartidas donde a través del juego sea posible filiarse a un proyecto con otros sin masificarse. A través de la experiencia cultural compartida, el niño deviene heredero y transmisor de su cultura.

Retornando sobre la problemática narcisista y a las demandas a salud mental por dificultades en el lazo social, podemos decir que estos espacios institucionales propician la instauración de un proyecto identificatorio en estos niños.

Piera Aulagnier (2010) define el proyecto identificatorio como:

la autoconstrucción continua del Yo por el Yo, necesaria para que esta instancia pueda proyectarse en un movimiento temporal, proyección de la que depende la propia existencia del Yo. Acceso a la temporalidad y acceso a una historización de lo experimentado van de la mano: la entrada en escena del Yo es, al mismo tiempo, entrada en escena de un tiempo historizado (p. 168–169).

Se trata de ofrecer un lugar en el que los adultos que acompañan a estos niños puedan donarles una mirada diferente, que puedan creer que otro futuro es posible para ellos.

Reflexiones finales

Las dificultades en el lazo que exponen estos niños cuestionan a las instituciones productoras de infancia como la familia y la escuela, pero también a las prácticas en el marco de un centro de salud.

El problema presenta dos dimensiones. Por un lado la cuestión clínica y, por otro, la dimensión y efectos de determinadas políticas que instituyen subjetividad.

Respecto a nuestra responsabilidad como psicoanalistas, se vuelve necesario volver a pensar los conceptos a la luz de nuevas modalidades de sufrimiento que aparecen de forma cada vez más descarnada. Asimismo, es menester recuperar el gesto freudiano de producir en diálogo con otros, sabiendo que se trata de un problema que excede al campo psicoanalítico, pero que hay herramientas dentro de nuestro campo que nos pueden balizar el camino.

Estas modalidades de sufrimiento también impactan intensamente en quienes trabajamos con ellas, problemática que ha sido bien abordada por Winnicott (2011b). La elaboración teórica de estas modalidades violentas de padecimiento infantil, nos protege del riesgo de asistir impotentes al horror que provoca tanta pulsión de muerte desligada.

La capacidad lúdica y la creatividad resultan esenciales. Las prácticas transformadoras que habiliten otros modos de ver a los pacientes requieren de la capacidad de invención en la construcción de dispositivos que excedan el trabajo específico de cada disciplina, sin perder de vista que esto no es simplemente un problema de salud.

Consideramos que hay un horizonte de trabajo posible con los niños que aborda-

mos en este trabajo, que consiste en poder pensar espacios que puedan alojarlos, espacios de encuentros con otros que los saquen de la inmediatez abriendo la posibilidad de la estructuración de un proyecto identificatorio.

Pero también tiene que existir el esfuerzo por pensar qué lugar es posible para los padres y madres de estos niños, a través de qué dispositivos pueden volver a ser incluidos en la sociedad que los excluyó. El horizonte de trabajo es una apuesta a pensar el lugar que un dispositivo como el taller de serigrafía tendría en torno a los modos de producir contrato y de trabajar la relación al semejante.

En este sentido, virando hacia la dimensión más política, para que estos dispositivos no se conviertan en un fin en sí mismos, sino que puedan articularse y ayudar en la construcción de trayectos vitales, debe haber políticas de Estado que puedan ser solidarias de un nuevo modelo social que vuelva a incluir a quienes quedaron por fuera del contrato narcisista; políticas que le devuelvan la dignidad de ser miembros plenos de la sociedad en la que viven; políticas sociales, de trabajo, de vivienda, de educación, salud y seguridad.

Quedan muchas preguntas pendientes en relación a esta problemática. ¿Qué pasa cuando estos niños llegan a la adolescencia? ¿Cuáles son los modelos identificatorios que se les ofrecen a los adolescentes? ¿Qué futuro es posible para un adolescente de un barrio humilde?

Es necesario pensar los dispositivos en función de los problemas que leemos. Son estos problemas los que permiten nuevas teorizaciones. La teoría puesta en función de la clínica.



Si, como plantea Piera Aulagnier (2010), las grandes lecciones de la clínica vienen en forma de fracaso, quizás sea hora de preguntarnos qué podemos aprender de estos fracasos en la constitución narcisista.

Referencias

- Aulagnier, P. (2010). *La violencia de la interpretación: Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2010a). Pulsiones y destinos de pulsión, en *Obras completas*. Tomo XIV. (14° edición en castellano). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (2010b). Introducción del narcisismo, en *Obras completas*. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2010c). Psicología de las masas y análisis del yo, en *Obras completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lewkowicz, I. (2008). *Pensar sin Estado: La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, R. (2012) *Jugar en el vacío*, en Rodulfo, R. (comp.) *Trastornos narcisistas no psicóticos: Estudios psicoanalíticos sobre problemáticas del cuerpo, el espacio y el aprendizaje en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (2011a). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.
- Winnicott, D. (2011b). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.



¿Qué espera un niño de un adulto? Interrogantes a partir de una experiencia lúdica grupal*

What does a child expect from an adult? Questions that take shape in a group playful-therapeutic experience

María Eugenia Fidalgo**

Resumen

Este escrito plantea el interrogante acerca de qué espera un niño de un adulto, y cómo esa pregunta toma forma en una experiencia lúdico/terapéutica grupal. Con el objetivo general de problematizar la relación niño/adulto, partiendo de una necesaria asimetría entre ellos, se ubican algunas funciones a las que un adulto está llamado a sostener y se indaga cómo instituir legalidad, a través del análisis de cuatro viñetas de la experiencia que reflejan parte del proceso de trabajo llevado adelante con uno de los niños que participó. Se concluye que se hace necesario preservar la asimetría entre niños y adultos como condición de legalidad ineludible para que un sujeto pueda emerger desde la palabra, gestionando su propio lugar de enunciación en el lazo social.

Palabras clave: *Asimetría niño-adulto, legalidad, constitución subjetiva, lazo social.*

Summary

This paper raises the question of what a child expects from an adult, and how that question takes shape in a group playful/therapeutic experience. The general objective is to problematize the relationship child/adult, starting from a necessary asymmetry between them: some functions are identified and an adult is called to support them. We investigate how to establish legality through the analysis of four vignettes regarding our experience which show part of the work process carried out with one of the children involved. We conclude that it is necessary to preserve the asymmetry between children and adults as a condition of unavoidable legality so that a subject can emerge from the language managing its own place of enunciation in the social bond.

Keywords: *Child – adult Asymmetry, Legality, Subjective Constitution, Social – bond.*

* El presente artículo fue escrito sobre la base del trabajo final integrador de la Carrera de especialización en Psicología clínica institucional y comunitaria (UNR) del mismo título, del que soy autora y que fue dirigido por la Dra. Silvia Lampugnani y aprobado en 2016.

** Psicóloga. Profesora en Psicología. Especialista en Psicología clínica, institucional y comunitaria. UNR

Introducción

La diferencia intergeneracional constituye una condición fundante en la infancia, entendiendo a esta última como “el tiempo de la vida de los seres hablantes para encarnar la *posición de hijo*” (Bugacoff, 2000, p.197). Sin embargo, desde hace décadas, asistimos a diferentes modalidades de “ataque al lazo filiatorio” (Bugacoff, 2000, p.193). La autoridad, entendida en el sentido freudiano, desde ese lugar de diferencia asimétrica de aquel que ampara al pequeño en la llegada a este mundo, ha ido encontrándose con distintos modos de destitución, y la pretensión de simetría ha ido ganando terreno.

En este marco, nos preguntamos qué espera un niño de un adulto, y cómo esa pregunta toma forma en un dispositivo lúdico-terapéutico grupal con niños y niñas de entre siete y once años. Esta experiencia, que será analizada en el presente escrito, fue llevada a cabo en una escuela situada en un barrio de la ciudad de Rosario cuya población presenta un elevado nivel de pobreza y de vulneración de derechos.

En el año 2010 docentes y directivos de esa institución expresaron a profesionales del equipo de orientación de la misma un malestar vinculado a las dificultades de algunos niños en el lazo con otros, así como la imposibilidad de sostener las condiciones del espacio áulico. Los niños recorrían con sus cuerpos cada rincón en busca de algún borde que operase como límite. Como respuesta a esa demanda, miembros de dicho equipo, en articulación con la facultad de Psicología (a través de la carrera de especialización en Psicología clínica, institucional y comunitaria), elaboraron la propuesta de un dispositivo grupal en el que, a través del *jugar*

(Winnicott, 2008), entendido como “práctica significante” (Rodulfo, 2001, p.120) fundamental en la estructuración subjetiva de un niño, se pudiese abordar esta problemática. La propuesta, planteada como *invitación* al niño y a su referente familiar, en general la madre, permitió diferenciarse de la obligatoriedad con que se asocia habitualmente a la escuela.

El proceso que fue haciendo uno de los niños que participó, a quien se nombrará como Manuel, oficiará de hilo conductor en este escrito que presentará el análisis cualitativo de viñetas de esa experiencia.

A lo largo del presente trabajo se buscará problematizar la relación niño – adulto. Para esto se caracterizarán algunas de las funciones que un adulto está llamado a sostener, se indagará respecto de los modos de instituir legalidad, y se analizará aquello que es posible leer como ausencia de apelación a un adulto y los intentos por constituir esa función, instalando también la posibilidad de volver a tejer el lazo con los pares.

Los nombres de los niños, las referencias históricas y los fragmentos de las escenas reconstruidas en el presente trabajo, fueron modificados atendiendo al resguardo de la identidad de quienes participaron de esta experiencia.

Algunas consideraciones acerca de Manuel

Manuel comenzó el espacio de juego con ocho años y participó durante dos (2010 y 2011). El pedido de las docentes de que se incluyera tuvo que ver fundamentalmente con la *violencia* (así aparecía enunciado) para con sus compañeros y con su



dificultad para sostener el espacio del aula. Manuel no se encontraba alfabetizado. Sufríó en una edad muy temprana una lesión en su cuerpo, una pérdida traumática que no encontraba en el discurso familiar una vía de tramitación posible, pero quizás lo que había dejado marcas aún más difíciles de tramitar era el haber recorrido estos años en medio de un discurso familiar signado por el rechazo y la imposibilidad de libidinización que produjera para él algún tipo de alojamiento subjetivo.

Teniendo en cuenta que el deseo del adulto posibilita generar o desplegar el deseo del niño y también una vía para crear una base de seguridad y confianza en sí mismo, podemos decir que este espacio de juego se convirtió en algo muy valioso para él, para *haverse un lugar*, distinto de aquel centrado en lo que Manuel *no podía* o *no hacía*, afirmación que le resonaba en numerosas oportunidades. La dirección del trabajo con este niño en el transcurso de los encuentros del taller tuvo que ver, en gran parte, con instaurar la posibilidad de constituir una reserva libidinal frente al Otro, un Otro en el cual quedaba atrapado la mayor parte del tiempo y que le imponía obstáculos para constituirse como sujeto deseante.

Fue en los modos de hacer lazo del niño con sus pares, en la experiencia con esos otros, donde los coordinadores, en tanto adultos, se encontraron, a través de las intervenciones, intentando devolverle al niño el recurso de apelación a un adulto, en muchas ocasiones como mediación o como terceridad frente a lo que de sus pares le retornaba como amenazante. El *jugar*, en ese marco, apareció como una apuesta que se renovaba cada vez como un recurso privilegiado.

Sobre las viñetas

Los registros que aparecen en este escrito guardan una secuencia cronológica, que de algún modo invitan al lector a acompañar parte del recorrido que este niño fue haciendo en el espacio. No obstante, este ordenamiento de ningún modo alude al tiempo que se puso en juego en el trabajo; esto es, los tiempos lógicos, no cronológicos, de un proceso de subjetivación en medio de un trabajo clínico. Los efectos del trayecto de Manuel por este taller son posibles de ser leídos en el *après coup*, lo que implica avances y retornos en el relato de la experiencia.

Las cuatro viñetas elegidas y sus líneas de análisis permiten ir pesquisando el proceso de subjetivación que Manuel fue haciendo en esta experiencia grupal, proceso en el cual fue fabricando con estos pares y adultos un lugar que lo alojase en el discurso. Así, fuimos ubicando en este material los modos en que la pregunta por lo que se espera de un adulto en relación con un niño intentó ir tomando forma y qué posibilitó lo grupal como marco.

1- Sujetos que cuentan

Sentados alrededor de una mesa, los niños van contando cuántos son en ese encuentro, quiénes están presentes, quiénes ausentes. Uno de los niños cuenta que a Manuel le pegaron antes de venir porque le sacudía la cama a la madre que estaba durmiendo. El resto sigue hablando de otra cosa.

Alguien propone escribir los nombres de quienes están allí. Manuel dice que él no va a escribir su nombre. El coordinador le

propone escribirlo en un papel y que él lo copie. Acepta y lo escribe. Como no podía escribir su edad, ocho, el coordinador se lo muestra, pero no lo escribe. Fernando, otro de los niños, le muestra cómo: dibuja dos círculos, uno arriba del otro y finalmente Manuel puede escribirlo así.

Hablando de situaciones que les hacen sentir vergüenza, uno de los niños se ríe de Manuel y se burla de que “se hace pis encima”, también de que no sabe escribir. Manuel baja la cabeza y no responde. La coordinadora interrumpe diciendo: “Les propongo un acuerdo: decir lo que *a cada uno* le da vergüenza pero no decir cosas del otro”.

.....

Contarse en ese espacio crea una pertenencia que sostiene el lazo colectivo. Es un modo de ubicar que *no da lo mismo* estar presente o ausente en cada encuentro. Si alguno no asiste, va a faltar en la *cuenta* que el resto hace. Pero *contarse entre* otros, contar *con* otro y contar *a* otro es también narrarse, historizarse al interior de este espacio de juego.

Este pequeño acto se constituye por esto en un acto subjetivante, “ceremonia mínima” (Minnicelli, 2013, p.43), que introduce una legalidad en el intercambio. Esta categoría conceptual alude a la puesta en valor de aquellos pequeños actos cotidianos que pasan desapercibidos en el devenir de la práctica, pero que sin embargo constituyen instancias de intervención que dan lugar a otras redes discursivas, implicando, por esto, “un reposicionamiento subjetivo de los adultos ante los niños, niñas y adolescentes” (p.55), razón por la cual se hace necesario recuperar el valor que los mismas

poseen.

De ese modo va tomando cada vez más importancia para Manuel y para los demás niños, ser esperados y recibidos en el espacio, otorgar valor al encuentro, a la presencia de cada uno y conversar acerca de cómo se sienten, instituyendo en ese mismo acto una legalidad en la que se van situando los sujetos en su enunciación.

La intervención en la cual se pide a todos “hablar en nombre propio y no contar cosas del otro” produce una interrupción, introduce un corte sincrónico en el devenir del encuentro, para señalar este orden de legalidad: los sujetos en la enunciación no son intercambiables. Cabe la pregunta aquí acerca de cómo pensar ese orden de legalidad que intenta enmarcar el intercambio.

¿A qué nos referimos cuando hablamos de *instituir legalidad*? Para Minnicelli (2010) *institución* designa “la marca simbólica de la diferencia que inscribe al hablante en la legalidad del lenguaje” (p.59). Y que por esto: “implica establecer un corte sincrónico en una continuidad diacrónica” (2008, p.5). La institución, entonces, es marca simbólica de la diferencia

En el encuentro, a través de ceremonias mínimas, se va realizando ese corte sincrónico, se van inscribiendo otros decires, otros significantes, teniendo presente que el dicho tiene carácter de acto. Se va interrumpiendo con lo que *siempre fue así*, de esa manera, y por ende con el carácter de lo destinal. Esto también supone investir al niño en el campo del Otro, hacerlo pasar por el deseo del Otro, donde el sujeto puede inscribir algo del orden de su significación.

La legalidad, que es la legalidad del inconsciente, forma parte del encuadre, que



se va estableciendo en el trabajo, grupal, en este caso. En tanto ley paterna, se introduce a través de enunciados de este tipo, con una característica fundamental: la ley *rige para todos*, tanto para los niños como para los adultos, aquí en su función de coordinadores, y, por ende, introduce un ordenamiento. La misma ofrece, en tanto legalidad de lenguaje, un marco simbólico como punto de partida para el intercambio. Esto es, como destaca Bleichmar (2010), lo que diferencia la ley del padre de la ley perversa o la arbitrariedad del poder, e incluso podríamos decir, del mero *disciplinamiento* o la reeducación.

En el espacio se les propone una alternancia, cada uno tiene su turno para hablar y de la propia intimidad sólo cada uno puede decir, es sólo en nombre propio que algo de esto puede ser enunciado. Aparece una demanda no articulada aún, dirigida al adulto, para que regule con la palabra el lugar de cada quien y mediatice la imagen del otro.

Freud (1997a) plantea que en la vida anímica “el otro” aparece siempre integrado ya sea como modelo, como objeto, auxiliar o adversario. Como señala Minnicelli (2013), desde edades muy tempranas los chicos advierten y ponen de relieve las más mínimas diferencias. Nuestro lugar allí, en tanto adultos, tiene que ver precisamente con reconocer con ellos la diferencia pero no en tanto aquello que estigmatiza y contamina el lazo social, sino en la medida que es aquello que marca las singularidades entre los semejantes, haciendo único a cada sujeto.

2- Movimientos para el recorte de una mirada

Solo Manuel y otro niño asisten a este encuentro. Ambos quieren jugar a las cartas. Los coordinadores se suman. Manuel, inquieto, se sienta, se para, da vuelta la silla, no espera su turno, cuestión que se le señala en cada jugada de otro compañero, ya que él empieza a hacer la suya cada vez que otro termina, sin registrar el turno. Los coordinadores proponen, en primer lugar, acordar y escribir cuáles son las reglas. Uno de los niños agrega como regla final: “No se pueden espiar las cartas”. Manuel *deja ver* todo el tiempo las suyas, ante lo cual la coordinadora advierte: “Cuidado, Manuel, que te las vemos, *tapalas*”. Abre con mucha ansiedad los cajones de la mesa sobre la que jugamos, mira lo que hay dentro, saca unos papeles y el coordinador le dice: “Eso no se abre ni se mira, hay cosas que no se pueden ver, que no son nuestras”, y le cierra los cajones. Manuel sigue *dejando ver* sus cartas, a pesar de que se le vuelve a decir que no las *muestre*; el coordinador se tapa los ojos y dice: “No, no quiero *mirar*, porque Manuel muestra las cartas y yo no las quiero ver”. Todos se *tapan* los ojos, incluso el otro niño. Luego cuando vuelven a mirar, Manuel se ríe y empieza a *jugar a que le muestra* las cartas al coordinador, él se vuelve a tapar los ojos y a decir que no quiere ver. Manuel y el otro niño se divierten. En otro momento, con sus cartas a la vista, le dice a la coordinadora que se encontraba a su lado: “Me estás *espiando*, tramposa”. Ella le responde que no las ha visto.

.....

Los movimientos entre *dejar ver*, *ser visto*, *mostrar*, *tapar* y *ser espiado* van inscribiendo di-

ferencias en la posición del sujeto con relación al Otro. Tener “todo a la vista” (que no es lo mismo que mostrar) ubica a Manuel en tanto puro objeto, a merced del Otro, sin poder contar con la posibilidad de una reserva, que lo preserve de ese avance sobre el cuerpo, forzosamente desubjetivante. Es durante la propuesta lúdica que Manuel puede empezar a instalar el *jugar* a mostrar, como si pudiera comenzar a decir: “No soy yo quien dejo ver, sino que sos vos que me espías, y de que me intento tapar, me puedo cubrir”. ¿Cubrirse de qué? De *ser visto*, que no es lo mismo que *ser mirado*. La visión, en tanto acto perceptivo, se diferencia de la mirada, en tanto acto efectuado por el yo, y que implica una determinada posición subjetiva de quien mira, respecto de su semejante.

Este movimiento se posibilita a partir del discurso que habilita el lazo social ya que lo que se introduce, aunque no aparezca enunciado en estos términos, es: “Si vos no tapás tus cartas no podemos jugar así, queremos que juegues con las mismas reglas que el resto”. Alguien puede jugar una vez que puede construir una reserva libidinal. Son estos tipos de *no* los que, como dice Minicelli (2004), transportan e inscriben la norma.

Con las reglas de juego inventadas y escritas colectivamente, lo que se hace es, ni más ni menos, que escribir la ley, decir: “No todo es posible”, a todos se nos prohíbe hacer determinadas cosas y a todos se nos habilita a hacer otras. Nadie queda por fuera.

Una de las reglas explicitadas por los niños antes de iniciar este juego fue: “Al que le toca, le toca”, afirmación que no impide ubicar una apuesta: ¿qué hace cada uno con

lo que le toca? Y esto tiene que ver con la posibilidad que un sujeto tiene de establecer una diferencia con aquello que amenaza desde el carácter de lo destinal. El destino, en tanto pasado que es vivido como futuro ineludible, no abre a la posibilidad de ningún tipo de movimiento que el sujeto efectivamente puede hacer y, mucho más, cuando hay otros que lo habilitan a ello. Perpetuarse como *sujeto de excepción*, como Freud (1997b) lo describió, sume al mismo en la imposibilidad de escribir e inscribir otras marcas posibles, distintas en su historia. Freud se ha referido así a aquellos sujetos que asumirían en la vida una posición subjetiva que los exceptúa de las restricciones y exigencias que atraviesan a todo ser humano, por el hecho de haber sufrido *lo suficiente* en la vida, especialmente en los primeros años infantiles, excepción que vendría a ocupar cierto lugar de compensación por semejante infortunio.

Muchas veces, el trabajo en contextos de pobreza conlleva el riesgo de que seamos los que trabajamos con los niños los que los ubiquemos en esa posición de excepción. En este sentido, es importante situar que cuando esto cede y puede dirigirse otra mirada que no los coloque como excepción, esto es, por fuera del atravesamiento de la castración, se abre otra vía posible de trabajo con efectos claramente subjetivantes para ellos.

En este encuentro es Manuel quien enuncia el engaño, *la trampa*, como movimiento que posibilita agujerear al Otro, suponerle una falta. Se puede hacerle trampa al Otro cuando no se está *en* la trampa del Otro, cuando no se está entrampado allí. Esta falta tiene que ver con la dimensión del saber: el Otro no puede saberlo todo, que



no es otra cosa que reconocerlo atravesado por la castración.

Se intenta habilitar a Manuel a que pueda ahuecar esos significantes maternos que se le presentifican con un tenor imperativo, convirtiéndolos en significantes en falta de significación y jugar con ellos.

3- “Si no estarían ustedes dos...”

Apelación a un adulto

Manuel le cuenta a Lucas, un niño nuevo en el taller, que la vez anterior jugamos a los karatekas, a lo cual Lucas le responde: “Yo pego patadas”. Manuel enseguida le aclara que eran “demostraciones”, que no se pegaban. Por momentos, se agreden con palabras y Lucas mira a los coordinadores y advierte: “Si no estuvieran ustedes dos ya nos habríamos agarrado a las piñas”.

Lucas pregunta si hay otros juegos ahí, Manuel le dice: “Sí, un montón de juegos”. Se lo ve a Manuel hablar de un espacio del que se ha apropiado, hace comentarios acerca de lo que sabe. Lucas pregunta por el tiempo que Manuel lleva en el espacio. “Hace mucho que vengo”, responde y pide al coordinador que le precise desde qué día comenzó a participar. Le responde: “Desde el 6 de enero.” Manuel agrega que ese día es su cumpleaños.

Ya finalizando el taller, mientras guardan los materiales, Manuel comienza a hacer demostraciones de karatekas, mientras Lucas le habla a la coordinadora. En ese instante empieza a quejarse y a decir cosas, enojado. Cuando le pregunta qué le pasa, responde: “Es que no me mirás...”.

.....

¿No hay acaso aquí una apelación clara

y directa al adulto, como aquel que ejerce su lugar de diferencia, asimétrica, respecto de los niños? Es desde la misma palabra de este niño que la mirada se vuelve hacia los adultos. Como tales, somos llamados, en tanto capaces de interferir, de mediar, de interrumpir si es necesario, cuando la relación especular imaginaria se vuelve intolerable y se hace necesaria la mediatización simbólica. Por otro lado, es necesario reestablecer esta posición en la trama social, donde desde hace décadas, como advierte Minnicelli (2013), se ha generalizado una posición de espectador que deja a los más chicos librados a las formas pasionales, y muchas veces violentas, de zanjar las diferencias y lo que no se tolera del otro.

La indiferenciación de lugares produce forzosamente, en muchos casos, modos desubjetivantes de habitar el lazo con el otro, marcados por la imposibilidad, a merced de lo que suceda sin poder hacer casi nada al respecto, como advierten Duschatzky y Corea (2009). Estas autoras postulan que “en ese marco de disolución y confusión, la desubjetivación consiste en la imposibilidad de gestionar lugares de enunciación” (p.73), a partir de lugares estables de referencia.

