



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN
Infancia e Institución(es)

**Infancia e Interdisciplina:
Conceptos fáciles para *aferrarse*
pero difíciles de *asir***

Directora:

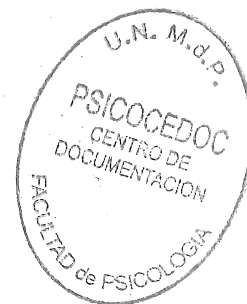
Dra. Mercedes Minnicelli

Alumna:

Maneiro, Rosana.

Licenciada en Psicología.

Mar del Plata, Octubre, 2010.



Nº CLASIFICACION :	ADQUISICION :
TM	
	Nº INVENTARIO :
	R-1047

INDICE

Agradecimientos.....	4
Presentación.....	5
Introducción.....	9
Des-andar lo andado.....	12
Un recorrido por el significativo Infancia.....	19
¿Quién habla la Infancia?.....	36
Mitos y leyendas de Infancia.....	50
Puntualizaciones sobre las nociones de Interdisciplina, Transdisciplina y Multidisciplina.....	74
La noción de Interdisciplina en el campo de la Clínica de niños con problemas del desarrollo.....	79

Relatos de una experiencia: el encuentro con Lo Real de la Interdisciplina.....	88
Consideraciones Finales.....	96
Bibliografía.....	103
Anexo.....	114

AGRADECIMIENTOS

A Mercedes, porque no aceptó la primera versión de este trabajo; porque confió en mí (más de lo que yo misma pude hacerlo); porque me acompañó en todo este recorrido de manera incondicional; por intentar *transmitirme* su experiencia, su saber; por los “mates lavados”, las correcciones interminables; porque me ayudó a construir un puente, y me estaba esperando al otro lado, cuando me decidí a cruzarlo.

A los docentes de las diferentes asignaturas, por su honestidad intelectual, su voluntad de responder interrogantes y su capacidad de lograr que surgieran nuevos. Por desafiarnos a pensar.

A C.I.A.PRO.DI, por abrimos sus puertas y resistir nuestros embates.

A Ticha, porque sin ella, este camino hubiera sido, sin duda, más difícil.

Especialmente, a Julio, mi marido, por la contención, el apoyo, sus muestras de admiración en cada pequeño logro, por el deseo de envejecer juntos.

Dedico este trabajo a mi hermana Lily, porque aún cuando sabe que la verdad es no-toda, nunca deja de buscarla.

A mis padres, en un intento de empezar a pagar la “deuda simbólica” que tengo con ellos...

A Jano y Abby, mis hijos, para que sientan que *no me deben nada...*

Carrera de Especialización de Posgrado

Infancia e Institución (es)

(...) Frente a los adultos que se hacen literalmente los muertos y prefieren contarles sus propios fantasmas a los niños y confiar los niños a sus fantasmas, las larvas del pasado volverán a la vida para devorar a los niños o los niños destruirán los significantes del pasado: lo que desde el punto de vista de la función significante-o sea la historia-es lo mismo”
(Agamben, 2003, pp. 127-128)

Presentación

El presente trabajo intentará mostrar el recorrido teórico-práctico realizado a lo largo de la Carrera de especialización en “Infancia e Institución (es)”, procurando reflejar el resultado de dos años intensos de búsqueda, nuevas lecturas, aciertos y desaciertos en este desafío de *re-pensar* la infancia.

Dos años según el tiempo cronológico que nos obliga a organizarnos a fin de convivir en sociedad, pero el tiempo subjetivo, ese que no se puede medir en minutos y segundos, ese que transcurre por debajo de la piel, que se escapa en una lágrima, que se vuelve aire con una carcajada, que deja marcas imperceptibles para los otros y tan profundas para uno mismo, ese tiempo es difícil de poner en palabras, pero seguramente algo de él, también aparezca en estas líneas...

Se espera que en este texto se puedan integrar los conocimientos adquiridos con el análisis de las prácticas realizadas, poniendo de manifiesto aquellas vivencias que

hasta el momento, no habían podido ser plasmadas.

Especialmente nos importa la reflexión sobre aquellos interrogantes que se fueron planteando, para descubrir posibles respuestas o tal vez, para cerciorarnos de que cuando las respuestas aparecen, ya han cambiado las preguntas, y esto nos obliga, a seguir pensando...

Para llevar a cabo esta difícil tarea, hemos realizado la lectura crítica de los textos involucrados, consultas bibliográficas, incluyendo la re-lectura de los trabajos anteriormente realizados para las asignaturas, seminarios y prácticas institucionales interdisciplinarias (PII).

Cabe agregar que este trabajo pretende ser un recorrido personal, y seguramente resulte incompleto y arbitrario. Aún así quedan abiertas nuevas líneas para seguir investigando.

Un eje que atravesará el recorrido general de este escrito refiere a la noción de infancia. Seguimos a Vasen (2006) y diremos que para el psicoanálisis, *infancia* son los momentos fundantes de lo infantil. Época durante la cual el sustrato biológico es reformulado por marcas y apropiado por determinaciones y leyes. Un proceso que frecuentemente se topa con las inercias propias de ese cuerpo, ahora erógeno, que no suele prestarse tan dócilmente a las temporalidades y regulaciones de la cultura. Indocilidad que no corresponde a un resto refractario de naturaleza, sino a un plus que la crianza humana suplementa.

Haremos alusión a diferentes formas de concebirla. Ello nos permite habilitar interrogantes que serán retomados en diversos apartados, sin promesa de respuestas acabadas.

Los desarrollos de de Lajonquière (1997; 2000; 2005; 2007) resultaron inspiradores de la mayoría de dichos interrogantes:

- * ¿De qué hablamos cuando hablamos de Infancia? O tal vez sea necesario reformularlo y preguntarnos ¿De quién hablamos...?, ¿Quién habla la infancia?
- * ¿Asistimos al intento *desesperado* de los *mayores* para comprenderla?
- * ¿Cuál es el sentimiento que provoca el saber que inevitablemente eso que llamamos Infancia, para nosotros en tanto adultos, está “perdida”?
- * ¿Hablar de la infancia será entonces hablar de lo que fue...o lo que no fue?
- * ¿Es posible pensar a la infancia por fuera de las instituciones, a saber: la escuela, la familia y el Estado como “educador”?
- * ¿Por qué actualmente aparecen las mismas instancias como referentes principales al hablar de infancia?

En este devenir de interrogantes, será inevitable referirnos a la estrecha relación entre los conceptos de Infancia y lenguaje desde la postura de diferentes autores como Agamben (2003); Lyotard (1997); Bettelheim (1999).

Partiremos en este recorrido considerando que es alrededor de la propia posición subjetiva de los adultos desde donde se define la infancia, los modos de tratar de entenderla, y de crear realidades o ficciones respecto de ella.

A partir de esta consideración, por un lado, se intentará reflexionar sobre la importancia de rescatar la narrativa (recuperación de relatos que nos permitan entender lo que nos

pasa hoy, considerando sus raíces históricas y culturales, en tanto producciones del orden del discurso humano), para el desarrollo de la subjetividad de los niños y niñas. Buscamos crear un puente que enlace los dos conceptos sobre los que gira este trabajo, y nos parece que la *transmisión* puede venir a rescatarnos de caernos en el abismo.

Pensar los problemas que surgen en la construcción de equipos de trabajo interdisciplinarios no resulta ajeno a esta tarea; esta cuestión nos conducirá necesariamente a considerar el impacto que en los profesionales, producen los problemas que afectan a la niñez y adolescencia en las instituciones. Tal como exponemos en el apartado denominado “Lo Real de la Interdisciplina”.

Consideramos que podemos creer que sabemos de qué se trata la infancia, así como creemos saber a qué se refiere el término Interdisciplina. Y cuando sabemos algo ya no necesitamos pensarlo. O por el contrario, podemos deconstruir y problematizar ambas nociones, la de **infancia** e **interdisciplina** y luego re-pensar sus conexiones. A esta última tarea nos lanzamos en este escrito.

Introducción

El inicio de este trabajo ha recibido la denominación: *Desandar lo andado*, porque nuestra intención es hacer una revisión de las nociones fundamentales que guiarán este recorrido. Nos encontraremos con concepciones tales como la indefensión que caracteriza al infante humano, que se traduce en una relación de absoluta dependencia con aquellos que estén a cargo de su cuidado; aludiremos a la condición de ser objeto del discurso, aún antes de haberse constituido sujeto. Hablaremos del profundo vínculo que se establece entre los conceptos de Infancia y lenguaje, e intentaremos empezar a contar porqué consideramos que la concepción actual de la infancia, no es natural o dada.

Se hace inevitable realizar el *Recorrido por el significativa Infancia*. Estableceremos por qué se la considera una creación de la modernidad. Daremos lugar a dos posiciones opuestas como representativas: la tesis de Phillippe Ariès y la de Lloyd deMause. Si queda establecida la noción de Infancia como una producción moderna, aparecerá el término Menor cómo su contratara, y para esta distinción también habrá lugar en este apartado.

El siguiente interrogante: *¿Quién habla la Infancia?*, surge como disparador para pensar si el afán de teorizar sobre la infancia es un intento de los adultos para escondernos detrás del discurso, y de este modo no escuchar al niño que fuimos, o al que esperaban que fuéramos y no pudimos ser. Nos referiremos a la carencia de relatos de experiencia, y al

intento de *los mayores* de obturar la capacidad de los niños y niñas para formularse las preguntas ontológicas acerca de la vida, el sexo y la muerte. En definitiva hablaremos de la ausencia de narrativa, y la importancia de recuperarla.

El capítulo: *Mitos y leyendas de infancia* es un intento de recuperar algunas historias que nos han narrado durante nuestra propia infancia, porque si la ausencia de narrativas, es lo que hoy nos preocupa, será enriquecedor recuperarlas y re-descubrir, el misterio que encierran. Intentaremos darle una nueva mirada a dos cuentos tradicionales tales como: Pinocho y Caperucita Roja. Recordaremos el contexto en el cual fueron escritos y aspiraremos a pensar qué concepción de niñez esconden dentro de sus páginas.

Habrá un espacio para realizar mínimas *Puntualizaciones sobre las nociones de Interdisciplina, Transdisciplina y Multidisciplina*. Posteriormente nos referiremos a la interdisciplina tal como la entiende el campo de la clínica con niños que presentan problemas de desarrollo. Esta elección está vinculada en parte a las prácticas realizadas, pero también se funda en que describe la modalidad de trabajo a la que aspiramos conseguir en este recorrido y en nuestro devenir profesional.

El capítulo siguiente nos enfrenta a lo *Real de la Interdisciplina*, relataremos la experiencia vivida en las Prácticas Institucionales. La Institución que nos abrió sus puertas trabaja con niñas, niños y adolescentes con problemas del desarrollo. Intentaremos transmitir esta vivencia que nos llevó más allá de nuestros propios conocimientos, y nos forzó a



escuchar otros discursos que interpelan, contraponen y ubican los límites del propio saber.

Finalmente habrá un espacio para las *Consideraciones finales*, basadas en la lectura crítica que este trabajo nos impuso. Nuestra intención no es arribar a conclusiones acabadas, ni dejar establecidas certezas absolutas, plantearemos, en cambio, aquellos interrogantes que surgieron de este recorrido y que nos obligaran a seguir pensando...

Al finalizar el recorrido nos presentaremos con un anexo donde se encuentran las diferentes versiones de los cuentos tradicionales analizados.

Des-andar lo andado

Hay acuerdos generales en torno a que las características propias del infante humano hacen que su desarrollo se inicie con un largo período de indefensión y dependencia. Sobre esta particularidad que nos diferencia del resto de las especies, las culturas producen significados, adjudican lugares, interpretan necesidades, las jerarquizan y prescriben a ciertas instituciones, responsabilidades y cometidos.

Será Lacan ([1950], 1984) quien afirme que esa dependencia del individuo es al significante ya “en un estadio increíblemente precoz de su desarrollo” (p. 128)

Desde esta perspectiva que abordamos, lo cultural, lo social, lo subjetivo, no pueden ser pensados por fuera de una ley que los sostenga, que los regule y por ende que los legisle. Ley que posibilitará el sostenimiento del lazo social y abrirá un terreno fértil para los pactos de alianzas e intercambios que realizan los sujetos que la habitan.

Nos hacemos eco entonces de estas premisas a fin de considerar que los sujetos son creados, fundados, desde que lo cultural, lo social y el lenguaje les han dado abrigo, desde el momento en que la ley escribió sobre sus pieles una historia, una genealogía hecha palabra, aquella que los ubicó en relación a sus antepasados y en relación a quienes constituirán su futuro.

Según de Lajonquière (2005) “(...) antes de nacer empíricamente a la vida, el sujeto ya es objeto del discurso, del

deseo y de las fantasías de sus progenitores que, a su vez, son sujetos que están sujetos a las estructuras lingüísticas, psicoanalíticas e histórico-sociales” (p. 152)

Al decir de Baraldi (1999):

El Otro escribe sobre el cuerpo del niño y según sea su tinta producirá un sujeto que lo habite o, a la inversa, una caverna clausurada. Interviniendo durante el hacer de la escritura podremos operar sobre las frases, los puntos y las letras que allí se gestan. Una vez que ésta fue impresa, su irreversibilidad es casi un hecho (p.51)

Estamos en condiciones de afirmar que la concepción actual de la infancia, no es natural o dada.

Tal como sucede con otras elaboraciones de la cultura, deviene de un proceso histórico que la fue configurando. Philippe Ariès ([1973], 1987) sostiene que la modernidad parece ser el punto de confluencia en donde surge una supuesta imagen acabada de la infancia, tal como se proyecta hasta nuestros días¹, planteo discutido por Lloyd deMause (1982).

Liotard (1998) sostiene que la niñez representa lo inhumano de lo humano, lo que debe ser abolido tras un largo proceso de aprendizaje. Aprendizaje que introduce al niño en el mundo adulto, al universo del orden, del lenguaje, de la ley. La paradoja radica en que, mediante este proceso, el sujeto pierde su inhumanidad primigenia sólo para sustituirla por la inhumanidad del sistema.

¹ Esto no significa que anteriormente no hubiera niños, pero es esta época quién les da un lugar y una posibilidad de ser estudiados.

Según Agamben (2003) es en el lenguaje donde el sujeto tiene su origen y su lugar propio. Los conceptos de infancia y lenguaje, se caracterizan por remitirse mutuamente: ambos coexisten, nunca encontramos al hombre separado del lenguaje, nunca lo vemos en el acto de inventarlo; en la medida en que el ser humano no llega al mundo ya hablando, la infancia es ausencia y búsqueda de lenguaje. En esa necesidad de lenguaje, el ser humano funda su historicidad y sus posibilidades.

Así lo expresa Lacan:

Esto es tan verdadero que esa palabra lleva habitualmente la marca de todas las palabras concretas, de todos los lazos de historia y de parentesco, de todo el discurso vivido que determinó el nacimiento de la persona. (...) Ustedes no lo ignoran uno nace tanto de las palabras como del simple momento en que los padres se acuestan... (2009, p.89)

Entonces tal como planteó Lacan (1994/ 1956-1957) desde el origen el niño se nutre de palabras, tanto como de pan, por ellas vive y muere...

La humanidad, que parecería ser universal y necesaria para un grado de evolución de la especie con inscripción en la cultura y en el lenguaje, ha devenido contingente: puede o no advenir. Se puede o no ser humano, pero también se puede haber sido y no serlo más...

Tal como lo expresa Etcheverry (1999):

Es que, por la palabra, el hombre intenta comprender el mundo; provisto de la palabra, se lanza a la aventura de pensarlo y, con la palabra, expresa la concepción que se forma sobre los otros y sobre las cosas. El lenguaje es un fenómeno cultural, un producto social. Tal como afirma el pensador Émile Cioran: “Uno no habita un país, uno vive en una lengua”. (p.165)

Ahora bien, hasta aquí hemos expresado cómo la posibilidad de lenguaje nos funda como *ser humanos*, en la condición de *ser hablantes*. Asumimos también, que en tanto inmersos en el campo de la palabra y el lenguaje, en nuestro discurrir, creamos y transmitimos mitos y registramos y transmitimos historias. Esto nos lleva a dedicarnos a un aspecto significativo, cuál es el lugar de la narración en dicha transmisión.

La narración será entonces una dimensión permanente y central de la actividad humana, como práctica de conocimiento y organización de nuestras realidades. Es narrando que intentamos hacer comunicable e inteligible la experiencia, los modos de ver y de entender el mundo, lo que somos y lo que son “los otros”. En toda narración se hace presente “lo dicho y lo no dicho”.

De allí lo significativo que desde diversas perspectivas se considera al hecho de dar importancia a la narrativa en los aprendizajes, puesto que crea significaciones al dar forma a nuestra experiencia; al ayudarnos a construir la subjetividad (nos narramos a nosotros mismos), al organizar la memoria

colectiva de la comunidad y darnos un lugar en ella, una identidad.

Agamben (2003) afirma que el hombre ha sido privado de su biografía, y que la incapacidad de tener y transmitir experiencias tal vez sea uno de los pocos datos de que dispone sobre sí mismo. Pensamos que un intento de apropiación de la experiencia puede ser alcanzado por la narrativa.

Consideremos nuevamente la palabra de Lacan: "(...) que el sujeto reviva, rememore, en el sentido intuitivo de la palabra, los acontecimientos formadores de su existencia, no es en sí tan importante. Lo que cuenta es lo que reconstruye de ellos". (1981, p. 28)

Sobre el tema, Candau (2001) expresa:

Cuando un individuo construye su historia, se lanza a una empresa peligrosa que consiste en recorrer de nuevo lo que él considera la totalidad de su pasado, para reapropiárselo y, al mismo tiempo, recomponerlo en una rapsodia cada vez más original. El trabajo de la memoria es entonces una mayéutica de la identidad, siempre renovada en cada narración. (pp. 72-73)

Esto es lo que intentaremos hacer de ahora en adelante, *recorrer de nuevo un camino ya transitado*, para hacerlo nuestro, para construir una nueva historia que nos tenga como protagonistas y nos permita reflexionar sobre el pasado sin apelar a reproches o compasiones, tener pies más

firmes para pararnos en el presente, y por qué no, obtener alas para soñar con el porvenir, que por regla nunca llega a la cita, pero eso no debe impedirnos seguir soñando. En definitiva, intentaremos narrar una *experiencia más que subjetiva*.

El camino al que haremos referencia, es fundamentalmente un camino de aprendizajes, es el que nos marcó la carrera de especialización “Infancia e Institución (es)”, ahí nos encontramos un grupo de personas portando diferentes conocimientos que respondían a las diferentes profesiones que representábamos. La diversidad era la regla. ¿El punto de encuentro? Una sensación de desasosiego frente a la realidad que nos “aplata” cuando hablamos de Infancia; y el psicoanálisis como paradigma desde donde decidimos mirar el mundo.

Dicho recorrido nos brindó el espacio para poder enlazar el discurso psicoanalítico con otros discursos disciplinares especializados, y de esta forma abrir nuestro modo de pensar desde lo disciplinar a lo interdisciplinar, respetando los diferentes saberes (encarnados en las distintas profesiones).

No fue fácil enfrentarnos a la revisión de conceptos que hasta ese momento considerábamos verdades absolutas. Luego de recorrer ese sinuoso camino de repensar lo ya pensado, entendimos que nos habíamos adherido a dichos conceptos, en un intento de protegernos del impacto que produce la práctica profesional, en nosotros. Porque hasta ese momento sólo habíamos contemplado cómo nuestro quehacer profesional influía en aquellos a quienes estaba enfocado, a

saber: niños, niñas y adolescentes de carne y hueso, que distan mucho de parecerse, a los que los libros nos presentan.

Entonces, con nuevos interrogantes que nacieron de analizar y asumir la tensión que inevitablemente se genera entre la teoría y la experiencia, con la capacidad adquirida de interpelar los textos, de promover el diálogo, pero sobre todo, con la intención de sostener la tensión entre “ La infancia en las instituciones – Las instituciones de infancia” (Minnicelli, 1998), que había sido el eje del camino recorrido, nos enfrentamos a un nuevo desafío: Las Prácticas Institucionales Interdisciplinarias. Experiencia que hacia el final de este recorrido intentaremos transmitir.

Un recorrido por el significativo Infancia

Comenzaremos este apartado dejando en claro que acordamos con Minnicelli (2006) cuando expresa que si se entiende la Infancia como significativa, se puede establecer que ella representa para el lenguaje lo que el deseo es para la Ley, es decir que la Infancia es y será un significativo siempre en falta de significación.