Algo opera en el marco simbólico del taller, en la posición subjetiva de los adultos que allí sostienen el espacio (y sostienen a los chicos), que logra, aunque no siempre, legislar el lazo con el otro para que los conflictos y diferencias entre pares encuentren otras vías posibles de resolución.

La diferencia intergeneracional que instala la asimetría entre el niño y el adulto, conlleva una legalidad absolutamente necesaria. El niño necesita oponerse e iden-

tificarse, necesita que se le prohíba y, en el mismo acto, se le habilite a otra cosa.

Es importante señalar que en el adulto siempre está presente algo del niño que fue (Frigerio, 2008), “el núcleo vivo de lo infantil” (p.74) perdura en él de manera inconsciente, por lo que esos trozos de infancia siguen teniendo actualidad e imprimen, “entre bambalinas” (p.74), la relación con los niños que ese adulto tenga.

Ahora bien, una cuestión es reconocer *lo infantil* del sujeto adulto que se pone en juego en la relación asimétrica con el niño y otra muy distinta es homogeneizar los lugares, borrando esa hiancia que el infantil sujeto necesita para crecer. Esa diferencia niño-adulto se hace totalmente necesaria para garantizar de algún modo esa institución de infancia, de la que habla Minnicelli (2010), establecer la diferencia apelando “al Tercero social de la palabra como instancia simbólico-social que oficie en su función de límite, de separación, de restitución de la ley” (p. 236).

Pero no sólo el niño reside en el adulto. El niño va fabricando también su propia representación del adulto, que si bien tendrá que ver con los elementos que le aporten los *grandes*, cercanos a su crianza, una cuota considerable tendrá que ver con lo que él mismo puede crear. Al respecto Frigerio (2008) señala:

El adulto *en* el niño reside como representación del otro. Representación de la cual la ambivalencia nunca está ausente. Devenido interlocutor interno de un mundo externo, el adulto puede ejercer tanto la tiranía de un superyó imposible de satisfac-

cer como dejar vacante un lugar: *esa vacancia vuelve dificultoso el crecer.* (p. 82. Las cursivas son nuestras)

Se entiende que esto no significa que esa tiranía superyoica no lo dificulte (de hecho lo hace, y mucho), pero, al menos, el niño puede hacer algo con ella, y lo que pueda hacer producirá distintos efectos subjetivos. No obstante, ¿qué sucede cuando en cambio, del otro lado no hay nada, y el adulto está ausente en tanto tal para habilitar el campo de juegos identificatorios para la construcción de la propia identidad? ¿Puede filiarse un niño sin un adulto que le ofrezca condiciones para esa operación?

Según Kreszes (2000) la filiación es un proceso de nominación que se plantea en dos direcciones: del padre hacia el hijo y del hijo hacia el padre, y que el Otro no basta para ello, sino que quien se filia también lleva adelante un proceso de apropiación necesario para que esa operación tenga lugar. Entonces, estaremos de acuerdo en decir que tampoco el niño solo basta, sino que para filiarse necesita de quien, encarnando al Otro ya sujeto del lenguaje, lo nomine, lo nombre, y lo inscriba en la cultura, sancionando un lugar y transmitiendo la ley. ¿Cómo prescindir, entonces, de esos adultos, de aquellos que participamos de la vida de los niños y niñas desde diferentes lugares, si deseamos que puedan hacer lazo social con sus pares en condiciones que les permitan constituirse como sujetos de la palabra?

Esa pertenencia que Manuel manifiesta con relación al espacio tiene que ver con este *contarse* dentro del mismo. Él puede narrar su historia allí y puede narrar a otros



qué cosas son posibles, qué cosas pueden hacerse y con qué cuentan. En definitiva, de lo que habla es de un lugar con un marco de legalidad que permite el lazo social.

Nacer no es sólo venir al mundo, y Manuel lo demuestra enunciando que el día que comenzó a venir al taller es el día en que cumple años. Él sabe que objetivamente esto no es así, pero sabemos que la realidad psíquica que se entrama en el deseo difiere del dato de la realidad material. Esta cuestión sólo puede ser sentida en el *après coup*, luego de haber hecho este proceso y ubicarse en un circuito de deseo. Es un sujeto que se sabe alojado en el discurso, y esto es lo que lo hace niño. Es un sujeto de deseo, del cual se espera algo y, en consecuencia, se crea el espacio para que pueda producirlo en la experiencia compartida.

4- ¿De qué se pierde Manuel?

Manuel llega varios minutos luego del inicio del taller, quejándose de que su mamá lo trae tarde. Como en algunas ocasiones previas, la madre pide hablar con el coordinador. Esta vez, él le dice que ya ha comenzado el encuentro, que conversarán en otro momento, teniendo en cuenta el malestar que Manuel había manifestado otras veces. Esta escena es repetida por ella: lo trae tarde y le pide al coordinador hablar con él a solas. “Siempre hace lo mismo”, se queja Manuel, sintiendo que su madre invade un espacio y un tiempo que es para él.

Manuel construye una casa con maderitas. Llama a la coordinadora para que la vea, quien le dice que está hermosa y le pregunta quién vive allí; “Vos”, le responde. Luego hace una torre, vuelve a llamar a los coordi-

nadores para que miren lo que hizo: “*Mirá lo que hice... yo solo*”.

Uno de los chicos lo interpela: “¿Por qué te molesta llegar tarde?”. Una de las niñas dirige su mirada a Manuel y, casi completando el interrogante de su par, e intentando acercar una respuesta posible, pregunta: “¿Porque *te perdés* de jugar?”

.....

Manuel puede enojarse ante la intrusión del Otro, se separa de su madre quejándose de que lo lleve tarde y de su insistencia en apartar al coordinador para hablar con él. Cuando Manuel pide puntualidad a su madre para llegar a horario al taller, no hace otra cosa que demandar legalidad, revelarse a un claro ataque al encuadre del espacio. El enojo de Manuel tiene que ver con esto, ante el avance del Otro, él pierde y se pierde (“*te perdés*”, le dice esta niña), pero a diferencia de otras veces, puede ligar su angustia a lo que representa esta irrupción de la madre en un espacio que es para él y enojarse.

Como enfatiza Amigo (2005), el trabajo analítico es un trabajo no sólo de corte, sino también, y muchas veces fundamentalmente, de empalme, en el sentido borromeico del término. Se trata de constituir una consistencia imaginaria que envuelva, que rodee, que unifique ese cuerpo; un cuerpo que puede ser mirado desde Otro que lo inviste libidinalmente, que le otorga ese brillo fálico y lo ubica, así, en un circuito de deseo. La mirada del Otro estructura lo imaginario, hace consistir al cuerpo. Lo interesante es que es Manuel quien, luego de este tiempo de trabajo, demanda esa mirada y, al mismo tiempo, puede quejarse de quien, por momentos, lejos de

donarle un lugar subjetivante, lo desarma y lo injuria. Sus dichos –“¡Es que no me mirás...!” “Mirá lo que hice, yo solo”– son una demanda de falización, demanda en transferencia. Busca en el espejo el reflejo que el otro puede devolverle: una imagen unificante de su cuerpo.

Reflexiones finales

Preservar la asimetría entre niños y adultos constituye una condición innegociable para que un sujeto pueda emerger desde la palabra, gestionando su propio lugar de enunciación, operación posibilitada cuando el adulto, encarnando al Otro del lenguaje, lo aloja en el discurso y en un circuito de deseo.

En ese mismo sentido ubicamos que el reconocimiento del otro como semejante no se produce por generación espontánea, sino que constituye un proceso que muchas veces es facilitado desde el adulto, de quien se espera que regule ese lazo con el otro. Adulto, que, por otra parte, no necesariamente debe estar en posición de analista. De hecho, como señala Vasen (2000), en la práctica no hacemos sólo intervenciones analíticas, sino también señalamientos o intervenciones que simplemente tienen que ver con el reconocimiento y el respeto por un semejante. Es desde ese lugar asimétrico, desde el cual el adulto toma la palabra, donde esto puede ser enunciado de muchas maneras en el devenir cotidiano.

En efecto, Manuel ha podido ir constituyendo a esos otros como semejantes, a partir de la legalidad que se ha ido instalando, instituyendo, como marco simbólico referencial, que le ha permitido ir tejiendo

lazos, *contarse* entre otros, desde su singularidad.

Precisamente hemos podido *leer* en estos registros que cuando la asimetría se sostiene, se introduce un marco de legalidad desde el discurso donde el niño puede empezar a jugar, echando mano al “como sí”, que constituye el nudo de lo lúdico, y que le ofrece, por el efecto que produce de transformación de la realidad, la posibilidad de atemperar la consistencia del Otro (Marrone, 2005).

En esa misma dirección, pudimos observar que el adulto es también quien ofrece condiciones para el despliegue de la fantasía, la cual oficia de velamiento ante lo que deja su impronta desde lo real, vivido muchas veces como una amenaza para el sujeto. Y así también se crean condiciones para la elaboración de situaciones traumáticas a partir del discurso simbólico.

Por otro lado, la participación de Manuel durante dos años ininterrumpidos en el espacio nos llevó a ubicar la importancia de crear y ofrecer *estabilidad* en la infancia. Winnicott (2009), así como otros autores que se han dedicado al trabajo e investigación de los primeros tiempos constitutivos del niño, hacía mucho hincapié en esto como base para la organización interna y para construir confianza y seguridad en sí mismo y en el ambiente que rodea al niño. Esa estabilidad está constituida por esos pequeños momentos cotidianos donde el bebé y el niño se sienten sostenidos, soportados (función de holding) por otro u otros que participan de su crianza. Incluso él destaca que lo que hace valioso a un hogar o albergue, con relación a las experiencias con niños privados durante la guerra, “es su



naturaleza permanente y no la eficacia con que está organizado” (2009, p.88). Este autor utiliza la cálida expresión “experiencias hogareñas primarias satisfactorias” (2009, p.75) para referirse a aquellas vivenciadas en un ambiente que se ajusta a las necesidades del niño pequeño, sienta las bases de la salud mental y cuenta con alguien que pueda alojarlo, sostenerlo. Estas experiencias, como tales, son irrecuperables, en caso de no haber tenido lugar en los primeros tiempos de constitución. Sin embargo, es posible que el niño pueda ir construyendo otras que reparen esa ausencia.

Muchas veces, en las zonas más vulnerables de la ciudad, nos encontramos con chicos que buscan, o que simplemente encuentran, ese soporte, esas “experiencias hogareñas primarias satisfactorias” en dispositivos grupales públicos y en las personas que los coordinan. Sería oportuno pensar, entonces, en los efectos subjetivos que tiene para tantos chicos, la inestabilidad de estos espacios grupales en instituciones públicas, dado que un lugar más en sus vidas se desintegra, se desarma y los deja otra vez sin ese alojamiento. Esa inestabilidad se produce muchas veces por el *recambio* de trabajadores que circulan de un área a otro o porque los espacios se cierran, se interrumpen, en general, producto de los cambios de gestión que no tienen en cuenta estos efectos. Aquí radica la diferencia, como señala Frigerio (2008), entre “trabajar *con* los niños y/o *sobre* los ‘menores’” (p.69), lo cual depara intervenciones totalmente diferentes.

Finalizando, podemos decir que el marco grupal le permitió a Manuel ir constituyendo recursos simbólicos propios en el

lazo con los otros. Lo que un niño espera de un adulto es que se diferencie de él en tanto tal, para que él pueda ser niño, que la distancia genealógica se sostenga y, desde allí, el adulto pueda sostenerlo a él.

Referencias

- Amigo, S. (2005). *Clínica de los fracasos del fantasma*, Rosario: Homo Sapiens.
- Bleichmar, S. (2010). *Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático*, Buenos Aires: Entreideas.
- Bugacoff, A. (2000). Criminalidad e infancia, en AAVV, *Superyó y filiación: Destinos de la transmisión*, Rosario: Laborde.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2009). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1997a). Psicología de las masas y análisis del yo, en *Obras completas*, tomo 19. Barcelona: Losada.
- Freud, S. (1997b). Varios tipos de carácter descubiertos en la labor analítica, en *Obras completas*, tomo 18. Barcelona: Losada.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica*. Buenos Aires: Del estante.
- Kreszes, D. (2000). El lazo filiatorio y sus paradojas, en AAVV, *Superyó y filiación: Destinos de la transmisión*. Rosario: Laborde.
- Marrone, C. (2005). *El juego, una deuda del psicoanálisis*. Buenos Aires: Lazos.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Minnicelli, M. (2010). *Infancias en estado de excepción: derechos del niño y psicoanálisis*.

Buenos Aires: Noveduc.

- Minnicelli, M. (2008). Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales, en *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, Año X, N° 5.
- Minnicelli, M. (2004). De límites, confines y fronteras. Notas sobre el problema de los límites, de la autoridad y la responsabilidad, en *Intersecciones entre clínica y escuela*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Rodolfo, R. (2001). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasen, J. (2000). *¿Post-mocositos? Presencias, fantasmas y duendes en la clínica con niños y jóvenes de hoy*. Buenos Aires: Lugar.
- Winnicott, D. W. (2009). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (2008). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.



Marcas e inscripciones: Narraciones historizantes en internación temprana*

Marks and inscriptions: historicizing narrations in early hospitalization

María Laura Crespin**

Resumen

El presente artículo presenta la exploración de las dimensiones de análisis implicadas en la inscripción de un nacimiento en internación temprana. Dicho trabajo se articula con una práctica realizada en la Carrera de Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, en el período 2012-2014.

Se sostuvo como hipótesis que es mediante la construcción de un relato historizado/narración en donde pueden darse las claves de un trabajo elaborativo para una mujer/madre durante la internación temprana de un hijo.

Se analizan viñeta clínica y escenas institucionales con el objetivo de explorar los modos de representar, dar a entender a través de una narración historizada, el acontecimiento de un nacimiento en internación temprana. Se articulan conceptualizaciones psicoanalíticas con el fin de abordar la noción de función materna. Se presenta un recorrido conceptual sobre duelo, marca e

inscripción a los fines de pensar la escritura y el trabajo elaborativo.

Palabras clave: narración – función materna – duelo – trabajo elaborativo

Summary

This article presents the exploration of the dimensions of analysis involved in the registration of a birth in early hospitalization. This work is articulated with a practice carried out in the Clinical, Institutional and Community Psychology Career, in the period 2012 – 2014.

It was hypothesized that it is through the construction of a story/narrative where the keys for an elaborative work of a mother/woman during the early internment of a child can be set up during the early internment of a child.

Clinical vignette and institutional scenes are analyzed with the aim of exploring ways to represent, to explain through a

* Este artículo fue escrito sobre la base del Trabajo Integrador Final de la Carrera de Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria, cohorte 2012-2014: “Construir Narraciones: La función de la narración historizada como proceso elaborativo del nacimiento en internación temprana en mujeres que se alojan en la Residencia de Madres del Hospital Provincial”. La dirección estuvo a cargo de la Ps. Soledad Cottone.

** Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. UNR. lalacrespins@hotmail.com

historized narration, the event of a birth in early internement. Psychoanalytic concepts are articulated in order to address the notion of maternal function. A conceptual development on mourning, mark and inscription is presented for the purpose of thinking the writing and elaborative process.

Keywords: *Narration – Maternal Function – Mourning – Elaborative Process*

Introducción

Los sonidos relampagueantes informan sobre los signos vitales del recién nacido: frecuencia cardíaca, frecuencia respiratoria, tensión arterial, saturación del oxígeno. En la sala de neonatología, el arrullo simbólico de la palabra dirigida al bebé resquebraja ese tiempo eterno y saturado de información.

Y se producen nuevos sentidos para los padres ante la internación de un hijo que generan condiciones de posibilidad para que se den las operatorias tempranas de la constitución subjetiva en el niño.

La especialidad médica de la neonatología se encarga de asistir a recién nacidos como grupo etario, dedicada al cuidado, diagnóstico y tratamiento de las enfermedades que afectan a los niños desde su nacimiento hasta los 28 días, aproximadamente.

En este trabajo se indaga acerca de aquellos tiempos de simbolización que cada mujer-madre irá produciendo durante la experiencia de la internación de un hijo en sala de neonatología. Se tomará para analizar la construcción historizante una viñeta clínica que nos posibilita pensar a su vez de qué manera operan los duelos previos en un sujeto.

Mediante herramientas conceptuales del psicoanálisis exploramos las dimensiones institucionales y subjetivas que conmueven el hecho real de una internación temprana. La trama familiar de un recién nacido logra construir esperas inéditas en la institución que visibilizan operatorias subjetivantes respecto de un nacimiento anticipado.

Servicio de Neonatología

Aperturas en el paradigma de salud

Las intervenciones médicas en relación a los niños se fueron metamorfoseando en el tiempo, con saltos cualitativos en algunos casos, y rompieron con un paradigma biologicista que consideraba que los bebés internados debían ser manipulados en tanto objetos-organismos, priorizando una “buena tecnología” y casi sin contacto humano.

Dichas mutaciones al interior de la práctica médica tienen referentes y pioneros en Argentina como Florencio Escardó (1904-1992), destacado exponente, quien llevó adelante una reforma hospitalaria como parte del cambio de transformación del paradigma, y fue posibilitando, la internación de las madres junto a sus hijos con el objetivo de que en el tiempo de internación no se rompiera el vínculo afectivo y se beneficiara la recuperación.

A su vez, situamos otra referente, Lydia Coriat (1920-1980), que, valorizando e introduciendo en su práctica la dimensión psíquica del niño y el interés por los hechos sociales que lo moldean, “retoma la importancia del vínculo del niño con su madre en el primer tiempo de vida en lo que hace a sus posibilidades de crecimiento y desarrollo. Le preocupan tanto los niños como sus



padres.”.(Bloj, 2013, p. 85).

Vemos así como una práctica médica ligada a la dimensión humanística va gestando modos distintos de pensar y conceptualizar la infancia.

Siguiendo a estos pioneros, ubicamos que una de las características del Servicio de Neonatología del hospital es que se lo denomina de “puertas abiertas”, apertura/habilitación institucional, que implica el ingreso irrestricto de los padres del bebé a la sala y también el ingreso de hermanos, hermanas, abuelos, abuelas, bisabuelos, bisabuelas pero en día y horario pautado.

El Servicio de Neonatología^{1*} se encuentra dentro del área materno-infantil del hospital junto a sala de obstetricia. Cuenta, además, con un espacio de residencia para madres.

La sala de internación está organizada en función de la complejidad: cuidados mínimos (cunas), terapia intermedia y terapia intensiva.

La distribución espacial del servicio contiene a la sala de internación de los bebés, la sala de parto, las habitaciones, la residencia de madres y aquellos espacios físicos que contornean las esperas de los familiares.

La residencia está compuesta por dos habitaciones con, aproximadamente cinco camas por habitación. Además de este lugar, las madres que tienen sus bebés internados acceden a almorzar, merendar y cenar en el comedor del hospital.

El servicio brinda a las madres alojamiento y la posibilidad de estar más cerca de su hijo, ya que ellas, en ocasiones, son de otras localidades vecinas a Rosario y no

cuentan con los medios para alojarse en otro lugar. El proyecto de la residencia se fue logrando con la participación del primer grupo de psicólogas que integraron este servicio.

Las primeras psicólogas que se incorporaron a la sala de la neonatología eran residentes de posgrado en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria^{2*} quienes junto con el equipo del servicio trabajaron para abrir diferentes espacios. El pedido de incorporación fue realizado por los médicos pertenecientes a la sala, movilizados por las distintas situaciones que atravesaban los padres de los bebés internados.

El objetivo institucional de la residencia era alojar a las mujeres-madres que tenían sus bebés en la sala de neonatología, esta permanencia promovía el vínculo madre-hijo, favoreciendo la instalación de la función materna, permitía un acercamiento de la madre a su bebé en una situación conmovida por la internación.

El espacio también permitía profundizar la referencia de las madres del bebé con el equipo de salud. Se armaban lazos de amistad entre las madres, que constituían verdaderos vínculos de sostén y apoyo permitiendo ubicar momentos en el que vivir conjunto para las madres en la residencia se tornaba experiencia cultural, apropiación, elaboración de un sentido transmisible res-

¹ En adelante, también la nombramos como *la neo* o *el servicio*.

² La Residencia de posgrado en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria (a partir del período democrático que se inaugura en 1983), proponía un modelo de formación de psicólogos en el ámbito de la salud pública, centrado en el análisis de la práctica y fuerte acompañamiento docente. Para mayor profundización histórica de los momentos que dan cuenta de esta experiencia inédita en el campo de la Psicología Clínica se sugiere la lectura de Grande, Valles y Baños (2009).

pecto de una vivencia que bien podría ser arrasadora (Di Pascuale, 2014).

El modelo de Maternidad Segura y Centrada en la Familia (MSCF)³ constituye un paradigma de atención perinatal centrado en la atención humanizada de la mujer en su embarazo. Retoma principios, iniciativas (la salud como un derecho humano, ingreso irrestricto de los padres del bebé, ingreso hermanos, abuelos, lactancia materna, etc.) que el mismo equipo ha venido sosteniendo y, a su vez, se incorporan otros ¿De qué manera incide este modelo en el equipo de salud y en las prácticas?

La novedad del modelo de MSCF, como ya se mencionó, gira en torno del lugar que tienen los padres en la sala de internación, pero también ubicamos que por momentos este modelo deviene normativo. Articulamos con el trabajo de Ulloa (1995), “Novela Clínica psicoanalítica” dónde sitúa las normativas espontáneas de una institución. Subrayamos los mecanismos que en las instituciones llevan a generar normas espontáneas en la comunidad que habita.

Cada mujer, en su tiempo subjetivo, tendrá que hacer un trabajo para asumir una función materna. Por parte del equipo de salud se espera una madre, se apela a una

madre. A su vez, hay una representación de madre relacionada con los lugares profesionales: los profesionales de enfermería apelan a una madre que limpie, que cuide. Muchos médicos pretenden que la madre entienda la precariedad o la gravedad de la enfermedad. Y, otras veces, eso que es un derecho “el ingreso irrestricto”, “quedarse en la residencia cerca del bebé” termina siendo un imperativo: “debe quedarse”, “debe entrar a verlo”. Por parte de las mujeres que están allí observamos que por momentos este imperativo adquiere características de encierro, que puede leerse en los relatos de las madres cuando buscan salir a la terraza a despejarse.

Durante una reunión en la residencia de madres aparecen mencionadas “las enfermeras brujas”, las temidas pero, también, las que tienen el saber. Esta representación se articula con el lugar de una madre que sabe. El encuentro entre los profesionales de enfermería y las mujeres-madres en la sala de internación es permanente. De ese intercambio se desprenden temores en las madres respecto de ese otro que cuida a su hijo internado. Al darle lugar a la representación de esa madre que sabe, se pone el saber en el otro ¿Cómo es posible darle lugar al propio saber? “No podemos dejar de mirar a nuestro hijo, y a los aparatos, ni un segundo, por miedo que les pase algo” El lugar que posibilita la enfermera a los padres durante la internación del bebé, a través de la información y participación en los cuidados del bebé, produce efectos aliviadores en ese vínculo con su hijo internado. El protocolo de intervención mínima impide amamantarlos o alzarlos, pero esto no imposibilita construir una zona de inti-

³ Dicho modelo de atención constituye un paradigma de atención perinatal, basado en el concepto de salud integral, considerándola sobre todo como un derecho; desarrollado a lo largo de los últimos treinta y cinco años por el equipo de salud del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá de Buenos Aires. Se inscribe como parte de un proceso de transformación de las maternidades tradicionales hacia las Maternidades centradas en la familia. Modelo que es tomado por UNICEF para replicarlo en otras instituciones. Tiene una cultura organizacional que reconoce a los padres y a la familia, junto al equipo de salud, como protagonistas de la atención de la mujer embarazada, la madre y el recién nacido, UNICEF (2012).



midad singular con ese hijo.

En las reuniones de las madres, muchas veces, al compartir, en un espacio-tiempo, relatos y anécdotas surgían decires que recortaban un rasgo, algún elemento singular que nombraba a ese hijo, que lo diferenciaba de los otros, que daba cuenta de ese deslizamiento que corre la mirada “Tiene la nariz de los Pérez”, “¡Es re dormilona!” recursos, entre otros, que posibilitan revestir ese cuerpo y dar lugar a los propios hallazgo en ese tiempo de internación. Este saber que se habilita en los padres posibilita que aparezca el niño incluido en esa trama histórica-familiar y lo enlaza a la vida (Pelizza, 2015).

Narraciones a elaborar

Ante la internación temprana de un hijo, inesperado acontecimiento que no da tiempo a la simbolización, nos preguntamos acerca de las coordenadas psíquicas que se ponen a jugar y habilitan la elaboración del acontecimiento vivido.