Aún sabiendo de la imposibilidad de definirla taxativamente, si decidimos situarnos en la historia, para encontrar un punto de inicio en la importancia asignada a la infancia como tal, debemos recurrir a la Modernidad, de manera indefectible.

En líneas generales, podemos decir, que la Modernidad implicó una transformación en el modo de ver el mundo, produjo una disociación entre experiencia y razón, postulando que el conocimiento válido es aquel que tiene que ver con la razón, predominó la idea de Estado Moderno, sostenido en un estado de derecho, cuando de hecho se vive en Estado de Excepción, así lo define Agamben (2004) quien sostiene que se suspende el derecho en el marco del derecho¹, “*Estar fuera y sin embargo, pertenecer: Ésta es la estructura topológica del estado de excepción (...)*” (p. 75). Este autor también sostendrá que:

La concepción del tiempo de la edad moderna es una laicización del tiempo cristiano rectilíneo e

¹ Queda bajo decisión de los gobernantes cuáles serán las decisiones que se tomarán en estas situaciones de excepción.

irreversible, al que sin embargo se le ha sustraído toda idea de un fin y se lo ha vaciado de cualquier otro sentido que no sea el de un proceso estructurado conforme al antes y el después.

(2003, pp. 139-140).

Tal como se había planteado, una de las creaciones más importantes de la modernidad ha sido la institución-infancia. Tomando algunas referencias históricas referidas a la misma, que permiten pensar el momento en que los infantes han dejado de ser objeto de tutela hasta convertirse en sujetos de derecho, encontramos diferentes posturas. En tal sentido, se eligen dos posiciones distintas como representativas: la tesis de Phillippe Ariés y la de Lloyd deMause.

La tesis de Ariés ([1973], 1987) menciona que la antigua sociedad tradicional no podía representarse bien a la infancia, este período era considerado de gran fragilidad, y los niños no salían de una especie de anonimato. Sostiene que en el tránsito hacia el siglo XVII comienza a surgir la infancia como un concepto diferenciado del mundo adulto, en efecto, los niños adquieren valor en sí mismos.

Así lo expresa:

En la sociedad medieval, que tomamos como punto de partida, el sentimiento de la infancia no existía, lo cual no significa que los niños estuvieran descuidados, abandonados o fueran despreciados. El sentimiento de la infancia no se confunde con el afecto por los niños, sino que corresponde a la conciencia de la particularidad infantil, particularidad



que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven. Dicha conciencia no existía. (p.178)

Desde el siglo XVIII la familia comienza a separarse de la sociedad recluyéndose al ámbito privado, así, la familia moderna si bien ocupa un lugar nodal en la modernidad, se conducirá hacia el intento de separar lo público y lo privado².

Ha sido afines del siglo XVII y durante el siglo XVIII cuando yo he situado, a partir de fuentes francesas principalmente, la retirada de la familia de la calle, de la plaza, de la vida colectiva y su reclusión dentro de una casa mejor defendida contra los intrusos, mejor preparada para la intimidad (Ariès, ([1973], 1987), p.25).

Por otra parte, la transición de la familia troncal (en la que el individuo no vale sino en función del cuerpo de pertenencia) a la familia nuclear, en coincidencia con el traspaso de la educación a la escolarización, tiene el objeto de integrar al niño, así como potenciar el desarrollo de sus capacidades. La familia, al amparo de la Iglesia y el Estado, delegaba su responsabilidad educadora.

De esta manera, aunque las condiciones demográficas no se hayan transformado mucho desde el siglo XIII al XVII, y aunque la mortalidad infantil se haya mantenido a un nivel muy

² Si bien una distinción entre privado e íntimo excede las intenciones de este escrito, es importante ver este tema en: Martínez Álvarez, H (2010) *La intimidad asediada: psicoanálisis, deontología y cultura...* Pre-print en Revista Perspectivas en Psicología (Diciembre); y Martínez Álvarez, H. y Calo, O. (2009) La ética se encarna en la singularidad, en *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer*. Bs. As.: Ed. Noveduc.

elevado, aparece una nueva sensibilidad que otorga a esos seres frágiles y amenazados una particularidad que se ignoraba antes de reconocérsela: parece como si la conciencia común no descubriese hasta ese momento que el alma del niño también era inmortal. Ciertamente, la importancia dada a la personalidad del niño está relacionada con una cristianización más profunda de las costumbres.
(p.69)

Hay una concepción moral, donde por primera vez se asocia la infancia con la inocencia, lo que presenta una doble consecuencia: por un lado se la debe preservar de las impurezas (especialmente de la sexualidad entre los adultos), y por otro debe ser fortificada, desarrollando el carácter y la razón.

Los niños debían ser razonables y juiciosos, a través de la educación se los disciplinaría para adaptarlos al nuevo orden social y económico. La pedagogización de la infancia, da lugar a una infantilización de parte de la sociedad. Esto significa que se pone en marcha un proceso a través del cual, la sociedad comienza a amar, proteger y considerar a los niños ubicando a la institución escolar en un papel central.

Así lo expresará Ariès:

(...) Surgió un sentimiento nuevo de la infancia en el que el niño se convierte por su ingenuidad, su desparpajo y su gracejo, en una fuente de

diversión y de esparcimiento para el adulto, lo que se podría llamar el "mimoseo" (p.180)

En consecuencia con esto, la familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto. Se podría pensar que infantilización y escolarización aparecen en la modernidad como dos fenómenos paralelos y complementarios.

(...) los textos de fines del siglo XVI y del siglo XVII están llenos de observaciones de psicología infantil. Todos se esfuerzan en penetrar la mentalidad de los niños para adaptar mejor a su nivel los métodos de educación. Ciertamente es que existe un gran interés por los niños, testigos de la inocencia bautismal, parecidos a los ángeles, próximos de Cristo que les ha amado tanto; no obstante, ese interés exige que se desarrolle en ellos la razón aún frágil, que se los convierta en hombres razonables y cristianos. (p.185)

Según el historiador francés, se pasa de una sociedad amplificada en la que el niño, cuando apenas era capaz de valerse por sí mismo, vivía ya como adulto en medio de los adultos, "*libre*", en cuanto ser autónomo y productivo, a una sociedad que se encierra en núcleos familiares, privatizando a la infancia y segregándola mediante diversos sistemas "*educativos*" que implican la intervención de la autoridad

paterna y la vida regulada por regímenes disciplinarios, ya sea en el seno de la familia o en la escuela.

Tal como lo afirma Lewkowicz:

La infancia como institución -no los chicos, sino la infancia como institución- como representación, como saber, como suposición, como teoría, es producto de dos instituciones modernas y estatales destinadas a producir ciudadanos en tanto que sujetos de la conciencia: la escuela y la familia (2005, p.109).

Álvarez Uría y Varela (1991) sostienen que en este contexto, aparece el concepto de infancia, que al ser definida como tal, implicaba la existencia de un sujeto *incompleto* que sería “completado” en el tránsito por la escuela; esa autoridad supra-familiar regía la vida escolar de los sujetos en pos de asegurar la disciplina y obediencia a los mandatos establecidos socialmente. La infancia aparece, desde su constitución, relacionada con el poder y el control. Educar era garantizar obediencia futura. Educar era neutralizar el conflicto social. Esto se llevaba a cabo con una dirección espiritual atenta (en un intento de reemplazar el castigo corporal), una organización cuidada del espacio y del tiempo, una programación de los contenidos y una aplicación de métodos de enseñanza que mantengan a todos en los límites de lo establecido.

Cabe agregar que se apuntó a la infancia para contar en el futuro con ciudadanos “útiles” para el proyecto moderno, por lo que la caracterización de la infancia moderna supone pensar al Estado con un rol fuerte en relación a los procesos de

disciplinamiento que se consideraban necesarios para asegurar la ciudadanización.

De este modo, queda fundamentada la infancia como una construcción histórica que termina de ser elaborada en la modernidad. No es natural, sino una elaboración histórica. Esto no significa que anteriormente no hubiera niños, pero es esta etapa quién les da un lugar y una posibilidad de ser estudiados.

Desde otro posicionamiento teórico, Lloyd deMause (1982) con una marcada fundamentación psicoanalítica realiza su trabajo de investigación y rastreo histórico, dando cuenta de las diferentes modalidades y rasgos que ha tomado a lo largo de la historia hasta nuestros días, las relaciones de los adultos respecto de los niños, más específicamente entre padres e hijos. Es desde este lugar donde critica la idea de Ariès, expresando que no se puede pensar que la Alta Edad Media desconocía el concepto infancia como diferente del adulto.

No concuerda con el planteo realizado por el historiador previamente mencionado, que sostuvo que el complejo proceso del "*descubrimiento*" de la infancia fue concebido como un tránsito progresivo de una edad infantil feliz, o cuando menos vivida en formas no constrictivas y no diferentes a las de los adultos, a través de una mayor consideración y valoración de la infancia, a reducir la libertad primitiva mediante vínculos, esquemas educativos, formas de instrucción y largos períodos de preparación para la vida adulta.

Así lo dirá:

La tesis central de Ariès es la opuesta a la mía:

él sostiene que el niño tradicional era feliz

porque podía mezclarse libremente con personas de diversas clases y edades y que en los comienzos de la época moderna se "inventó" un estado especial llamado infancia que dio origen a una concepción tiránica de la familia que destruyó la amistad y sociabilidad y privó a los niños de libertad, imponiéndoles por vez primera la férula y la celda carcelaria (1982, p.22)

Según deMause de ningún modo esto implica una pérdida de felicidad, ya que sostiene que la centralidad que ha adquirido la infancia, se correspondería con mayores grados de libertad y respeto por el niño por parte de los padres y la sociedad.

Más adelante nos dirá:

El argumento etimológico que usa Ariès para demostrar el desconocimiento del concepto de infancia en cuanto tal es insostenible (...) El segundo argumento de Ariès, a saber, que la familia moderna limita la libertad del niño y aumenta la severidad de los castigos, está en contradicción con todos los datos (p.22)

Citemos la palabra del propio Ariès al respecto:

En la sociedad medieval, que tomamos como punto de partida, el sentimiento de la infancia no existía, lo cual no significa que los niños estuvieran descuidados, abandonados o fueran despreciados. El sentimiento de la infancia no

se confunde con el afecto por los niños, sino que corresponde a la conciencia de la particularidad infantil, particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven. Dicha conciencia no existía (([1973], 1987), p.178)

Al recorrer nuevamente la obra de este autor, encontramos expuestas aquellas otras ideas con las que deMause disiente:

(...) Dos ideas: en primer lugar, los niños estaban junto con los adultos en la vida cotidiana, y cualquier agrupación de trabajo, de diversión o de juego reunía simultáneamente a niños y adultos; por otro lado, la gente se interesaba particularmente en la representación de la infancia por su aspecto gracioso o pintoresco (el gusto por lo pintoresco anecdótico se desarrolló durante los siglos XV y XVI y coincidió con el sentimiento de la infancia graciosa), y a todos les agradaba notar la presencia del niño en el grupo y entre la multitud. Dos ideas, una de las cuales nos parece arcaica: hoy en día tenemos tendencia (y se tenía hacia finales del siglo XIX) a separar el mundo de los niños del de los adultos; mientras que la otra idea anuncia el sentimiento moderno de la infancia. (Ariès, ([1973], 1987), p.63).

Ahora bien, luego de intentar conocer ambas posturas, sólo podemos decir que una vez "*descubierta*" la infancia en la

conciencia social, la familia y fundamentalmente la escuela, cumplen un papel central en la consolidación y reproducción ampliada de esta categoría.

Sin embargo, se sabe que no todos los sujetos tienen acceso a la institución escolar o no todos los que acceden poseen los recursos (en sentido amplio) suficientes para permanecer en ella. Por este motivo, las diferencias que se establecen en el interior de la categoría infancia entre aquellos que tienen acceso a la escuela y los "otros" son tan enormes que una concepción única de infancia no podría abarcarlos.

Al respecto dice Donzelot ([1979] 1990):

Ampliación del mercado de la infancia inadaptada por la irrupción del contingente de los indomables y de los incapaces de la escuela, por la reconversión de los organismos de encierro en servicio de medio abierto. Modificación de las formas de financiación por una nueva relación entre lo público y lo privado: el Estado financia más, así, pues, controla más, aumenta el precio de las formas de acogida que pueden evitar ese control. (p.108)

Aparecerá un proceso donde convergerán distintos saberes en torno al disciplinamiento de aquellos que por diversos motivos, han quedado fuera del sistema, es lo que Donzelot llamó "complejo tutelar", que dará lugar a que la infancia se presente con un doble aspecto: "(...) La reunión en un mismo objetivo de lo que puede amenazarla (infancia en

peligro) y de lo que puede volverla amenazadora (infancia peligrosa)” ([1979] 1990, p.84)

Podríamos expresarlo en estos términos:

- 1- la infancia en peligro (la que no se ha beneficiado de todos los cuidados de crianza y educación posibles),
- 2- La infancia peligrosa (la de la delincuencia)

Quedan así instituidas dos imágenes diferentes de la niñez que coexisten en nuestro universo cultural: la del niño, sujeto en desarrollo, con potencial de futuro, con derecho a la protección y al disfrute de su infancia, que debe ser preservado de los problemas propios del mundo adulto, al que se apuesta como futuro ciudadano; y la del menor representante y portavoz de una problemática social, potencial trasgresor, amenazante, del cual la sociedad debe protegerse; sobreviene así la penalización del desamparo y su legitimación social.

Tal como lo expresa Donzelot ([1979] 1990) el complejo tutelar, encontrará sus tres pilares en: el Estado, la justicia y las sociedades de beneficencia.

Su fuerza reside en una arquitectónica social, cuyo principio es desde siempre acoplar una intervención exterior a los conflictos o diferencias de potencial en el interior de la familia: protección de la infancia pobre, que permite destruir a la familia como islote de resistencia, alianza privilegiada del médico y del educador con la mujer para desarrollar las prácticas de ahorro, de promoción escolar, etcétera. Las prácticas de



control social cuentan mucho más con la complejidad de las relaciones intrafamiliares que con sus complejos, con su apetito de promoción que con la defensa de sus privilegios (propiedad privada, rigidez jurídica). (p. 67)

Tal vez ya sea tiempo de expresar que así como se suele decir que la infancia es una creación moderna, el concepto de “menores” también lo es.

Será Minnicelli (2004) quién sostendrá que el término “menor” también es una producción de la modernidad, y por lo tanto los *menores* representan la otra cara de la misma moneda: la infancia moderna. Esta autora sostiene que:

La nominación de menor de edad implica la inscripción en el discurso jurídico que administra una legislación que pretende otorgar protección legal para esa franja de la sociedad. Sin embargo la paradoja se presenta cuando se confunde *menor* con *niño*, inscribiéndolo, en ese acto, en el discurso de la minoridad y desconociéndolo en su infancia. Me atrevo a pensar que donde hay menor no hay *niñez*, ni juego, ni lugar para la fantasía. No hay adulto que señale al niño que lo es (p. 142).

El papel relevante que adquirió el orden jurídico, llevó a plantear esta división en la categorización de los niños, ya mencionada, entre aquellos que pertenecen a la infancia con los atributos que le corresponden (estar insertos en una familia y en una institución escolar), y los excluidos de ese circuito que

serán los que se denominarán *menores*, y para los cuales se crearon tribunales correspondientes (que surgen ante la necesidad de construcción de una instancia específica de control y socialización). Dichos tribunales funcionaron basándose en los principios de la doctrina de la situación irregular², lo que en la práctica significó una indiscriminada acción judicial sobre los niños, niñas y adolescentes con “dificultades”.

Como parte de un paradigma que se encuentra actualmente en retirada, la Ley de Patronato³ vino a ser reemplazada por la ley llamada de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes⁴ que ya desde el orden del discurso instaura significados renovados: en primer lugar, el carácter “íntegro” de la protección nos dice que se trata de asumir una política pública de infancia y adolescencia; en segundo lugar, se alude a “sujetos” (niñas, niños, adolescentes) abandonando la limitación de la situación irregular para la protección integral, y por último, que estos sujetos poseen “derechos”.

En su dimensión simbólica, es un discurso que propicia posiciones de la subjetividad que se opone a los significados

² Esto remite al Proyecto Agote de Tutela del Estado (1910) que planteaba que el niño abandonado era considerado en situación irregular e interpretado como un vagabundo potencialmente peligroso.

³ Ley Provincial del patronato del menor (Buenos Aires), N° 10903. Sancionada en Septiembre de 1919.

⁴ Nos referimos a la Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Sancionada en Septiembre del 2005. La Ley Provincial recibió el N° 13298 y se sancionó en Diciembre del mismo año.

provenientes del discurso tutelar con categorías como “menores en situación de riesgo o peligro moral o material” o en “situación irregular” que conforman los criterios para convertir al “menor” en objeto de las intervenciones estatales. Sin embargo, el mayor desafío recae, según Degano, en que estas formulaciones discursivas se traduzcan en la organización de “un espacio de sostenimiento simbólico de sus existencias como niños, como sujetos de los derechos y responsabilidades propias de sus existencias, que sus posiciones subjetivas propician”. (2006, p.142)

Un avance de tal magnitud, que responde a un cambio cultural, sin duda, exige a la sociedad profundas transformaciones en sus prácticas como consecuencia de las nuevas representaciones sobre la infancia, considerando que, como sostiene el autor:

Hacen falta políticas de niñez que organicen el espacio subjetivo de la infancia. Sólo la puesta en juego de una política de la subjetividad que oriente toda acción en el marco de la singularización de los niños, hará que cada uno de los sujetos infantiles pueda habitar una niñez que dé cuenta, en su sentido, de los derechos proclamados (p.141)

El nuevo paradigma en el que se fundamenta la ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes está asentado sobre la idea de “protección integral” definida por la Convención Internacional de los

Derechos del Niño⁵ y nos plantea una concepción de la infancia en la cual debemos considerar a niños y adolescentes como sujetos plenos de derechos y debemos definir la responsabilidad tanto de los adultos, del Estado, de las familias, como de las instituciones, para asegurar y garantizar el cumplimiento de esos derechos, como la responsabilidad de los sujetos en cuestión.

La doctrina de la protección integral reconoce al niño su condición de “sujeto de derecho” y le confiere un lugar (espacio simbólico) en la construcción de su propio destino.

Si bien no es el objetivo de este apartado entrar en terreno jurídico, no podemos dejar de mencionar este cambio de paradigmas, y sostener que aunque se trata básicamente de un instrumento legal, la nueva ley cuenta con la suficiente fuerza discursiva como para permitirnos pensar que es posible que se instauren nuevas condiciones para la infancia.

Volviendo al significante que nos convocó a realizar este recorrido, que en más de una ocasión se tornó un laberinto, ya podríamos sostener que no es posible hablar de “la” infancia.

(...) Más allá de ser conscientes de que “no es posible hablar de “la” infancia, sino que “las” infancias refieren siempre a tránsitos múltiples,

⁵ La Convención Internacional de los Derechos del Niño es el tratado en materia de derechos humanos que mayor aceptación tuvo internacionalmente y constituye un paradigma de las posibles orientaciones que deben regir como criterios para legislar sobre la infancia. La Argentina la ratificó en 1990 y fue incorporada al texto constitucional en 1994 Véase: <http://www.unicef.org/spanish/crc/>.

diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad” (Carli, 1999, p.16).

Luego de deambular por los avatares que sufrió el concepto Infancia, a través del tiempo y el espacio, podemos realizar la siguiente reflexión: Si la función que la modernidad le asignó a la escuela (en tanto institución representante) fue generar seres útiles para la sociedad, lo que se traduce en seres dispuestos a ocupar los lugares que se le asignen de manera incondicional (Lewkowicz, 2005), no debería asombrarnos que se haya cumplido con la labor encomendada, y el resultado sea haber perpetuado las diferencias de clases, y jerarquizar a los individuos en función de los espacios de poder que podrían (o no) ocupar en un futuro. Lo que sí debería producirnos asombro (y gran desconcierto) es que haya quien se anime a afirmar que “la modernidad ha muerto y con ella, la infancia”.

A quienes proclaman esto podríamos recordarles que se trata de una etapa evolutiva que requiere de una profunda y permanente indagación, que existe más allá de la modernidad.