Arribamos al recorrido que plantea la psicoanalista Wikinski (2016) acerca de los mecanismos por los cuales es posible producirse una *narratividad* a partir vivencias sufrientes.

En el acto de narrar, se hacen presentes el sufrimiento del sujeto frente a lo vivido y, por lo tanto, el obstáculo en la construcción del recuerdo; la presencia del otro que escucha y da sentido a lo relatado, y la necesidad del propio sujeto sufriente de decir, captura algo muchas veces indescifrable para él mismo (Wikinski, 2016).

La noción de experiencia, la posibilidad de una apropiación, la narración, son nocio-

nes que nos acercan a comprender la posibilidad de una significación de la vivencia de la internación temprana de un hijo.

Subrayamos lo que ubica la autora acerca de las implicancias subjetivantes para un sujeto el suponerle un sentido a aquella vivencia sufriente a partir de ese complejo proceso que implica la puesta a “*traducción*” a materia lingüística.

Una narración implica un esfuerzo elaborativo para el sujeto, este trabajo se da a condición de transformar los signos de percepción en símbolos, ligados, produciendo el reconocimiento consciente de su sentido, y dirigidos a una escucha que el sujeto que narra, entiende que tomará su propio sufrimiento como testimonio de lo vivido.

Wikinski (2016) concluye que diversos factores inciden y constituyen la narración: la constitución del aparato psíquico, la cualidad del hecho traumático, la oportunidad que su narración pueda producirse, el interlocutor real o imaginario y las circunstancias históricas que dan lugar a ese relato. Las posibilidades de narrar y la simbolización-significación de lo vivido se determinan mutuamente.

En el presente trabajo se analizaran, a los fines metodológicos, viñeta clínica y escenas institucionales que fueron construidas a partir de entrevistas con mujeres-madres en el hospital.

Se han tomado los recaudos éticos, en las situaciones clínicas abordadas, omitiendo y/o alterando datos que puedan identificar a las personas y/o instituciones involucradas respetando el derecho a la intimidad y resguardo de la identidad de las personas.

***Infans*: función materna y el momento del espejo**

En este trabajo de investigación analizamos lo materno en términos de función entendiendo que están en juego operatorias fundantes entre el sujeto, el objeto y el Otro, que en un principio estará encarnado por quien desee y anticipe a ese *infans*.

Parir y dar vida biológica no alcanza para nombrar la *función materna* ya que la misma opera en un tiempo lógico.

Allí donde hay puro *cuero real* es necesario que *la madre ilusione* un sujeto con el cual dialogar, representado todo él en esa imagen de cuerpo que la madre ve y sobre la que deposita su deseo.

La *función materna* (Amigo, 1999) es la vehiculizadora del campo del lenguaje desdoblado como campo pulsional. Es por la vía de la pulsión que el bebé humano incorpora el lenguaje.

La madre ingresa al bebé al campo del lenguaje interpretando su llanto como hambre, como ganas de que le hagan upa, que lo duerman. Al traducir como demanda el grito del bebé, la madre acude donando. En el mismo acto que dona el lenguaje, introduce el campo de la pulsión. El ingreso de la pulsión equivale al ingreso al campo del lenguaje. (Amigo, 1999).

Alimentando a su niño, introduce la alternancia y la escansión, primeras experiencias del *fort-da*. Así, el sujeto entra, a través de este ritmo, en la alternancia de presencia ausencia. A su vez, ofrece su mirada. El bebé es objeto de la mirada de ella, apoyatura a partir de la cual se va acomodando la mirada del bebé. (Amigo, 1999).

Andrea, la mamá, en la sala de interacción junto a su hija, Carolina expresa :

“Mirá... está soñando que quiere el chupete”, a partir de los movimientos de la boca de su bebé.

Se produce allí una anticipación en un tiempo de inmadurez y prematuración neuromotriz del bebé. Ante la falta de dominio postural, de control tónico-motriz, de la ausencia de la palabra, el Otro apela al *lenguaje escénico* soportando esa falta y dándole un sentido a las producciones corporales del niño.

El falo como limitante y organizador del campo del goce pulsional, aparece en principio en el discurso de la madre. Más tarde va a tener que ser refrendado por el padre, pero aparece desde el principio, en el propio campo de la pulsión. Esta intrincación indica que la madre limita normativamente su goce sobre el chico. (Amigo, 1999, p. 33).

La función materna opera como normativa, cuando se espera al niño, apostando a él como sujeto, en un acto anticipado.

Es a partir de este encuentro con el Otro primordial que podrán llevarse a cabo las operaciones de la constitución subjetiva en el niño.

El estadio del espejo (Lacan, 1995) constituye una experiencia de identificación primordial en la que el niño se perfila como sujeto, experiencia que se produce debido a la relación de indiferenciación con la madre.

Esta *instancia identificatoria* no será tan solo verse en el espejo, sino ver que esa imagen, a la cual se identificará el niño, está sostenida por Otro que, con su mirada, convalida, asiente esa incorporación y da sostén.



Es parte de la función materna posibilitar la primera captación del cuerpo a través del plano especular con la mediación de lo que llamamos “*su sostenimiento*” auspiciante de la convalidación de esa captación especular. La función de espejo plano, posibilita sostén al niño, permitiéndole el ingreso en el reconocimiento de sí en el espejo.

Ante la prematurez del nacimiento

El nacimiento de un hijo implica la inscripción de la puesta en circulación de las funciones materna y paterna. Ante la prematurez y la perplejidad sobre las posibilidades vitales del bebé, se produce, en muchos casos, la imposibilidad de tramitar o representarse psíquicamente este acontecimiento, dejando en suspenso la puesta en juego de las funciones. (Cottone, 2007).

¿Cuáles son las *posibilidades de elaborar* este hecho angustiante e inesperado para una madre durante la internación de su hijo?

El momento de la internación de un hijo irrumpe de manera intempestiva en el psiquismo de la madre.

...buscan una explicación, una causalidad, quieren establecer un lazo psíquico. Hay una fuerza que impulsa al sujeto a encontrar causalidades para todo acontecimiento. Es necesario otorgar al acontecimiento una significación, un estatuto. Es un intento de reconstruir la verdad histórica. Este trabajo de elaboración es fundamental para las madres. (Mathelin, 2001, p. 19).

M. Mannoni (2015), plantea, a partir de

su trabajo con niños con patologías graves y su familia, que la enfermedad del niño conmueve a la madre en un *plano narcisista*.

El nacimiento de un niño que debe atravesar una internación temprana puede implicar un *tiempo de pérdida de toda señal de identificación de la madre con este niño*.

Cada mujer, ante la falta de las señales de identificación de su niño enfermo, va a vivir su angustia en función de aquello que la ha marcado en su historia; es decir, en función de su propia castración oral, anal, fálica. Cada madre vivirá, así, según su propio estilo, un drama real que siempre hace eco en una experiencia vivida con anterioridad en el plano fantasmático y de la cual ha salido, de algún modo, marcada. (Mannoni, 2015).

El niño aparece como el producto incompleto, inacabado, de una madre herida (...). Lo visible está efectivamente del lado del niño, pero éste sigue siendo una prolongación o bien el espejo del cuerpo de la madre, que vive esa herida como si fuese de ella. (...)

El tiempo de la hospitalización del niño puede posibilitar, para la madre, un tiempo de reparación de su propia imagen. (Raimbault, 1985, pp. 111-112).

Malena

Tiene su hijo recién nacido, que se llama S., en terapia intermedia de la sala de neonatología debido a su bajo peso.

Refiere que ya pasó por esta experiencia, que tiene otros hijos. Habla de su otra

hija, más grande, que se llama L., que tiene 4 años y que está siendo cuidada por la abuela.

En el espacio de reunión con las madres en la residencia surgen preguntas:

“... ¿Llorar, es normal?” y, además, Malena dice: “Yo iba a preguntar si había psicólogas acá, porque yo necesito otra cosa. Tengo otros hijos. Yo pasé por esta experiencia”.

Podemos ubicar que Malena se pregunta por la norma, por lo que ordena. A su vez, cuando se da lugar a la pregunta, aparece el sujeto y las marcas de sus pérdidas.

“yo había pasado por esta situación de estar con mi bebé en neo pero que después murió”.

Es desde el discurso psicoanalítico que nos adentramos a comprender esa modalidad singular que introduce el trabajo del duelo ante una pérdida.

El examen de realidad ha mostrado que el objeto amado ya no existe más, de él emana ahora la exhortación de quitar toda la libido de sus enlaces con ese objeto. A ello se opone una compresible renuencia; universalmente se observa que el hombre no abandona de buen grado una posición libidinal, ni aun cuando su sustituto ya asoma. (Raimbault, 2013, p. 242).

Esa renuencia, puede ir siendo abandonada o intensificarse en el tiempo. Estuvo con su primer hijo en internación y luego de una intensa agonía falleció. Estar en la sala de neonatología con otro hijo vuelve actual lo vivido.

“Yo registro que son dos experiencias diferentes, que esto es distinto, pero igual estoy mal”.

Cuenta sus recuerdos y lo que implicó en ella la búsqueda de un hijo: “Yo lo busqué. Después de su nacimiento estuvimos en neo porque le agarró una neumonía. No sabes lo que fue estar ahí, tocar el cuerpo frío de tu hijo”.

Se agolpa en ella la pérdida de su otro hijo y el riesgo de perderse ella misma. “yo me quise matar, irme con él, tomé pastillas”.

“Después mi marido dijo que tengamos otro hijo, y ahí nació L.”.

“Yo a mi otra hija la cuido de todo. No me quedo en la residencia de madres porque la quiero cuidar, tengo miedo que le pase algo. Cuando llego a casa la reviso y ella me espera para que la bañe. La extraño”.

El trabajo de duelo se produce pieza por pieza con un gran gasto de tiempo y de energía de investidura, y entretanto la existencia del objeto perdido continúa en lo psíquico. (Freud, 2013, pp. 242-243).

Las satisfacciones narcisistas van permitiendo desatar su ligazón con el objeto perdido que se desplazará a otro objeto. El trabajo del duelo implica un proceso singular de desligadura-desatadura en relación a ese objeto perdido.

“Todos me dicen que me olvide, que ya pasó, pero yo no me olvidé. Cuando me baño lloro, me acuerdo”.

Esta insistencia a que olvide de su entorno familiar la lleva a otros recuerdos, otro duelo por la muerte de su padre y la relación que tenía con él. “Yo era su única hija mujer, era todo para él”.

Raimbault (1997) plantea que la muerte de un hijo reactiva en un sujeto a menu-



do la muerte de un padre, un antepasado u otro hijo. Si el sujeto padre renunció a sus primeros objetos de amor, si efectuó, siguiendo la fórmula psicoanalítica, el trayecto de Edipo y desinviestió suficientemente esos primeros objetos, su afectividad podrá movilizarse más allá del drama. Pero si en cambio, ocurre que la desinversión libidinal no se produjo, toda pérdida, toda muerte ulterior desencadena un proceso que alcanza la existencia de esos objetos en nosotros mismos. Aquellos primeros lazos determinan nuestras representaciones, afectos, deseos y actos.

Allí, en ese mundo, el hijo, todo hijo, es ya *hijo de reemplazo*, dado que viene a ocupar el lugar de ese objeto perdido (perdido desde el momento de nacer, desde la separación) que a lo largo de toda la vida tratamos de recuperar a través de diferentes sustitutos: nuestros amores, nuestras creencias, nuestra ideología. Nunca hacemos totalmente el duelo de ese primer objeto perdido. (Raimbault, 1997, p. 222, p. 222).

La muerte de su hijo, constituye un tiempo presente y se ubica rodeando a esa pérdida como “cuerpo frío”, “ya pasé por esta experiencia”, “había pasado por esta situación de estar con mi bebé en neo pero que después murió”, “...esto es distinto pero igual estoy mal”. Esto es distinto pero igual: modo en que se dice la repetición., “Yo no me olvido” por eso es que está todo el tiempo presente., “Cuando me baño, lloro, me acuerdo” es ubicado en el decir, no como pasado, sino dotado de cierta actualidad.

Siguiendo lo que plantea Raimbault (1997), la pérdida de un hijo puede movilizarse hacia un proceso de simbolización. Esto sería un camino posible para un sujeto.

Los decires de Malena permiten pensar en los vaivenes singulares de una elaboración y de una fijación ante una pérdida.

En un segundo encuentro espontáneo en la sala de neonatología, Malena se dirige a la psicóloga y dice “Ahora se queda la mamá”. Ubicándose en tercera persona, refiere a que ella se queda en la residencia de madres. Introdujo una pausa a ciertos miedos, intranquilidades que, parecía la llevaban a irse a su casa, a cuidar, ella misma, a su otra hija, L.

¿Qué implicancias tiene este otro decir de Malena? ¿Se podría pensar en la subjetivación de una pérdida?

Ahora es la mamá, otra en ella, la que se queda.

La “*función del duelo*” produce un viraje, introduce una nueva operatoria en el sujeto. Refiere a un cambio de posición subjetiva, a una reorganización de la carga libidinal respecto del objeto fantasmático, a una distribución del goce.

Que el duelo sea llevado a su estatuto de acto. El psicoanálisis tiende a reducir el duelo a un trabajo; pero hay un abismo entre trabajo y subjetivación de una pérdida. El acto es capaz de efectuar en el sujeto una pérdida sin compensación alguna, una pérdida a secas (Allouch, 2011, p. 9).

A partir de la lectura de Allouch, ubicamos el trabajo de subjetivación de una pérdida como sentido que resignifica la idea

de trabajo de duelo. Ese duelo alude a una transformación de la posición subjetiva del sujeto ante la pérdida.

Quizás el paso, otra vez por esta experiencia, a través del relato, permitió que Malena deviniera otra. “Ahora se queda la mamá”, viene a decir sobre la operatoria que Malena pudo hacer. Allí emerge en su función.

La madre y el espejo

La mujer que en un trabajo psíquico de construcción adviene madre y nombra al recién nacido como su hijo, va pudiendo proyectarse en él. Va nombrando, dando palabras y sentido a sus necesidades: “Lo vi bien”. Este lugar se va produciendo desde una espontaneidad con ese otro que imagina como su hijo, ahora ya nacido, y en internación.

¿Cómo transitan las madres esta vivencia de internación de un hijo?

“Vamos a la terraza a *despejar* la cabeza”, relataba una madre, cuando le preguntábamos en la reunión de residencia de los jueves, por este nuevo lugar que ellas habían encontrado en el hospital.

¿Qué necesita despejar una madre durante la internación de su hijo? Cuando se agolpa un nacimiento y la pérdida de otro hijo, el tiempo durante la internación temprana se vuelve eterno. Quizás, *despejar* posibilite volver a espejar y mirar a aquel hijo sobre el que proyecta otro tiempo, un futuro.

Momento fundacional para el niño: va a recibir del campo del Otro, una imagen que le va a dar, por primera vez, la idea de que su cuerpo es uno, algo que la pulsión no le podía dar. La unidad corporal está alienada al Otro.

Tal vez la necesidad de la madre de ese *despejar*, esté en relación con separarse de esa escena traumática. Ante la prematurez del parto, ante el riesgo de salud del hijo, advertimos que la posibilidad de separarse posibilite, en una madre en la situación de internación de un hijo, las condiciones para espejar. Separarse y apartar para retornar como espejo. Es decir, ser/estar espejo de la cría humana.

Inscripciones/Marcas

En las paredes de aquellos pasillos/bordes del sector de maternidad, encontramos carteles realizados por familiares de los recién nacidos con palabras de bienvenida/recibimiento.

En la institución, por un lado, se permitía que estuvieran estos carteles en esta sala de espera, pero también hubo momentos en los que se decidía sacarlos, “barrerlos”, sin explicación y no necesariamente para hacer lugar a otros. Pero el gesto de los familiares del recién nacido, acto espontáneo de volver a pegar, escribir y dibujar, continúa.

Tomamos el concepto de gesto espontáneo de Winnicott (2015), que plasma una noción que permite al sujeto explorar, descubrir y habitar el mundo. Esta expresión se extiende al gesto creativo, que se expresa en el pensamiento original y novedoso, y en el gesto lúdico, que se despliega en el juego. Despega normativas que despojan al sujeto de sus arraigos culturales posibilitados por su mundo de relación social. Volver a escribir, posibilita hacer de un habitar institucional normativo algo novedoso.

Los carteles constituyen un movimiento que daría cuenta de intentos de la trama familiar del recién nacido, de inscribir.



En la Carta 52, Freud (1993) esboza que *la memoria* no preexiste de manera simple, sino múltiple. Está registrada en diversas variedades de signos.

El aparato psíquico inscribe aquellas marcas de las vivencias y, así constituye memoria. Podemos ubicar que en el intento de hacer un registro en los afiches en la sala de espera del hospital, se apuesta a dejar una marca de aquello acontecido del nacimiento anticipado del recién nacido. La trama familiar va dejando marcas a través de las escrituras, constituyendo un tejido de memoria de ese nacimiento en internación.

Uno de aquellos afiches fue realizado por un grupo de mujeres alojadas en la residencia de madres. En letra grande e imprenta el título dice: “*Las madres de Neo*”. A su vez, el cartel tiene escritos uno abajo del otro, los nombres propios de cada una de las madres y separados/unidos por tres puntos, los nombres propios de sus hijos. Al finalizar esta escritura, la fecha de ese día: *Sole: Máximo, Rosa: Ludmila, Ana: Jeremías, Ale: Lautaro*.

Al lado de cada uno de ambos nombres, las madres escribieron tres datos sobre sus hijos en primera persona del singular.

Interesa ubicar **el modo** en que las madres escribieron esos datos, “Nací”, “Pesé”. Una información numérica de observación y control médico es transformada por ellas a la primera persona del singular. Es un modo de escribir donde ubican a su hijo como si él escribiera. Este afiche muestra al bebé a través de la letra de la madre, la fecha actual, la del nacimiento, y también su peso.

Podría pensarse que en el instante en que se los lee/mira, esos tres puntos ubican una separación y una unión, conjunción y

disyunción entre ambos nombres, dando cuenta de una mismidad en la diferencia: la madre y su hijo, en un tiempo de indiferenciación. Se trata de una jugada materna que al dirigirse al niño de manera nominante, introduce una ilusión y diálogo con su bebé. Esta apuesta y transformación singular de las madres entra a tallar una lógica en donde se hace necesario contar con este Otro que imagina sujeto, que todavía no es, pero al que apuesta. Y en ese acto en el que apuesta, habrá función materna cuando al apostar al sujeto se le dé existencia

Aquellos puntos, el punctum (Barthes, 1989), lo que punza, hierde la experiencia pasando por ellas mismas, “las madres de Neo”, marcando ese tiempo de investidura/ligadura con el recién nacido y ubicando la inscripción/ligazón de la separación que implica la internación.

Estas marcas echan luz sobre aquellos interrogantes de la experiencia por el servicio, sobre las condiciones que posibilitan coordinadas elaborativas de un acontecimiento inesperado, que irrumpe en el psiquismo, como la internación temprana del recién nacido.

Reflexiones finales

En el trabajo investigativo ubicamos narrativas que dieron significación al hecho real de la internación temprana de un hijo. Para las mujeres-madres en situación de internación de un hijo, la búsqueda de una explicación, el intento de elaborar y enlazar en una trama el acontecimiento que irrumpe se consideran como parte indispensable del proceso. En ese proceso de forjamiento de lo narrado, donde en primera persona se

cuenta lo vivenciado pueden darse las claves para un desarrollo elaborativo de lo acaecido.

La viñeta clínica de **Malena**, permite ubicar aquellas mudanzas elaborativas de un sujeto en su narrativa. Se nombra a ella misma, “Ahora se queda la mamá”, como otra, en una expresión que dirige a una escucha. En su decir, construye otra en ella.

A través de la narración y la escucha, se posibilita la emergencia de una operatoria que permite marcar, producir otra narración en ella misma.

La vivencia de la pérdida de otro hijo se va mudando en narración y posibilita, así, un lugar al trabajo de duelo, aberturas, intersticios que se posibilitan a partir de dar lugar a la pregunta.

Lo normativo, lo que ordena se manifiesta en lo singular, pero también lo ubicamos en una narrativa de resonancias institucionales.

Nos referimos a cómo opera el modelo de MSCF en el equipo de salud, como opera la norma, lo que ordena, de la misma manera que en algunas madres se podría ubicar, de manera velada, el lugar de una maternidad normativa.

La posibilidad de alojar a través de la escucha la construcción de una narración posibilitó una salida/abertura de aquellas normas espontáneas habilitando un saber propio, un despegue y una salida subjetivantes.

Construir, en un afuera institucional “la terraza”, permitió despejar y espejar. Volver a espejar, volver, una y otra vez a mirar aquel hijo sobre el que proyecta, imagina.

Los puntos del cartel construido por “Las madres de Neo” hicieron marcas acerca de ese tiempo de investidura/ligadura con el recién nacido y de su internación. Es-

tas marcas/inscripciones tal vez constituirán una red que en cierto momento atrape un recuerdo y lo inserte en una cadena de significación. Tal vez ese recuerdo, el lugar que se posibilitará con ese recuerdo, con esa marca, constituirá el terreno fértil para una narración.

El tiempo de inscripción de un recién nacido que atraviesa una internación produce anclajes para las mujeres-madres, ellas lo transforman en un lugar de pertenencia. Se construye una escritura y la posibilidad de formar parte de un lugar que por el momento pertenece a sus hijos.

La vida me ha hecho de vez en cuando pertenecer, como si lo hiciese para darme la medida de lo que pierdo cuando no pertenezco. Y entonces lo supe: pertenecer es vivir. Lo sentí con la sed de quien está en el desierto y bebe con ansia los últimos tragos de agua de una cantimplora. Y después la sed vuelve y camino realmente por el desierto. (Lispector, 2018).

Desde la conmoción en la mirada médica de Florencio Escardó que inauguró marcas en las prácticas hasta la pertenencia de “Las madres de Neo” podemos ubicar nuevas inscripciones en relación a la mirada y la espera de un niño. Esa zona tiene aroma a bienvenida.

.

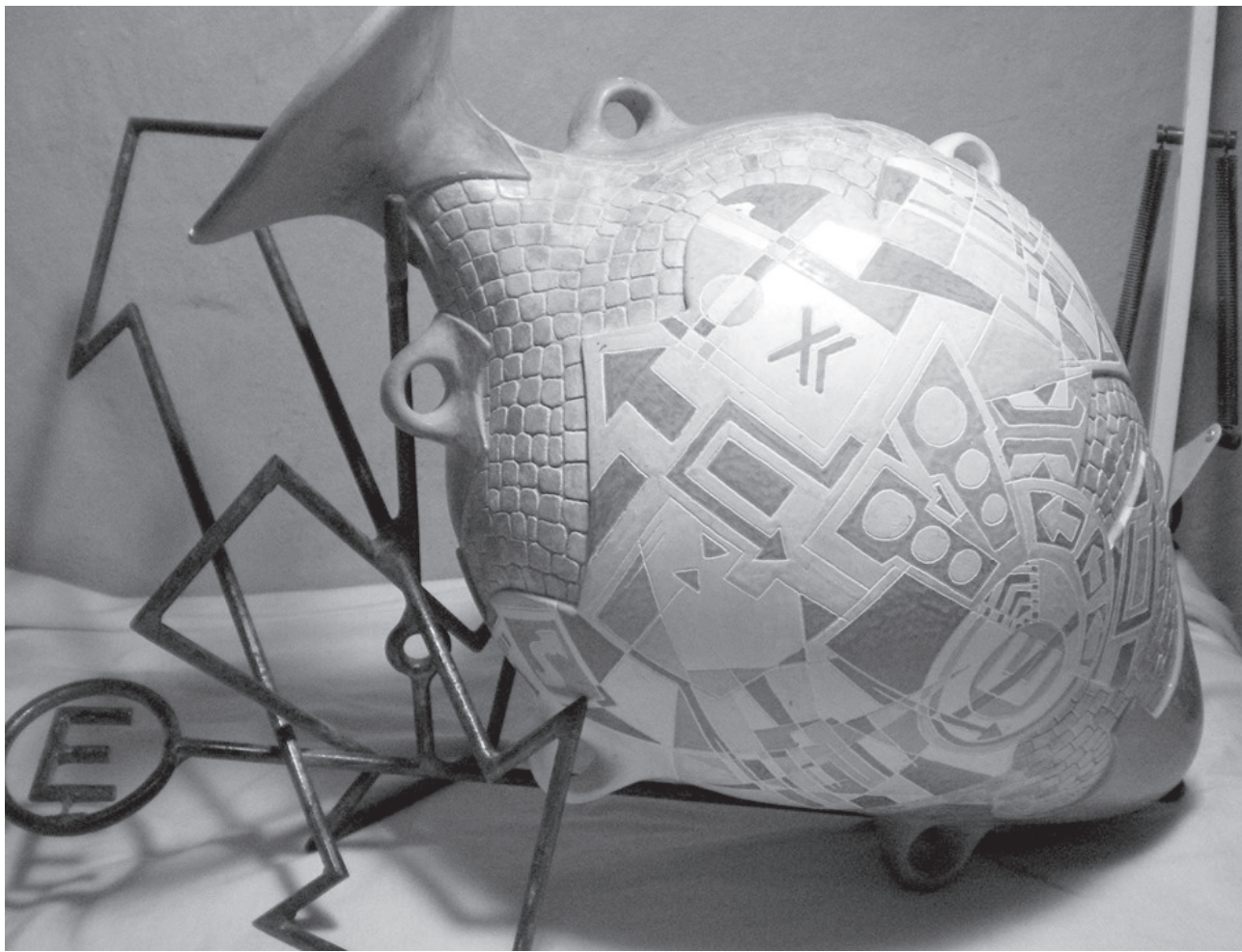
Referencias

- Allouch, J. (2011). *Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca*. Buenos Aires. El cuenco de plata.



- Amigo, S. (1999). *Clínica de los fracasos del fantasma*. Rosario: Homo Sapiens.
- Baños, L., Grande, S., Valles, I., (s. f.). *Una Historia Sencilla- Tres escenarios y una pregunta que insiste. Una experiencia en la Formación de posgrado*. Ponencia en el Iº Congreso Universitario Latinoamericano de Investigaciones Interdisciplinarias en Salud Mental. CEI. Universidad Nacional de Rosario.
- Barthes, R (1989). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía*. Barcelona. Paidós.
- Bloj, A. (2013). *Los pioneros: Psicoanálisis y niñez en la Argentina (1922-1969)*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Cottone, S. (2007). *La función del grupo y la historización en la construcción del trauma: Análisis del trabajo grupal de madres que atraviesan la internación conjunta con su bebe en la sala Ma y Be del Hospital Roque Sáenz Peña de la Ciudad de Rosario*. Tesis de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Di Pascuele, M. (2014). *El Sentido de Alojjar: Exploración del alojamiento como propiciador de la función materna en mujeres de la Residencia de Madres del Hospital Provincial de Rosario*. Tesis de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Freud, S. (2013). Duelo y melancolía (1917 [1915]). En, *Obras completas: Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico: Trabajos sobre metapsicología y otras obras: 1914-1916*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1993). Fragmentos de la correspondencia con Fliess (1950 [1892-99]) Carta 52. En, *Obras completas: Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos en vida de Freud (1886-1899)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lacan, J. (1995). *Seminario I. Los Escritos Técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- *La soledad de no pertenecer, por Clarice Lispector* (2018). El espectador. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/la-soledad-de-no-pertenecer-por-clarice-lispector-articulo-732275>.
- Mannoni, M. (2015). *El niño retardado y su madre*. Buenos Aires: Paidós.
- Mathelin, C. (2001). *La sonrisa de la Gioconda: Clínica psicoanalítica con bebés prematuros*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pelizza, M. (2015). *Trabajo Final. Concurrencia de Psicología*. Hospital Provincial de Rosario. Inédita.
- Raimbault, G. (1997). *La muerte de un hijo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Raimbault, G. (1985). *El psicoanálisis en las fronteras de la medicina: Clínica de lo real*. Barcelona: Ariel.
- Tomás, S. (2011). *La función materna: El Otro como maître en las encrucijadas de la subjetividad*. Buenos Aires: Letra Viva.
- UNICEF (2012). *Maternidad Segura y Centrada en la Familia (MSCF): Con enfoque intercultural, conceptualizaciones e implementación del modelo*.
- Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una Práctica*. Buenos Aires.: Paidós.
- Wikinski, M. (2016). La narración de lo traumático. En C. Thayer (ed.), *El trabajo del testigo: Testimonio y experiencia traumática*. Buenos Aires: La Cebra. Pp. 43-68.
- Winnicott, W. (2015). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.

ENTREVISTAS





Sandra Carli¹

Comité de Redacción BP n°3: *Modalidades de crianza desde 1983 hasta la actualidad. ¿Qué estaría marcando según usted ese período histórico en relación a las Infancias?*

Sandra Carli: El ciclo democrático que se inicia en 1983 está signado por varios fenómenos. En primer lugar el impacto de las deudas externas de los años 80, las transformaciones globales de los 90 y las crisis económicas en las familias de sectores populares en particular, pero también en los sectores medios a partir del proceso de movilidad social descendente. La experiencia infantil sufre una metamorfosis importante en la medida en que por un lado se deterioran las condiciones de vida de la infancia popular, al mismo tiempo que la expansión del mercado global de productos para la niñez reconfigura las prácticas infantiles, volcadas al consumo cultural. La infancia se convirtió en tema del discurso global a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y también tema de políticas públicas e investigaciones de las ciencias sociales, pero en un contexto en que esa mayor visibilidad coincidía con el agravamiento de la situación de la niñez en el marco de la expansión neoliberal. Se produciría la caída del modelo de integración social vigente hasta los años 70 y sus evidencias se fueron manifestando durante la década del 90 y con posterioridad.

CdR BP 3: *¿Cuáles serían las concepciones de niñez: homogeneidad / heterogeneidad- Hegemonías?*

SC: Más que concepciones se trata de procesos que afectaron las visiones sobre la niñez. Las tendencias a la homogeneización cultural, vía discursos globales con su enunciación universalista, pero también a través de la expansión del mercado que generalizó el acceso a productos masivos (si bien para públicos segmentados), ocultó la heterogeneidad social en aumento. Más precisamente se produjo el aumento de las desigualdades sociales en la población infantil, que las estadísticas de los años 90 y en particular de finales de la década revelaron con claridad. Si consideramos que la cuestión de la infancia, debe ser analizada como parte de las luchas políticas y culturales por la hegemonía, es interesante ver la presencia diferencial que ha tenido en los 80, en los 90 y en el período post 2001. Si bien en los discursos presidenciales desde el año 1983 hasta los más recientes de Mauricio Macri, el tema de la pobreza infantil fue un tópico recurrente, el lenguaje político es una zona donde explorar las diversas cosmovisiones ideológicas sobre los derechos de la niñez y las políti-

¹ Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Investigadora independiente del Conicet y profesora titular regular de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, así como investigadora del área de educación y sociedad del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Fue presidenta de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), y durante muchos años se dedicó a la investigación sobre historia de la infancia en la Argentina.

cas para garantizarlos. Mientras las políticas sociales focalizadas de los años 90 buscaron compensar los estragos que provocaba el cambio de modelo económico que expulsaba a las familias del mundo del trabajo, las políticas económicas a partir del año 2003 tendieron a garantizar acceso al trabajo, la educación y la salud de las familias y en este sentido fueron planteadas como las verdaderas políticas sociales.

CdR BP 3: *¿Qué actores se fueron perfilando en ese período?*

SC: Partidos políticos, gremios, expertos en políticas sociales, movimientos sociales, especialistas y profesionales, ONG, Fundaciones privadas, sectores de la Iglesia. Analizar las visiones de la infancia supone ahondar en la actuación, saberes y enfoques de una diversidad de actores, instituciones y organizaciones que han tenido relevancia en estos años. Lo que hoy se denominan los “estudios sobre la infancia” contienen aportes de diversas disciplinas del campo académico; el estado de esos estudios ha sido objeto de publicaciones en los últimos años, se realizan en forma regular eventos académicos y existe hoy una oferta de formación de posgrado en el tema. Al momento de analizar discursos y políticas públicas es necesario reconocer cómo inciden allí estos actores diversos, cuáles son sus perspectivas, que batallas culturales, políticas e ideológicas se producen en esas intervenciones que tienen por destinatarios niños y niñas, cómo se interviene en la creación de nuevos horizontes de futuro o en la fijación de destinos inexorables. Un ejemplo paradigmático es la experiencia del Centro Educativo Isauro Arancibia de la Ciudad de BsAs dirigido a la atención y educación de la niñez en la calle. Su derrotero desde su creación, a finales de la década del 90 hasta la actualidad, evidencia la convergencia de educadores de adultos, gremios estatales, profesionales, docentes, militantes sociales, organizaciones de la sociedad civil, en torno a un proyecto institucional que no ha parado de crecer.

CdR BP 3: *¿Cómo definiría, siempre en ese recorte temporal la relación familia-estado?*

SC: Resulta evidente que la relación estado-familia sufrió durante el período fuertes mutaciones, en tanto se ha producido un proceso que podríamos analizar como de gubernamentalidad de la sociedad en el que el estado interviene cada vez más, en particular en torno a las familias de los sectores populares. El debate regulación-desregulación que se planteó en los años 90, en el marco de la reforma del estado, no hizo más que traducir visiones contrastantes respecto de la defensa de la mediación social que debía realizar el estado o la búsqueda de una liberalización del mercado. Lo que ha resultado evidente es que la intervención del estado resulta insoslayable para garantizar derechos sociales, pero requiere al mismo tiempo pensar en que fueron los modelos económicos neoliberales los que privaron de autonomía a las familias para forjar sus proyectos y decisiones por la pérdida de empleo y de bienestar común. Cabe destacar el valor de las experiencias comunitarias y de



los movimientos sociales que con su modalidad de construcción de lo común han sabido representar los intereses de amplios sectores postergados e interpelar al estado. En el actual gobierno la tercerización de las políticas públicas, es decir la delegación en fundaciones y ONG de tareas propias del estado y de sus profesionales, ha generado un fenómeno complejo dejando librado a esas organizaciones la orientación de las políticas. El introducción de la educación emocional, del coaching, de las neurociencias aplicadas, es resultado de estado de estas intervenciones que en muchos casos banalizan las tareas que llevan adelante instituciones que trabajan con niños y niñas.

CdR BP 3: *¿Podría caracterizar la transmisión generacional/ filiación?*

SC: La inquietud sobre la transmisión cultural emergió en los años 90 frente a la complejidad del proceso de globalización, que produjo una multiplicación de los referentes de identidad y reconfiguró la cultura infantil. La generalización a partir de fines del siglo pasado del acceso a internet, entre otros fenómenos, inaugura nuevos fenómenos culturales que erosionan los vínculos intergeneracionales y dan lugar a nuevas experiencias infantiles a la vez de autonomía temprana y de dependencia, con sus luces y sombras. Nuevas formas de sociabilidad interactiva creativas, pero también lógicas adictivas a las tecnologías y desinterés por otras formas de experiencia de conocimiento. Hablar de filiación invita a pensar las formas de construcción de lazos simbólicos que solo se produce en el marco de experiencias que podríamos llamar de transmisión cultural aunque también de co-construcción intergeneracional. Esas filiaciones con la cultura no son naturales, están dotadas de historicidad, se construyen en la escena del aula, en el espacio público, en las políticas públicas. Qué selecciono de nuestro acervo cultural para poner a disposición de niños y niñas, qué narraciones produzco para tejer articulaciones entre distintas temporalidades (pasado, presente, futuro), cómo doy forma a una vinculación sensible y política entre viejas y nuevas generaciones a partir de intercambios sociales y educativos con fuerte densidad cultural, en los que sea posible compartir la herencia cultural, renovarla con las voces y experiencias de niñas y niños, dejarse permear por los acontecimientos y desafíos del tiempo presente. La filiación intergeneracional excede el lazo familiar para devenir en una problemática que se pone en juego en el espacio público democrático y que por lo tanto conlleva debates de todo tipo e interpela a las responsabilidades de la sociedad por el cuidado y crecimiento de la infancia.

Alejandra Barcala¹

Comité de Redacción BP: *¿Cómo ubica el tratamiento que se ha realizado / se viene realizando de la problemática de Salud mental en las políticas de infancia?*

Alejandra Barcala: En los últimos años y en el marco de la complejidad de la época, han surgido nuevos modos de padecimiento psíquico en la niñez y nuevas demandas en Salud Mental: niñas, niños y adolescentes que consultan ya no por la presencia de cuadros psicopatológicos clásicos, sino porque se encuentran inmersos en situaciones familiares y sociales complejas que traen aparejadas nuevas formas de sufrimiento. Frente a ello, las respuestas institucionales clásicas resultan inapropiadas para atender a estos nuevos problemas. La tendencia predominante es repetir prácticas históricamente establecidas, en lugar de repensar las nuevas circunstancias sociales, económicas y culturales y sus consecuencias en la subjetividad infantil. El nuevo escenario pone al descubierto claramente la necesidad de un abordaje en el campo de la Salud Mental, que incluya la comprensión de los problemas del sufrimiento mental conjuntamente con las dinámicas de integración/exclusión social como dice Galende. Esto requiere transformaciones en los modos de abordar los problemas y, por lo tanto, en los diseños institucionales que den respuestas a las exigencias de la época.

CdR BP: *Específicamente, ¿cómo analiza la relación que se subraya entre vulneración de derechos en la infancia y padecimientos subjetivos?*

AB: Las transformaciones socioeconómicas, junto con los cambios culturales y la fragilización de las instituciones propias de la modernidad, en especial la familia, generaron cada vez más niñas y niños en situación de vulnerabilidad social y fragilidad psíquica, al mismo tiempo que sus conductas y padecimientos fueron medicalizados por el conjunto social. Es necesario pensar que esas transformaciones de la realidad socio-económica, junto con los cambios culturales y la fragilización de las instituciones, instituyeron formas nuevas de producción de subjetividad. Podemos nombrar algunas: los procesos de individualismo desregulado de todo encuadre colectivo y el desamparo de las familias frente a la retracción del Estado, una acuciante situación de vulnerabilidad de muchas familias desarticuladas por procesos traumáticos que es el entorno en el que niños y niñas constituyen su subjetividad. A su vez, los servicios de salud contribuyeron a un proceso de medicalización al definir y tratar problemas no médicos como problemas médicos, generalmente en términos de enfermedades o desórdenes, utilizando un lenguaje médico para describirlo, adoptando

¹ Licenciada en Psicología, magíster en Salud Pública. Doctoranda de la Facultad de Psicología (UBA). Investigadora y docente de grado y posgrado de la Facultad de Psicología (UBA) y de la Maestría de Salud Mental Comunitaria (UNLu). Coordinadora del Programa de Atención Comunitaria a niños, niñas y adolescentes con trastornos mentales severos (Dirección de Salud Mental, GCBA).



un marco médico para entenderlo y/o utilizando la intervención médica para “tratarlo”. Este proceso fue descripto y profundizado por Conrad y Foucault, quienes analizan a la medicina como una estrategia biopolítica. Así, la gran mayoría de niñas y niños con padecimientos y traumatismos severos fueron apropiados por este discurso a través de prácticas tecnocráticas-objetalizantes que diluían la dimensión de la subjetividad. A consecuencia de este tipo de intervenciones, en numerosas oportunidades, luego de ser diagnosticados los niños, las niñas y adolescentes, fueron expulsados de los servicios, medicados como única prescripción o, como última intervención, internados en el hospital neuropsiquiátrico infantojuvenil o instituciones por razones de salud mental. La diversidad de formas de habitar la niñez causada por la vulnerabilidad de la situación social o personal fue redefinida como enfermedad, y estas interpretaciones medicalizantes de la desviación social constituyeron formas de control social. Los discursos del campo psi constituyeron en muchas ocasiones agentes que cooperaron en este proceso al que fueron convocados a participar en los últimos tiempos como actores principales. Hace ya unos años, Alicia Stolkiner alertaba acerca de que difícilmente la psicopatología sola pudiera dar cuenta de la complejidad de los problemas que atraviesan las infancias y adolescencias actuales, y que su utilidad como herramienta para la clínica se desvanecía cuando se le requería ser la explicación única y, más aún, cuando sucumbía a la lógica de la medicalización.

CdR BP: *¿Qué cambios han producido las legislaciones protectoras de derechos?*

AB: La doctrina internacional de derechos humanos de la niñez marca profundos cambios en la conceptualización de las formas de abordaje del campo, instalando estándares a cumplir por los países de la región. A partir de la inclusión de la noción de los niños y las niñas como sujetos de derechos instalada por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) y de la promulgación en 2005 de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes n° 26.061, se ha transformado el modo de vinculación del Estado con el tema de niñez y su capacidad de regular las políticas y las prácticas sociales. Dichos marcos normativos definen una ruptura del paradigma tutelar hacia un cambio de paradigma que es el enfoque de derechos. Es así como al modelo neoconservador de retracción de políticas de derechos humanos se opone un enfoque de derechos que garantiza la inclusión de todos y todas las niñas y niños. En el campo de la salud mental, la sanción de la Ley Nacional de SM operativiza los postulados del modelo social. Sin embargo, más allá de este avance legislativo se evidencian importantes tensiones entre las legislaciones específicas y las políticas, prácticas y programas implementados. Es en este contexto que la salud mental en la niñez entra en la agenda del Estado en los últimos años, a partir de la profundización de las desigualdades y las manifestaciones de sufrimiento intenso de niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social evidenciando la paradoja existente. Las resistencias actuales por parte de algunos actores sociales al nuevo cambio de paradigma, convierte a este campo hoy en un campo en disputa.

CdR BP: *¿Qué piensa de las formas institucionales que emergen como respuesta en los últimos años? ¿Cuáles cree que se requieren?*

AB: Lejos de los estándares mencionados anteriormente, se ha incrementado la cantidad de niños, niñas y jóvenes que sufren un mayor nivel de vulneración de derechos. Frente a la ausencia de políticas claras y lineamientos y propuestas específicos para transformar el sistema asistencial, así como debido a representaciones sociales fuertemente arraigadas, la dinámica propia del sistema sanitario sigue reproduciendo prácticas tutelares que consideran al niño como objeto de intervenciones, más allá de las intenciones subjetivantes por parte de la mayoría de los profesionales de los servicios de Salud Mental del sector público-estatal. Los cuestionamientos a cierta objetualización de los niños y las niñas desde los discursos de muchos profesionales no impidieron la implementación de prácticas que los anulaban en su singularidad, en especial tratándose de niñas, niños con intenso sufrimiento psíquico. Durante las últimas décadas los servicios de Salud Mental no fueron pensados desde una perspectiva de derechos. La desobjetivación en su forma más extrema como por ejemplo, la creciente institucionalización psiquiátrica en la niñez, tiene como una de las principales causas la ausencia de las políticas de protección y promoción de derechos integrales. La medicación como única respuesta suplantó a un modelo de comprensión de la subjetividad y del cuidado integral de la salud. Frente a esta situación, es necesario que empecemos a incluir las voces de los niños y las niñas: ¿cuáles son las opiniones, experiencias y vivencias de los niños, niñas y adolescentes que han sufrido institucionalizaciones en salud mental? ¿cuáles son las marcas subjetivas que la violencia ha dejado en los niños y niñas y que surgen de sus relatos? ¿cómo romper con miradas adultocéntricas y co-construir dispositivos institucionales en los que participen activamente niños y niñas que constituyan formas de protección frente a los procesos de vulnerabilidad psicosocial que atraviesan? Esto especialmente en lo que tiene que ver con políticas de desinstitucionalización destinadas a niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad social e intenso sufrimiento psíquico. Los desafíos para repensar las prácticas y consolidar propuestas desde una perspectiva de derechos con la finalidad de revertir esta situación más general son muchos, pruebo a sugerir algunos: superar el estigma y las desigualdades, revertir el destino de una niñez cuyo futuro está hipotecado desde la temprana infancia, generar marcos simbólicos que les permitan expresar sus voces, simbolizar sus sufrimientos, crear oportunidades para favorecer la construcción de un proyecto que articule sueños y un futuro; demostrar que no son una utopía sino posibles las propuestas innovadoras que fortalezcan la capacidad de agencia de niños y niñas. Tenemos que considerar las infancias como urgencia, y asumir un compromiso ético-político que propicie e incluya las diversas y singulares voces de los niños y niñas de modo tal de visibilizar sus historias, sus trayectorias, sus deseos y pensamientos, que rompa con la representación de peligrosidad tanto como con la victimización en función de las situaciones vividas. La única manera de hacerlo es restituirles a los niños, niñas y jóvenes la palabra, que tengan condiciones para enunciar respecto a los hechos que padecen y para eso es necesario acompañar con y junto a ellos, la construcción de dispositivos y espacios posibles para que niños, niñas y adolescentes puedan habitar un presente y construir un futuro.



Gabriela Dueñas¹

Comité de Redacción BP: *La escuela ha sido un resorte fundamental en los procesos de construcción de infancia. Actualmente, en los procesos de medicalización de la infancia ¿qué papel juega?*

Gabriela Dueñas: En primer lugar tenemos que reconocer que la escuela, es hoy uno de los pocos espacios sociales que se ocupa de alojar, acompañar y contener a nuestras infancias y adolescencias a pesar de todas las limitaciones que tiene y de muchas cuestiones a revisar. Entre algunas de ellas, este tema, o mejor dicho “problema” de la patologización y medicalización de las infancias. Efectivamente esta es una de las cuestiones a revisar urgentemente ya que tiene que ver con un fenómeno que, impulsado por el marketing de la industria farmacéutica ha decidido, sin pudor, aterrizar sobre la población infantil, utilizando para esto el ámbito escolar como “pista”, es decir, como escenario privilegiado para hacerlo, patologizando todo tipo de dificultades de convivencia, de conducta, de aprendizaje que manifiesten con el único propósito de transformarlos por esta vía en “clientes cautivos” de por vida y desde temprana edad del mercado farmacéutico y otros asociados a la mercantilización de la salud, de manera particular en este caso del mercado montado en torno a la salud mental. Con esto quiero decir que, con frecuencia, desde las escuelas, sin demasiada conciencia al respecto, se los “enferma” al suponer que las diversas problemáticas con las que hoy los escolares se hacen presentes en las aulas y recreos son sinónimo de deficiencias neurocognitivas portadas por los niños desde su nacimiento. De este modo, no sólo se “silencian” ciertas circunstancias de vida, de crianza y escolarización problemáticas, poco saludables, y hasta dolorosas que padecen, derivadas éstas de variables psicosociales, pedagógicas, culturales, frecuentemente asociadas a políticas económicas excluyentes, como las que hoy padecen 6 de cada 10 niños, sino que -a la vez que se arrasan con sus derechos- se “des involucran” como adultos de las mismas apoyándose para esto en perspectivas biologicistas de fuerte sesgo innatista.

Esto es porque desde las lógicas neo-liberales los medicamentos no se conciben como lo son, un “bien social”, sino como una simple “mercancía”.

Desde esta concepción neo-liberal, que lamentablemente hoy azota nuestro país y nuestra región, las personas en general, incluso los niños y los jóvenes, no son percibidos como “sujetos de derecho” sino como simples “clientes” del Mercado de la industria farmacéutica. Ahondando en esta dirección hay que aclarar que, si bien todas las áreas de la salud hoy

¹ Dra. en Psicología. Lic.en Educación y Psicopedagoga. Profesora Titular de Grado y Posgrado y Extensión en varias universidades nacionales (UNR - USAL - UNSA - UNPaz - UNLP- UNSJB - UBA - entre otras). Conferencista y autora de numerosas publicaciones sobre temáticas ligadas a Salud Mental, Educación y Derechos de las Infancias, Violencia sobre la Niñez y la Patologización y Medicalización de los malestares infantiles actuales. Militante por la Plena Implementación de la Ley Nacional de Salud Mental en su articulación con la de Derechos de la Niñez y la Ley Nacional de Educación.

son objeto de este tipo de prácticas mercantilizadoras de la salud, el área de la salud mental es particularmente vulnerable, es decir, se presta más a que avancen estas operaciones que nosotros llamamos de “invención de enfermedades” o “patologización” de lxs sujetos.

Al respecto, y retomando lo que anticipaba, actualmente observamos cómo han avanzado sobre la población infantil de la mano de un conocido Manual estadístico descriptivo de “Trastornos Mentales” como DSM en todas sus versiones, el último es el DSM 5, transformando complejas problemáticas que lxs niñxs manifiestan y que son de carácter psicosociales en supuestas deficiencias neurocognitivas, “intrínsecas de los individuos”, a las que le atribuyen además origen genético². Todo esto además, a contramano de lo que hoy se sabe, tanto desde el campo de las neurociencias (como por ejemplo los estudios que refieren a la neuroplasticidad) como desde la genética (desconociendo hallazgos como el que dio lugar al concepto de “exigentica” que oportunamente valió un Premio Nobel de Medicina).

¿Cómo se explica esto? ¿Por qué ocurre? Porque el Mercado necesita vender. Lo único que le interesa al Mercado de la industria farmacéutica es facturar. Tenemos que tener presente para eso que la industria farmacéutica es una de las 3 grandes industrias transnacionales, junto con la industria armamentística y la del petróleo, que más facturan a nivel mundial y cotizan en Wall Street. A ellos les interesa vender remedios y para eso necesitan como te decía, clientes. Cuanto más tempranamente los transformen en consumidores, mejor!. De ahí la importancia de llegar a la población infantil.