Sabemos que la representación social de la niñez y la adolescencia que domina nuestra cultura, está atravesando un complejo proceso de deconstrucción-reconstrucción permanente, en un escenario conflictivo y contradictorio.

Acordamos con Vasen (2004), quien ya realizó anteriormente un recorrido próximo al nuestro, y afirmó que *la infancia es una construcción moderna*, que fue pensada para la producción homogénea de un futuro ciudadano inocente y frágil que aún no es sujeto de conciencia y que tiene que ser

tutelado, pues allí, en el origen, está contemplado el desarrollo posterior.

Corriendo el riesgo de ser reiterativos diremos que la tutela a la que se hacía referencia estaba a cargo del Estado, la escuela y la familia (con la ayuda de la Iglesia), tal como ya lo hemos expresado.

Sí, así se concebía la infancia en los tiempos modernos, pero actualmente nos encontramos con que los niños de hoy son hijos de marcas, prácticas y discursos cuyo pretendido monopolio parental-estatal-escolar va siendo globalizadamente destronado. Este autor anteriormente nombrado también dirá que vivimos una época de familias, estados y escuelas, desbordados como productores predominantes de subjetividad.

Finalizamos este apartado haciéndonos eco de los interrogantes que plantea Torrado (2003):

La función de la transmisión entre las generaciones (...) ¿Puede ser asegurada cualquiera sea la manera en que se organice la vida privada? En especial, esa contribución ¿Puede ser asegurada con un grado de autonomía individual y/o aislamiento social tan altos como los que caracterizan hoy en día la organización familiar? (p. 658)

¿Quién habla la Infancia?

Nos referiremos ahora a la afirmación que planteaba que si la noción de infancia y, de las instituciones sociales destinadas a las nuevas generaciones, se subordinan a las significaciones desde la cual la infancia se define en cada época, será en torno a la propia posición subjetiva de los adultos respecto de la infancia y, de las teorías que se sustenten respecto de ella, donde se alojen y definan los problemas que afectan a las nuevas generaciones (Minnicelli, 2008).

Surgirán nuevos interrogantes: ¿El afán de teorizar sobre la infancia, es un intento de esconderse tras un discurso?, ¿Por qué es tan fácil *hablar de* los niños y no *hablar con* ellos?, ¿Cómo será hablada la infancia de acuerdo a quien la hable?

Tal vez todos estos interrogantes puedan condensarse en uno: ¿Quién habla la Infancia? Aparece como posible respuesta que quién habla la infancia es el Otro...

Al decir de Lacan (1983):

Aquí reaparece lo que ya les señalé, a saber, que el inconsciente es el discurso del otro. Este discurso del otro no es el discurso del otro abstracto, del otro en la díada, de mi correspondiente, ni siquiera simplemente de mi esclavo: es el discurso del circuito en el cual estoy integrado. Soy uno de sus eslabones. Es el discurso de mi padre, por ejemplo, en tanto que

mi padre ha cometido faltas que estoy absolutamente condenado a reproducir (...) Estoy condenado a reproducirlas porque es preciso que retome el discurso que él me legó, no simplemente porque soy su hijo, sino porque la cadena del discurso no es cosa que alguien pueda detener, y yo estoy precisamente encargado de transmitirlo en su forma aberrante a algún otro. Tengo que plantearle a algún otro el problema de una situación vital con la que muy posiblemente él también va a toparse, de tal suerte que ese discurso forma un pequeño circuito en el que quedan asidos toda una familia, toda una camarilla, todo un bando toda una nación o la mitad del globo. Forma circular de una palabra que está justo en el límite del sentido y el sinsentido, que es problemática. (p. 141)

Y es aquí donde nos encontramos con una dificultad: la ausencia de narrativa, y su contracara la importancia de recuperarla.

Narración pensada como un intento de crear un sentido, crear un borde para eso de lo Real que se torna inasible.

Tal como nos dice Vasen (2006), la historia hace al niño, la historia se hace niño; los niños y las niñas hacen, como y cuando pueden, sus historias.

Esto puede significar que la narrativa puede que requiera ser entendida no sólo como la capacidad de contar historias, sino también como la recuperación de relatos que

nos puedan permitir entender lo que nos pasa hoy, considerando sus raíces históricas y culturales, en tanto producciones del orden del discurso humano.

¿Por qué insistimos en la necesidad de rescatar la importancia de la narrativa para el desarrollo de la subjetividad de los niños, niñas y adolescentes? Simplemente porque es necesario que vuelva a instalarse en el discurso, porque tal como sostiene Casas de Pereda (1999) las historias que les contamos a los niños son una trama esencial desde donde habla nuestro deseo, texto que sostiene y habilita el surgimiento del sujeto psíquico, sujeto del inconciente.

Podríamos empezar diciendo que contamos historias no sólo para pasar el tiempo, sino para hacerlo. Y esto responde a una necesidad no sólo individual y colectiva, sino cultural. Así las culturas adquieren, crean y recrean su identidad, narrando historias.

Sin embargo, Ricœur (1995) sostiene que tanto en los relatos de ficción como en los históricos se visibiliza una característica fundamental de la experiencia de la vida humana: su carácter temporal. Todo lo que se narra ocurre en el tiempo y todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser narrado.

Podríamos agregar que la mayor importancia que llega a alcanzar el acto narrativo es el de la memoria histórica, de este modo, ocupa un lugar primordial en el campo de la tradición oral para transmitir a generaciones posteriores hechos o vivencias tanto del presente como del pasado. El discurso se convierte así, en una referencia, un meta-código que permite

comunicar hechos y sucesos a otros individuos que compartan una misma realidad.

Según Peusner (2010):

Lacan afirma que la familia conyugal es un residuo de las anteriores (...) en tanto que más allá de las variaciones de formato, es decir, más allá de lo que ha cambiado, hay algo que no ha variado, algo imposible de reducir – “irreductible” dice él- : la transmisión. Hay transmisión más allá del cambio de formato, del cambio de composición de la familia; la transmisión es irreductible. Y si dicha transmisión resulta imposible de reducir, podemos proponer que ese imposible, toma carácter de real –digo, en tanto lo real es lo imposible-. Tenemos entonces un nuevo matiz para pensar lo Real en la familia: la transmisión familiar. (pp. 69-70)

De acuerdo a los lineamientos de la teoría desarrollada por Lacan, se podría hablar de un trauma universal ocasionado por el lenguaje, en el sentido de que todos los seres parlantes somos seres de lenguaje, y el trauma tendría que ver con la inmersión del niño en ese mundo de lenguaje, ya que lo hablamos antes de nacer y no lo hacemos gradualmente, resulta traumático este exceso de cantidad, que guardaría una estrecha relación con el saber que viene del Otro y nos *parasita* (Moretti, 2008)¹. Decimos que el Otro parasita al niño con su

¹ Conceptos desarrollados por la Lic. Sylvia Moretti, en el dictado de su seminario de la *Carrera de Especialización Infancia e Instituciones* .(11-12/04/08)

saber, con lo que le dice y con lo que no le dice, también. Y si bien hay un momento en que esto resulta necesario, si esta posición queda estancada resulta alienante.

Podríamos expresarlo de otro modo: el adulto otorga el lenguaje y, cuando lo otorga, se impone, coloniza.

Esta cita podría prestarnos las palabras que necesitamos para plasmar este concepto:

(...) infancia que entiende de cómo sí, que entiende del dolor debido a la impotencia y de la queja de ser demasiado pequeña, de estar ahí rezagada (respecto de los otros) y de haber llegado demasiado pronto, prematura (en cuanto a su fuerza), que entiende de promesas no cumplidas, de decepciones amargas, de desfallecimiento, de invención, de obstinación, de escucha del corazón, de amor, de verdadera disponibilidad a las historias. La infancia es el estado del alma habitada por algo a lo que jamás se da ninguna respuesta, la conduce en sus empresas una arrogante fidelidad a ese anfitrión desconocido del que se siente rehén. (Lyotard, 1997, pp. 69)

Así lo dirá Savater:

Por eso hablar a alguien y escucharle es tratarle como a una persona, por lo menos empezar a darle un trato humano. Es sólo un primer paso, desde luego, porque la cultura dentro de la cual nos humanizamos unos a otros parte del lenguaje pero no es simplemente lenguaje (1991, p.78)

Paralelamente, podríamos agregar lo que sostiene Jerusalinsky (1993) acerca de que el lenguaje emerge en el niño regido por un saber que no responde al orden del conocimiento, y esta sería la razón de que los niños hablen de lo que no conocen, y también, que en su decir esgriman verdades que sorprenden y que cuya lógica ni ellos mismos ni los adultos que los rodean pueden dar cuenta. Tal vez se trata de que los niños y niñas no se someten pasivamente a la colonización a la que hicimos referencia, sino que se adueñan del lenguaje y éste será mucho más que aquello que los adultos pretendían que fuera.

Tal Como afirmó Bettelheim (1999) una de las tareas más importantes y la más difícil en la educación de un niño o niña es la de ayudarle a encontrar *sentido* en la vida, y se necesitarán numerosas experiencias durante el crecimiento para poder alcanzar este sentido. También sostiene que para lograr este objetivo se requiere de dos pilares fundamentales: los padres o quienes estén al cuidado del niño y la herencia cultural si puede ser transmitida.

Así lo expresa Käes:

(..) La cuestión del sujeto se define cada vez más necesariamente en el espacio intersubjetivo, y con más precisión en el espacio y tiempo de lo generacional, lo familiar y lo grupal, allí donde justamente -según la formulación de P. Aulagnier 'el yo puede advenir' o fracasa en constituirse. (1996, p. 11)

Existe en el terreno de la infancia una posición psíquica que necesita desmentir los límites, tales como la ausencia, la muerte o las diferencias. Hay quienes lo denominan el lugar de las creencias y de la ilusión. Es allí donde la función parental debe habilitar un permanente interjuego de presencia-ausencia, de ilusión-desilusión, espacio-tiempo imprescindible donde transcurren hechos de estructuración psíquica (Casas de Pereda, 1999).

Retomando el otro pilar propuesto por Bettelheim, aquel que se asienta en la herencia cultural, podríamos agregar lo que sostiene Kamers (1996) acerca de que sin transmisión generacional no hay posibilidad de transmisión de la cultura, ya que dicha transmisión implica un no-anonimato, en la medida en que presupone una nominación que inserta al sujeto en una filiación y asegura su lugar en ese mundo viejo, por consiguiente, una transmisión historiza al sujeto.

Al respecto, Minnicelli, nos dirá:

(...) Esta mediación, este señuelo que nos aporta la transmisión de los bienes culturales permite que el adulto que habla, que cuenta, que relata, se ubique en un lugar diferente sosteniendo por “ceremonias mínimas” la posibilidad para que la palabra del niño o la niña y sus posibilidades de juego, de creación y expresión cuenten con posibilidades de desplegarse. (2008, p.23)

En el presente que nos toca compartir hay una carencia de relatos de experiencia, se advierte en los adultos

un intento de obturar la capacidad de los niños y niñas para formularse las preguntas ontológicas acerca de la vida, el sexo y la muerte. En realidad pareciera que los adultos hoy tenemos cierta dificultad para contarle historias... y tal como se desprendió del análisis de las prácticas, los adultos tenemos dificultad para asumir un *no saber*. ¿Será que les negamos la posibilidad de preguntarse porque tememos que las respuestas a las que ellos arriben nos vuelvan a dejar al descubierto de nuestro no saber, de nuestra falta?

Entonces podríamos decir que pensar en un trabajo interdisciplinario no es *un juego de niños* (así suele ser entendida, como si el juego no presentara dificultad ni consecuencias).

En realidad si pensamos el jugar con sus implicaciones subjetivas, descubrimos que no se puede ser parte de su despliegue escénico, sin compromiso, sin creatividad.

(...) con el juego se tiende a la producción de un texto renovador: el acervo simbólico con que el sujeto responde al Otro. El sujeto se acrecienta y enriquece, a su vez, con esos recursos, él se efectúa, da respuesta a la demanda, construye su ventana fantasmática y abre espacios para dimensionar su deseo.
(Flesler, 2007, p. 116)

De todas formas nos interesa rescatar la distinción que realiza Rodulfo:

(...) Insisto en la importancia de decir *jugar* y no *juego*, siguiendo la propuesta de Winnicott, para



acentuar el carácter de *práctica significativa* que tiene para nosotros esta función; en tanto el juego remite al producto de cierta actividad, a un producto con determinados contenidos, la actividad en sí debe ser marcada por el verbo en infinitivo, que indica su carácter de producción. (2009, p. 120)

Entendiéndolo de esta manera, sí podemos pensar la interdisciplina en términos de posibilidad de *jugar* y al trabajo interdisciplinario como un *juego*.

Sostenemos que hasta el momento: no hay transmisión generacional de experiencias interdisciplinarias. Tal vez sea el cometido de las nuevas generaciones de profesionales crear o re-crear eso que denominamos Interdisciplina, no siendo esta una modalidad de lazo ni de trabajo entre pares con tradición arraigada.

Según Casas de Pereda:

En este fin de milenio, donde se vuelve intensa la vivencia de incertidumbre por la identidad, en medio de crisis de valores, derrumbes ideológicos y significativos movimientos en el seno de la familia, que alteran los roles y borran las diferencias, el ser humano reitera con empeñada insistencia sus preguntas, sus enigmas. Necesita reencontrar lo que sabe o no sabe de su identidad a través de la curiosidad del otro. (1999, p.75)

Si lo expresado por la autora, es lo que caracteriza al fin de milenio, para dar un marco de referencia a lo que acontece en nuestros días, tomaremos lo expresado por Minnicelli:

Se advierte la renuncia a la inscripción filiatoria en el linaje familiar, social, cultural. De este modo se desplaza dicha inscripción hacia el universo imaginario propio del discurso de la cultura hegemónica de nuestra época, por parte de generaciones de adultos que, desilusionados con su propia infancia, no acreditan el derecho a ésta en las nuevas generaciones. Esto puede dar lugar a la constitución de la posibilidad de *infancias en falta de mitos y leyendas*. (2008, p.29)

Se dice que la Infancia no está dada, se conquista, y para esto va a ser necesario un baño de lenguaje. Expresémoslo de otro modo: Si un adulto no les dirige la palabra no hay forma de que se constituya la infancia. Pero debemos remarcar que hay dos modos de dirigirles la palabra: Hablar de ellos (sobre ellos) o hablar con ellos.

Será la palabra (encarnada en el "hablar con ellos") pues quien le da la posibilidad de surgimiento al tiempo de la infancia.

Los niños y las niñas dirigen al mundo una mirada interrogativa y, dado que no tienen que comprometerse con él, pueden plantear sin reservas, enigmas que los adultos han descartado desde hace tiempo. Es que nosotros, los adultos, *vivimos*, de acuerdo, pero sin saber demasiado por qué,

mientras que esos niños y niñas, quieren saber por qué existen, para qué vida les estamos preparando.

Esos pequeños representantes de la Infancia, nos ponen frente a nosotros mismos, y esta constatación, no sólo es difícil, a veces duele...

Cada una de esas *preguntas infantiles* que nos demandan respuestas, son una nueva puesta en duda del precario y confortable equilibrio que intentamos conservar para no reflexionar demasiado de nuestra posición. ¿De qué posición hablamos?, de aquella que nos coloca más allá de las dificultades, de la diferencia, del malentendido, la que nos obliga a no abdicar de nuestro papel de educadores.

Retomemos lo que nos dice Minnicelli (2004) acerca de la infancia, considerada tanto como un tiempo idealizado como paradójicamente desestimado, por el discurso social, resultado del desconocimiento de la complejidad de las emociones y las vicisitudes que implica *ser niño*, a esto agregará:

“Decir Infancia señala un tiempo. Tiempo olvidado o sólo recordado de manera encubierta. Tiempo de huellas. Tiempo de desarrollo. Tiempo de improntas “invisibles” de las cuales sólo sabemos por sus efectos ulteriores” (p.142)

Nos encontramos nuevamente con la noción de tiempo, y otra vez será necesario distinguir entre el tiempo cronológico que nos obliga a organizarnos a fin de convivir en sociedad, del tiempo subjetivo, que suele dejar marcas imperceptibles para los otros pero profundas para uno mismo, este tiempo subjetivo, insistimos es difícil de poner en palabras. Pero si aún así,

seguimos dando tanto valor a la necesidad de narrar, es porque ésta implica la necesidad de escuchar...

Siguiendo a Vasen (2006) podríamos decir que también la infancia, "son recuerdos". Que paradójicamente no dan cuenta de "eso" infantil encarnado, polimorfo, en proceso; mas bien, lo encubren. Porque "eso" tiende permanentemente a sustraerse de nuestras posibilidades de temporalizarlo, y hacerlo historia, o historias.

De este modo, tratando de oír la voz de lo que está en los márgenes del discurso, arribamos a la noción de infancia como alteridad, lo prelingüístico se nos presenta como el lado oscuro del lenguaje, su falta y su exceso a la vez.

Tal vez a esto haga referencia Agamben (2003) cuando sostiene que el misterio que la infancia ha instituido para el hombre sólo puede ser efectivamente resuelto en la historia, pero no entendida como progreso continuo de la humanidad hablante a lo largo del tiempo lineal, sino esencialmente como intervalo, discontinuidad. Afirma que lo que tiene su patria originaria en la infancia debe seguir viajando hacia la infancia y a través de ella.

De acuerdo a de Lajonquière (2007), la introducción de un niño en una historia en curso instaura una tensión en el campo del discurso entre el lado de allá, el del *infans*, y este otro de aquí, el del adulto. El saber no sabido, depositado a cuenta del niño, hace de él un extranjero de quien queremos escuchar sus historias de un Otro mundo. Esto, si bien no es impensable, sí es imposible, pues pretendemos que nos cuente de ese extranjero que habita en nosotros. De eso sólo

podemos saber a medias, en la medida en que, por un lado, los niños y niñas permaneciendo siempre un poco extraños, nos devuelvan en la vida el hecho de ser siempre extranjeros a nosotros mismos y, por el otro, nosotros así lo aceptemos. No obstante, el malentendido entre las generaciones derivado de la falta de proporción no aborta el diálogo; por el contrario, lo alimenta, al tiempo que torna posible una educación, una transmisión.

Quizás podemos agregar que solo será un *narrador* aquel adulto, que en su propia vida es capaz de soportar el orden racional con la falta de lógica del inconsciente. Y quien haya podido asumir que respecto de un niño o niña, siempre ocupa una *posición educativa*.

Respecto de ocupar para otro una posición educativa, debemos aclarar que esto nada tiene que ver con ocupar un lugar de poder, ni de saber absoluto. Afirmará, entonces de Lajonquière (2006) que Educar es transmitir marcas simbólicas que posibiliten al niño conquistar para sí un lugar en una historia, más o menos familiar, y, de esa forma, poder lanzarse a las empresas del deseo. A esto agregará:

¿Cómo educar para la realidad? ¿Para el deseo?
¿Para el reconocimiento de lo imposible? En fin,
¿Cómo se educa? Dirigiéndole la palabra a un
niño ¿Hablando? ¡Si! ¿Cómo? ¿Cómo
especialista? No, como simple mortal, padre,
madre o maestro. Como alguien que reconoce
para sí que no puede hablar –en ciertos
momentos- aquello que está hablando. Porque en

esa precisa palabra, se conjugan sus esperanzas y sus temores. Por lo tanto, si ella no fuese maldicha el adulto dejaría de ser lo que es.

(p. 9)

Es posible vincular la polisemia semántica de la noción de infancia con lo que se nos presentara como lo Real de la interdisciplina que planteamos como uno de los ejes de trabajo.

Podríamos pensar que sólo con *dirigirle la palabra a un niño* no alcanza para *asir* la infancia, así como tampoco podremos inscribir lo Real que la interdisciplina nos presenta, sólo con dirigirle la palabra a nuestros pares. Habrá que generar el espacio dónde podamos también escuchar lo que otros tienen para decirnos, dónde empecemos a no cristalizar la palabra. Un espacio en el que sea posible no esconderse detrás del decir de autores, de afirmaciones taxativas, para que podamos alojar la posibilidad de trabajar en equipo (tanto con lo que nos diferencia como con lo que nos *liga*).

No debemos abdicar de interpelar esta imposibilidad que presentan la Infancia y la Interdisciplina de ser asidas...

Mitos y leyendas de infancia.

La palabra griega **mythos** se refiere a la palabra hablada o al lenguaje, pero también denota un *cuento, historia o narración*, diferente del relato histórico, al que se llama logos y se considera como verificable. Los acontecimientos relatados que constituyen una narración mítica no son normalmente demostrables, siendo su origen casi siempre desconocido; sin embargo afirman ajustarse a alguna verdad.

Siguiendo lo que establece el Diccionario de la Real Academia Española la palabra *mito* puede ser entendida según cuatro acepciones posibles, a saber:

1. Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico. Con frecuencia interpreta el origen del mundo o grandes acontecimientos de la humanidad.
2. Historia ficticia o personaje literario o artístico que condensa alguna realidad humana de significación universal.
3. Persona o cosa rodeada de extraordinaria estima.
4. Persona o cosa a las que se atribuyen cualidades o excelencias que no tienen, o bien una realidad de la que carecen.

En cambio se define a la palabra *logos* de las siguientes maneras:

1. Discurso que da razón de las cosas.



2. Razón, principio racional del universo.

Según Parada (1999) los mitos se relacionan con todos los aspectos de la vida y la experiencia humana: se refieren a los orígenes y naturaleza del universo, a los dioses y a la humanidad; afirman revelar hechos históricos o pueden describir verdades psicológicas; realizan evaluaciones emocionales y se ocupan de asuntos morales, físicos u ontológicos; pueden comunicar creencias, supersticiones, ritos, imágenes literarias, ideas sociales y pueden hacer uso tanto de símbolos y alegorías como valerse de la razón, la filosofía y los valores éticos.

El autor nos dirá que en la medida que puede afirmarse que los mitos abarcan tanto el mundo externo como el interno en todos sus aspectos, los mismos aparecen como un relato universal (que todo lo abarca), originalmente transmitido por el flexible instrumento y prístino arte de narrar. Este relato, sin embargo, no puede ser inventado por un constructor de mitos, porque si al mito se le creyera ser el producto de la fantasía gratuita no podría asociársele con la verdad, y sería llamado, en el mejor de los casos ficción, pero no mito. No obstante, los mitos—como pronto veremos—poseen la autoridad de contar mentiras sin abdicar la verdad.

Como aprendices incipientes en cuestiones filosóficas, y dispuestos a disciplinarnos con una metodología (que pretende ser) científica, seguiremos el consejo que ofrecen ciertos autores, cuando sostienen que debemos situarnos en el contexto del acontecimiento que intentamos conocer (Malinowski, 1922) entendemos por esto recurrir a la historia y

ubicarnos en tiempo y espacio; y que debemos practicar la empatía (Kaplan, D. y Manners R., 1972) con lo que constituye nuestro objeto de estudio, lo que podría significar: Darle lugar a nuestra capacidad de sorprendernos nuevamente con el "Había una vez"...

Tal como ya hemos manifestado, los seres humanos, en nuestro transcurrir, creamos y transmitimos mitos y registramos y transmitimos historias.

El arte de narrar alcanza su mayor significación en la narración de los mitos, debido a su condición de ser memorables, y esto es así porque cuenta la leyenda que los mitos fueron transmitidos a los mortales por las Musas, que son las hijas de la Memoria y quienes, poseyendo verdadero saber, pueden o no decir la verdad a voluntad. Cuando ellas se dirigieron a Hesíodo y le enseñaron a cantar dijeron, como él mismo lo refiere: «Sabemos lo suficiente para construir mentiras convincentes, pero también tenemos la habilidad, cuando lo deseamos, de decir la verdad.» [Hesíodo, Teogonía 25].

La visión típicamente profana no puede ser reconciliada con la percepción de los mitos en tanto que sagrado relato universal y veraz, pero por otra parte es posible aproximarse a los mitos por una variedad de caminos intermedios, pues ellos muestran un sorprendente potencial para rendir resultados valiosos independientemente de la elección existencial, la manera de abordarlos o la línea de investigación.

Cuando nos detenemos a estudiar los mitos, vemos que ellos son representaciones figurativas de combinaciones de

elementos epistemológicos vinculados a -con- la existencia humana.

Si tomamos a nuestro arbitrio un puñado de personas, hechos históricos y porque no, mitos o leyendas, y luego intentamos responder acerca de ellos, posibles interrogantes que nos permitan analizar la idiosincrasia de esas personas, y las circunstancias propias de los tiempos y las latitudes en que ocurrieron esos hechos o surgieron esos mitos, al corroborar lo antes enunciado, puede que contemplemos con cuánta fuerza la razón y las pasiones, vigentes en atmósferas (personales y sociales) antiguas, lejanas, perviven en quienes somos los que estamos siendo, conviviendo como lo estamos haciendo.

Este recorrido por las nociones de mitos y leyendas, y la lectura de aquellos que son considerados clásicos (a modo de ejemplo podríamos citar a Narciso, Hércules, Ulises) nos reveló que nada sabemos de los Héroes de los mitos, en tanto niños, y esto responde a la concepción de niñez, que se abrigaba por entonces. O deberíamos decir que en realidad la niñez no tenía lugar para ser contemplada...

Hagamos un breve repaso sobre los mitos y leyendas que fueron creándose respecto de los modos de pensar a los niños, de representarlos, y por ende de actuar con ellos.

El concepto de niñez ha sido objeto de rupturas y continuidades que han marcado el devenir de la historia. En el mundo antiguo, las diversas ideas sobre la infancia estuvieron relacionadas con la versión de adultos en miniatura, esta fue la concepción predominante, unida a la invisibilidad de los niños y las niñas como personas.

Podríamos decir que la niñez era tan solo una falencia que se curaría con el tiempo.

Un niño o niña en esta época era una versión débil y callada de las personas adultas, pues no se consideraba que tuvieran necesidades especiales, ni diferencias sustanciales con las personas adultas. Así lo expresa el siguiente autor que hizo de los niños su objeto de estudio:

Durante siglos, hasta los artistas parecían incapaces de ver que los niños eran diferentes, con proporciones y rasgos faciales distintos, como puede comprobarse en muchos de los antiguos retratos de niños, mirándonos desde el lienzo con expresión precoz, como adultos pequeñitos, vestidos con ropas infantiles (Papalia, 1987, p. 430).

En la sociedad romana, los niños y las niñas le pertenecían a sus padres; el criterio del origen familiar era más importante que el sujeto mismo.

En el mundo griego, las diferencias se establecían por la fortuna o la participación en la vida urbana, situación que de por sí era una proyección del trato a las personas adultas.

En las sociedades medievales, la niñez siguió siendo considerada como la condición de adultos en miniatura. La religión, en ese contexto, imponía controlar los impulsos mediante el castigo físico, de forma que la tortura se convirtió en una práctica ética esperable de los tutores y de los padres responsables de formar individuos de bien. También la provocación de la finalización de la vida de los bebés no

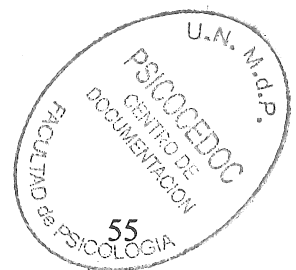
deseados, enfermizos, con problemas del desarrollo o potencialmente improductivos, aunque censurada e ilegal, fue una práctica común.

Pero todo esto se hacía con el objetivo de enderezar la maldad innata que caracterizaría la niñez, para alcanzar el bien.

Ese período fue seguido de una concepción de los niños y niñas como innatamente buenos. Un clásico de esta tendencia es Rousseau, quien con su Emilio (escrito en el año 1759), propone una serie de guías para la educación de la niñez. Así nos dirá:

Grita el niño al nacer, y su primera infancia se va toda en llantos. (...) O hacemos lo que él quiere o exigimos de él lo que queremos; o nos sujetamos a sus antojos, o le sujetamos a los nuestros, no hay medio: o ha de dictar leyes o ha obedecerlas. De esa suerte son sus primeras ideas las del imperio y servidumbre. Antes de saber hablar, ya manda; antes de poder obrar ya obedece; y a veces le castigan antes que pueda conocer sus yerros, o por, mejor decir, antes que los pueda cometer. Así es como se infunden pronto en su joven corazón las pasiones que luego se le imputan a la naturaleza, y después de haberse afanado en hacerle malo, se quejan de que lo sea. (Rousseau, 1985, p. 26)

No obstante, hasta el siglo XVIII se mantiene la tendencia de concebir la niñez como personas en miniatura.



Más adelante, las condiciones particulares de la revolución industrial dramatizan la situación de la infancia cuando es utilizada como un instrumento de trabajo, como una propiedad que se valora por su rendimiento, de conformidad con su capacidad de producción.

Aún así el concepto de la niñez como personitas naturalmente buenas o malas estuvo presente.

Es en el siglo XX cuando la concepción sobre los niños y niñas da un salto importante y se los concibe como personas en desarrollo y sujetos de derechos (ya no objetos de desecho).

Sin embargo, lo que se supone que el cambio de paradigma sobre la niñez viene a resolver respecto de otros tiempos, aún no se produce.

Lo hasta aquí expuesto responde a nuestra necesidad de convertirnos (por algunas páginas) en *narradores*.

Al decir de Etcheverry:

El pasado está hoy claramente desprestigiado. La excluyente actualidad en la que vivimos nos incita a ignorar nuestra herencia cultural y censura nuestras conversaciones con los fantasmas de quienes nos precedieron. (...) Hasta nos hemos olvidado de enseñar a los jóvenes que pueden escapar de la prisión de lo actual a través de la puerta, permanentemente abierta, que nos vincula con nuestro pasado. Con sólo desearlo, podemos salir a navegar sus mares y explorar sus costas.

(1999, p.184)

Apoyándonos en estas palabras es que sentimos la necesidad de contar esta historia, porque si la ausencia de narrativas, es lo que hoy nos preocupa, sería enriquecedor recuperar las que nos han narrado, y re-descubrir, el misterio que encierran.

Había una vez... un niño.

Hacemos referencia en primera instancia a “Las aventuras de Pinocho”, un cuento que se ha transformado en mito de la infancia, y que pretendemos no muera porque lleva esa ambigua capacidad de metamorfosis que lo hace reencarnarse en cada generación.

Ahora sí entremos al maravilloso mundo de Pinocho. En los comienzos del cuento (que fue escrito en el año 1882 por un periodista y escritor italiano llamado Carlo Collodi), un carpintero de nariz rubicunda, regala a un viejecillo vivaracho, llamado Geppetto, un trozo de madera que gime y se ríe cada vez que pretende hacer algo con él.

Geppetto (a quien los niños llamaban burlonamente Panocha por su peluca amarilla como la panocha de maíz), comienza a modelar su muñeco con la intención futura de que éste le acompañe por el mundo, y pueda cantar y bailar. De modo que además de una compañía se ganaría algo para pan y vino. Y decide llamarlo con un nombre algo cercano a él, Pinocho.

Cada vez que el carpintero traza un rasgo en la madera ésta cobra vida autónoma y se ríe, le saca la lengua o

crece su nariz desmedidamente, ante el estupor de este padre orfebre.

Pero hay algo que podemos adivinar que el muñeco *desea*: su autonomía, y la desea tanto que aprovechando que lo llevan de las manos para aprender a caminar, sale corriendo y comienza un sin fin de aventuras que dan letra al texto.

El cuento nos introduce en un viaje por la vida lleno de obstáculos, peligros, hambre y hasta la propia muerte, de la cual se salva milagrosamente. No muy distinto de esta aventura ritual para convertirnos en niños y niñas (o adultos) con nombre propio, tal como lo afirma Kozameh (2005).

Según Manguel (2006) la saga del títere es la de la educación de un ciudadano, la antigua paradoja de alguien que quiere entrar en la sociedad normal mientras al mismo tiempo trata de descubrir quién es en realidad, no como se presenta a los ojos de los demás sino a los suyos propios.

Pinocho quiere ser «un niño de verdad», pero no cualquier niño, no una versión obediente y pequeña del ciudadano ideal. Pinocho quiere ser el que es debajo de la madera pintada.

Desde las primeras páginas, Collodi instala un conflicto entre Pinocho “el rebelde” y la sociedad de la que quiere formar parte. Incluso antes de adquirir la forma de un títere, se presenta como un pedazo de madera rebelde. No cree en «ser visto y no oído» (lema que según nuestro rastreo se aplicaba a los niños en el siglo XIX) y provoca una disputa entre Geppetto y su vecino.

Luego tiene un berrinche porque se entera de que no hay nada que comer salvo unas pocas peras, y cuando se queda dormido junto al fuego y se quema los dos pies, espera que Geppetto (quien sería el representante de la sociedad) le fabrique unos nuevos. Nada más justo: no se resigna a permanecer sin alimento o inválido en una sociedad que debería suministrarle alimento y atención médica. Pero también es consciente de que sus demandas a la sociedad deben ser correspondidas. Por lo tanto, después de recibir comida y nuevos pies, le dice a Geppetto: *«Para pagarle lo que usted ha hecho por mí, desde este momento iré a la escuela»*.

Podríamos decir que en la sociedad de Collodi, la escuela es el lugar donde se empieza a demostrar que se es responsable.

Agregaré a esto Manguel (2006), que a pesar de que la sociedad establece un sistema para satisfacer esos requisitos básicos y para instaurar la educación obligatoria, también le ofrece a Pinocho distracciones de ese sistema, tentaciones de entretenimientos que no requieren pensamiento ni esfuerzo. Primero bajo la forma de la zorra y el gato, quienes le dicen a Pinocho que la escuela los ha dejado a una renga y al otro ciego; luego en la creación del País de los Juguetes, que Espárrago, el amigo de Pinocho, describe con las siguientes, seductoras palabras: *“Allí no hay escuelas; allí no hay maestros; allí no hay libros [...]. ¡Ésa es la clase de sitio que a mí me gusta! ¡Así deberían ser todos los países civilizados!”*

La sociedad, finalmente, pone en el camino de Pinocho a un número de personajes que deben servirle como guías morales. A saber: El grillo, a quien Pinocho aplasta contra una pared en un capítulo pero que milagrosamente sobrevive para ayudarlo mucho más tarde en el libro; el Hada Azul, que se le aparece primero bajo la forma de una hermosa niña de cabellos azules en una serie de encuentros que parecen una pesadilla; el Atún, un filósofo estoico que le dice a Pinocho, después de que el monstruo marino los ha tragado a ambos, que *“acepte la situación y espere que el tiburón nos digiera a los dos”*.

Pero todos esos *maestros* abandonan a Pinocho a sus propios sufrimientos, poco dispuestos a hacerle compañía en los momentos de oscuridad y angustia. Ninguno de ellos le explica cómo reflexionar sobre su propia condición, ninguno lo alienta a descubrir qué significa su deseo de “convertirse en un niño de verdad”.

Así nos dirá Ghiraldelli:

(...) si la escuela y la ciudad son aquellos lugares donde mis amigos razonables dicen que debemos mandar a los niños, y si yo tengo un niño aquí, mi Pinocho, entonces voy a buscar la ciudad en la escuela. Puede ser que yo no encuentre la ciudad. Puede ser que en ella no exista la escuela. Puede ser que yo encuentre a alguien que quiera insinuar que mi Pinocho es sólo un muñeco. Todo eso puede ocurrir. Más el consejo de los amigos

razonables de Gepeto era la única cosa en la cual él podía confiar- era su único... fundamento! Y lo siguió. ¿Qué más podía hacer? (Ghiraldelli Jr., 1999, p. 128-129)

Descubrimos que en las aventuras de Pinocho resuenan una multitud de voces literarias. Es un libro sobre la búsqueda de un padre por un hijo y la búsqueda de un hijo por un padre; sobre la búsqueda de uno mismo; sobre el sacrificio y la redención; sobre los arquetípicos ritos de pasaje; sobre los viajes a lo desconocido...

Lo más significativo del cuento es que Pinocho miente y cuando lo hace le crece la nariz, esto podría ser interpretado como representación de las ataduras terrenales, la materialidad, el no respeto a la *Ley*. Decimos que es lo más significativo, porque si bien la escena del castigo recibido por mentir mediante deformidad corporal, ocupa sólo dos breves momentos, ha sido tan impactante y soporte proyectivo de tantas identificaciones (e interpretaciones) que pasó a ser lema de señalamiento tanto para los niños como para los adultos.

Nosotros elegimos pensar que Pinocho miente porque confunde sus propios sueños con la realidad¹.

En definitiva, una y otra vez Pinocho recoge lo que siembra. Sus malas acciones lo han conducido a conocer el significado de la palabra sufrimiento, y padecer ese sentimiento en *madera* propia.

¹ En reuniones de trabajo revisamos esta idea y Minnicelli aporta al respecto de esta afirmación, lo siguiente: Con lo cual, no se trata de mentira sino de adecuar la supuesta realidad a los propios sueños... y develar los propios sueños puede resultar vergonzante para la conciencia.

Cuando su vida no podía ser más insoportable, es tragado por una ballena.

Se ha relacionado este episodio, con lo relatado sobre Jonás, que fue engullido por un pez gigantesco, morando en su interior tres días y tres noches. El interior de la ballena representa la cámara de reflexiones masónicas, el descenso al centro de la Tierra. Al respecto nos dirá González Vargas(2009) que es importante recordar las palabras de Mateo 12:40: "Porque como estuvo Jonás en el vientre del gran pez tres días y tres noches, así estará el Hijo del Hombre en el corazón de la tierra tres días y tres noches". Pinocho al igual que el Hijo del Hombre, también era hijo de un maestro carpintero.

Una vez dentro de la ballena Pinocho medita sobre su suerte y decide cambiar, dejando atrás su pasado de desobediencia.

Finalmente el muñeco es expulsado por la ballena y sale al mar abierto, actuando el agua como elemento purificador, limpiando interna y externamente a Pinocho. Sabemos que cuando alguien es sumergido en una corriente de agua, renace a una vida nueva. Esta costumbre es común a muchos cultos religiosos y sobrevive en nuestros países latinos en el sacramento católico del bautismo.

La ballena, furiosa, se abalanzó sobre los fugitivos destrozando la balsa de un coletazo. Geppetto estaba demasiado fatigado para nadar, y pidió a Pinocho que se salvara él solo.

El muñeco de madera llevó a su padre hasta la orilla, consiguiendo salvarle a cambio de su propia vida.

En las últimas páginas de este cuento encontramos a Gepetto llorando la muerte de Pinocho, entonces aparece el Hada Azul y recompensa el heroísmo del muñeco devolviéndole la vida y transformándolo en un niño de verdad.

Pardo (1997) nos recuerda que Pinocho, representa el pasaje “de un niño que deviene humano” a través del transitar de un muñeco que quiere ser niño. A su vez se pregunta: ¿Por qué querría ser niño un muñeco? Y la respuesta que aparece es: Porque los muñecos no crecen. Y los niños, al igual que en la época de Collodi, quieren crecer, alterar su condición de promesa. Quieren tener futuro.

Si pudiéramos dejar libre nuestra imaginación y nos atreviéramos a soñar con cambiar esta sociedad que compartimos, en la que a Pinocho le duele a diario su panza por hambre, recibe golpes que marcan el alma, se le niega su condición de niño, y se le pide que sea obediente y feliz en su obediencia. Si pudiéramos de nuevo abrir nuestros ojos maravillados al escuchar “Había una vez...”, tal vez y sólo tal vez, no elegiríamos terminar la historia con un “colorín-colorado este cuento ha terminado”. Por que de esa manera estaríamos aceptando la visión de este mundo tan despedazado, que pareciera perder sentido con cada una de las vueltas que inevitablemente va dando.

Si nos atreviéramos a soñar seguramente arriesgaríamos nuevos finales para este triste presente.

El Hada Azul le dice a Pinocho en el final del libro “*Sé sensato y bueno y serás feliz*”

Nosotros le diríamos: “Sé simplemente un niño y en esa difícil tarea, sólo si puedes, ayúdanos a encontrar al niño que se perdió dentro de los laberintos de nuestra vida como adultos”.

Había una vez... una niña.

Hemos intentado aportar una nueva mirada a un relato clásico que tiene como protagonista a un *niño*, ahora nos adentraremos en una clásica historia que cuenta con una *niña* como personaje principal del argumento, nuestra intención es entender cómo los diferentes modos de concebir la niñez a través del tiempo se hacen presente en los textos que se realizan para y por los niños de cada época.

Como ocurre con la mayoría de los cuentos de Hadas, existen varias versiones de “Caperucita Roja”. Tal vez la más famosa es la de los hermanos Grimm ([1812], 2006), en esta versión la abuela y Caperucita resucitan y el lobo recibe el castigo que merece.

Pero la historia del origen de este relato comienza con Perrault ([1697], 2008) y es desde ahí donde empezaremos a (re)conocerla.