Además, con el argumento que estas “supuestas” deficiencias neurológicas son de origen genético, lo que buscan es hacerse de “clientes cautivos de por vida” de este auténtico “mercado de la salud” con el que lucran sin pudor.

Por todas estas razones y de la mano de lo que Foucault denominaba el “poder médico hegemónico”³ vienen inventado “trastornos mentales” de todo tipo, como los conocidos trastornos por déficit atencional, trastornos específicos del aprendizaje, trastornos específicos del lenguaje, trastornos del espectro autista, trastorno generalizado del desarrollo, trastorno opositor desafiante, trastornos del berrinche, etc. Más conocidos como TGD, TDA, TEA, dislexias, TOD, etc.

Ahora bien, para poder avanzar en este proceso de hacer de la niñez y adolescencias clientes cautivos de por vida de la industria farmacéutica han decidido dirigir sus estrategias de marketing de la referida mano del poder médico hegemónico sobre sus adultos a cargo, familias y docentes responsables de su crianza y educación. Esto explica por un lado la emergencia de innumerables asociaciones de familiares de niños supuestamente TGD, TEA, TDA/H, etc..

Y por otro lado, el incremento de capacitaciones dirigidas a docentes para que tempranamente “detecten señales” de trastornos mentales en sus escolares.

² Este Manual se aplica a toda la población, no sólo a niñxs.

³ Con esto del “poder médico hegemónico” estamos refiriendo en esta ocasión a neurólogos y psiquiatras, como así también a los equipos de colegas psicólogos, psicopedagogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos que trabajan al pie de estos neurólogos y psiquiatras



Porque, ¿dónde se encuentran actualmente lxs niñxs y adolescentes objeto del deseo del Mercado de la Salud/ Salud Mental? En las escuelas. Como nunca antes en la historia, hoy la niñez está institucionalizada desde muy temprana edad en las escuelas. Entonces, las estrategias de marketing se dirigen no solo hacia las familias, sino también hacia los docentes que son los que están a cargo de ellos la mayor parte del día y desde muy temprana edad. Lo hacen, tal como se anticipó, a través de capacitaciones, muchas veces forzosas incluso a través del Ministerio de Educación de la Nación con sus respectivas réplicas en las provincias. Es decir, capacitaciones que los docentes se ven obligados a hacer para detectar supuestos TGD, TEAS, ADD, Disléxicos, etc.

Así, lxs docentes tienen entre otras tantas tareas que los desbordan que ocuparse de “detectar” tempranamente, a partir de cuestionarios de absoluta falta de validez y confiabilidad científica, sumamente cuestionados, y que les hacen responder acerca de las dificultades de conducta y o aprendizaje que observan en los niños y niñas que transitan las aulas y que, como vengo explicando y resulta oportuno subrayar, según la industria farmacéutica, todas ellas se derivan de deficiencias neurológicas de origen genético, para las cuales, hasta la fecha, **no** presentan pruebas de ningún tipo (ni por imágenes, ni de laboratorio, etc) que a ciencia cierta pueda corroborar esta suposición.

Tenemos que agregar además, que estos “trastornos mentales” que se describen en el DSM, el referido Manual producido en EEUU, y que en los últimos años se ha transformado en una especie de “Biblia de la Salud Mental” para trabajadores de este campo, que las diversas problemáticas que lxs niñxs ponen de manifiesto a través de sus dificultades de conducta y o aprendizaje **no** se refieren ni remiten a sus historias, condiciones, contextos de vida, de crianza, de escolarización, etc.

Esto se explicita claramente en el DSM. De modo que por esta vía, haciendo un “recorte” de las historias y condiciones de vida de un chicx que sabemos por ejemplo que pueden estar padeciendo de la angustia de sus padres porque no llegan a fin de mes, porque han sido despedidos de sus trabajos, o que sufren de situaciones de violencia familiar, abuso o acoso escolar, etc. , y que a la vez carecen de contención general por parte de los adultos que están desbastados por la actual crisis social que nos trajeron estas políticas neo-liberales, se terminan “privatizando” complejas problemáticas que ellxs expresan en aulas, recreos, en sus casas, etc.

Resulta innegable que estas políticas neoliberales vienen produciendo una especie de tsunami, un verdadero “genocidio social” acompañado de mucho dolor y sufrimiento psíquico. Ahora bien, todo esto se torna sumamente perverso cuando además, sin ningún tipo de reparo, cuando los niños llegan a la escuela, portando en sus mochilas estas angustias de sus adultos significativos, y como consecuencia se ponen inquietos, y les cuesta prestar atención, portarse bien, escribir o aprender a escribir como se espera, el mismo sistema (me refiero al escolar articulado de acuerdo a las lógicas neoliberales imperantes, con el de salud) hacen un recorte de las mismas, dificultades que nadie niega porque saltan a la vista, pero las describen y denominan como “síndromes”, “deficien-

cias”, a las que además les atribuyen como única causa variables de carácter biológico de fuerte sesgo innatista.

En su lugar, desde una perspectiva crítica a estas miradas reduccionistas, nosotrxs preferimos pensarlas, y abordarlas “síntomas” de complejas problemáticas determinado por múltiples factores entre los cuales subrayamos los factores psicosociales.

Ellos responden que esas dificultades que manifiestan nuestrxs chicxs y que estamos viendo son producto de deficiencias intrínsecas a los individuos, que ellos nacieron así, que no tiene nada que ver con sus historias de vida, de crianza y de escolarización. Así, cierran estas lógicas liberales: recortan, silencian, y luego privatizan, y vuelven responsables a los individuos de las dificultades que ellos mismos producen.

Al respecto, recuerdo y asocio con lo que vengo tratando de explicar que la actual gobernadora de la Pcia. de Buenos Aires, oportunamente dijo que los pobres no llegan a la universidad ... como si esto fuera algo de lo genético!!.

Ideológicamente resulta necesario analizar ¿qué hay que hay detrás de estas miradas y prácticas que van a contramano de todo lo que sabemos hoy de las ciencias? Evidentemente responden a un paradigma positivista alejado de lo que conocemos como el paradigma de la complejidad que hoy se sostiene desde las ciencias, mientras que a la vez remiten a explicaciones simplistas, de fuerte sesgo biologicista y genetista. Entonces resulta válido preguntarnos ¿qué ideologías subyacen y sostienen estos discursos biologicistas de modo que con naturalidad luego se afirme públicamente que como todos saben... “los pobres no pueden acceder a la universidad”?.

Ante esta circunstancia consideramos necesario visibilizar que lo que previamente deberíamos reconocer son las condiciones de profunda inequidad que hacen que, efectivamente, grandes sectores de la población hoy se vayan desgranando de un sistema educativo que no los puede retener porque no los puede contener, entender y atender como se merecen nuestrxs chicxs porque el acceso a la educación es un derecho.

Al respecto, resulta justo advertir también que estoy haciendo referencia a un sistema educativo que, esto quisiera subrayarlo, en los últimos años viene siendo absolutamente desmantelado desde distintos aspectos, por el actual gobierno.

Recuerdo a propósito que en Provincia de Buenos Aires, una de las provincias más ricas del país, las escuelas del sector público están en condiciones edilicias patéticas, muchas escuelas no tienen luz, las clases se suspenden por falta de gas, los maestros están ganando por debajo de la línea de pobreza, las raciones de alimentos que reciben los chicos que llegan a clase sin haber cenado no alcanzan, los directores de las escuelas tienen que decidir si les dan de comer a los de primero y sexto grado o a segundo y a cuarto porque se está destinando para sus meriendas apenas 20 pesos por chico. Entonces termino agregando algo que no requiere demasiados estudios científicos para justificarse: con hambre y con frío nadie puede prestar atención ni aprender.



CdR: *¿Y cuál es el rol que tendría que tener la escuela? Nos parece entender que rechazar cualquier intento de simplificación de las infancias y más bien tratar de entender la complejidad de ese concepto.*

GD: Exactamente. Hay muchos docentes que eso lo entienden perfectamente y que se han sumado a la lucha contra la patologización y medicalización de lxs escolares, que respetan la ley de protección de los derechos de la infancia entre los cuales se menciona como derechos fundamentales de lxs niñxs y adolescentes, el “derecho a ser escuchados” y a poder “acceder a un sistema de salud integral” que considere estas condiciones de crianza y escolarización.

Pero también es cierto que no pocos maestrxs, superadxs por las condiciones en las que hoy están trabajando, ocupándose de tareas de carácter asistencialista para las cuales no fueron preparados...absolutamente desbordados, con aulas repletas, exigencias externas y cuestionamientos sociales de todo tipo y color, empezando por los que les hacen los funcionarios del gobierno, terminan tomando este “atajo” de presuponer que las dificultades que los niños manifiestan son dificultades biológicas. Porque efectivamente, cuando vos les das una de estas drogas psicoactivas, los niños cambian de conducta, dejan de molestar, dejan de caminar por las paredes, dejan de cuestionar, se aquietan, se silencian, se vuelven pasivos, no molestan.

El tema es que en esas condiciones de “pasividad”, tarde o temprano, se termina observando que no se producen auténticos conocimientos, es decir “aprendizajes significativos”, y que lo único que se logra es un disciplinamiento de tipo químico, con otro costo además, sobre el que no hicimos referencia aún, y es el que se produce cada vez que se les impone a modo de “diagnóstico” desde temprana edad una etiqueta de “trastornados mentales”, “deficientes mentales”, para que luego se les tramite un “certificado por deficiencia mental”, a partir del cual pasan a ser “objetos” de prácticas medicalizadoras, que incluyen desde la administración de drogas psicoactivas que se van complementando unas con otras a medida que los chicos van creciendo, hasta tratamientos multidisciplinarios con los que se complementa la medicación, y que yo llamo “multitudinarios” porque el recorrido por un sinfín de consultorios de abordajes de “adiestramiento” cognitivos conductuales a cargo de psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, etc. no les deja tiempo libre ni para jugar! .

Cuando un chico tiene que venir los lunes a una psicóloga para que lo adiestre en las habilidades sociales, los martes a una fonoaudióloga para que le re programe el lenguaje, los miércoles a la psicopedagoga para que le re programen el pensamiento, los jueves al psicomotricista para que le regule la motricidad y los viernes al terapeuta ocupacional para que le regule lo sensorial, los niños pasan sus días de consultorio en consultorio vulnerando así otro de sus derechos fundamentales que es tener tiempo libre para jugar. Porque si no hay tiempo libre para jugar y lxs niñxs no juegan, les estamos robando su infancia.

Asimismo, resulta necesario observar que además, con estos certificados de discapacitados mentales que se les pone a muy temprana edad, estamos vulnerando otro derecho

fundamental que tiene que ver con el “derecho a la identidad”. Porque estos chicos dejan de llamarse Pablo, Pedro, María para pasar a ser un TGD, un disléxico, un autista. **Dejan de ser niños.** Porque se produce lo que en sociología se llama “la profecía autocumplida”.

Si en pleno proceso de constitución de su subjetividad, de estructuración psíquica, de construcción de su inteligencia y funciones cognitivas, de la mano de los procesos propios de estos tiempos de la vida ligados a la maduración orgánica y que se extienden hasta su adolescencia con el trabajo de definición de su identidad, se los rotula de “trastornados mentales”, se les tramita “certificados de deficientes mentales”, se los atiende y mira en la escuela, en sus hogares, en los consultorios por los que transitan como enfermos mentales crónicos, lo más posible es que con los años se transformen en eso, es decir, se conviertan efectivamente en trastornados mentales.

CdR BP: *En las actuales condiciones del lazo social aparecen descripciones en torno a la “simetría” en las relaciones infancia/adulthood. ¿Qué respuestas produce la Escuela en torno a este proceso? ¿Qué oportunidad para la producción de otra experiencia de la asimetría (que no se reduzca al disciplinamiento clásico) puede hacer posible la escuela? Y por último ¿qué obstáculos se le plantea a la escuela como institución para hacer frente a este desafío?*

GD: Para poder enseñar, acompañar, cuidar y contener niños, niñas y jóvenes, balizarles el camino, que es la tarea de los adultos, se requiere de una asimetría en donde el adulto, en la escuela los docentes, cuenten con autoridad sobre los chicos. Autoridad que no es lo mismo que autoritarismo. Pero esta ha sido devaluada, desestimada, desde distintos puntos de vista y a partir de distintas operaciones, inclusive, desde el propio gobierno nacional que desautoriza los docentes a los que tilda de subversivos, desestabilizadores, a los que no les reconoce su trayectoria profesional. Piensen cuando, por ejemplo, en períodos de huelga, la gobernadora de la provincia de Buenos Aires, por dar un ejemplo que conozco porque vivo aquí, convoca a vecinos y vecinas a hacerse cargo de las aulas como si cualquiera pudiera enseñar. Desautoriza los docentes desde la propia política de estado. Es muy difícil que el docente cuente con la autoridad que requieren los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Al mismo tiempo hay que tener en cuenta otra variable que está atravesando nuestro tiempo y que tiene que ver con la revolución que trajeron consigo las tecnologías informáticas de la comunicación, las TIC. Hoy todo el mundo sabe que si alguien quiere informarse o saber algo acerca de alguien, recurre a Google. Entonces, la antigua autoridad docente que solía asentarse en un supuesto saber de la señorita maestra o del señor maestro y la escuela se percibía casi como “un templo del saber”, hoy también está devaluada a partir de las llegadas de las TICs que han provocado una verdadera revolución cultural comparada a la llegada de la imprenta en la historia de la humanidad.

Estas cuestiones hay que revisarlas, hay que repensarlas. La escuela se tiene que aggiornar a los nuevos tiempos y los docentes tienen que encontrar nuevas formas de acompañar



a lxs jóvenes y a lxs niños que tienen a su cargo, en estos procesos de aprendizaje, donde las TIC son una herramienta fundamental pero donde se requiere de la presencia de un adulto que los acompañe y que les balize el camino como te decía antes para volverlos usuarios inteligentes de las nuevas tecnologías, para que no se pierda todo lo que tiene que ver con los valores que te ofrece el cara a cara, y que por suerte continúa ofreciendo el espacio escolar, uno de los sitios fundamentales en los que se constituye subjetividad en estos tiempos que corren. Aún con obstáculos, como el que fue sustraerles el plan “conectar igualdad” por ejemplo, que fue un modo de hacer entrar a las redes dentro de las paredes de una escuela.

En las actuales condiciones la escuela sigue así cultivando un clima cultural propio del siglo pasado. Debe actualizarse al Siglo XXI porque los niños y niñas que la transitan son nativos digitales. Si les han sacado la posibilidad de la energía eléctrica como te decía, empezamos por ahí, pensá en la escuela del Distrito Escolar de Moreno donde los maestros le preparan el mate cocido para que puedan empezar la jornada. Es interminable la lista de obstáculos con los cuales hoy la escuela se ve enfrentada para poder cumplir con esa tarea tan importante que tienen. Porque ellos se ocupan nada menos de niños y jóvenes que encarnan el futuro de nuestra sociedad. Agregaría por último que contamos en la Argentina con una ley de Salud Mental, la 26.510 por la que yo milito hace muchos años. Desde Conisma sacamos en el año 2014 unos lineamientos para frenar el avance de la medicalización sobre la población escolar que lamentablemente, si bien están en vigencia porque no fueron derogados, quedaron de adorno como un cuadro en una pared. Así es que hay que volver sobre esos lineamientos para que podamos garantizar su plena implementación.

Miguel Tollo¹

Comité de Redacción BP N° 3: *¿Considera que hubo algún impacto específico en el campo de las infancias a partir de las leyes 26000 y específicamente la 26657? ¿Ha tenido consecuencias en el pensar clínicamente el modo de abordaje de las situaciones (las prácticas y dispositivos) o en el campo de la implementación de políticas?*

Miguel Tollo: Las leyes no sólo inauguran nuevos modos de prácticas en un campo específico sino también recogen lo que se ha venido haciendo y le da un reconocimiento y un aval jurídico y político. En ese sentido en las denominadas leyes 26000 impactan experiencias muy valiosas relativas a derechos humanos, género, salud mental e infancias. A su vez proponen recrear y modificar instituidos sociales de larga data como los sistemas de “minoridad”, los dispositivos manicomiales, etc. Ponen el centro en el paradigma de los derechos humanos lo que redefine el estatus jurídico del sujeto y en particular las infancias en relación al Estado. Esto es transversal a todos los ámbitos correspondientes como el de la educación, la salud, la salud mental, la justicia, la familia, etc. A manera de ejemplo, el derecho de un niño a ser escuchado, art. 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño que, dicho sea de paso, cumple en noviembre 30 años, inciso que es a su vez incluido en la 26061 de Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, exige repensar muchas de las formas en que se dan los vínculos en las instituciones y los dispositivos que permiten o no la producción efectiva de la escucha en las infancias. Si bien el psicoanálisis es un dispositivo afín a la escucha, el fundamento ético que lo respalda no depende sólo de los desarrollos técnico-teóricos, sin duda muy valiosos, garantizados por el profesional, sino también de las instituciones y el Estado. El interés superior del niño avala que un niño pueda expresar su opinión acerca de sí y de sus vínculos en la familia, en la escuela, el juzgado, etc. y que debe ser tenido en cuenta.

CdR BP 3: *Se habla mucho de la niñez arrasada, de los chicxs de la calle, de la delincuencia juvenil. ¿Cómo se expresa esto en las locuras infantiles, cómo se admiten en los espacios de asistencia, cuál es el devenir de esos abordajes? ¿Cómo piensa el lugar de los hospitales en estos circuitos. (por ej Tobar Garcia y Gutierrez, dos propuestas “especializadas” pero muy diferentes)?*

¹ Psicólogo. Psicoanalista (AEAPG) especializado en clínica psicoanalítica con niños y adolescentes. Docente titular en calidad de Profesor Permanente de la Cátedra de Salud Pública Salud Mental (carrera de Psicología, UAI, desde 2002). Docente de la carrera de Psicoanálisis con Niños y Adolescentes (UCES-APBA). Delegado por el Forum Infancias en el Consejo Consultivo Honorario de Salud Mental Nacional Ley 26657 (desde 2014). Presidente del mismo Consejo (2014-2018). Autor de diversos textos en libros y revistas de la especialidad.



MT: Lo primero que cabría decir, es que la sociedad emplea un monto de energía enorme en sostener la desmentida respecto de las catástrofes sociales que genera este modelo neoliberal de exclusión y consumo, lo que acarrea penosos costos psíquicos requeridos por este dispositivo. Quienes albergan la fantasiosa ilusión de quedar al margen del profundo malestar social y sus perjuicios personales, deberían reconsiderar esa vaga e inútil posición subjetiva. Incentivar la desmentida como defensa ante las amenazas de exclusión, irradia hacia toda la vida anímica desencadenando comportamientos patológicos. Los diagnósticos que insisten en anclar las problemáticas en causas neurobiológicas y los remedios de cura instantánea, son recursos sintónicos con la desmentida, en tanto no ponen en juego ninguna escucha interna de lo que nos ocurre y sucede en la realidad. “No sos vos, es tu cerebro”, fue una célebre frase publicitaria de un medicamento para dejar de fumar. Estos son muchas veces los contextos, fundados en enunciados meritocráticos e individualistas, en los que las problemáticas de la exclusión son asumidas por las políticas públicas casi en términos caritativos, desentendiéndose de que el Estado y sus desaciertos son la principal causa. Quienes “caen” en las instituciones públicas ven de inicio sustraída la dignidad que les cabe como ciudadanos y semejantes. Entonces quien sostiene “Nadie me regaló nada; lo que tengo lo gané gracias a mi esfuerzo”, está de hecho desconociendo el orden social que lo constituye y estigmatiza a quienes son víctimas del sistema, adscribiéndole la responsabilidad de su situación personal. Las formas actuales del malestar son en cierta medida alojadas en las instituciones hospitalarias, aunque se ven desbordadas ya que deben ocuparse sin recursos ni presupuesto, de muchas de las cuestiones que dejan vacantes la ausencia de programas y políticas públicas. Cuando allí llegan la niñez arrasada, por la pobreza, la desprotección, la falta de vivienda, la delincuencia, el gatillo fácil, las adicciones, el narcotráfico, etc. su especialización no alcanza a brindar la contención necesaria.

CdR BP 3: *¿Hay propuestas o producciones desde la Paidopsiquiatría en el marco de la Ley 26657? ¿Ingresa el consumo problemático como problema clínico en los niños?*

MT: Según la definición de salud mental de la Ley 26657 se entiende que las problemáticas que aborda no atañen sólo al campo específico, del mismo modo que los problemas médicos no son sólo de la medicina. Si como decía Ramón Carrillo, frente a las enfermedades que genera la miseria, frente a la tristeza, la angustia y el infortunio social de los pueblos, los microbios como causa de enfermedades son pobres causas, lo mismo podríamos decir de los traumas en la infancia pensados como bien dice Alicia Stolkiner como el bacilo de Koch de las neurosis. No hay problemáticas de la salud mental que no deban comprenderse transversalizando instituciones. Pensemos en las cuestiones de aprendizaje donde es indispensable conocer las prácticas educativas, a los trastornos psicosomáticos relacionarlos con la medicina, la violencia con la justicia. Lo mismo ocurre con las drogas como objeto de consumo, por cierto, uno de los tantos consumos problemáticos en un mundo que estimula en todo tipo de ofertas el consumo para ser. Y si hablamos de las infancias nos preocupa

sobremanera el consumo de pantallas (tvs, celulares, tablets, pcs, play) y el de psicofármacos a edades cada vez más tempranas. Si la Ley Nacional de Salud Mental se sostiene en el paradigma de derechos, está plenamente incluida la infancia y las problemáticas relativas a las adicciones, más aún si se articula con el resto del plexo normativo de las 26000. Las leyes por patologías como la Ley TEA o Ley de Dislexia, entre otras que se buscan sancionar e implementar, implican un retroceso y vuelven a poner el eje en el campo disciplinar que a lo sumo exige el marco deontológico de cada disciplina como garantía de buenas prácticas. Entonces, si lo que tengo que resolver lleva la denominación, el rótulo de “Adicción”, “ADD”, “TEA”, “TOD”, “TOD”, parto del objeto científico definido por el profesional y su ciencia y no del sujeto y su malestar, cuyo signo de reconocimiento no es un síntoma sino el rostro -como la planteaba Levinas- y la palabra. Y el punto de llegada no es la desaparición del síntoma sino la singularidad de su constitución subjetiva. Desde luego, poner el eje en el sujeto y la ética supera lo que cabe en una legislación que es la expresión de un consenso. Para que la ética se consolide en prácticas sociales subjetivantes es preciso considerar que se ponen en juego más que la ética, las éticas y que es imprescindible recurrir a los grandes articuladores como la política, el pensamiento, el amor y el arte. Articuladores que no deben reducirse a las banalidades con que se los suele caracterizar ya que de ellos depende la profundidad de la transformación que ansiamos.



MATÍAS ROMAGUERA «EL COLO»

Comité de Redacción BP N° 3: *Estamos con Matías Romaguera «el Colo». Es un compañero que viene hace muchos años a la Facultad. Que lo hemos visto crecer, que hoy trabaja en el bar de nuestra facultad. Y que en su momento nos ha vendido sus poemas, sus libros de poemas. Por lo cual en esta oportunidad le queremos hacer esta entrevista. Así que bueno Colo queremos saber ¿Cuántos años tenés ahora?*

Colo: Ahora tengo 25 años.

CdR BP 3: *25 años y, ¿qué edad tenías cuando empezaste a transitar esta facultad? ¿Cómo fue la primera vez que llegaste?*

Colo: Yo llegue por un grupo de militantes que venían al barrio. Y como que veníamos a ver a los profes, me fui instalando, me fui apropiando del espacio, quedando; y después empecé a pasar por los cursos. Más o menos tenía 7 años cuando comence a transitar la facu, era muy chiquito. Yo conocí lo que era el edificio viejo, lo que eran los pabellones, el sum chiquito de adelante.

CdR BP 3: *Cuando eras chiquito, ¿qué te llamaba la atención de la facultad? ¿Qué pensabas cuando venías acá?*

Colo: Y, para mí como que la facultad era como un parque de diversiones, no sé. Porque entrábamos, salíamos por las puertas de emergencia... Bueno acá en Psicología como que me empecé a instalar más en el 2011, después cuando se hicieron los edificios nuevos. Estaba en Políticas cuando era más chico. Porque se podía pasar, digamos... bah yo pasaba por las ventanas. El problema que yo tuve cuando era muy chico era con los de resguardo patrimonial. O sea yo la pase muy mal de chico cuando empezó la agresividad con los de resguardo patrimonial hacia mí, digamos.