La historia de Perrault comienza como todas las otras versiones, contando que la abuela había hecho una caperucita roja para su nieta y por eso se la conocía con ese nombre. Un

día su madre mandó a Caperucita a llevar comida para la abuela, que estaba enferma. La niña tenía que atravesar el bosque, donde se encontró con el lobo. Este no intentó comérsela porque el bosque estaba lleno de leñadores, así que le preguntó a dónde iba y ella se lo contó. El lobo quiso saber dónde vivía exactamente la abuelita y Caperucita le proporcionó toda la información que deseaba. Entonces el lobo dijo que él también quería visitar a la abuelita y se marchó rápidamente, mientras la niña se entretenía por el camino.

El lobo llegó a la casa de la abuela fingiendo ser Caperucita y se la comió inmediatamente. En la historia de Perrault, el lobo no se disfraza de abuela, sino que simplemente se acuesta en su cama. Cuando llegó Caperucita, el lobo le pidió que se metiera en la cama con él. Ella se quitó su abrigo, se introdujo en la cama y, entonces se sorprende de ver a su abuelita sin ropas y le dice: *“¡Abuelita, qué brazos más grandes tienes!”*, a lo que el lobo respondió: *“¡Para abrazarte mejor!”*. A continuación Caperucita dice: *“¡Abuelita, qué piernas más largas tienes!”*, y el lobo contesta: *“¡Para correr mejor!”*. Este breve diálogo va seguido de la famosa serie de preguntas acerca de las orejas, los ojos y los dientes de la abuela, hasta llegar a la última respuesta del lobo:

“¡Para comerte mejor!”, coronado por *“... y al pronunciar estas palabras, el lobo malvado se arrojó sobre Caperucita roja y se la comió”*.

Muchas de las versiones terminan al llegar a este punto, pero la versión original de Perrault continúa con un breve



poema, que según Bettelheim (1999) es la moraleja que debe extraerse de la historia:

(...) las muchachas no deben hacer caso del primero que se les acerque. Si lo hacen, no es de extrañar que el lobo las atrape y se las coma. En cuanto a los lobos, podemos encontrarlos de diversas especies: entre ellos, los más amables son los más peligrosos, especialmente los que siguen a las jovencitas por la calle, incluso hasta su casa. Perrault pretendía hacer algo más que entretener a los que leyeran sus relatos, quería enseñarles una lección moral muy concreta en cada uno de ellos. Por eso es comprensible que los modificara para conseguir su objetivo. (p.177)

Más adelante nos dirá.

La "Caperucita" de Perrault pierde gran parte de su atractivo porque está muy claro que el lobo no es un animal de presa sino una metáfora, y esto no deja apenas nada a la imaginación del oyente. Estas simplificaciones y una moraleja planteada directamente convierten a este posible cuento de hadas en un cuento con moraleja que revela hasta el más mínimo detalle. De esta manera la imaginación del que escucha la historia no puede actuar atribuyéndole un significado personal. (p.178)

Vale recordar que para Bettelheim los cuentos de Hadas les brindan a los niños significados a diferentes niveles y

enriquecen su existencia de distintas maneras. Pero para que esto ocurra debe haber un *narrador* que no le tema a los Ogros, las brujas, los animales que hablan, que pueda dejarse encantar por Hadas, varitas mágicas y amuletos milagrosos. En fin, un narrador que no le escape a la fantasía.

Así lo refiere Montes (1990):

El manejo de la pareja realidad/fantasia le permite al adulto ejercer un tranquilo y seguro poder sobre los niños. Con esas dos riendas, los adultos- no porque sí sino seguramente por motivos muy profundos, por viejas tristezas y viejas frustraciones, tal vez tratando de proteger la propia infancia de toda mirada indiscreta- podemos mantener a los chicos en el corral dorado de la infancia. (p.17)

Tal como habíamos anticipado los Hermanos Grimm inventaron dos versiones más de esta historia. En ambas el título y el personaje se denominan "Caperucita Roja", debido a que la niña llevaba una *"caperucita de terciopelo rojo que le sentaba tan bien, que no quería ponerse nada más"*.

Una niña pequeña, encantadora e inocente, devorada por un lobo es una imagen que se graba en la memoria de forma indeleble. Luego de recorrer las páginas de esta historia, más allá de quien firme luego de la palabra "Fin", inevitablemente empezamos a pensar la posibilidad de que la amenaza de ser devorado es el tema central de "Caperucita Roja". No abunda la bibliografía para consultar a la hora de hacer un análisis de este cuento, por lo que se vuelve una gran

referencia el nombre de Bettelheim, ya que es uno de los autores que ha escrito una posible interpretación (de la mano del psicoanálisis) del mismo.

Bettelheim sostiene que en este cuento se trata la ambivalencia infantil acerca de si vivir de acuerdo con el principio de realidad o con el principio del placer, ésta observación se basa en aquel pasaje de la historia que describe que Caperucita deja de juntar flores sólo *“cuando había reunido ya tantas que no podía llevarlas”*. En ese momento, Caperucita *“se acordó una vez más de la abuela y se dirigió a su casa”*. Así lo expresará: “El ello sólo cede en su afán de buscar el placer cuando el coger flores deja de ser atractivo, y entonces es cuando Caperucita se da cuenta de sus obligaciones” (p.180)

Esta observación de Bettelheim, nos recuerda que la madre le ordena a Caperucita seguir el camino largo y no el corto, y la niña desobedece el mandato materno.

Bettelheim también agregará que Caperucita Roja expresa algunos problemas cruciales que la niña en edad escolar debe resolver si las relaciones edípicas persisten en el inconsciente, lo que puede hacer que se enfrente arriesgadamente a la posibilidad de ser seducida. Del mismo modo dirá que el personaje lucha con los problemas de la pubertad, para los que todavía no está preparada desde el punto de vista emocional.

“Caperucita Roja”, de forma simbólica, proyecta a la niña hacia los peligros de sus conflictos edípicos durante la pubertad, y luego, la libera de

ellos, de manera que puede madurar libre de problemas. Los personajes maternos son insignificantes en "Caperucita", donde ni la madre ni la abuela pueden hacer nada: ni siquiera amenazar o proteger. En cambio, el personaje masculino es mucho más importante y está disociado en dos formas completamente opuestas: el seductor peligroso que, si cede a sus deseos, se convierte en el destructor de la niña; y el personaje del padre, cazador, fuerte y responsable. (1999, p.181)

Más adelante, Bettelheim nos dirá que el color rojo al que alude el título y el nombre de la niña, simboliza las emociones violentas, sobre todo las de tipo sexual. El peligro de Caperucita es su sexualidad incipiente, para la que no está todavía emocionalmente madura. Afirma que: "Cuando manda al lobo a casa de la abuela, actúa como si le dijera: «Déjame sola; ve con la abuela que es una mujer madura; ella podrá hacer frente a lo que tú representas. Yo no»". (p.182)

Delgado Buenaventura (2000) realiza el siguiente aporte cuando analiza el cuento:

(...) A caballo entre la infancia y la incipiente pubertad, se deja llevar por la curiosidad del mundo que le rodea. Le acecha el lobo seductor y destructor de la niña y no ve en la abuela más que lo que le dicen sus sentidos: unos grandes ojos, unas orejas enormes, unas manos y una boca que acaba devorándola, sentidos con los que el púber

intenta comprender el mundo. La figura femenina de Caperucita frágil, lábil e ingenua y teme ser devorada, motivo central del cuento. Ser devorado equivaldría en la interpretación freudiana a perder la inocencia, a ser expulsado del paraíso de la inocencia infantil (...) Renacer equivaldría en este caso a la pérdida de la inocencia y a la consecución de la madurez adulta, y a la superación de los traumas infantiles. (p. 166)

Mientras que en la versión de Perrault¹ se hace hincapié en la seducción sexual, no ocurre lo mismo en el cuento de los Hermanos Grimm. En este no se hace mención alguna a la sexualidad, aunque el lector puede considerar que está implicada de modo sutil.

Caperucita Roja habla de pasiones humanas, de voracidad oral, y de deseos agresivos y sexuales en la pubertad. Opone la oralidad controlada del niño maduro (la comida agradable que lleva a la abuela) a su forma más primitiva (el lobo que devora a la abuela y a la niña). Gracias a la violencia, incluyendo a la que salva a las dos mujeres y destruye al lobo cortándole la barriga y poniéndole después piedras en su interior, el cuento no muestra el mundo de color de rosa. La historia termina cuando todos los personajes – niña, madre, abuela, cazador y lobo- «hacen lo que les corresponde»: el lobo intenta escapar y

¹ Ver anexo con ambas versiones.

muere, después de lo cual el cazador le saca la piel y de la lleva a casa; la abuela se come lo que Caperucita le ha traído; y la niña aprende la lección. No hay conspiración alguna por parte de los adultos que obligue al héroe del cuento a enmendar sus acciones como le exige la sociedad, proceso que niega el valor de la guía interna. Lejos que otros lo hagan por ella, la experiencia de Caperucita la lleva a cambiar, puesto que promete «... y no saldré del camino cuando vaya sola por el bosque». (Bettelheim, 1999, p.190)

Ya habíamos anticipado que los Hermanos Grimm presentan una variación importante de *Caperucita*, que contiene principalmente un elemento añadido a la historia original. En dicha versión, cuando la niña lleva de nuevo unos pasteles a la abuela, otro lobo intenta apartarla del camino. Esta vez, Caperucita corre hasta la casa de la abuela, se lo cuenta todo, y ambas deciden trabar la puerta. De esta forma el lobo no logra entrar. Posteriormente, este resbala por el techo y se cae a una olla llena de agua caliente, donde se ahoga de inmediato. La historia termina así: *“Finalmente, Caperucita Roja volvió feliz y contenta a su casa, y nadie le hizo daño alguno”*.

Esta versión nos proporciona cierto alivio a aquellos que consideramos que al sentirse amenazada o en peligro, la niña puede contar con alguien para que la proteja. Aquí la abuela demuestra su condición de mayor tramando un posible plan

para liberarse del lobo. Plan que resulta exitoso, y por esto Caperucita puede volver a su casa “*sana y salva*”.

Sin desmerecer el análisis realizado por Bettelheim que pone el énfasis en las cuestiones edípicas, en la sexualidad incipiente y en la necesidad de salir enriquecido de aquellas experiencias que nos enfrentan con nuestros más profundos temores y nuestra debilidad constitutiva, podríamos intentar despejar qué imagen de *niña*, intentan transmitirnos en este cuento.

Parece velarse algunas de las diversas ideas sobre la infancia que signaron el mundo antiguo, donde los niños eran considerados una versión de los adultos pero en miniatura. Tal como ya hemos esbozado en otros apartados de este trabajo, un niño o niña en esta época era una versión débil y callada de las personas mayores, pues no se consideraba que tuvieran necesidades especiales, ni diferencias sustanciales con las mismas.

Tal vez por eso Caperucita, aún siendo una niña podía atravesar el bosque para llevar comida a su abuela, no considerando necesario ni su mamá ni la misma abuela, que los niños, por su sola condición de *niños* están expuestos a mayores peligros (no sólo puede aparecer el lobo, se puede perder, caer, lastimarse, etc.)

A diferencia de Pinocho que nos presenta el ideal de niño *moderno*, con la escuela como institución referente, y un padre preocupado por el bienestar de ese hijo tan deseado, Caperucita parecería no contar con mayores referentes que la cuiden, sí, aparece el cazador y la salva, pero el cuento nos

advierde que el cazador quería encontrar al lobo, más allá de estas circunstancias, no se trataba de salvar a la niña sino de saldar una cuenta pendiente.

Tal vez la ausencia de adultos que cobijen y protejan a esta niña se deba a que tal como hemos planteado, no consideraran que se encontraba en condiciones de vulnerabilidad, para ellos: *esa niña en nada se diferencia de esa mamá y esa abuela, exceptuando por su tamaño pequeño.*

Ambos relatos nos presentan en parte la manera de hablar la infancia de aquellos que estaban viviendo la modernidad.

Consideramos que tanto Caperucita como Pinocho hablan de algo que excede el significado que subjetivamente se le puede dar, porque rozan lo mítico de cada uno.

Ya hemos dado varios pasos sobre el puente que intentábamos crear para unir la Infancia y la Interdisciplina. Si bien nos hemos enfrentado con la imposibilidad de asirlos, sabemos que hay una manera de *crearles un sentido*, podríamos expresarlo así: Narrando, intentando restituir la historia, re-creando la nuestra, sin abdicar de la Transmisión, reconociendo su condición de *irreductible...* (Lacan, [1969] 1988)

Puntualizaciones sobre las nociones de Interdisciplina, Transdisciplina y Multidisciplina

Puntualizaremos los conceptos de Interdisciplina, multidisciplina y transdisciplina. Veremos cómo aún cuando están emparentados, no describen la modalidad de trabajo a la que aspiramos conseguir.

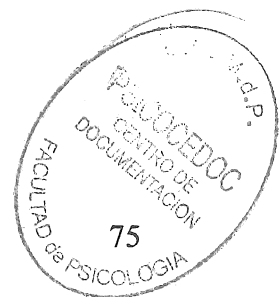
Para lograr su comprensión intentaremos definir cada uno de esos conceptos.

Comenzaremos refiriéndonos a la Multidisciplina. Elichiry (1987) sostiene que, en la misma, hay una división del objeto de estudio, en donde hay prácticas que aparecen fragmentadas, no hay una puesta en común para abordar un problema. Sostiene que: “el enfoque multidisciplinario es aquel caracterizado por una simple yuxtaposición de áreas de conocimiento, en el cual cada disciplina se dedica a su especialidad sin que haya una relación ni se evidencien modificaciones o transformaciones en la disciplinas involucradas” (p.333).

La otra cara de la multidisciplina, nos enfrenta con un proyecto donde trabajan un grupo amplio de profesionales de diversas disciplinas que se abocan a estudios particulares desde sus ópticas específicas. Aquí es escasa o nula la discusión que apunta a complementar los enfoques, reduciéndose a la yuxtaposición de técnicas e investigadores, lo que tiende a producir resultados que no dan cuenta de las complejidades de los problemas.

Específicamente en la investigación **multidisciplinaria** trabajan diferentes investigadores *colaborando* en un proyecto común. Los participantes pertenecen a diversas disciplinas y cada uno es básicamente independiente en su trabajo, sintiendo poca o ninguna necesidad de conocer el trabajo de los demás. En muchos casos, existe un director que ha planificado el proyecto, que ha buscado el equipo y le ha asignado la tarea a cada miembro, que supervisa la marcha, pero sin demasiada injerencia en la lógica de lo que hace cada uno, y que trata de unir el producto final, pero respetando las piezas de cada investigador en su naturaleza y forma disciplinaria. De esta manera, la integración puede consistir en preceder los resultados con una introducción, yuxtaponerlos u ordenarlos de acuerdo a criterios y seguirlos con una serie de conclusiones casi en forma de apéndice. Generalmente, hay también integración de términos y, quizá, de conceptos, pero las verdaderas "explicaciones" se mantienen dentro del ámbito de cada disciplina y la autoría de cada parte es característicamente independiente.

En la investigación **interdisciplinaria** también los participantes pertenecen a diferentes disciplinas, pero la posibilidad de crear un espacio nuevo para posibles intersecciones, comienza ya en el mismo proceso, en la formulación del plan de acción y en la especificación de la contribución de cada miembro: cada uno trata de tener en cuenta los procedimientos y trabajo de los otros en vista a una *meta común* que define la investigación. Por ello, la coordinación, la comunicación, el diálogo y el intercambio son esenciales, para traducir los térmi-



nos propios, aclarar los lenguajes ambiguos, seguir, aunque sea parcialmente, procedimientos metodológicos similares, y, en general, tratar de compartir algunos de los presupuestos, puntos de vista y lenguajes de los otros. De una manera particular, *el ideal* apunta a una auténtica *integración de resultados* (Martínez Migueléz, 2008). Los aportes y contribuciones de cada uno son revisados, redefinidos y reestructurados teniendo en cuenta a los otros hasta lograr un resultado significativo y que de alguna manera los represente. En este tipo de investigación la autoría compartida es la norma.

Será necesario distinguir el ideal de la interdisciplina (que postula integración de resultados) de la disposición a la interdisciplina, que implica aceptar que la interdisciplinariedad es un posicionamiento, no una teoría unívoca, posicionamiento que obliga a reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina. No hay una intención de apuntar ni a la "unidad" ni al "todo".

Conviene hacer énfasis en lo arduo y difícil que resulta este tipo de investigación: no es nada fácil comprender, y menos compartir, la lógica de una disciplina enteramente diferente de la nuestra.

La investigación **transdisciplinaria** va más allá de ellas, y les añade el hecho de que está constituida por una completa integración teórica y práctica. En ella, los participantes trascienden las propias disciplinas (o las ven sólo como complementarias) es decir, llegan a compartir un marco epistémico amplio y una cierta meta-metodología que les sirven para integrar conceptualmente las diferentes orientaciones de

sus análisis: postulados o principios básicos, perspectivas o enfoques, procesos metodológicos, instrumentos conceptuales, etc.

Este tipo de investigación es, sobre todo, un ideal muy escasamente alcanzado hasta el momento. Kesselman (2006) sostiene que llamamos Transdisciplina a esa modalidad que lleva a la persona a ceder seguridades por incertidumbres, a arriesgar razones por azares, a exponer el cuerpo en la verosimilitud precaria de la sensación, sin dejar de atragantarse con el mundo (ya que no hay nada suficientemente ajeno), a fundar una existencia en la ética y estética de lo imprevisible, como estilo de vida, como modo de ser y que, referido a lo profesional, se manifiesta con caracteres similares.

Para resumir la postura que consideramos más viable, seguiremos a Morin (1997) cuando dice que la Interdisciplina no puede ser definida como la yuxtaposición o la suma de saberes en cadena, así como tampoco como un conglomerado de actuaciones grupales. Se trataría de una forma de entender y abordar un fenómeno o una problemática determinada, una puesta en común, una forma de conocimiento aplicado que se reproduce en la intersección de los saberes.

Consistirá pues, en confluir y trabajar o aunar las intervenciones de los distintos profesionales o campos del saber sobre el caso concreto, la situación concreta y sobre la realidad que lo precise, sea ésta individual, social, o institucional. Aparece como fundamental tener claros los límites del saber de cada uno y respetar los campos de conocimiento de los demás.

Será indispensable, entonces conocer no sólo lo propio de uno mismo, que viene dado por los propios límites, sino también, los límites de la propia disciplina y de su objeto; precisando no sólo lo que se sabe sino lo que se ignora. ¿Se tratará de decidirse a trabajar para el respeto, la aceptación y la apertura al saber y a la cooperación y coordinación con los demás conocimientos que confluyan e intervengan en cada trabajo a encarar de forma interdisciplinaria?

Después de recorrer puntualizaciones sobre estos términos, nos referiremos ahora específicamente a la noción de interdisciplina en el campo de la clínica de niños con problemas del desarrollo.

Recordemos cuáles son las características con las que deberíamos encontrarlos:

- Disposición a la interdisciplina.
- Reconocimiento de la incompletad de las herramientas de cada disciplina.
- Reconocer los límites del saber propio, y respetar los campos de conocimiento de los demás.
- Creación de un espacio nuevo para la posible intersección de saberes.

La noción de Interdisciplina en el campo de la Clínica de niños con problemas del desarrollo.

La interdisciplina, a diferencia de la multidisciplina y la transdisciplina, tal como ya hemos visto, no es la sumatoria, la acumulación de conocimientos, sino un espacio potencial, un lugar de posible encuentro, de intercambio, de disenso, de enriquecimiento, en donde se presentan conceptos y se comparten diferencias. Es un espacio que se construye en el devenir del intercambio y las articulaciones desde cada área.

La estructura del equipo profesional tratante se conforma con cada uno de los profesionales que intervienen, incluso con aquellos que por fuera de la institución, prestan asistencia en las interconsultas o derivaciones pertinentes. Todos los aportes confluyen en el ámbito del enriquecimiento del trabajo interdisciplinario, que se monta como una red discursiva. Aquí la narrativa adquiere todo su valor significativo.

La interdisciplina será, según Maciel (2001), una *“forma de abordaje terapéutico”*. En los problemas particulares en el desarrollo infantil, este abordaje estará determinado por la posición del terapeuta frente a lo que él denomina *“obstáculo clínico”*, definido como el resto que se produce cuando se delimita un objeto y un campo específico de trabajo. La transformación de un obstáculo clínico en un problema se dará en el trabajo interdisciplinario, dando lugar a la articulación de una pregunta sobre aquello que se resiste como real.

Según este autor, las interconsultas serán tomadas a modo de intervención interdisciplinaria, intentando abordar

simbólicamente lo que va surgiendo en cada terapeuta como pregunta. Esta pregunta será dirigida por la interconsulta a modo de herramienta por fuera de los límites de la propia disciplina.

Concebimos que la práctica interdisciplinaria, en la metodología de trabajo, no implica fraccionar al niño tantas veces como profesionales puedan intervenir en su padecer. De allí que, por la interconsulta¹ ingresa el criterio interdisciplinar y de límites que cada profesional puede reconocer en el saber de su propio campo-

Tal como le expresa Jerusalinsky:

Se trata (...) de que un terapeuta, en tanto único agente operativo frente al niño, traductor en unicidad de la lengua hablada en la diversidad de los discursos técnicos y científicos, se revele portador de lo que los otros proponen e informan. Es decir, que se revele apoyado en saberes que no le pertenecen pero, al mismo tiempo, preocupado incesantemente en traducir los recursos y pasos necesarios a la lengua que el niño es capaz de comprender y en los términos que la transferencia en juego le permite registrar (1997, p.27)

Esta cita nos devuelve a nuestra experiencia en las Prácticas institucionales, donde cada profesional se colocaba como único portador de su saber, habilitando así para el niño

¹ El tema de la interconsulta trasciende a las intenciones de este trabajo pero dejamos abierta la posibilidad de profundizarlo.

un inevitable recorrido por otros terapeutas que también sólo tenían para decir lo que su saber propone. Anegando la posibilidad al trabajo interdisciplinario, el que enmarca el límite y sitúa la dificultad del niño como registro simbólico (Levin, 2007)

Entendemos que el autor al denominar al terapeuta como *único agente*, hace alusión a la posibilidad de que ese niño o niña (que no pocas veces porta como significativo el nombre del síndrome que padece) que se nos presenta en el consultorio, así como en otros escenarios, cuente con su presencia como referente, lo que no equivale a decir que se postule como modelo:

Si el terapeuta se presentara como modelo, sólo podría ser su propio espejo, y el niño quedaría automáticamente situado como discapacitado, fragmentado en su organicidad.

Si el terapeuta ha podido ir produciendo un trabajo de duelo, podrá presentarle al niño un espejo no especular, o sea, un espejo que le afirme por un lado su imagen unificándolo, y que al mismo tiempo, refracte su imagen ubicándolo en una posición simbólica donde producir su desarrollo en un espacio virtual. (Levin, 2007, p.233)

No podemos dejar de hacer mención al término al que aludió Jerusalinsky, nos referimos a la *Transferencia*:

¿Qué son las transferencias? Son reediciones, recreaciones de las mociones y fantasías que a

medida que el análisis avanza no pueden menos que despertarse y hacerse conscientes; pero lo más característico de todo el género es la sustitución de una persona anterior por la persona del médico. (Freud, [1901] 2007, p.101)

Así concebía la transferencia Freud, concepto que supo considerar como uno de los pilares dentro de su experiencia clínica y de su producción teórica.

Decidimos conocer cómo la concibe un autor que se ha dedicado al análisis de niños:

Más que formular preguntas de legitimidad abstracta del psicoanálisis de niños, me pregunto qué es lo menos que el analista puede y debe hacer cuando se dirigen a él por un niño. ¿Qué es lo mínimo que sólo un analista está apto para efectuar cuando los padres consultan a un “psi”? No tomaré como punto de partida los llamados arreglos técnicos contingentes sino uno de los fundamentos del psicoanálisis: la transferencia. (Porge, [1976]1990, pp. 66-67)

Parafraseando a Peusner (2006) diremos que consideramos que *la transferencia coincide con la disolución de las personas en la sesión analítica*. Tal como él propone la transferencia no está en el analista ni el niño, sino que está entre ambos. “A esta altura, ya habrán notado que la transferencia en la clínica con niños, jamás se puede leer como una relación de una persona con otra persona. Son

posiciones enunciativas las que debemos articular en forma dialéctica” (pp. 183-184)

Nos parece enriquecedor traer una cita de Soler (2007):

El deseo de ser el amo tiene diversas figuras (...) Está especialmente enmascarado bajo la forma del deseo del educador en todas sus formas y también bajo el deseo del terapeuta que quiere curar. Esto pertenece al deseo de ser el amo en la medida que querer educar o querer curar, suponen siempre una pretensión implícita de saber lo que le conviene al otro. (p.158)

A esto se sumará Levin (2007) quien afirma:

El desborde parental frente a la problemática orgánica y patológica de su hijo, unido al gran desarrollo científico de la modernidad tendiente a saber y curar cualquier enfermedad, se conjugan muchas veces “siniestramente”, para saber, ver, investigar y arreglar el proceso orgánico, en detrimento de la estructuración subjetivante en el desarrollo del niño. (p. 187)

Aparece como fundamental, que la práctica interdisciplinaria se dé en el marco del respeto por la especificidad de cada área, teniendo en cuenta el atravesamiento de la ética profesional que apuntala las diferentes disciplinas que conforman el equipo que trabaja con este tipo de cuestiones.

La clínica de los problemas del desarrollo, se plantea la necesidad de un abordaje que demanda una intervención de múltiples disciplinas, puesto que en los niños los factores estructurales -estructura biológica y psíquica- están en plena constitución. Sin olvidar que dichos factores, el psicoanálisis sostiene que se anudan en el lenguaje.

Al decir de País (2000):

Tenemos cuestiones etiológicas, diagnósticas, pronósticas, y terapéuticas que se le plantean a la genética y a la neurología en relación a la diversidad de los problemas biológicos, al psicoanálisis en relación a la constitución del sujeto, a la psicopedagogía en relación a la constitución de las estructuras del conocimiento, a la fonoaudiología en relación a la construcción y articulación del lenguaje, a la Estimulación Temprana en relación al armado de un cuerpo erógeno y su filiación, etc., cuestiones sociales se le presentan a la enseñanza en relación a la integración del ámbito escolar, a la sociología en relación al lugar del discapacitado en la sociedad, al sanitarismo en cuanto a la inclusión de estos pacientes en los planes de salud, etc. Esta descripción muestra rápidamente la multidimensión conceptual de esta problemática que exige construir equipos de

profesionales para su abordaje. [Versión electrónica]

Este espacio de la interdisciplina podría ser el lugar donde cada profesional puede ir más allá de sus propios conocimientos, y decidirse a escuchar otros discursos que interpelan, contraponen y ubican los límites del propio saber.

Situándonos en un nivel de intencionalidad, este posicionamiento se nos presenta casi incuestionable como condición de mejores posibilidades de un mejor tratamiento. Sin embargo, suele ocurrir que los efectos no se correspondan con las intenciones, es decir que lo que apreciamos como resultado no sea necesariamente satisfactorio en proporción al esfuerzo realizado. Esfuerzo no sólo por parte de los profesionales que intervienen, sino también por parte de la institución que hace posible la presencia de tales equipos de trabajo. Se trata de intentos porque el resultado siempre será fallido... Nuevamente lo Real de la Interdisciplina aparece para recordarnos que siempre queda algo inasible, inarticulable, impronunciable...

De acuerdo a Soler (2007): "Ahora podemos decir que no existe el todo de los saberes, que todo sujeto –sin embargo– se encuentra totalmente traspasado por lo que me permito llamar «nebulosa de los saberes». Hay saberes, son múltiples, fragmentados –no hay el todo de los saberes–" (p.154)

Según Pereyra (2004), detrás de lo que cada uno hace y conduciendo cada hacer, están las propias prioridades. La influencia del patrón de prioridades sobre la configuración relacional, se pone de manifiesto en las regularidades con que

aparecen determinadas conductas; vinculadas, en definitiva, con actitudes básicas de los participantes pero que generalmente quedan ocultas, soslayadas, sin posibilidad de revisión, subsumidas tras las propiedades que le atribuimos al sistema como unidad, desconociendo que cada constituyente es artífice único de esa totalidad.

Ya es sabido que la simple yuxtaposición de disciplinas o su encuentro casual no es interdisciplina. La construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinario, supone un marco de representaciones común entre disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis del mismo y su interacción. Para que pueda funcionar como tal, un equipo asistencial interdisciplinario requiere la inclusión programada, dentro de las actividades, de los dispositivos necesarios. El tiempo dedicado a éstos -sean reuniones de discusión de casos, ateneos compartidos, reuniones de elaboración del modelo de historia clínica única, etc.- debe ser reconocido como parte del tiempo de trabajo.

Volvemos a elegir a Maciel (2001) para que nos guíe hasta el final de este difícil recorrido, y nos dirá que debemos considerar a la interdisciplina como el resultado de un trabajo que implica un operar clínicamente desde una posición determinada, donde la pregunta por la diferencia (que no es otra que la pregunta por lo singular), es su eje central. Cuando habla de lo singular este autor afirma que se refiere en forma directa a la producción de un sujeto de deseo, por lo tanto lo singular hace referencia a toda producción humana.

Asimismo explicitará que sostener esta pregunta implica una disposición a soportar la ausencia de respuestas absolutas y determinar una posición en la cual se introduce cierta falta de saber irreductible y no se supone un saber sobre la falta.

Nos parece enriquecedor compartir una afirmación de Coriat²

Equipo es una palabra mágica. Significa comunicación interpersonal entre sus integrantes; líneas de trabajo convergentes o paralelas; objetivos comunes. Necesidad de aportar conocimientos al grupo y de recibirlos de él. Significa por lo tanto, enriquecimiento constante, potenciación recíproca, competencia sana; superación sobre la base de resolución de conflictos internos. Un profesional, fuera de todo equipo, tarde o temprano se torcerá, como la caña que crece fuera del cañaveral.

Para finalizar este apartado afirmaremos que si planteamos la existencia de que algo excede a una disciplina, queda excluida también, cualquier pretensión y posibilidad de un saber absoluto: frente a esto aparece como única posibilidad la parcialidad del saber. Si el terapeuta se ubica en esta "posición interdisciplinaria", habilita un recorrido de trabajo interdisciplinario, eludiendo la posibilidad de caer en una

² Coriat, Lydia F. de: "Equipo es una palabra mágica", copia de un manuscrito encontrado entre los papeles de la Dra. Lydia Coriat. No llevaba título ni fecha. Se tomó como título una frase que aparece en el mismo. La carpeta en la que fue encontrado y su contenido hace pensar que fueron palabras de apertura de un curso para graduados, denominado: "Formación de Educadores de Psicomotricidad en la Primera Infancia", que se dictó por convenio con Salud Mental, al inicio de la década del 70.



posición reduccionista. A esta hipótesis es a la que por el momento hemos arribado.

**Relatos de una experiencia:
El encuentro con Lo Real de la Infancia y la
Interdisciplina.**

En nuestro caso, la Institución elegida trabaja con niñas, niños y adolescentes con problemas del desarrollo. El Equipo a cargo de la misma está conformado por una Músico terapeuta especialista en Estimulación Temprana, una Psicopedagoga, una Terapeuta Ocupacional y una Psicóloga.

El nuestro estaba conformado por dos Psicólogas y una Músico terapeuta (integrante ya del equipo de la institución).

En un primer momento, creímos que para poder cumplir este requisito alcanzaba con que existiera en el equipo que se había gestado, una actitud de disposición para crear un dispositivo de trabajo, enmarcado en el diálogo y el debate interdisciplinario. Y esto hubiera alcanzado... pero para cumplir con el aspecto formal. Una vez más habíamos caído en la trampa de olvidarnos que las miembros del Equipo éramos no sólo "de carne y hueso" sino hablantes, y que aunque tuviéramos la posibilidad de definir, eso que llamamos Interdisciplina, ésta, al igual que la Infancia, no se deja asir. Y así, *desarmadas* y con la vulnerabilidad como única testigo, encaramos el desafío.

No fue un obstáculo menor el hecho de que una de las miembros de nuestro equipo, es parte de la Institución a la que intentaríamos compartirla nuestra experiencia.

Decidimos definir como problemática la **dificultad para consolidar un equipo interdisciplinario**, y esto fue fácil, pero desentrañar cómo se había gestado la institución, quién elegía a los profesionales, cómo estaba pensado el dispositivo de admisión y trabajo, cuál era la imagen del posible destinatario del tratamiento, qué posibles juegos de poder se jugaban sin que las reglas del mismo fueran explicitadas, todo eso fue más que difícil. Y en ese nudo de contradicciones, susceptibilidades, pensamientos sin palabras y palabras sin pensamiento, vimos aflorar nuestras fortalezas y debilidades, pusimos en juego *todo* lo que teníamos para dar, incluidas nuestras miserias...

Aún así esta experiencia valió *la pena* de principio a fin. Y ustedes se preguntarán ¿Por qué?

Estas son algunas de las cuestiones que surgieron de esa práctica: Sabíamos que la Interdisciplina, no consistía en la sumatoria o la acumulación de conocimientos, pregonábamos que se trataba de crear un lugar de encuentro, de intercambio, pero no pudimos prever que ese espacio inevitablemente habilitaría también al disenso, que sólo así podría haber un enriquecimiento, en donde se presentaran conceptos propios de cada disciplina, pero que esto implicaría compartir las diferencias. Nos costó tanto aprender de ellas... y en el camino nos preguntamos:

- ¿Cómo trabajar con niños con capacidades diferentes si no podemos asumir las nuestras y mucho menos respetar las ajenas?

La concepción de Infancia con la que trabajaba la Institución, estaba dividida entre lo que se formulaba verbalmente en las reuniones de equipo, y hasta se podía leer en el Ideario, y la que se colaba en la práctica, dónde se veía a un niño fraccionado en tantos pedazos como profesionales intervenían en su padecer. Una vez más nos enfrentamos al hecho de que suele ser fácil poner en palabras (tanto en aquellas que se lleva el viento o las que quedan plasmadas en tinta para atestiguar su presencia) pensamientos, sentimientos y hasta cosmovisiones, pero que es *desgarrador* lograr enarboladas con nuestro Hacer. Y esto se reflejaba en el Equipo, el de la Institución que nos había convocado para entender dónde residía su dificultad para trabajar de forma conjunta, y en el nuestro, donde las diferencias nos habían distanciado tanto, que sólo podíamos trabajar *In-disciplinadamente*.

Podría decirse que constatamos que es alrededor de la propia posición subjetiva de los adultos desde donde se define la infancia, los modos de tratar de entenderla, y de crear realidades o ficciones respecto de ella, que esto requiere de su revisión constante, ya que es en el discurso institucional donde se sostiene o no la continuidad de las operatorias de lenguaje instituyentes de infancia en las instituciones.

Necesitamos recurrir a otro espacio, uno que nos contuviera, pero nos trascendiera, y así fue como nos



encontramos con la Tutoría de las prácticas. Pudimos hacer de lo dicho, otros decires y relanzar el trabajo iniciado.

Fue necesario plantear una revisión teórica y práctica inter-discursiva, no sólo en el Equipo Institucional, sino también y fundamentalmente en nuestra tríada. Abrimos el juego al intercambio de puntos de vista desde las perspectivas profesionales de cada disciplina, respecto del análisis de la noción de infancia y de institución.

Intentamos trabajar con la convicción de que existen las *ficciones* comunes y las que nos diferencian, que sólo podemos conocer en el intercambio, el encuentro personal y el trabajo en conjunto.

De acuerdo a Stolkiner (1999) el desarrollo de lo interdisciplinario, debe incluir dos niveles de análisis: un nivel referente a lo subjetivo y lo grupal, dado que las disciplinas no existen sino por los sujetos que las portan, las reproducen, las transforman y son atravesados por ellas. Por ello es necesario reafirmar que un equipo interdisciplinario, debe ser pensado con alguna lógica que contemple lo subjetivo y lo intersubjetivo. Y no se debe perder de vista que un saber disciplinario es una forma de poder y, por ende, las cuestiones de poder aparecerán necesariamente. El otro nivel de análisis alude al plano singular, pues, la participación en un equipo de esta índole implica numerosas renunciaciones: la primera es la renuncia a considerar que el saber de cada uno, que incluye a la disciplina que se representa, es suficiente para dar cuenta del problema. Es reconocer su incompletud.

Tal vez en esa necesidad de reconocer que no podemos saber todo, residía la mayor dificultad, en asumirnos como seres en *falta*, y esto se hacía más crudo en el equipo de la Institución, o por lo menos en algunos de sus miembros.

No debemos olvidar que dicha institución trabaja con niñas, niños y adolescentes con problemas del desarrollo, problemas que suelen capturar el cuerpo de esos chicos, dejando de ese modo como espectadores paralizados a aquellos adultos que de una u otra forma se relacionan con ellos.

Acordando con Jerusalinsky:

(...) En la clínica de los problemas del desarrollo, lo Real tiende a aparecer como tal, impidiendo que la simbolización del destino del niño se mantenga (...)
Y los terapeutas, fácilmente arrastrados por la fuerza de este agujero, este vacío que irrumpe, caen en la práctica pura de lo Real. Esto es: caen en atender la demanda de los padres tal cual ella se presenta en su apariencia; o sea, como demanda de arreglar un cuerpo roto, a nivel de lo imaginario, abriendo así el espacio de la constante de lo imposible. Enfrentados a la impotencia de curar, se lanzan en la omnipotencia del discurso científico técnico, rellenando los agujeros de la cadena significativa parental con un saber que pretende abarcar la falla del niño, recubrirla con un nombre y en cierta medida resolverla. (2000, p.11)

Se volvía a imponer el interrogante: ¿Cómo trabajar con niños con capacidades diferentes sino podemos hacernos cargo de las nuestras ni respetar las ajenas? Y se sumaban otros: ¿Por qué no aceptar que el saber de la propia disciplina no es suficiente para dar cuenta del problema? ¿Por qué necesitamos *encadenarnos* a las palabras para sentir alivio?

Coincidimos con Graciela Montes (1999) quien considera que las palabras atraviesan toda la actividad del ser humano, cualquiera sea el lugar donde esté colocado. Esta autora entiende que es interesante ensanchar esa zona de intercambio con el mundo donde uno construye sus propias significaciones, ella la denominó acertadamente: la frontera indómita. Hay una zona que es de pura subjetividad, donde se intenta responder a las propias necesidades, a los impulsos y a las pasiones; y hay otra que es el poder externo, el sistema tal como es, las relaciones de dominación o las condiciones materiales. Entre esos dos territorios existe una frontera, que es la de la construcción personal. Allí hay una amplia gama de decisiones y de libertades que se pueden tomar, aunque parezcan muy pequeñas. Según esta autora, el lenguaje personal se debe constituir en esa tercera zona porque tiene que ver con la reflexión y la negociación con las palabras, donde cada sujeto toma un papel protagónico.

De acuerdo a la autora: "(...) Las palabras nombran y, al nombrar, dan forma. Nombran y, al nombrar, inevitablemente, arrastran con ellas una gigantesca carga cultural, un modo de ver, de sentir y de manejar el mundo" (p.21)

Nos encontrábamos muy lejos de la **frontera indómita**, estábamos ancladas al decir de autores, *prisioneras* del discurso científico. Ante este surgimiento de palabras encadenadas y aferradas a teorías, a conceptos que endulzan los oídos, pero no pasan la prueba de realidad, surgió una nueva duda: ¿será que poco reflejan a aquellos a quienes van dirigidos y en quienes fueron inspirados, pero mucho dicen de quienes los formulan? Y se podría agregar: ¿También dicen de aquellos que los ponen en práctica?

Entonces, si el problema residía en esa sensación de estar estancadas entre palabras que nombran, forman y deforman, tal vez habría que ponerlas a circular y narrar el malestar imperante.

Y eso fue lo que intentamos hacer con el dispositivo de trabajo denominado "Escucha analítica en ámbitos colectivos", el hecho de que las psicólogas fuéramos externas a la Institución, nos permitió mantener una escucha atenta sin estar teñidas de los devenires previos institucionales. Consideramos que este dispositivo, les brindó a los profesionales la oportunidad de que su palabra tuviera un lugar, y no fuera necesariamente *sujetada* a un Discurso Universitario.