CdR BP 3: *¿Qué pasó?*

Colo: Resguardo patrimonial es la seguridad privada que está en la puerta ahora. Antes estaba instalada adentro de la facultad digamos. En todas las facultades de la Siberia. En Arquitectura todavía están, en Políticas están adentro. Y acá cuando se hicieron los edificios nuevos le pusieron la garita afuera. Pero bueno cuando yo ingresaba estaba mal molestar las clases, interrumpir las clases por un decir, digamos. Hasta que bueno, se fueron acostumbrando que no era una molestia sino más una necesidad, digamos. Y después empecé a crecer, me empecé a dar cuenta un poco más de los derechos que tenía yo. Que esto era un

espacio público y como espacio público yo podía transitar porque era un espacio público y no era privado. Digamos como que a mí nadie me podía sacar porque, por ser chico. Y bueno, después mi adolescencia cuando empecé a crecer ahí empecé a descubrir un poco lo que es la militancia.

CdR BP 3: *¿Y qué era la militancia para vos? ¿Cómo entendías la militancia en ese momento?*

Colo: En ese momento, lo sentía como un acompañamiento para mí. Como que los militantes me acompañaban en un sentido, no sé, a hablar con un profesor cuando me quedaba dormido ponele, cosas así. Como que no sé cómo explicártelo porque ya no tengo el mismo pensamiento que tenía antes digamos. No recuerdo que flashaba yo con los militantes.

CdR BP 3: *¿De diferentes agrupaciones eran los militantes que te acompañaban?*

Colo: Sí

CdR BP 3: *Cuándo vos venías acá y eras niño, las diferentes agrupaciones de militantes, ¿te alojaban de alguna manera? ¿Te escuchaban?*

Colo: Sí, como que sí. Claro, sí. Sí, después cuando me empecé a dar cuenta...

CdR BP 3: *¿Sentías el cuidado?*

Colo: Sí, todavía lo siento. Aún siendo adulto lo siento. Incluso, una vez, los de resguardo patrimonial me habían cagado a palos muy muy feo, muy feo. Y bueno mucha gente había ido a la garita de ahí adelante y habían hecho una pintada, protesta. “Los niños son niños, resguardo patrimonial ¿A quién cuidas?” Año 2002...

CdR BP 3: *¿Eso fue cambiando?*

Colo: Sí, fue cambiando. Bueno y después, lo que recuerdo también fue cuando se habían derrumbado los techos en Psico., 2006 más o menos. Ya ahí ya tenía 14 o 15 años, me aloje más en Políticas porque se había hecho la sede de Corrientes e Ituzaingo, ustedes se trasladaron.

CdR BP 3: *Sí, sí sí sí. Cuando se cerró acá parla construir el edificio nuevo.*

Colo: Bueno, entonces ahí yo empiezo a transitar más Políticas y ahí empecé a conocer a otras agrupaciones. Porque allá hay más agrupaciones que acá y en su tiempo era la



Martín Fierro. Ese fue el primer eje mío, de mi adolescencia cuando dije, “bueno es hora de militar de verdad”. Teníamos un grupo de jóvenes que se alojaba ahí también -en Políticas- y con la Martín Fierro en su tiempo hicimos un grupo bastante fuerte ahí. Que después, cuando me di cuenta lo que realmente era la militancia yo me abrí... Bueno también mucho la lectura me llevó a eso, los libros -que sé yo- Marx, Trotsky . Muchos libros que leí me mostraron lo que era la lucha verdadera y ahí me di cuenta un poco de lo que era la militancia. Entonces ahí ya me empecé a abrir un poco y a militar más por mi barrio porque digamos que acá yo lo había vivido de pibe. Bueno yo te estoy hablando de cuando tenía 20. Yo cuando viví de pibe, ya empezaron a venir pibes nuevos, empezaron a vivir los mismos problemas de cuando era chico. Entonces yo sentí que tenía la necesidad de poder cambiar eso, de poder buscarle otra vuelta, de que ellos no pasen lo mismo que pasé yo cuando era pibe acá. Bueno y después tuve una recaída muy fuerte con el consumo. Caí 2 años. Estuve preso del 2012 hasta el 2014, no 2010 hasta el 2012. En el 2012 nace mi hijo y ahí yo empecé a buscar otra fuente de trabajo. Yo sentía que podía hacer otra cosa más. Entonces ahí yo me empecé a aferrar un poco a los espacios culturales del barrio y ahí conozco lo que es la literatura. Un poco más lo que es la literatura literaria en el sentido de lo que es la poesía, la escritura. O sea que para mí lo que era un cantante era un cantante y no era un poeta compositor. Para mí el cantante era cantante. Y después en 2013 salgo de estar preso y ya teniendo a mi hijo con 1 año me cambió la vida, y decidí buscar otro camino. Bueno, me acerco a un espacio cultural que es “El rancho la música” acá en La Sexta al fondo y ahí conozco lo que es la literatura y lo que es la escritura en sí. Empecé a plasmar, a escribir mis poemas y después descubrí que con esos poemas al mismo tiempo podía hacer plata. En un sentido de que podía sustentarme con mis poemas y ya no hacer giladas. Entonces ahí cambió mi vida. Como que mi hijo Lucas también fue un poco el protagonista de todo mi cambio.

CdR BP 3: *¿Qué edad tiene Lucas ahora?*

Colo: 6 años, empecé primero (risas). Incluso algunos poemas míos -en el primer libro- lo menciono mucho. Y en mi último libro hablo más de la militancia. Pero bueno, en sí cuando llego ahí ya está. Ahí empecé a pasar por los cursos con los poemas, los docentes ya me tomaron de otra forma. O sea yo nunca pensé ser El Colo, el poeta de La Sexta. Yo tampoco me pongo en ese rol porque yo soy El Colo, pero no el poeta de La Sexta porque La Sexta tiene muchos poetas. No es El Colo el poeta de La Sexta solo. Ahí también aprendí mucho más de fondo lo que era la militancia porque ahí a mí me invitaban a leer de todos lados y yo iba porque no me importaba. Después me fui dando cuenta que siempre había una chapa política por detrás. Qué sé yo... caí uno que otro funcionario político a sacarse la foto, te veían, entonces ahí me di cuenta un poco más lo que era la militancia.

CdR BP 3: *¿En qué momento escribís el primero libro? ¿En qué momento escribís el segundo? ¿Cuántos años tenías? ¿Cómo surgió, cómo te surgía cada poesía?*

Colo: El primer libro surgió en el 2013. Yo salgo de estar preso en marzo del 2013 y en junio o julio ya estaba escribiendo. En el 2014 publico mi primer libro “Un relato colorado”. Los primeros poemas surgieron a raíz de las vivencias con mi hijo y el barrio. Bueno mi primer poema plasmado fue el “Tro vago vago y don nadie”, a donde yo le decía la gente que sentía que me miraban con otra cara porque salía de estar preso, ¿viste? Y por eso el poema dice que “*para todos aquellos que se creen que nunca iba a triunfar*”, entonces yo les decía eso. Que yo podía ser más de lo que ellos se imaginaban. Uno de los poemas habla de cuando mi hijo empezó a caminar, hay muchos poemas de des-amor también -y después me di cuenta que soy muy malo para escribir de amor-. Y en el 2014, para abril, para los carnavales de La Sexta sale mi primer libro “Los relatos colorados”. Y todos los poemas eran el día a día. Ponele en esta entrevista trataba de “hoy pum, bueno hoy en una entrevista pude contar lo que era mi pasado”, trataba de relatar eso y como el día a día me removía mucho entonces trataba de escribir a la noche. Al otro día entonces llegaba con un poema nuevo y pasaba por las aulas. Y así fue hasta que, hasta que en abril del 2014 pude hacer el libro con los pibes de “El rancho de la música”. Y mi segundo libro fue en el 2014 lo presente en la Biblioteca Argentina el 21 de septiembre del 2014. El primer libro era de fotocopia, el segundo lo editó la Biblioteca era una tapa cartón, artesanal.

CdR BP 3: *Otro formato*

Colo: Otro formato. Y presentarlo ahí. Cuando tuve mi primer libro “El relato colorado” no hubo una presentación formal. Entonces los de la Biblioteca ofrecieron eso y estuvo muy bueno porque ahí yo me sentí un poco más acompañado. Vi que fue más gente, o sea sentí que no era el pibe que solo pasaba a pedir moneda y leer un poema sino que en verdad me estaba convirtiendo en un poeta y reconocido por la gente si se le puede decir. Y bueno, el segundo libro lo hice con financiación de ATE, imprimo 50 libros y con esa plata pudimos invertir para hacer más. Que fue hace ponele 2 años porque Juanita ya había nacido -o sea laburamos mucho ese libro en el periodo que Natalia estaba embarazada-. Laburamos mucho ese libro y los poemas que iban surgiendo no entró ninguno. Digamos, en ese libro ni la menciono a Juana porque todavía no sabía si era nena a nene. (risas) Pero sí...

CdR BP 3: *¿Juana es tu segunda hija?*

Colo: Es mi segunda hija, sí. Tiene 2 añitos ahora.

CdR BP 3: *Entonces vos tenés a Jean Lucas de 6 y a Juanita de 2.*



Colo: El segundo libro se llama “Los pasos de la vida” ahí sí hablo mucho de la militancia. Ahí hay un poema que se llama “Bunker” que fue un bum también en su momento. Después están “Matan a un pibe”, “El gobierno”, “El barrio y su paisaje”, “Manifiesto”, “La cultura” que son todos poemas en los que le trato de transmitir al Estado su falta en la sociedad. Militante me di cuenta de eso y en varios poemas se lo recalco.

CdR BP 3: *Colo, ¿y cómo empezaste a laburar acá en la Facu? ¿Cómo fue eso?*

Colo: Bueno eso fue interesante porque justo estábamos hablando en ese periodo, -cuando nace Juana-, bueno Naty estaba embarazada yo vivía en una pensión con ella en Buenos Aires y Cochabamba. El centro de estudiantes había ganado el bar y nosotros con Naty estábamos muy cortos de guita, además ella estaba embarazada, nos ayudaba la madre, yo salía a vender los libros por Pellegrini. En vacaciones la única que me queda es Pellegrini porque no se labura acá. Entonces caigo una vuelta a la Facultad y les digo que estaba buscando laburo, que necesitaba laburar, que quería laburar y en ese tiempo estaban pintando el bar. Entonces empecé a pintar el bar. Empecé a laburar ahí pintando el bar. Después también tenía el trabajo de la colonia de verano con los pibes. Bueno, después se terminó de pintar el bar, empezaron los cursillos y yo pasaba por los cursillos, pasaba porque quería que la nueva gente que venga a Psico o a Política me conozca. Y después, fue la inauguración del bar y ahí me llamaron para empezar a bachear. Al otro día yo vengo y empiezo a bachear todo lo que fue la inauguración porque había sido de noche. Y ya quedé trabajando en el bar. Ahora nos hicieron contrato.

CdR BP 3: *¿Qué momento tenes para escribir, para dedicarte a la escritura, la lectura? ¿Qué es lo que más te gusta?*

Colo: Y a mí me gusta mucho la escritura, la lectura la dejé y al transcurrir todo esto del nacimiento de Juana también pude seguir el EMPA. Entonces hoy estoy en el tercer año del EMPA. Cuando conozco a Naty empiezo de nuevo los estudios. Pero como que dejé de leer mucho y hoy en día me cuesta leer digamos. Me cuesta en el sentido que antes leía más de corrido y ahora volví a tartamudear porque empecé a dejar de leer digamos. Pero sí me gusta más la escritura.

CdR BP 3: *Estás en tercer año del secundario, ¿y qué te gustaría después continuar?*

Colo: Trabajo social

CdR BP 3: *Y, ¿por qué trabajo social?*

Colo: Porque yo siento que puedo hacer un gran acompañamiento, en sí, como traba-

jador social hacia la familia y aportar mucho en lo que es la convivencia. Porque uno va se hace la tesis en barrio, y acompaña a la familia durante la tesis y cuando terminan la tesis se despiden de la familia y se van. Y la familia queda de nuevo sola y no siguen ese acompañamiento. Yo creo que un buen trabajador social tendría que seguir ese acompañamiento o, de última, derivar ese acompañamiento. En sí para que la familia no quede de nuevo a la deriva y yo creería que como trabajador social podría hacer mucho por la sociedad en sí.

CdR BP 3: *¿Hay algo que quieras contarnos Colo? ¿Hay algo que quieras transmitirnos? Sobre las infancias, sobre las adolescencias. Viste que el próximo número de esta Revista está dedicado justamente a eso y la necesidad de hacerte la entrevista a vos es porque te vimos crecer. Entonces de algún modo queremos saber tu pensamiento respecto a las adolescencias, a los niños, las niñas. Si hay algo que vos quieras decir sobre eso, algo que vos vengas pensando.*

Colo: No, yo creo que, hoy en día, en los espacios barriales hay muchos espacios para niños y poco espacios para adolescentes. Y esos pocos espacios para adolescentes hacen que los pibes empiecen a juntarse en la esquina, falta de contención, digamos...

CdR BP 3: Con las instituciones

Colo: Con las instituciones, claro. No sé yo adónde voy en el barrio, en “La Sexta” no sé, copa de leche hay cada una cuadra ponele. Entonces aquel pibe, que no se junta con aquel, va a la otra cuadra y así, pero bueno, para los chicos abarca hasta los 14. Y de los 14 en adelante quedan a la deriva y ahí empiezan a juntarse en la esquina y así empiezan a conocer la calle. Que también la calle es algo muy difícil de vivir y así, después van quedando solos y se van perdiendo en un abismo. Y así después a muchos compañeros los he cruzado en el Instituto del Menor, ¿entendés? Para mí era muy feo porque yo vivía como tallerista y a ellos los conocía de los 7-5 años y verlos ahí a los 14/15 años era muy feo. Para mí eso falta, más espacio para los adolescentes y no te digo que dejen de abrir espacios para los niños, pero sí falta espacio para los adolescentes.

CdR BP 3: *Colo te quiero agradecer la entrevista que nos brindaste a la Revista Barquitos pintados, para nosotros sos una persona querida, un niño que vimos crecer, y desplegar su poesía en las aulas... Me dijiste que me ibas a regalar un poema, que lo ibas a recitar...*

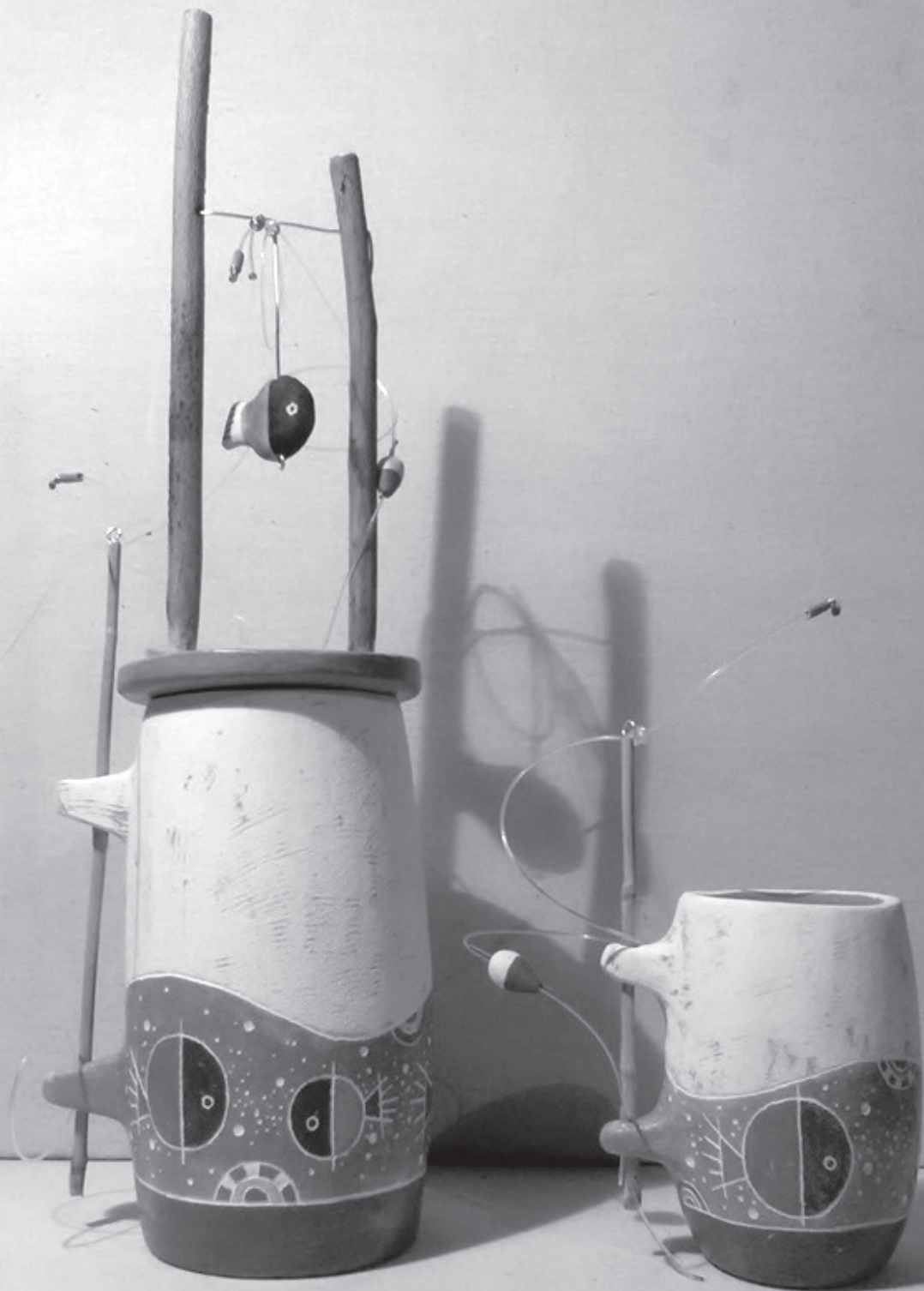
Colo: Ah, sí, sí. Este poema se lo escribí para Franco Casco, fue un pibe que lo desapareció la policía en el 2014 y al acudir la lucha a los 2 meses me surge este poema que se llama “Matan a un pibe” y dice lo siguiente:



Matan a un pibe y de este lado de la pared hablan boludeces
Matan a un pibe y a la vuelta de la esquina el mundo sigue igual
Matan a un pibe bueno, joven y hombre y la gente sigue como si nada pasara
Esto es una puta jungla
No me vengan a hablar de avance ni civilización
No me vengan a hablar de lógica ni de razón
Muchísimo menos venirme a hablar de inclusión
Si cuando matan a un pibe los milicos se lavan las manos
Si cuando matan a un pibe a nadie le importa
Y los que llevan la bandera por el otro no mueven ni un pelo, ni una emoción
Para saber que pasa, ni quién era ese pibe, ni qué sueños tenía
Y porqué y por quiénes luchaba
Yo creo que este puto mundo es una mierda
Es una mierda cuando matan a un pibe y todo queda en la nada
Pero eh aquí otra poesía, manifestación poética,
Basta de callar, basta de hacernos los boludos
Basta de masacrar nuestra juventud.

Muchas gracias, Colo.

INÉDITOS





Experiencia de talleres para niños y adolescentes víctimas directas de la dictadura militar argentina¹

Psic. Cristina Solano²

Pensar sobre la relación entre la política de derechos humanos (en adelante DDHH) y el quehacer de los profesionales - no sólo de la psicología sino de casi todas las profesiones- no es una tarea sencilla ni lineal. Sobre todo si nos ocupamos de épocas en donde lo que está puesto en juego es la seguridad y hasta la vida.

En la década del '70 ante el avance de la represión y la creciente desaparición de miles de habitantes de nuestra ciudad y del país comenzaron a surgir los organismos de DDHH. Primero la Asamblea Permanente por los DDHH formada en diciembre de 1975; en la Liga Argentina por los Derechos del Hombre (creada en 1937) se comienzan a reunir en 1976 grupos de madres y familiares de las víctimas de la represión y en septiembre de 1976 se crea Familiares de Desaparecidos y Detenidos por Razones Políticas.

Al poco tiempo ellos mismos descubren que precisan ayuda psicológica. Padecían en forma particular y grupal diferentes síntomas debidos al sufrimiento que estaban viviendo. Y allá fuimos, pocos, muy pocos, no eran tiempos gloriosos y los psicólogos éramos un grupo bastante perseguido. De hecho sólo ser terapeutas de militantes podía costar mucho.

Bien, en esa tarea se comenzó a trabajar. Jóvenes recién recibidos con poca experiencia clínica y sin ningún tipo de supervisión pero dispuestos a colaborar con situaciones que hubiesen superado a otros más capacitados.

Esta tarea fue particular en muchos sentidos, entre otras cosas porque los mismos pacientes eran también los compañeros de militancia diaria, y esto porque la tarea era militante por sobre todas las cosas. Introducirse en la temática de los DDHH implicaba meterse en un compromiso fundamentalmente político e ideológico, al cual sumabas tu formación profesional.

A esto se agrega el hecho de incursionar en una forma de trabajo absolutamente novedosa, no sólo para nosotros sino para cualquier profesional psicólogo por estos lugares del mundo. Improvisamos, así comenzamos, improvisando: atendiendo consultas en los locales de militancia, interviniendo cuando surgía algún conflicto interno, atendiendo algunos pacientes en los consultorios privados, con el conocimiento mutuo que allí nos encontrábamos en terapia pero

¹ Ponencia Panel VII Jornadas Psicoanálisis, Salud y Políticas Públicas, organizadas por la Cátedra Libre Oscar Masotta – Octubre 2017.

² Psicóloga de organismos de Derechos Humanos (Madres de Plaza de Mayo Rosario. Abuelas de Plaza de Mayo CABA. Familiares de Detenidos Desaparecidos Rosario, Defensa del niño Internacional DNI; Codesed CABA, Asociación Anahi, La Plata, Rosario. Coordinadora del área de Psicología del Taller Había un vez, Rosario, etc.).

Psicóloga e Investigadora de la salud de los veteranos de guerra de Malvinas a nivel nacional.

Miembro de la Red de Psicología Nuestramericana. Sede central Venezuela.

Ex docente UBA y UNR.

luego nos íbamos a ver en las marchas, en diferentes circunstancias, o yendo a buscar a un compañero en peligro, pero eso lo íbamos a tratar en análisis, o sea procurando sostener el encuadre en todas las aristas en que este se jugaba.

Así pasamos los peores años, nosotros solos en Rosario, sin contacto con terapeutas de otros lugares ni tampoco del propio. No es necesario aclarar que esa tarea era absolutamente gratuita.

Llegó el fin de la dictadura, y con ello otra etapa. Aún esperar con vida a los desaparecidos. Muchos creíamos que con la democracia iban a ser liberados, vana ilusión, sólo quedaron los presos reconocidos en las cárceles del país, la mayoría iban siendo liberados. Ahora había que intentar ayudar para tratar de reparar algo, habían sido lastimados en el cuerpo y en la psiquis.

En ese momento también pudimos ver que nos rodeaban una cantidad de personitas que en los años oscuros estaban entre nosotros, durmiendo en sillas, esperando, escuchando testimonios atroces, mudándose de casa en casa, marchando con los adultos, eran niños, hijos de los presos, de los desaparecidos, de los militantes a quienes no se les había podido prestar atención. Tantas eran las urgencias que no habíamos visto a los niños.

Era el momento de ocuparse de ellos. Y surge nuevamente la inventiva. Ya trabajábamos mancomunadamente con otros organismos del país y aparece la idea de comenzar a reunirnos con los chicos para realizar juntos las tareas que se nos ocurriesen entre todos.

El primer objetivo era brindarles un espacio propio. Ahora nos íbamos a reunir y trabajar con los chicos y para los chicos.

Era importante convocarlos muchas veces venciendo sus propias resistencias, ofreciendo un espacio de confianza, de crecimiento conjunto. Se trataba de niños que habían crecido ocultando sus nombres, mintiendo sus domicilios en las escuelas, muchos se habían criado lejos de sus padres, con familiares que culpaban a éstos del abandono y ellos habían mamado el rencor y la vergüenza de tener a los padres presos o desaparecidos, otros crecieron en la mentira o en el ocultamiento. Eran niños cuyos roles familiares habían tenido que cambiar, niños que habían nacido en medio de la tortura de sus madres, que habían estado presos ellos también, niños que venían del exilio, niños huérfanos, niños que buscaban a sus padres ausentes en cada hombre o mujer que veían parecidos a la imagen o las fotos que se conservaban de ellos. Esos niños marchaban como adultos por las calles con carteles colgados de sus cuellos pidiendo aparición con vida de sus papás.

No iba a ser fácil la tarea.

Uno de los grandes temores era crear otro gueto. Otro lugar donde ellos fueran diferentes y alejados del resto de los chicos. Se nos ocurrió como medida parcial, que pudieran invitar a los amigos que quisieran venir.

Otro de las advertencias más fuertes era que ninguno de nosotros se viese tentado a “bajar línea” política, reivindicando las posiciones políticas de sus padres o alguna otra posible.