Pero tuvimos que ser lo suficientemente cautelosas de no caer en la tentación de esconder nuestro pensar y sentir en el decir de los otros, cuando llegó el momento de compartir lo que se había producido con esta experiencia (hubiera sido fácil sostener que las reflexiones a las que arribábamos estaban fundamentadas en aquello que los profesionales expresaban sentir, adueñarnos de sus palabras, y así no admitir que algo

de eso que decían vivenciar lo habíamos sentido en carne propia). Es necesario que aclaremos este punto, por si el lector a esta altura ya olvidó, que una de las miembros de nuestro equipo, ocupa un lugar directivo dentro de la Institución, y que por razones operativas, se decidió que no formara parte del dispositivo. Obstáculo que atravesó la experiencia en sus vicisitudes.

Ahora bien, a pesar de todo el trabajo realizado, ese Real, que no deja de insistir, que no deja de no inscribirse y que apareció tanto en lo que observamos en la Institución, como en la realización de nuestras prácticas, permanece, pero no desistiremos de intentar *inscribirlo*. Apostaremos a continuar para dar lugar a reconocer aquellas escrituras que hablan sobre la infancia, de aquellas que hablan desde la infancia.

Consideraciones finales

El camino de formación condensado en la especialización en Infancia e Institución(es) implicó un recorrido por el significante infancia, desde los diferentes discursos que lo abarcan. De esta manera, evidenciamos a una infancia que se inscribe en diferentes prácticas y discursos institucionales.

En el recorrido por el terreno de la infancia, y en nombre del bienestar y los derechos de los niños y niñas, es mucho lo que se ha dicho, escrito y debatido, pero no siempre los análisis en este sentido resultan fiables, aún resta mucho por hacer, por andar y revisar lo andado. Resulta develador y transformador, seguir pensando y operando sobre lo que aparece como obvio, ya dicho o superado, en cuestiones de la niñez.

Cada época define y presenta a las nuevas generaciones un Universo Simbólico. No se puede afirmar que hay una "nueva Infancia", y colocarnos en una posición tautológica, porque todo niño es *nuevo* respecto a los de otras épocas...

De lo anteriormente expuesto nos queda la sensación de que no es posible tampoco, hablar de "la" infancia, sino de que es necesario reflexionar acerca de que "las" infancias refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes, y cada vez más afectados por la desigualdad.

Este trabajo nos enfrentó a múltiples interrogantes, pero tal vez el siguiente es el que nos obliga a cuestionarnos en nuestros "haceres y decires":

- ¿Cómo configuran su subjetividad estos niños y niñas de estos tiempos, a quienes se les proporcionan los cuidados físicos que responden a sus *necesidades* (higiene, alimentación, vestimenta) y no se les proporcionan palabras para conocer, armar o desarmar, su historia de vida?. Es nuestra intención trabajar para que puedan nutrirse de palabras para narrar su propia vida, para recuperar una historia vedada, para inventarse un mañana mejor...

Debemos reconocer que no deberíamos dejar que cambie, aquello que constituye nuestra especificidad humana, es decir, la posibilidad de simbolizar nuestra experiencia, la importancia de los relatos, de las narraciones, que nos permiten comenzar a recuperar la memoria y a transformarnos en los narradores de nuestra propia historia.

Sabemos que todo adulto cuando se dirige a un niño, le demanda dejar atrás la condición extranjera de *infans* (ser privado de palabra).

Así lo afirma Jerusalinsky (1993):

“Es posible, probable y, ciertamente, inevitable que cada vez que alguien hable, sin saberlo hable un niño en él. Que su decir tenga presente lo infantil del habla; siendo ello, sin saberlo obstáculo o viabilización de aquello que por un lado desea, y, por otro, se opone a ese deseo que, a su vez, él ignora” (p.37)

A esto se sumará de Lajonquière (2005):

“El adulto no sabe de ese niño que (se) fue. No solo porque ese niño ya está reprimido, sino

porque, al habersele escapado el punto de vista de los adultos en tiempo de su infancia, no sabe sobre su *ser para Otro*. El adulto pasa a tener su infancia en el momento en que la pierde” (p.10)

Asumir la pérdida de nuestra propia Infancia, puede ser también la posibilidad de respetar el sentir y el decir de esos niños y niñas que están transitando su propia infancia, y que en un tiempo también deberán perderla, sin haber tomado conciencia de que alguna vez la conquistaron.

Poder hablar de Infancia es poder convivir con esto: el niño que se fue o el que no se fue, pero... se esperaba que fuera, viven en uno, y basta con que un niño se acerque para que se despierte y hable en y por nosotros. Quizás no encontremos las respuestas acabadas a todo lo que nos interpela y moviliza la infancia, pero no debemos dejar de narrar historias que permitan que en nuestro dirigir la palabra a un niño se dé el inicio del Tiempo de la Infancia. Se inicie su conquista.

Entonces: Poder hablar de interdisciplina e infancia, implicará reconocer que no alcanza con esgrimir los términos en una presentación, o escribirlos en algún trabajo, por saber que con sólo usarlos ya contamos con la aprobación anticipada del auditorio o de los lectores, tampoco deberemos suponer el entendimiento pleno sobre lo que dichos términos denotan. Recordemos que resultó enriquecedor comprender que encontrar definiciones es fácil, pero nuestra verdadera tarea empieza cuando queremos articularlas con nuestras prácticas.

Infancia e Interdisciplina parecen tener en común que se subordinan a la posición subjetiva del hablante, desde la cuál tanto la infancia como la interdisciplinar se habla, habla en nosotros, la hablamos.

Poder hablar de interdisciplina, implicará también introducir la existencia de algo que excede a una disciplina, excluyendo así la posibilidad de un saber absoluto, sosteniendo sólo la posibilidad de la parcialidad del saber.

Tal como dijéramos anteriormente, en este terreno ocupa un lugar de privilegio la pregunta por la diferencia, que no es otra que la pregunta por lo singular. Sostener esta pregunta implicará una disposición a soportar la ausencia de respuestas absolutas. Implicará ocupar una posición en torno a cierta falta de saber y no suponer un saber sobre la falta.

Rescatemos las palabras de Rapaille (1980):

Los niños no esperan de sus padres ni discursos vacíos ni una libertad total que consideran como una huida, una dimisión.

Nosotros les mostramos nuestros límites, nuestras debilidades, nuestras contradicciones, lo cual no es en sí mismo un problema (...) Por el contrario, lo que es mucho más un problema es imponer sin discusión posible, dar órdenes, decidir por él, cuando de modo evidente nosotros no creemos en ello, no actuamos de acorde con lo que imponemos.

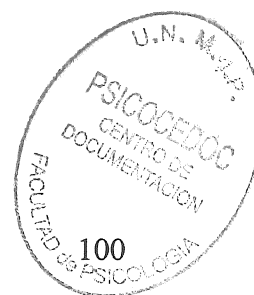
La infancia es así una especie de proletariado, una minoría racial, un pueblo colonizado, una especie animal desconsiderada; el niño no es realmente un ser

humano. Lo peor es que este estado de cosas es creado por los padres del niño, es decir los seres que lo quieren y de los cuales depende. (p.203)

Aquellos adultos que trabajamos con y para los niños y niñas deberíamos recordar que con ellos convivimos cotidianamente en diferentes espacios y sobre ellos ejercemos desde una relación asimétrica, gran poder. Se supone que en su beneficio, pero la realidad muestra que no siempre es tan así. Muchas veces somos nosotros, los "personajes" de "su realidad" quienes desde un vínculo más próximo o bien desde ámbitos institucionales, haciendo abuso de poder los oprimimos, maltratamos, ignoramos, abandonamos, humillamos, no defendemos sus derechos, los marginamos o les transmitimos modelos identificatorios de transgresión, corrupción e impunidad, que luego castigamos cuando ellos los imitan y reproducen.

Sería enriquecedor tener presente que las "teorías" que cada cual sustente, influirán en el modo de crear dispositivos de tratamiento para niños, niñas y adolescentes. Será necesario entonces comprometerse a una continua revisión, dado que estas teorías plasmadas en discursos y prácticas institucionales pueden sostener tanto continuidades y transformaciones de las operatorias de lenguaje, favorecedoras de producción subjetiva, como de procesos que lleven a la desubjetivación.

Consideramos que esto exige en nuestras intervenciones no mantenernos ajenos, escépticos, insensibles, desesperanzados frente a sus padecimientos, los que se nos



suelen aparecer y se nos imponen a través de sus miradas, el repliegue, la explosión, la necesidad, la ternura, la simpleza, el dolor, la rabia, el silencio, el llanto, la espontaneidad, un pedido, la sobreadaptación, la palabra, un cuerpo dañado, la impotencia, el sufrimiento, la inocencia arrancada, la nobleza...

Este recorrido, tal como ya lo hemos expresado, condensa no sólo un proceso de formación (encarnado en la carrera de especialización), sino también de enriquecimiento subjetivo, de formulación de interrogantes que nos interpelan a seguir pensando, de apertura a la escucha de otros discursos, de reconocimiento de los propios límites...Por todo esto, y a modo de una posible despedida, se nos hace inevitable dejar caer algunas *lágrimas*...

No llaman la atención las lágrimas en la cara de quien ha perdido un ser amado por muerte o abandono. Es comprensible el llanto impotente de quien es objeto de una violencia arbitraria o sufre una gran desilusión (...) Nada nos interroga cuando las lágrimas brotan a causa de una experiencia de sufrimiento evidente.

Pero hay otras lágrimas que, aun cuando nos parecen naturales, no resultan fácilmente explicables: son las que surgen en situaciones de intensa dicha. Lágrimas que aparecen, por ejemplo en el momento de un reencuentro largamente esperado, o cuando alguna prolongada y penosa búsqueda se ve coronada con el éxito. (...)La lista es extensa. Estas

lágrimas se presentan, entonces, como signos de algún desgarró ignorado en el seno mismo de una profunda experiencia de satisfacción. Las llamaremos "lágrimas de lo real". (Rabinovich, 2007, p.12)

Bibliografía:

- Agamben, G. (2000) *Lo que queda de Auschwitz*. Barcelona: Editorial Pretextos.
- Agamben, G. (2003/1997 y 2001) *Infancia e Historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2004) *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991) *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta.
- Ariés, P. (1987/1973). *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Assoun, P. L (2001) *El perjuicio y el Ideal. Hacia una clínica social del trauma*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Baraldi, C. (1999) *Jugar es cosa seria*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bettelheim, B. (1999) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. - Barcelona: VEGAP.
- Candau, J. (2001) *Memoria e identidad*. Buenos Aires, Del Sol.
- Carli, S. (comp.) (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- Casas de Pereda, M. (1999) *En el camino de la*

simbolización. Producción del sujeto psíquico. Buenos Aires: Paidós.

- Corea, C., Lewkowicz, I. (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.* Buenos Aires: Paidós.
- Degano, J. (2006) "El derecho a ser niño". Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. *Paradigmas, métodos y técnicas.* Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- de Lajonquière, L. (1997). *De Piaget a Freud. Para repensar los aprendizajes.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- de Lajonquière, L. (2000). *Infancia e ilusión (psico) pedagógica.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- de Lajonquière, L. (2005) El psicoanálisis, la educación y la infancia que supimos conseguir. En *Violencia, medios y miedos.* Buenos Aires- México: Noveducativas.
- de Lajonquière, L. (2006) Educação, religião e cientificismo. En: *Revista do Professor.* N° 1. Ed. Segmento.
- de Lajonquière, L. (2007, noviembre) *Sobre el derecho a una educación.* Ponencia presentada en el I Simposium Internacional sobre Infancia, Educación y Derechos de niños, niñas y adolescentes, Mar del Plata, Argentina.
- Delgado Buenaventura, C. (2000) *Historia de la Infancia.* Barcelona: Editorial Ariel.

- deMause, Lloyd (1982). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Diccionario de la Real Academia Española. Vigésimo segunda edición. Versión electrónica. Disponible en línea en: www.rae.es/ [consulta: 11/07/09]
- Dolto, F. (1996) *La causa de los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Dolto, F. (2001/1988) *Infancias*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Donzelot, J. (1990/ 1978) *La Policía de las Familias*. España: Pre-Textos-
- Elichiry, N., Comp. (1987) *El niño y la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Etcheverry, G. (1999) *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica de Argentina S. A.
- Ferenczi, S. (1932) *Confusión de lengua entre los adultos y el niño. El lenguaje de la ternura y el de la pasión*. En Conferencia presentada en el XII Congreso Internacional de Psicoanálisis.
- Flesler, A. (2007) *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (2007/ 1901) Fragmentos de análisis de un caso de histeria (Dora) Tomo VII. Buenos aires: Amorrortu.
- Ghiraldelli, P. Jr. (1999) “¿Cuáles son los fundamentos de la Filosofía de la Educación de Gepeto?”, En

Cuadernos de Pedagogía, Año III, Nº 6, Rosario, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.

- González Vargas, B. (2009) Pinocho, de Carlo Collodi: una novela iniciática. Disponible en línea: <http://clubdelectura.cl/.../Pinocho-de-Carlo-Collodi-una-novela-iniciatica.html>. [consulta: 21/06/09]
- Grimal, P. (2004) *Diccionario de Mitología Griega y Romana*. Buenos Aires: Paidós.
- Grimm, J. & Grimm, W. (2006) *Todos los cuentos de los hermanos Grimm*. Edición completa. Traducción de la versión original. Cuarta edición. Madrid: Editorial Rudolf Steiner & Mandala ediciones.
- Hesíodo, (1982) *Teogonía. Los Trabajos y los días. El Escudo de Heracles*. Edit. Porrúa, S.A.
- Jerusalinsky, A. (1993) Hablar un niño. Vol. 1, pp. 37-46. En *Escritos de la Infancia 1*. Año 1. Buenos Aires: publicaciones de FEPI.
- Jerusalinsky, A. (1994) ¿La Educación es terapéutica? Acerca de tres juegos constituyentes del sujeto. En *Escritos de la Infancia 4*. Buenos Aires: publicaciones de FEPI.
- Jerusalinsky, A. (1997) ¿Cuántos terapeutas para un niño? En *Escritos de la Infancia 8*. Año 5. Buenos Aires: publicaciones de FEPI.
- Jiménez Gatto, F. (2006) *Lo sublime o la infancia imposible: experimentación y anamnesis en la estética*

de Jean-François Lyotard. Disponible en línea:
<http://discursovisual.cenart.gob.mx/anteriores/dvwebne06/aportes/apofabian.htm> [consulta: 11/10/08]

- Käes, R.; Fainberg, H.; Enríquez, M.; Baranes, J. (1996) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kamers, M. (1996) As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais En *Estilos da clínica. Revista sobre a Infancia com problemas*. Sao Paulo, Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida, IPUSP. Año XI, Nº 21, 108-125. [Traducción personal]
- Kaplan, D. y Manners R. A., (1972) Antropología, métodos y problemas en la formulación de teorías, en *Lecturas De Antropología Social y Cultural (La cultura y las culturas)*. (pp. 44-80) Edics. UNED (1996).
- Kesselman, S. El equipo *multidisciplinar*. ¿Realidad o expresión de un deseo? En *Revista Norte de Salud Mental*. Volumen VI Nº 26. Erandio: Vizcaya (Noviembre 2006).
- Kohan, W, (2004) *Infancia entre educación y filosofía*. Edit. Alertes, Barcelona.
- Kozameh, G. (2005) Miente Pinocchio. Disponible en línea: [http:// www.guillermokozameh.com/.../psicoanalisis-con-niños](http://www.guillermokozameh.com/.../psicoanalisis-con-niños). [Consulta: 16/08/09]
- Kupfer, M, C. (2001) *Educação para o futuro. Psicanálise e educação*. Editora Escuta Ltda.: Sao Paulo. [Traducción personal]

- Lacan, J. (1981) *El Seminario. Libro 1, los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1983) *El Seminario. Libro II, El yo en la teoría de Freud y en la teoría psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1984/ 1950) Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología, en *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J. (1988/ 1969) Dos notas sobre el niño, en *Intervenciones y textos 1*. Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (1994/ 1956-1957) *El Seminario. Libro 4, La relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2009) Del símbolo y de su función religiosa, en *El mito individual del neurótico*. Buenos Aires: Paidós – Colección Paradojas.
- Levin, E. (2007) *La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lyotard, J.F. (1997) *Lecturas de Infancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Maciel, F (2001) Lo posible y lo imposible en la interdisciplina Revista de L'Associació Catalana D'Atenció Precoç. Números 17-18. - Barcelona – España.
- Malinowski, B. (1922) Introducción: objeto, método y finalidad de la investigación, en *Lecturas De*

Antropología Social y Cultural (La cultura y las culturas).
(150-198) Edics. UNED (1996).

- Manguel, A. (2006) *Nuevo elogio de la locura*. Buenos Aires: Editorial Emecé.
- Mannoni, M. (1990/1973) *La educación imposible*. México: Siglo XXI Editores.
- Martínez Álvarez, H. y Calo, O. (2009) La ética se encarna en la singularidad, en *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Martínez Álvarez, H. (2010) *La intimidad asediada: psicoanálisis, deontología y cultura*. Pre-print en Revista *Perspectivas en psicología*.
- Martínez Migueles, M. (2008) *Transdisciplinariedad y Lógica Dialéctica. Un enfoque para la complejidad del mundo actual*. [Documento en línea]. Disponible en: prof.usb.ve/miguelm/transdiscylogicadialectica.html. [Consulta: 19/ 06/09]
- Minnicelli, M. (1997) *Introducción al estudio de la relación entre Psicoanálisis y Enseñanza*. En *Estudios Psicoanalíticos en la Universidad*. Cosimi, A. (comp.). Parte II. Sección Tres: Psicoanálisis en Instituciones. Cap 2. Rosario: Homo Sapiens.
- Minnicelli, M. (1997) *La subjetividad del enseñante en la práctica pedagógica o Psicopatología de la enseñanza en la vida cotidiana*. En *Estudios Psicoanalíticos en la*

Universidad. Cosimi, A. (comp.). Parte II. Sección Tres: Psicoanálisis en instituciones. Cap 5. Rosario: Homo Sapiens.

- Minnicelli, M. (2001) *Psicoanálisis y enseñanza*. En *Estudios Psicoanalíticos en la Universidad II*. Cosimi, A. (comp.). Sección 3 Cap. 1. Rosario: Homo Sapiens.
- Minnicelli, M. (2004) *Infancias Públicas. No hay Derecho*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- Minnicelli, M. (2006) *Psicanálise, Infância e legalidade*. En *Estilos da clínica. Revista sobre a Infancia com problemas*. Sao Paulo, Pré-escola Terapéutica Lugar de Vida, IPUSP. Año XI, N° 21, 64-81. [Traducción personal]
- Minnicelli, M, coord. (2008) *Infancia e institución (es): Escrituras de la ley en la cultura vs. Maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Minnicelli, M, coord. (2008) *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y niñas. El derecho a leer*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Montes, G. (1990) *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Montes, G. (1999) *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.



- Morin, E. (1997) *Interdisciplinariedad y Ciencias Humanas*. Madrid: Tecnos UNESCO.
- Morin, E.; Ciurana, E.; Motta, R. (2003) *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Motta, R. (2006) *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*. [Documento en línea]. Disponible en línea: <http://www.revistapolis.cl/3/motta3.pdf>. [Consulta: 19/ 06/09]
- Pais, A. (2000) "Interdisciplina y discapacidad". Revista Fort Da Nº 2. [Versión electrónica]
- Papalia, D. (1987) *Psicología del Desarrollo*. España: Mcgraw Hill.
- Parada, C. (1999) Aspectos básicos de los mitos griegos. Disponible en línea: <http://www.homepage.mac.com/cparada/.../AspectosBasicos.html> [Consulta: 20/10/09].
- Pardo, J. L. (Mayo, 1997) TOY STORY. ¿Qué quiere un niño?, En *SILENO* Nº 2, Madrid, pp. 78-84.
- Pereyra, J. (2004) Interdisciplina y comunicación. Disponible en línea: <http://www.discapacitados.org.ar/documentos/interdisciplina.doc>. [Consulta: 21/ 07/ 07]
- Perrault, C. (2008) *Cuentos de hadas de Charles Perrault*. Madrid: ReyLear S.L.