Al mismo tiempo -y creo que esto era lo fundamental-hacerles dejar de sentir vergüenza de su historia. El discurso hegemónico durante la dictadura era que los militantes eran delincuentes, asesinos, terroristas, que debían ser delatados y perseguidos, y los niños se habían criado con eso. El planteo fue sostener que sus padres habían dado su libertad y su vida porque querían que todos viviéramos en un mundo mejor, que su lucha era una lucha justa y que lo habían hecho pensando en ellos, para dejarles un mundo más digno.



También había que reflexionar acerca de qué podía pasar con el aprendizaje escolar en niños cuyos padres habían sido matados por pensar, de qué modo esto iba a marcarlos.

Con algunas de estas premisas empezamos a trabajar. Los llamamos talleres y funcionaron en Rosario, Buenos Aires, Córdoba, Capital Federal y La Plata.

El problema era dónde, en qué lugar lo podíamos hacer. Para esto usamos los lugares más increíbles, en ese momento todavía no era fácil ni seguro cobijarnos, lo nuestro fue un deambular constante y esto duró más de 10 años. Nuestro agradecimiento eterno a quienes nos alojaron.

Nos dividíamos en talleres con cada temática específica. A nuestra propuesta se unieron profesores de educación física, titiriteros, actores, pintores, maestros jardineros, maestros, psicólogos. Los chicos elegían qué tareas querían realizar, pero se tendía a que cumplieran un cometido, un objetivo.

También organizábamos campamentos en algún lugar que nos prestaban. Todo tenía que venir por solidaridad, no contábamos con recursos económicos, sólo lo de Rada Banner, organismo sueco de derechos humanos, que alcanzaba para lo mínimo.

Hubo una experiencia muy significativa que marcó a los chicos fuertemente, conseguimos unas vacaciones gratis en los balnearios de Chapadmalal. Fuimos los talleres Julio Cortázar de Córdoba, de La Amistad de La Plata, el de Buenos Aires, y el Había una vez de Rosario. La mayoría de los chicos nunca había visto el mar, disfrutaron muchísimo. El problema fue al regreso y debíamos separarnos. Esto fue desgarrador, tomamos un tren y nos íbamos separando por etapas, primero llegamos a La Plata y luego de una visita a su taller y a la ciudad debíamos seguir a Rosario y luego continuarían los cordobeses. Realmente no habíamos previsto lo que luego sucedió, los chicos se abrazaban y no querían separarse, lloraban a los gritos para que cada grupo no se fuera, la situación nos superaba, fue difícil para todos. ¿Se manifestaba allí nuevamente el trauma de la pérdida que tanto habían marcado sus cortas vidas? Al regresar a la actividad cotidiana lo hablamos mucho, como a todo lo que nos pasaba, pero aun hoy nos preguntamos sobre esa experiencia, quizá los años nos dieron la respuesta. En 1994 los mismos chicos, ahora jóvenes, deciden encontrarse en Córdoba, en una reunión de camaradería y encuentros. Allí deciden crear HIJOS. Nunca más se separarían entonces, las circunstancias pueden alejarlos o acercarlos pero algo los identificará para siempre, son *hijos* de una historia común. Terrible, pero los marcó de una manera determinada, a muchos como luchadores incansables y defensores de la vida.

Voy a tratar de narrar lo que nos compete como psicólogos: qué hacíamos nosotros en esos talleres. Lo que mejor nos sale: escuchar y tratar de juntos encontrar un sentido a eso que nos pasa. Ese era el taller donde se hablaba de lo que los chicos querían, allí lloraban, se enojaban, discutían, razonaban, obviamente esto mismo se manifestaba en cada uno de los otros espacios de trabajo, en los dibujos, en los juegos, en el teatro, por esto nos reuníamos los talleristas y discutíamos lo que observábamos en cada uno y en el grupo como tal. Allí comprobábamos cómo cada niño resolvía su historia con los recursos que tenía previamente, cómo colaboraba o no su entorno, cómo circulaba la palabra en un ámbito global en la cual ésta había estado prohibida, pudimos comprobar las marcas que las mentiras o el ocultamiento había dejado en sus mentes, y cómo al instalar palabras reparadoras comenzaban a restañarse las heridas, a modificarse los vínculos con sus familiares.

Como he dicho antes, una de nuestras consignas era no hablar de política partidaria de ninguna manera, pero sí romper con el discurso dominante de vergüenza y escarnio contra los presos y los desaparecidos. Esos hombres y mujeres eran luchadores que habían arriesgado o dado sus vidas por un mundo más justo, por tanto eran dignos de respeto y admiración. Esto que se dice en pocas palabras era motivo de largas charlas y discusiones, uno de los objetivos claros era correr a esos niños del lugar de la discriminación y la vergüenza en que los había subsumido la dictadura. Se habían criado en el silencio, hoy había que restituir el derecho a las preguntas, y a la verdad, donde solo existían mentiras era urgente hablar de la verdad, donde el olvido había sido necesario, había que instalar la memoria, donde estaba la soledad ahora debíamos ahuyentarla con amor y abrazos, dentro de lo posible había que restituir los roles parentales perdidos, donde había estado instalado el desamparo había que establecer nexos de protección.

Es posible extraer algunas consideraciones sobre aquella experiencia.

- **Circulación de la palabra:** los niños habían sido protagonistas y testigos de historias de horror, pero poco habían podido verbalizar sobre ellas. En este nuevo espacio se podía hablar con la seguridad que todos lo iban a comprender, no iba a ser cuestionado, su palabra era un hecho, además compartido por la mayoría.
- **Permanencia de los responsables:** una de las responsabilidades más fuertes que nos pusimos los talleristas fue el compromiso de la permanencia. Íbamos a trabajar con niños que habían sufrido abandonos, ausencias, muchas veces sus afectos habían desaparecido de sus vidas de un momento a otro sin ninguna razón posible y nosotros debíamos garantizar que íbamos a estar, no íbamos a desaparecer.
- **Manifestación del afecto:** esto no se podía hacer sin que prevaleciera el amor, era una tarea hecha para reparar pequeños corazones dañados, a quienes además alguno de nosotros vimos crecer y a quienes amábamos profundamente y de hecho el afecto sigue existiendo entre todos nosotros.
- **Recuperación de la verdad:** esto fue crucial, venían de historias algunas veces inventadas, otras ocultas, era necesario ahora poner palabras y luz donde no había ni preguntas, darles sentido a términos incomprensibles para cualquiera, por ejemplo explicar qué era un desaparecido, y como es que si estaban muertos no había cementerios ni tumbas.
- **Continuidad del proyecto:** lo comenzamos sin saber cuánto iba a durar, era ponerse a caminar juntos pero no era una escuela por ejemplo que tiene etapas, era parecido a la vida que transcurre y la misma vida nos iría diciendo.
- **Seguridad:** los niños se sentían seguros, sabían que contaban con nosotros, que éramos sus referentes y de alguna manera los podíamos proteger.
- **Referencia histórica y geográfica:** Ellos eran el producto de un quehacer histórico y pertenecían a un lugar, el taller “Había una vez” de Rosario, y así se presentaban.
- **Aprendizaje:** se vivían modalidades de aprendizaje que posiblemente eran innovadoras para ellos, al incorporar métodos creativos.
- **Alegría:** esto fue un pilar, estábamos felices de compartir ese espacio, de reunirnos chicos y grandes y estar juntos, y lo pasábamos muy bien, ninguno de nosotros estaba obligado o a disgusto allí, éramos felices juntos en verdad y eso se sentía y la alegría es saludable.

¿Qué conclusiones podemos extraer de esta experiencia?



Nuestra generación fue protagonista de hechos marcadamente fuertes desde lo político y social, viviendo un momento histórico en que la lucha por la liberación del sistema capitalista predominaba en gran parte de América Latina, y donde la lucha armada era no sólo un camino posible sino a veces pensado como el único o por lo menos el más importante. Miembros de una generación que sintió que su deber era comprometerse por una patria liberada y que asumió esa tarea de manera ineludible.

Participantes de una época donde la violencia de un estado arrasaba de manera brutal a todo lo que se opusiese a su designio político económico.

En este período los niños se constituyeron en víctimas privilegiadas. Creo decir con fundamento que nadie creyó o imaginó que ellos podían ser secuestrados, torturados o asesinados, eso no respondía a ningún pensamiento que ingresara en nuestra lógica. No nos habíamos dado cuenta que ninguna lógica tenía que ver con lo que acontecía. Quizá, de haber sabido lo que Franco hizo con los niños republicanos, por ejemplo, hubiéramos previsto algo de lo que sucedió después, pero aquello fue y es aún una historia silenciada, cuyas víctimas siguen padeciendo sus efectos. Aun los niños que permanecieron junto a sus familias vivieron situaciones de extrema tensión. Cómo quedó esa historia registrada en sus psiquis, es materia de estudio aun pendiente.

Según los teóricos de la transmisión generacional, al no poder elaborarse los traumas causados por la violencia política de forma consciente y abierta, ya sea por razones externas (represión o estar luchando contra la represión) o internas (negación y desbordamiento psíquico), sus efectos nocivos interfieren en el funcionamiento social y político de futuras generaciones.

Frente a una situación horrorosa y estigmatizante las secuelas en la psiquis equivalen a un trauma, a él solo es posible hacerle frente con los recursos que la psiquis les brinde pero por sobre todo a una edad tan temprana, los que el entorno les brinde. Dice Clara Valverde Gefaell (2014) “El no nombrar lo que vemos y sentimos no es bueno para la salud de nuestra sociedad”, y agrega: “El silencio otorga el horror”.

Una de las significaciones más difíciles de explicar fue la de desaparecidos. Cómo poner palabras a aquello que fue creado para el silencio, esa ausencia creada para no dar explicaciones. Hubo que entre todos dar cuerpo a eso que no estaba. Las sociedades han creado ciertos ritos que dan lugar a los pasajes, los ritos en torno a la muerte marcan las diferentes culturas de manera predominante, acompañan el doloroso paso de la pérdida de alguien amado haciendo posible simbolizarlo. Si esto se borra de un golpe, si el padre o la madre de pronto no están más o si nunca los conocieron y hay tan poco de ellos para recordarlos, es necesario realizar una reconstrucción de aquello ausente con los elementos posibles. Una niña nacida en cautiverio cuyo papá es asesinado antes de ella nacer, dice: “lo que más me duele es que mi papá nunca me tocó”. Otro pregunta: “¿él sabía que yo iba a nacer? Otro niño arma con plastilina un cementerio en donde enterrar a su padre desaparecido. La desaparición se basa en la producción de desconocimiento. Y al desconocimiento se lo combate con la recuperación de la memoria y el conocimiento de la verdad.

Cuando la verdad en torno a aquello que ocurrió es ocultada o falseada, algo de la misma se filtra y el niño crea otra verdad frente a eso que le están ocultando.

Posiblemente uno de los logros fundamentales del proceso colectivo de inclusión de estos niños en el taller fue el de que ellos pudieran comenzar a inscribir sus historias individuales en

un marco social, tal como Halbwachs (2004) plantea en “Los marcos sociales de la memoria” acerca de la importancia de la relación entre los constructores sociales y la memoria individual. Lo que les había sucedido a cada uno de ellos -y que hasta ahora en la mayoría de los casos había sufrido y procesado como pudieron, generalmente en silencio- en esta experiencia grupal se hacía posible incluirlo en la historia colectiva, en la historia del país, formaban parte de un proceso social.

En definitiva la realidad nos marcaba a cada paso pero -a diferencia de lo que los niños habían vivido anteriormente- ahora en lugar de silencio circulaban palabras. Donde había habido soledad ahora estaba el abrazo de los compañeros y los talleristas, y en el lugar del ocultamiento ahora se hacía presente la verdad.

Y este es el valor del taller Había una vez, del taller Julio Cortazar, del de la Amistad: haber podido accionar activamente frente al trauma, permitir a los niños y a nosotros mismos dejar de ser víctimas pasivas ante el horror social vivido y transformarnos en sujetos activos protagonistas de una experiencia reparadora de lo traumático vivido. Posicionarnos de otra manera frente a lo porvenir.

Hoy, aquellos niños son maestros, artistas, empresarios, operadores sociales, cineastas, titiriteros, de lo que busquemos encontraremos entre ellos, viven en distintos lugares del mundo, pero tienen un entrañable recuerdo por el querido taller que los ayudó a crecer y a vivir en los momentos más difíciles de sus cortas vidas.

Referencias Bibliográficas

- Halbwachs, M. (2004) [1925]: *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona: Anthropos Editorial.
- Valverde Gefaell, C (2014) *Desenterrar las plabras. Transmisión generacional del trauma de la violencia política del siglo XX en el estado español*. España: Ivaria Editorial.

DIÁLOGOS





Entrevista a la Dra Ana Bloj, Titular de la Cátedra Intervenciones en Niñez y Adolescencia de la Facultad de Psicología

Como planteábamos en la Nota Editorial con esta entrevista abrimos una nueva sección en la Revista Barquitos Pintados en donde invitamos a participar a cátedras de la carrera de Psicología.

Una primera línea de trabajo que nos proponemos es la de reconstruir el recorrido de las cátedras, historizar las propuestas curriculares y el lugar en el que se ubican respecto de la formación del-a psicólogo-a. ¿Cómo piensan la formación y cómo se piensan en ese proceso?

En este sentido es que le pedimos a Ana Bloj que nos transmita su lectura del proceso de lo que hoy es la Cátedra de Intervenciones en Niñez y Adolescencia a partir de la apertura democrática.

Esta breve introducción oficia de disparador para ubicar algunos interrogantes respecto del lugar de la niñez en la formación de los psicólogos-as e invitar a la reflexión

B:P: El psicoanálisis que retorna a la universidad con la recuperación democrática en 1983, luego de su expulsión en la dictadura cívico-militar, se va convirtiendo en hegemónico y ciertas palabras aparecen casi como prohibidas: desarrollo, evolución, diagnóstico, juego. Melanie Klein, más aún autores como Arminda Aberastury, quedan prácticamente fuera de la currícula.

En entrevistas con psicólogos-as que cursaron la carrera de Psicología durante los años 80 y 90 se plantea claramente la borradura de clínica en niños-as. El abordaje de la clínica en niñez se da en seminarios optativos o extracurriculares que supuestamente cubrirían áreas de vacancia en la formación del Psicólogo.

Los espacios curriculares en donde se rescata la posibilidad de pensar en la figura del-a niño-a están referidos a las materias educativas: “las educativas”. Una de las entrevistadas las ubica como materias “depósito”, ya que no eran consideradas desde el discurso hegemónico en la facultad como materias de “formación”. Es más, algunos entrevistados consideraron que las educativas les abrían panoramas (más allá de la práctica de Psicología Educativa) para pensar el lugar de la cultura en la constitución subjetiva, para pensar la relación de la constitución subjetiva y las instituciones.

(Grande, 2015) *¿Cómo fue tu experiencia de formación en la Carrera de Psicología en la apertura democrática?*

A.B: El nuevo plan de estudios post dictadura del 76 llegó con aires de optimismo. Alegría, un deseo imparable y contenido luego de tantos años de represión, oscuridad y silencio. Comencé mis estudios prácticamente con el advenimiento de la democracia, y recuerdo que

se daba un fenómeno que podría llamar “furor Lacan”: todos querían enseñarnos Lacan. El problema es que se trataba de un Lacan desgajado de historia, un Lacan que se anticipó a las lecturas freudianas. Era el Lacan que nuestros docentes habían estudiado en grupos de estudio, cerrados, aislados... eso tuvo su efecto en la transmisión. Un Lacan antes que Freud y otros antecesores. Un Lacan para la práctica privada, liberal en consultorio y con adultos.

En este contexto, el trabajo con niños, el trabajo con grupos, en instituciones y la práctica psi como práctica social eran, de algún modo y especialmente en los primeros años francamente rechazada.

Esto me llevó, en lo personal, a dudar incluso sobre la elección de mi carrera. Había comenzado con la convicción de que lo que quería era trabajar con niños-as y en espacios sociales y no encontraba nada o muy poco que fuera por allí.

La primera mención a una práctica posible en infancia vino de la mano de las materias pedagógicas, para quienes cursábamos el profesorado. El cursado se iniciaba en el tercer año, junto con la materia Trabajo de Campo Educativa.

Allí comenzamos a escuchar una lectura diferente acerca de las posibilidades de ejercer una práctica en instituciones –educativas- se abría la posibilidad de trabajar con niños. La interdisciplina comenzaba a transmitirse como un objetivo posible en una práctica con otros, y la transmisión de textos como Althusser, Marx y Freire venían por fin a “abrirnos la cabeza” y sacarnos de aquel marco de formación en la que primaban los discursos que solo permitían pensar en una práctica en consultorio privado de tipo liberal.

Una de las materias era dictada por Ovide Menin, que venía del exilio, y que venía con una vitalidad y deseo de formar muy movilizantes.

Recuerdo que una de las materias que dictaba era Tecnología Educativa. La primera clase llegó al aula, y sin presentarse nos empezó a pedir que cambiásemos los bancos de lugar, nos puso en movimiento, nos hizo acercar al pizarrón, nos pidió que juntásemos todas las mesas, armando una mesa grande, y nos invitó a sentarnos alrededor. Cuando estuvimos sentados nos dijo: “esto que acabamos de hacer es tecnología educativa”. Y así arrancó. Ovide tenía una fuerte formación en Psicología Genética, y primaba la idea de que se aprendía a través de la acción. Estábamos en las antípodas de la formación psicoanalítica que veníamos teniendo.

En estas materias -“las pedagógicas” y “las educativas”- no teníamos que repetir los *clishés* psicoanalíticos. Se nos invitaba a pensar en un sentido crítico y se nos transmitía alguna dimensión de la historia de nuestra práctica y de la práctica educativa en general.

El psicoanálisis no quedaba por fuera de nuestras lecturas, pero adquiría un lugar sin idealización. Era transmitido como una corriente teórica, y no como verdad ni como religión, sino como un marco teórico que podíamos elegir para sostener nuestra práctica.

En esa primera cohorte de la democracia de la que formé parte, la infancia no se transmitía ni siquiera en las materias biológicas, desde la perspectiva del desarrollo.



No obstante, el plan del 83 tenía una virtud que permitió que alguna transmisión sobre la figura del-a niño-a fuera posible: se trató del único plan en el país que incluía 4 cátedras que versaban sobre la psicología educacional.

Nuestra cátedra Psicología Educativa II, cuyo titular era Ovide Menin, se ubicaba en el 6to año de la carrera, con lo que los estudiantes llegaban con alguna formación de Trabajo de Campo Educativa (ubicada en el tercer año del ciclo básico) y de Psicología Educativa I en el segundo. Paralelamente a nuestra materia, los estudiantes cursaban la Residencia Educativa. En aquel momento los docentes eran: Cecilia Bixio, Ángela Sánchez, Gabriela Abecasis, Annelie Barea y Norberto Boggino. Con los años ese esquema se fue modificando, hasta el concurso del año 92, en el que se modificó mucho el equipo de cátedra.

B.P: *¿Cómo era la relación en cuanto a contenidos-objetivos con las otras asignaturas educativas del plan de estudios?*

A:B: Con Trabajo de Campo Educativa se realizaba un primer acercamiento de los estudiantes al campo de la educación. “un área de actividades eminentemente operativas en contacto directo con la realidad.” (1era resolución Plan de estudios) Los 2 ejes principales del programa abarcan un encuadre teórico centrado en el análisis del campo de la educación y los denominados nuevos escenarios educativos; y una introducción a la investigación en el campo, cuestión que debería ser retomada en las cátedras metodológicas (I y II) subsiguientes.

En el ciclo superior, 5to y 6to año se desarrollaban 3 cátedras del campo educacional. El ciclo superior aludía a *“profundizar el marco teórico brindado en el ciclo anterior (Básico) y articularlo con las prácticas profesionales, así como proporcionar formación en metodología de la investigación en el campo psicológico”*.

En el 5to año los alumnos cursaban la cátedra Psicología Educativa I.

Los contenidos mínimos estaban centrados en: El proceso de aprendizaje y las condiciones que lo posibilitan. Los trastornos de los sujetos del aprendizaje. La práctica educativa. La función del psicólogo en el campo de la educación. Modalidades de abordaje.

El hilo conductor de los contenidos mínimos de las 4 cátedras se hilvanaba alrededor de 4 ejes:

- La investigación
- La interdisciplina
- El análisis del campo de la educación desde una perspectiva histórica
- Las intervenciones del Psicólogo Educativo.

Las cuatro asignaturas se encontraban vinculadas explícitamente con una de las incumbencias laborales que -expresadas bajo el rubro *“alcances del Título”*- se reducen a *“diagnosticar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos del quehacer educativo, la estructura y la dinámica de las instituciones educativas y el medio social en que éste se desarrolla”*.

B.P: *¿Qué dificultades se les presentaban como cátedra en esos momentos?*

A:B: El gran problema que teníamos era la formación con la que llegaban los estudiantes: en su mayoría, y a pesar de haber cursado las materias que acabo de mencionar, ellos nos decían que no les interesaba la educación, que querían trabajar en consultorio privado.

Ovide Menin, en la clase inaugural de cada año parodiaba y les preguntaba: ¿Ya compraron el diván y el gomero para el consultorio? ¿Están seguros de que todos ustedes van a poder trabajar allí? ¿Y si no consiguen tantos pacientes? Vayan pensando... les decía... Y luego, para incomodarlos, ponerlos en acción les decía, seguramente habrán visto crecimiento y desarrollo del niño en tal materia del ciclo básico, ¿no? Porque en esta materia vamos a dar por sabidos esos temas. Veíamos las caras de los estudiantes estupefactos, decían que no, que no habían visto nada más que Freud y Lacan, y para trabajar en consultorio privado, y con adultos.

Y ahí, como decía Ovide, empezábamos a “arremangarnos”.

Si bien en las anteriores educativas se daba algo de psicología infantil, por decirlo de algún modo, el eje de nuestra materia estaba en el diagnóstico e intervención en el campo de la educación (que en aquel momento se llamaba educación formal y no formal, lo cual incluía muchísimos espacios culturales que transitaban niños-as y adolescentes) con lo que teníamos que disponernos a dar aquello que estaba contemplado para las materias de psicoanálisis del ciclo básico, ya que la cátedra que debía dictar esos temas según lo establecido en el plan de estudios no lo hacía.

Aquí cabe una importante aclaración: el plan de estudios incluía esos desarrollos: infancia, adolescencia, etapas, etc. El problema se suscitaba en su implementación. Luego de concursar los profesores se negaban a dar esos temas con diferentes argumentos: que el “verdadero” psicoanálisis no se ocupaba de los niños, que eso era “psicología del yo” y no se trabajaba sobre la dimensión de lo inconsciente, que Melanie Klein había sido una delirante y algunos otros argumentos.

B.P: *¿Cómo caracterizarías la cátedra Psicología Educativa II? En cuanto a su organización, los contenidos, los autores que se trabajaban*

A:B: La cátedra tenía unas cuantas virtudes: una de ellas era que era en sí misma una cátedra interdisciplinaria. Estaba integrada no solo por psicólogos, sino también por médicos, algún psiquiatra que venía a hacer adscripciones, y pasantes del campo de la educación, con lo que los debates se enriquecían mucho. Insistíamos fuertemente en los abordajes interdisciplinarios, cuestión que subsiste hasta la actualidad.

Entonces, decía, tomábamos el relevo de la vacancia que la carrera dejaba, y el eje fundamental de nuestros desarrollos era el diagnóstico de niños y adolescentes en edad escolar.

Si bien éramos una cátedra de psicología educativa, trabajábamos mucho los aspectos clínicos de la niñez, trayendo a colación autores que habían quedado en el olvido, como



Melanie Klein, Arminda Aberastury, Bowlby, Spitz, Wallon, Ana Freud. Y también autores en ese momento más actuales, franceses, que tampoco eran mencionados en la facultad: Maud y Octave Mannoni y Françoise Dolto. Teníamos un profesor titular totalmente abierto y respetuoso de los referentes teóricos que cada uno de nosotros pudiera tener. Es más, los alimentaba.

A ello le agregábamos la transmisión de la Psicología Genética para abordar los mal llamados “problemas de aprendizaje”. Lográbamos una interesante articulación de la psicología genética con el psicoanálisis.

Nos ocupábamos de trabajar las entrevistas diagnósticas, la primera hora del juego con el psicoanalista, la entrevista con padres, las entrevistas con los docentes, y hasta los modos en los que redactar informes para padres, escuela, juzgados, etc.

Trabajábamos tanto los abordajes singulares, de consultorio, como institucionales y comunitarios. Para ello incluíamos material de Stolkiner, Elichiry; Luzuriaga, Renau. En fin, clásicos y autores del momento. Siempre incluíamos autores europeos, americanos y nacionales. La perspectiva era muy amplia y siempre pensada en función de la práctica concreta.

Los programas variaban año a año. Encontré un programa de 1990 en el que veíamos desde el recién nacido hasta la adolescencia, en el que no solo tenía lugar la dimensión del inconsciente infantil sino también los aspectos del yo, cuestión muy repudiada en aquel momento. La cuestión evolutiva era profundamente cuestionada, a punto tal que solo se hablaba de los momentos lógicos del psiquismo, sin poner en tensión cierta cronología indispensable del crecimiento para un abordaje clínico en cualquier campo.

Todo esto era transmitido en clave de teoría pensada para una práctica inminente.

Teníamos a favor de que los estudiantes empezaban a movilizarse, casi diría, a angustiarse, porque comenzaban a transitar sus prácticas y en el segundo cuatrimestre reconocían que lo que les dábamos les resultaba un insumo para su práctica.

La preocupación que permanentemente escuchábamos en los encuentros de los docentes que trabajamos en el área educacional era (y es) la dificultad por transmitir la articulación entre las teorizaciones propias de la psicología educacional y la práctica efectiva. Los alumnos suelen decirnos que, una vez graduados, se encuentran con una concreta carencia para posicionarse y dar respuestas en una práctica efectiva.

En varios de los encuentros con otras cátedras de Psicología Educacional del país y en las Jornadas de Investigación organizadas por la Facultad de Psicología de la UBA, los docentes repetían esta dificultad. Se trata por tanto de un problema compartido. En otras facultades nos decían que nos envidiaban, porque la mayoría de los planes de estudio incluía una sola cátedra de psicología educacional.

B:P: *¿Cómo creés que inciden estas dificultades en el modo de trabajo de la cátedra?*

A.B: Desde la cátedra, ésta ha sido una inquietud constante. Hemos intentado construir

respuestas, no solo aquellas ligadas los contenidos transmitidos sino también a los **modos específicos de transmisión y evaluación**. Se trata de intentar interpelar los desarrollos teóricos sobre la base de temáticas y problemáticas que se configuran en el campo, sin cristalizarlas, aislarlas o coagularlas. En un intento de vivificar la teoría, apostamos a promover interrogantes y favorecer el debate conceptual con la meta de aportar elementos que aludan a resignificar nuestras propias representaciones, prejuicios. Tratamos de abordar las prácticas psicoeducativas y sociales en términos de favorecer la subjetivación y la aparición participativa de los sujetos para su crecimiento social.

Plantear la existencia de teorías que puedan ser analizadas fuera de sus prácticas supone un retroceso analítico. Las prácticas psicológicas en el ámbito educativo se han planteado en términos individuales sin considerar las problemáticas en los conjuntos sociales.

Un elemento que ha colaborado fuertemente a los desarrollos y los modos de transmisión ha sido la veta pedagógica con la que pensamos cada año los programas.

B.P: *¿La veta pedagógica? ¿Cómo sería?*

A.B: No se trata de la vertiente de la pedagogía tradicional, sino de una pedagogía activa y dinámica, en permanente transformación. Esta mirada nos ha permitido resignificar tanto los programas como la evaluación y las dinámicas de trabajo. Todas ellas como respuesta activa a las diferentes dificultades con las que nos fuimos encontrando a lo largo de los años.

Siempre tenemos presente la importancia de poner en tensión teoría – práctica, y a través de diversos dispositivos y dinámicas de trabajo alimentamos esos aspectos: jornadas de debate documental, colegas que vienen a presentarnos sus experiencias, intercambios con otras cátedras de facultades afines, práctica docente sostenida en el trabajo centrado en la tarea de Pichon Rivière, talleres, roll playing, escritura de ensayos y un permanente repensar los modos de evaluación hacen que nuestro programa y modos de abordajes se vean modificados años a año. Nosotros decimos que se trata de “hacer la cátedra”, y de algún modo sostenemos aquellos preceptos del aprendizaje a través de la acción piagetianos, junto con referentes de la teoría psicoanalítica.

En esto, año tras año nos acompañan un grupo de entre 20 y 30 adscriptos y ayudantes alumnos. Este aspecto colabora con la dinámica de la cátedra y su movilidad, trabajando en la transmisión y preparación de las jóvenes generaciones de colegas.

B.P: *Esta “veta pedagógica” ¿interroga las modalidades de la formación, la posibilidad de la transmisión?*

A.B: El riesgo actual de la transmisión académica es el de convertir a los conceptos en barreras defensivas de los futuros profesionales, impidiendo un acercamiento genuino a la realidad. El concepto, la teoría, se convierte en una pantalla, disfraz que en lugar de acercar



al profesional a la práctica lo distancia, lo deja muchas veces impotente. Como verán, esta es una de nuestras principales preocupaciones.

Los talleres, el laboratorio, apuntan a que los alumnos “amasen” el material como arcilla y planteen nuevas producciones, siempre recuperando la historia y el bagaje personal.

El resultado más interesante es que muchos de los trabajos tienen el nivel necesario para ser publicados. De hecho, algunos de ellos fueron publicados en el libro-CD de la cátedra en el año 2007 y figuran online. El libro fue tomando forma de página de la cátedra en la medida en que se fue ampliando y dando lugar a aportes múltiples y actividades de docencia.

Muchos alumnos, cuando subimos aquellos trabajos, sintieron la propia necesidad de publicar sus producciones, en lo que interpreto como un trabajo de autoafirmación y valoración de lo producido. Es un tema que vamos a retomar seguramente.

Les traje una carta que habla de nuestro modo de trabajo. Esta carta la escribí en el momento en que propusimos que los parciales fueran análisis y abordaje de casos desde nuestra disciplina, en el que les pedíamos que construyan una hipótesis diagnóstica, una estrategia de intervención que considere lo colectivo o lo interdisciplinario de ser posible, desde una perspectiva crítica. Así como tuvimos enormes resistencias cuando les planteamos que realizaran un psicodiagnóstico del niño y otro del adolescente en edad escolar, hace muchísimos años, e instalamos el gran debate sobre psicodiagnóstico sí o psicodiagnóstico no; cuando propusimos esta forma de evaluación, tendiente a la puesta en tensión de los conceptos adquiridos, la negativa se tornó intensa. En ese momento decidimos tomar el parcial de todos modos, y antes de comenzar, los estudiantes recibían esta carta:

“La complejidad del sentido del verbo aprender provendría de la necesidad irreductible de *afrontar* y de *comprender* la complejidad y la diversidad de respuestas posibles a los enigmas de lo real.”

Charles Coutel

Zambullirnos en las complejidades del mundo que habitamos y en los intersticios que se juegan entre el pasado, el vivir mejor en la actualidad y el desear un futuro utópicamente planteado es la dimensión en la que pensamos el aprendizaje y la transmisión en esta cátedra. La modalidad de evaluación que construimos apunta a considerar la evaluación como parte de un proceso que intenta acompañarlos y promover un análisis crítico de un campo particular: la educación, desde una disciplina particular: la psicología educacional. Pero esto es tan solo un paso en el camino. Necesitamos analizar y comprender para crear, construir, recrear, proponer diferentes formas de afrontar lo real. Creemos que cada uno de ustedes será capaz de posicionarse en esta dirección. Al menos es esto lo que deseamos promover. No buscamos una respuesta única, inmodificable. La propuesta es precisamente la opuesta: vislumbrar la multiplicidad de caminos, respuestas, con proyectos que pueden elaborarse a partir de una demanda por más recortada y específica que esta sea.

Evaluaremos por tanto la capacidad de análisis y la coherencia entre análisis-fundamentación

y propuesta.

La disposición para relacionar y comprender los elementos de la realidad que se nos presenta, nos permitirá afrontar la multiplicidad de desafíos a los que nos convoca este principio de siglo en la articulación entre educación-sociedad-subjetividad.

Ana Bloj
Prof. Tit. Psicología Educativa II

B:P: *Esta carta tuvo el valor de una intervención. ¿Una transmisión en acto?*

A.B: Sí, hubo allí una apertura en lo que hace a pensar la importancia de la puesta en tensión teoría práctica. Fue fuerte para ellos recibir una carta del titular de la cátedra, en la que se explicitaban los sentidos de esa modalidad de evaluación.

Otra intervención fuerte la realizamos hará unos 8/9 años, cuando veíamos la apatía con la que venían los estudiantes al aula. Compartíamos esta preocupación con docentes del 6to año. Era un grupo particularmente indiferente. Los estudiantes entraban y salían del aula en cualquier momento, hablaban entre ellos, aun cuando invitábamos colegas o equipos a presentar experiencias, vaciaban el mate golpeándolo en la mesa mientras el profesor/a hablaba. Hasta que en un momento me dije: “estos chicos nos miran por tv”; todo esto es exactamente lo que todos hacemos cuando escuchamos televisión. Decidimos hacer una intervención. Los hicimos venir a todos en un horario, con carácter obligatorio, una de las adscriptas de aquello momento hizo el marco de una pantalla de Tv y desde allí les hablé, compartiendo las inquietudes que teníamos como docentes de la cátedra: les preguntábamos: ¿qué les pasaba? ¿Qué buscaban en el 6to año de la carrera, a punto de ser profesionales? Los invitamos a expresar, debatir y analizar dónde estaban parados y a qué se debía la apatía. Utilizaron diversos recursos: filmaciones, cámaras de fotos, revistas, imágenes, frases y unos “afiches catárticos”. Fue impresionante. Lo que más expresaron fue que estaban hartos del psicoanálisis dado de ese modo, de repetición de axiomas lacanianos. También se quejaban de cierto desgano que percibían en algunos docentes. Que querían escuchar otras teorías. Hablaron de sus expectativas al iniciar la carrera y de cómo se sentían en ese momento. Fue muy fuerte, pero lo más importante fue que logramos un efecto inmediato. Este trabajo se realizó a mitad de año, justo en el momento en que tenían que realizar el escrito de sus ensayos, y se dispararon a estudiar, leer y escribir de un modo increíble. Comenzaron a escuchar las clases y a participar activamente. ¡No lo podíamos creer!

B:P: *¿Cómo llegaron a la cátedra de Intervenciones en niñez y adolescencia que tenemos desde el cambio de plan?*

A.B: Muy sintéticamente te diré que en el momento del surgimiento del cambio de plan lo



que logramos fue de algún modo blanquear el modo y las temáticas con las que veníamos trabajando desde hacía décadas. Siempre nos hicimos cargo de la vacancia, del vacío que existía en la carrera respecto a las temáticas de la niñez y adolescencia. Siempre lo articulamos con el campo de la educación, de la salud y hasta en el jurídico, aunque pusiéramos más peso en el primero, pero la vacancia se daba en todos los campos.

Cuando la CONEAU vino a evaluarnos fuimos una de las cátedras mejor evaluadas, no nos realizaron señalamientos, todo lo contrario. Y una de las grandes críticas realizadas a la carrera fue que prácticamente no se veían contenidos de infancia, crítica acompañada de la exigencia de que así fuera. Esto fue considerado para nosotros una ocasión para visibilizar los que por tantos años veníamos haciendo, y allí planteamos convertirnos en la cátedra Intervenciones en Niñez y Adolescencia. Tanto el armado del programa, los contenidos mínimos y el nombre de la cátedra fueron pensados colectivamente. Fue un verdadero trabajo de equipo. Siempre nos planteamos la práctica docente desde la perspectiva de un “hacer la cátedra”.

Necesito nombrar a sus integrantes: Cecilia Augsburger, Carlos Ruggeroni, Cristina Ronchese, Elida Penecino, Georgina Borzone, Ana Maschio, Analía Musumano, Mónica Castaño, María Crisalle, María Laura Crespín y Camila Vera. Todos ellos portan una muy buena formación académica, la mayoría con maestrías y doctorados aprobados o en curso.

B:P: *Si tuvieras que caracterizar, muy sintéticamente, cuáles son los núcleos conceptuales más potentes con los que trabajan en la cátedra, ¿cuáles, te parece, serían?*

A.B: Los objetos culturales y la producción de subjetividad. Un elemento que desde que ejercí como profesora titular siempre traté de incluir es el de los objetos culturales. Durante años trabajamos con el cine, otros con las artes plásticas, la música y luego la literatura. Ellos fueron elementos que colaboraron con el tejido de los diagnósticos, abordajes y propuestas de intervención. Esta arista fue planteada con más fuerza en proyectos de investigación y extensión, especialmente en los voluntariados universitarios. Lo concebimos como un elemento que participa fuertemente en la producción de subjetividad.

El modo de abordarlo no es solo teórico, sino que tratamos de que los estudiantes atravesaran esa experiencia cultural. Recuerdo que en algún momento abrimos un espacio en el que nos contábamos cuentos infantiles, para vivir o revivir esa primera experiencia vital. Sin experiencia, desde la perspectiva de Benjamin, la transmisión no adquiere la misma fuerza ni la misma posibilidad de apropiación.

Encontré este texto con el que comenzamos unos 6 años atrás un teórico inaugural y me gustaría compartirlo con ustedes:

EL HILO DE LA FÁBULA:

“El hilo que la mano de Ariadna dejó en la mano de Teseo (en la otra estaba la espada) para que éste se ahondara en el laberinto y descubriera el centro, el hombre con la cabeza de toro, o, como quiere Dante, el toro con cabeza de hombre y diera muerte y pudiera ya ejecutada la proeza, destejer las redes de piedra y volver a ella, a su amor.

Las cosas ocurrieron así. Teseo no podía saber que del otro lado del laberinto estaba el otro laberinto, el del tiempo, y que en algún lugar prefijado estaba Medea.

El hilo se ha perdido también. Ahora ni siquiera sabemos si nos rodea un laberinto, un secreto cosmos, o un caos azaroso. Nuestro hermoso deber es imaginar que hay un laberinto y un hilo. Nunca daremos con el hilo; acaso lo encontramos y lo perdemos en un acto de fe, en una cadencia, en el sueño, en las palabras que llaman filosofía o en la mera y sencilla felicidad.” (Borges, 1985, p: 481)

Y acto seguido esto les dije:

Las teorías muchas veces son esto: hilos, caminos o laberintos en los que perdernos, recibir o construir respuestas.

Ejercer esta profesión puede ser algo más que aplicar la teoría en la práctica:

Puede tratarse de ejecutar proezas,

Encontrar hilos de Ariadna,

Perderlos,

Extraviarnos y encontrarnos en caminos laberínticos o en universos caóticos.

También se trata de sueños, actos de fe, filosofía o excepcionales instantes de felicidad.

B:P: Muchas gracias, Ana. Creemos que, luego de esta experiencia que nos has transmitido, tenemos más claro las razones por las cuáles hemos inaugurado este espacio de la revista Barquitos Pintados, experiencia Rosario. Gracias de nuevo

Referencias

- Grande, S (2015) *Prácticas de los psicólogos en la red de Salud Pública, sus obstáculos y referencias con la formación universitaria. El caso Rosario*. Tesis de Maestría en salud Pública. CEI. Instituto Lazarte. Rosario, inédito
- Borges, JL (1985) *Los conjurados*. Obras Completas. Tomo III. Buenos Aires/ Emecé editores/p. 481



REGLAMENTO REVISTA “BARQUITOS PINTADOS. EXPERIENCIA ROSARIO”

Contenido

I. Consideraciones Generales

II. De la Estructura de Gestión de la Publicación Científica Académica

III. De los Contenidos de la Publicación Científica Académica

IV. De la Política Editorial de la Publicación Científica Académica

V. De la presentación de la Publicación Científica Académica

Anexo I Referato

I Consideraciones Generales

Artículo 1º: Objeto

El presente reglamento se establece para regular todos los aspectos de edición y publicación de la revista científica académica de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

Artículo 2º: Alcances

Las pautas establecidas en este reglamento serán de observancia obligatoria para los integrantes del Comité Científico, de Redacción y de Referato que participen de la edición y publicación de la revista científica académica de la Carrera cualquiera sea su soporte.

Artículo 3º: Política editorial

Las normas de este reglamento se aplicarán a la publicación Científica Académica en el contexto de la política editorial de la Carrera, que anualmente fijará el Comité Científico conjuntamente con el Comité de Redacción que conforma la Estructura de Gestión de la Publicación Académica de la Carrera.

II. De la Estructura de Gestión de la Publicación Científica Académica

Artículo 4º: Director Editor

El Director Editor será quien ejerza la Dirección de la Carrera

Artículo 5º: Comité Editorial y Científico

La Publicación Periódica Académica contará con un Comité Editorial formado por un Director Editor que será responsable de la coordinación general de la edición y publicación, un Coordinador editor, profesional o grupo de profesionales nombrados por el director–editor para el proceso de edición, publicación y mantenimiento de la Revista, un Comité Editorial formado por ex alumnos de la carrera que colaboran en general con el Director/ editor, el Coordinador/editor y el Comité Científico con distintos niveles de participación.

Artículo 6º: Comité de Referato

La Publicación Periódica Científica Académica contará con un Comité de Referato, el que estará integrado por un grupo de expertos que evaluará de forma anónima los artículos

a publicar, velando por su originalidad, pertinencia y calidad académica de acuerdo a lo establecido en el Anexo I del presente reglamento.

Los cargos de la estructura de gestión de la publicación serán ejercidos ad honorem.

III. De los Contenidos de la Publicación Científica Académica de la Carrera

Artículo 7º: Del Contenido

Los artículos a publicar pueden ser de los siguientes tipos:

a. Científicos: los cuales no deben superar las veinte carillas, ni ser inferiores a las ocho carillas.

b. De actualidad

Todos en formato A4, a un espacio, Arial 12.

Como normas editoriales para los autores, la revista adopta las normas APA 2019.

IV. De la Política Editorial de la Publicación Científica Académica de la Carrera

Artículo 8º: La política editorial deberá contar como mínimo con los siguientes aspectos:

a. El sistema de arbitraje utilizado para la selección de artículos a publicar.

b. Las normas que regirán la presentación de artículos, de edición y la cantidad mínima de trabajos a publicar en cada número.

c. Los medios de financiamiento y distribución en consonancia con la gestión editorial de la Carrera.

d. Los criterios para participar en proyectos cooperativos académicos (bases de datos, repertorios internacionales, bibliotecas digitales y otros medios).

V. De la presentación de la Publicación Científica Académica de la Carrera

Artículo 9º: La publicación científica académica deberá contener:

a. El título completo, ISSN, numeración, fecha y membrete bibliográfico.

b. Los nombres del Editor Responsable y Operativo, del Comité Científico y del Comité de Referato de la publicación, debiendo proporcionar para todos ellos los nombres de las instituciones a las que pertenecen.

c. El membrete bibliográfico, el que deberá aparecer al inicio de cada artículo y en cada página de los artículos publicados.

d. Tabla de contenido, índice o sumario en los que consten los datos de título, autor y página inicial.

e. El nombre de la institución a la que pertenece el autor o autores de cada artículo.

f. Los instructivos de la publicación, las instrucciones a los autores sobre el envío de originales y resúmenes, indicando las fechas de recepción y aceptación de originales.

Anexo I Referato

1. Definición:

Se entiende por referato el grupo de expertos que en el marco de la publicación científica evalúa los artículos en forma anónima a fin de garantizar la validez de los contenidos académicos de la publicación.



2. Características:

Anonimato

El referato es asimétricamente anónimo. Esto significa que el autor no sabe quién o quienes van a revisar su trabajo y que los referees no conocen el nombre del autor.

Especialización

El referato es ejercido por investigadores ampliamente reconocidos como especialistas destacados en el tema y la problemática atacada por el trabajo sometido a revisión.

Individualidad

El referato es ejercido en forma individual. Aún cuando es común que un trabajo sea sometido a la revisión de dos referees, cada uno de ellos realiza esa tarea en forma personal y sin pedir la colaboración de terceros. Cada referee desconoce quiénes han sido designados para revisar el mismo trabajo. Esta es otra asimetría, puesto que un trabajo puede (y de hecho suele) tener varios autores. En cambio, los referees son individuos y no equipos.

Argumentación

El referee debe sostener sus conclusiones con argumentos sólidos a favor o en contra del trabajo presentado. Estos argumentos son remitidos por escrito y puestos en conocimiento de los autores. Si el referee considera que el trabajo no es original, debe compararlo con trabajos previamente publicados. Si ve errores o falencias debe señalarlas claramente. Si siente que los resultados no son relevantes, debe fundamentar su opinión, en el marco de la problemática central dentro del tema en cuestión.

Recomendación

Las conclusiones del referee son recomendaciones destinadas al Editor Responsable. Pueden ir desde el apoyo más entusiasta hasta el rechazo más profundo. La opinión del referee también puede quedar supeditada a pedidos de correcciones o ampliaciones que el autor deberá realizar antes de acceder a una segunda revisión. El referee también puede sugerir enmiendas o solicitar la eliminación de una parte del trabajo. Esta característica impone una separación entre las personas que evalúan el trabajo, y quienes toman la decisión final de aceptarlo o rechazarlo.

Gratuidad

Los referees no reciben ningún tipo de compensación económica por su trabajo.

Declinación

Si el referee considera que no está en condiciones de evaluar el trabajo, por escapar a su área de investigación, puede declinar su participación esgrimiendo precisamente esa razón.

Rotación

La elección de referees no recae siempre sobre los mismos especialistas.



POLÍTICA EDITORIAL

La Revista Académica Científica de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria difunde trabajos desde diversas perspectivas teórico metodológicas en el plano de la investigación y la experiencia realizadas por alumnos egresados de dicha Carrera y ya documentados en los respectivos trabajos integradores finales en consonancia con los lineamientos temáticos anuales establecidos por el Comité Científico y la Dirección de la Carrera. La cantidad de trabajos a publicar será de cinco (5) como máximo en cada número. La Revista se completará con artículos de actualidad (Dossier, Entrevistas).

El Comité Editorial sugerirá al autor(a) adiciones, modificaciones y todo tipo de recomendaciones para mejorar la calidad y presentación de su manuscrito. Su publicación se condicionará al acatamiento de todas las observaciones o sus justificantes.

El Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar o rechazar los trabajos, no existe la obligación de publicar los documentos recibidos. Es importante recalcar que la última decisión para la publicación o rechazo corresponde exclusivamente al Comité Editorial, el cual tomará en cuenta, sin que sea vinculante la opinión de los dictaminadores. En los casos en que haya discrepancia se decidirá por mayoría simple.

El Comité Editorial no se responsabiliza de las opiniones expresadas, ni los datos presentados en los trabajos. El contenido de los mismos es de absoluta responsabilidad de los autores, quienes completan la declaración jurada de autenticidad de la autoría y originalidad de su manuscrito.

Los trabajos presentados para su publicación, serán sometidos a un proceso de arbitraje y evaluación de “doble ciego”, que ejercen pares científicos externos a la revista, tanto nacionales como internacionales, esto implica que los evaluadores desconocerán la identidad de los autores y viceversa, según lo establece el Reglamento de la publicación.

El autor deberá enviar electrónicamente y en el mismo momento de envío del trabajo, un curriculum vitae de máximo 10 líneas, donde indique su grado académico más alto, lugar donde lo obtuvo, actual afiliación institucional, intereses de investigación, un informe de sus publicaciones



Nota Editorial.....	9	María Eugenia Fidalgo <i>¿Qué espera un niño de un adulto? Interrogantes a partir de una experiencia lúdica grupal.....</i>	129
DOSSIER		María Laura Crespin <i>Marcas e inscripciones: Narraciones historizantes en internación temprana</i>	141
Cristina Marrone <i>“A Hans se le ha perdido el juego”</i>	27	ENTREVISTAS	
Silvia Lampugnani <i>Infancia e Instituciones: Filiaciones interrumpidas</i>	37	<i>Sandra Carli.....</i>	
EXPERIENCIA ROSARIO		<i>Alejandra Barcala.....</i>	
Carolina del Fresno <i>Me miró mal. Agresividad y violencia entre niñas.....</i>	59	<i>Gabriela Dueñas.....</i>	
Cecilia Vescovo <i>Hagamos como que... El Espacio de Juego en Sala de Internación Pediátrica</i>	75	<i>Miguel Tollo.....</i>	
Denise Silbermann <i>La Ludoteca tiene aguante. Una experiencia de Trabajo en Dispositivo Lúdico Grupal con niños y niñas.....</i>	95	<i>Matías Romaguera “El Colo”.....</i>	
Diego Peralta <i>Infancias DES-ALOJADAS. Efectos subjetivos en niños alejados de sus familias y de su entorno social y cultural.....</i>	107	INÉDITOS	
María Jimena Mendoza <i>Avatares en el lazo social y constitución narcisista. Análisis de una situación clínica</i>	119	Psic. Cristina Solano <i>Experiencia de Talleres para niños y adolescentes víctimas directas de la dictadura militar. Argentina.....</i>	187
		DIÁLOGOS	
		<i>Entrevista a la Dra. Ana Bloj, Titular de la Cátedra Intervenciones en Niñez y Adolescencia de la Facultad de Psicología.....</i>	197
		Reglamento de la Revista	207
		Política editorial.....	211