- Peusner, P. (2006) *Fundamentos de la clínica psicoanalítica lacaniana con niños. De la interpretación a la transferencia*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Peusner, P. (2010) *El dispositivo de presencia de padres y parientes en la clínica psicoanalítica lacaniana con niños*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Porge, E. (1990/1976) La transferencia a la cantonade, en *Litoral 10 – La Transferencia*. (65-76) Córdoba: Editorial la torre abolida.
- Rapaille, G., Breugnot, P., Bouthier, B. (1980) *Escúchelo: es su hijo*. Barcelona, España: Editorial Pomaire S. A.
- Ricœur, P. (1995) *Tiempo y Narración I*. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Rodulfo, R. (2009) *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Buenos Aires: Paidós.
- Rousseau, J. (2000) *Emilio o La Educación*. Copyright www.Elaleph.com.
- Rabinovich, N. (2007) *Lágrimas de lo real. Un estudio sobre el goce*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Savater, F. (1991) *Ética para Amador*. Barcelona: Editorial Ariel S. A.

- Soler, C. (2007) Los usos del saber, en *¿Qué se espera del psicoanálisis y del psicoanalista?* (153-166) Buenos Aires: Letra Viva.
- Stolkiner, A. La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. [documento en línea] Disponible en línea: <http://www.campopsi.com.ar/interdisciplina.htm> [Consulta: 27/11/07].
- Torrado, S. (2003) Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000) Buenos Aires: Ed. de la flor.
- Vasen, J. (2004) Infancia y Locura. Disponible en www.elsitio.com.ar/articulos. [Consulta: 20/07/09].
- Vasen, J. (2006) ¿Post-mocositos? Disponible en www.elsitio.com.ar/articulos. [Consulta: 20/07/09].
- Winnicott, D. (1958) *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Edit. LAIA, España.
- Winnicott, D. (1986) *El Niño y el Mundo Externo*. Buenos Aires: Hormé.

ANEXO

PINOCHO

El muñeco travieso

Geppetto, era un viejecito amable y muy simpático, con gran habilidad en el arte de construir muñecos de madera, esa tarde acababa de terminar uno, y le estaba dando los últimos retoques.



Entonces lo miró y pensó: ¡Qué bonito me ha quedado! ¡Se llamará Pinocho! ¡Me gustaría que fuera un niño, sería un hijo para mí! Soñaba el buen hombre, pues no le había dado hijos Dios.



Aquella noche, mientras Geppetto dormía, llegó un hada buena al taller del anciano y viendo a Pinocho tan bonito, quiso premiar al buen artista, dando vida a su muñeco. ¡Qué alegría tuvo Geppetto al día siguiente, cuando entró en el taller!

Pinocho se movía, caminaba, reía y hasta hablaba como todos los niños.

Geppetto quería que fuera un niño muy listo por eso mandó a la escuela a Pinocho. Le acompañaba su amigo Pepito, un grillo bonachón que el hada había dejado para ayudar a pensar en lo que hacía al muñeco. Pero, sucedió que Pinocho se hizo amigo de dos niños muy malos y en lugar de ir al colegio y escuchar los consejos del grillito, iba con ellos a divertirse y hacer travesuras.



Pepito Grillo estaba muy triste al ver como se comportaba su amiguito.

Pinocho se marchó de casa buscando aventuras y como dejó de estudiar, le salieron unas grandes orejas de burro, además cada vez que decía

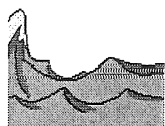
una mentira se le estiraba la nariz poniéndosele colorada.



Un día Pepito el Grillo leyó una noticia:

“ Geppetto, que había salido en busca de su hijo Pinocho en un pequeño bote de vela, había sido tragado por una enorme ballena”.

Entonces Pinocho y el grillito, desesperados se hicieron a la mar para rescatar al pobre ancianito.



Cuando Pinocho estuvo frente a la ballena le pidió que le devolviese a su papá, pero la enorme ballena abrió muy grande la boca y se lo tragó también a él. ¡Por fin Geppetto y Pinocho estaban nuevamente juntos!. Ahora debían pensar cómo salir de la barriga de la ballena.

¡Ya sé, dijo Pepito hagamos una fogata! ,

El fuego hizo estornudar a la enorme ballena, y la balsa salió volando con sus tres tripulantes.

Pinocho volvió a casa y se comportó como un niño verdadero, todos los días iba al colegio y Gepetto estaba orgulloso de él, entonces el Hada Madrina en recompensa a su bondad lo convirtió en un niño de carne y hueso, y colorín colorado, este cuento ha terminado. FIN

Versión libre del cuento de Las aventuras de Pinocho de: Collodi, por Vicky Abro.



Caperucita Roja

Hace mucho tiempo, en una cierta villa vivía una pequeña niña campesina, la más bella criatura nunca vista. Su madre estaba muy orgullosa de ella, y su abuelita la amaba quizás aún más. Esta buena abuelita hizo para ella una pequeña gorrita o caperuza de un lindo color rojo, y le quedó tan bien a la niña, que nunca se la quitaba, y todos empezaron a llamarla Caperucita Roja.

Un día su mamá, habiendo hecho unos panes y pasteles, le dijo:

-"Ve, mi amor, donde abuelita a ver cómo se encuentra, pues me contaron que estaba enfermita. Llévale estos panecillos y pasteles y una jarra de mantequilla."-

Caperucita partió inmediatamente para donde su abuelita, que vivía en la villa vecina. Cuando ella iba atravesando el bosque, se encontró con el lobo Gaffer, que tuvo la intención de comérsela, pero decidió que aún no, porque andaban leñadores en el bosque. Él le preguntó que hacía, dónde iba. La pobre niña que no sabía que era muy peligroso conversar con extraños, le dijo:

-"Voy a ver a mi abuelita, y le llevo unos panes y pasteles y una jarra de mantequilla que le envía mi mamá."-

- "¿Y vive ella lejos de aquí?"- preguntó el lobo.

- "Oh, sí"- contestó Caperucita, -"vive atrás de aquel molino que ves por allá, la primera casa a la entrada de la villa."-

- "Está bien"- dijo el lobo, -"yo también la visitaré. Yo iré por este camino, y tú por aquel, y veremos quien llega de primero."-

El lobo entonces corrió lo más que podía, tomando el atajo más corto, mientras que la niña iba por el más largo, entreteniéndose recogiendo nueces, persiguiendo mariposas, y haciendo ramitos de flores que cortaba. El lobo pronto llegó a la casa de la viejita. Tocó a la puerta -tuc, tuc, tuc.-

- "¿Quién es?" - preguntó la abuelita.

- "Tu nieta, Caperucita Roja" - replicó el lobo imitando su voz, - "y he traído panes y pasteles y una jarrita de mantequilla que mi mamá te envía." -

La buena abuelita, que estaba en cama debido a su malestar, gritó:

- "Levanta la tranca, y podrás abrir" -

El lobo levantó la tranca y abrió la puerta. Se abalanzó sobre la buena mujer y de un sólo bocado se la tragó, pues él no había comido nada en tres días. Entonces él cerró la puerta, se metió en la cama de la abuelita y esperó a Caperucita, quien al rato llegó y tocó a la puerta -tuc, tuc, tuc.-

- "¿Quién es?" - preguntó el lobo.

Caperucita al oír la ronca voz del lobo, al principio sintió temor, pero luego pensando que la abuelita estaba resfriada, contestó:

- "Es tu nieta, Caperucita Roja, que te ha traído panes y pasteles y una jarrita con mantequilla que te envía mi mamá".

El lobo le gritó, suavizando un poco la voz:

- "Levanta la tranca, y podrás abrir!"-

Caperucita levantó la tranca y abrió la puerta.

El lobo, viéndola entrar, le dijo, ocultándose lo mejor posible bajo las sábanas:

- "Pon los panes y la jarrita de mantequilla sobre la tarima y ven acompañame aquí."-

Caperucita se quitó su abrigo y se sentó en la cama, y la sorprendió mucho cómo lucía su abuelita en sus trajes de dormir.

Caperucita preguntó:

- "¡Abuelita, qué brazos tan largos tienes!"-

- "Son para abrazarte mejor, querida."-

- "¡Abuelita, qué piernas tan largas tienes!"-

- "Son para correr mejor, hijita."-

- "¡Abuelita, qué grandes orejas tienes!"-

- "Son para oírte mejor, hijita."-

- "¡Abuelita, qué grandes ojos tienes!"-

- "Son para verte mejor, hijita."-

- "¡Abuelita, qué boca tan grande tienes!"-

- "¡Es para comerte mejor!"-

Y diciendo esas palabras, el malvado lobo cayó sobre Caperucita y la devoró.

Moraleja

*Aquí vemos que la adolescencia,
en especial las señoritas,
bien hechas, amables y bonitas
no deben a cualquiera oír con complacencia,
y no resulta causa de extrañeza
ver que muchas del lobo son la presa.
Y digo el lobo, pues bajo su envoltura
no todos son de igual calaña:
Los hay con no poca maña,
silenciosos, sin odio ni amargura,
que en secreto, pacientes, con dulzura
van a la siga de las damiselas
hasta las casas y en las callejuelas;
más, bien sabemos que los zalameros
entre todos los lobos ¡ay! son los más fieros.*

Disponibile en línea: www.cuentosdeperrault.d6ok.com/ -

Caperucita Roja

Había una vez una adorable niña que era querida por todo aquél que la conociera, pero sobre todo por su abuelita, y no quedaba nada que no le hubiera dado a la niña. Una vez le regaló una pequeña caperuza o gorrito de un color rojo, que le quedaba tan bien que ella nunca quería usar otra cosa, así que la empezaron a llamar "Caperucita Roja".

Un día su madre le dijo:

- "Ven, Caperucita, aquí tengo unas flores, un pastel y una botella de vino, llévaselas en esta canasta a tu abuelita que esta enfermita y débil y esto le ayudará. Vete ahora temprano, antes de que caliente el día, y en el camino, camina tranquila y con cuidado, no te apartes de la ruta, no vayas a caerte y se quiebre la botella y no quede nada para tu abuelita. Y cuando entres a su dormitorio no olvides decirle, "Buenos días", ah, y no andes curioseando por todo el aposento."-

- "No te preocupes, haré bien todo"-, dijo Caperucita, y tomó las cosas y se despidió cariñosamente.

La abuelita vivía en el bosque, como a un kilómetro de su casa.

Y no más había entrado Caperucita en el bosque, siempre dentro del sendero, cuando se encontró con un lobo. Caperucita no sabía que esa criatura pudiera hacer algún daño, y no tuvo ningún temor hacia él.

- "Buenos días, Caperucita".- dijo el lobo.

- "Buenos días, amable lobo".-

- "¿Adonde vas tan temprano, Caperucita?".-

- "A casa de mi abuelita".-

- "¿Y qué llevas en esa canasta?".-

- "Pastel y vino. Ayer fue día de hornear, así que mi pobre abuelita enferma va a tener algo bueno para fortalecerse".-

- "¿Y adonde vive tu abuelita, Caperucita?".-

- "Como a medio kilómetro más adentro en el bosque. Su casa está bajo tres grandes robles, al lado de unos avellanos. Seguramente ya los habrás visto"-, contestó inocentemente Caperucita.

El lobo se dijo en silencio a sí mismo, -"¡Qué criatura tan tierna! qué buen bocadito - y será más sabroso que esa viejita.- Así que debo actuar con delicadeza para obtener a ambas fácilmente."-

Entonces acompañó a Caperucita un pequeño tramo del camino y luego le dijo:
-" Mira Caperucita, que lindas flores se ven por allá, ¿por qué no vas y recoges algunas? Y yo creo también que no te has dado cuenta de lo dulce que cantan los pajaritos. Es que vas tan apurada en el camino como si fueras para la escuela, mientras que todo el bosque está lleno de maravillas."-

Caperucita levantó sus ojos, y cuando vio los rayos del sol danzando aquí y allá entre los árboles, y vio las bellas flores y el



canto de los pájaros, pensó, "Supongo que podría llevarle otras de estas flores frescas a mi abuelita y que le encantarán. Además, aún es muy temprano y no habrá problema si me atraso un poquito, siempre llegaré a buena hora". Y así, ella se salió del camino y se fue a cortar flores. Y cuando cortaba una, veía otra más bonita, y otra y otra, y sin darse cuenta se fue adentrando en el bosque.

Mientras tanto el lobo aprovechó el tiempo y corrió directo a la casa de la abuelita y tocó a la puerta.

"¿Quién es?"- preguntó la abuelita.

"Caperucita"-, contestó el lobo. -"Traigo pastel y vino. Ábreme, por favor"-

"Mueve la cerradura y abre tú"-, gritó la abuelita, -"Estoy muy débil y no me puedo levantar"-

El lobo movió la cerradura, abrió la puerta, y sin decir una palabra más, se fue directo a donde se encontraba la abuelita y de un bocado se la tragó. Y enseguida se puso ropa de ella, se colocó un gorro, se metió en la cama y cerró las cortinas.

Mientras tanto, Caperucita se había quedado colectando flores, y cuando vio que tenía tantas que ya no podía llevar más, se acordó de su abuelita y se puso en camino hacia ella.

Cuando llegó, se sorprendió al encontrar la puerta abierta, y al entrar a la casa, sintió tan extraño presentimiento que se dijo para sí misma, -"¡Oh Dios! que incómoda me siento hoy, y otras veces que me ha gustado tanto estar con abuelita."- Entonces gritó:

-¡Buenos días!-, pero no hubo respuesta, así que fue al dormitorio y abrió las cortinas. Allí parecía estar la abuelita con su gorro cubriéndole toda la cara, y con una apariencia muy extraña.

-¡Oh, abuelita!"- dijo, -"qué orejas tan grandes que tienes".-

-"Es para oírte mejor, mi niña"-, fue la respuesta.

-"Pero abuelita, qué ojos tan grandes que tienes".-

-"Son para verte mejor, querida".-

-"Pero abuelita, qué brazos tan grandes que tienes".-

-"Para abrazarte mejor".-

-"Y qué boca tan grande que tienes".-

-"Para comerte mejor".-

Y no había terminado de decir lo anterior, cuando de un salto salió de la cama y se tragó también a Caperucita.

Entonces el lobo decidió hacer una siesta y se volvió a tirar en la cama, y una vez dormido empezó a roncar fuertemente.

Un cazador que por casualidad pasaba en ese momento por allí, escuchó los fuertes ronquidos y pensó:

-¡Cómo ronca esa viejita! Voy a ver si necesita alguna ayuda."-

Entonces ingresó al dormitorio, y cuando se acercó a la cama vio al lobo tirado allí.

- "¡Así que te encuentro aquí, viejo pecador!"- dijo él.- "¡Hacía tiempo que te buscaba!".-

Y ya se disponía a disparar su arma contra él, cuando pensó que el lobo podría haber devorado a la viejita y que aún podría ser salvada, por lo que decidió no disparar. En su lugar tomó unas tijeras y empezó a cortar el vientre del lobo durmiente. En cuanto había hecho dos cortes, vio brillar una gorrita roja, entonces hizo dos cortes más y la pequeña Caperucita salió rapidísimo, gritando:

- "¡Qué asustada que estuve, qué oscuro que está ahí dentro del lobo!"-,

y enseguida salió también la abuelita, vivita, pero que casi no podía respirar. Rápidamente, Caperucita trajo muchas piedras con las que llenaron el vientre del lobo.

Y cuando el lobo despertó, quiso correr e irse lejos, pero las piedras estaban tan pesadas que no soportó el esfuerzo y cayó muerto.

Las tres personas se sintieron felices. El cazador le quitó la piel al lobo y se la llevó a su casa. La abuelita comió el pastel y bebió el vino que le trajo Caperucita y se reanimó. Pero Caperucita solamente pensó, "Mientras viva, nunca me retiraré del sendero para internarme en el bosque, cosa que mi madre me había ya prohibido hacer."-

También se dice que otra vez que Caperucita llevaba pasteles a la abuelita, otro lobo le habló, y trató de hacer que se saliera del sendero. Sin embargo Caperucita ya estaba a la defensiva, y siguió

directo en su camino. Al llegar, le contó a su abuelita que se había encontrado con otro lobo y que la había saludado con "buenos días", pero con una mirada tan sospechosa, que si no hubiera sido porque ella estaba en la vía pública, de seguro que se la hubiera tragado.

- "Bueno"-, dijo la abuelita, -"cerraremos bien la puerta, de modo que no pueda ingresar".-

Luego, al cabo de un rato, llegó el lobo y tocó a la puerta y gritó:

- "¡Abre abuelita que soy Caperucita y te traigo unos pasteles!".-

Pero ellas callaron y no abrieron la puerta, así que aquel hocicón se puso a dar vueltas alrededor de la casa y de último saltó sobre el techo y se sentó a esperar que Caperucita regresara a su casa al atardecer para entonces saltar sobre ella y devorarla en la oscuridad. Pero la abuelita conocía muy bien sus malas intenciones. Al frente de la casa había una gran olla, así que le dijo a la niña:

- "Mira Caperucita, ayer hice algunas ricas salsas, por lo que trae con agua la cubeta en las que las cociné, a la olla que está afuera".-

Y llenaron la gran olla a su máximo, agregando deliciosos condimentos. Y empezaron aquellos deliciosos aromas a llegar a la nariz del lobo, y empezó a aspirar y a caminar hacia aquel exquisito olor. Y caminó hasta llegar a la orilla del techo y estiró tanto su cabeza que resbaló y cayó de bruces exactamente al centro de la olla hirviente, ahogándose y cocinándose inmediatamente.



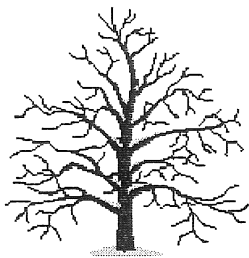
Y Caperucita retornó segura a su casa y en adelante siempre se cuidó de no caer en las trampas de los que buscan hacer daño.

Disponible en línea en:
www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/index



CAPERUCITA ROJA

Había una vez un leñador que vivía en el



bosque con su mujer y su hijita, una niña muy bonita a la que llamaban Caperucita Roja, porque siempre llevaba puesta una capita de ese color.

Un día la mamá le dijo: Caperucita debes ir a casa de la abuelita al otro lado del bosque para llevarle unos alimentos, pero ¡ Por favor no te desvíes del camino,

pues anda un lobo suelto en el bosque!



La niña que era muy obediente emprendió la marcha hacia la casa de su abuelita justo por el sendero que su mamá le había indicado, iba muy contenta juntando flores y escuchando cantar a los pajaritos, cuando detrás de un árbol apareció el lobo

feroz...



♥ ¿ Hacia donde vas pequeña
bonita? Preguntó dulcemente.



♥ A casa de mi abuelita
que está sola y algo enfermita.
Dijo la inocente pequeña.

♥ Pues entonces te enseñaré
un atajo para que llegues más
rápido. Mintió el lobo.

La niña tomó el camino que le indicó el Lobo, pero en
lugar de ser más corto era más largo, y esto le dio
tiempo al animal para que llegara antes que ella y...

🌀 ¡Toc Toc! Abuelita, soy yo tu
nietita.

♥ ¿Por qué suena tan extraña tu
voz queridita?

🌀 ¡Ho..., es que estoy algo
resfriada!

♥ Entonces entra



pequeña.

La abuelita fue sorprendida por el lobo, que la encerró en un armario tapándole la boca para que no gritara, luego se disfrazó y tomó su lugar en la cama para poder de este modo, sorprender también a Caperucita.

Cuando la niña llegó el lobo la hizo pasar y le dijo:..Siéntate junto a mí en la cama amorcito. Mientras pensaba que al primer descuido se la

comería. 

Entonces la nietita miró largamente a su abuelita y viéndola muy cambiada exclamó:

♥ ¡Qué ojos tan grandes tienes Abuelita!

⊙ ¡Para mirarte mejor! Contestó el lobo .

♥ ¡Qué orejas tan grandes!

⊙ ¡Para escucharte mejor!

♥ ¡Que nariz tan grande!

⊙ ¡Para olerte mejor!

♥ ¡Que boca tan grande!

⊙ ¡Para comerte mejor, ham, ham, ...!



La niña aterrorizada, comenzó a gritar, mientras trataba de escapar. En ese momento llegó su papá que preocupado por su tardanza había venido a buscarla. Sin pensarlo ni un momento tomó al lobo por la cola y le dio tantas vueltas que cuando lo soltó no podía mantenerse en pie. Cuando se recuperó el lobo del susto, salió corriendo sin parar hasta que lo perdieron

de vista y nunca más volvió por aquel lugar.



Caperucita abrazó a su papá y a su abuelita, prometiendo no hablar nunca más con desconocidos y... Colorín colorado, este cuento ha terminado.

FIN

Cuento popular Caperucita Roja versión libre Vicky Abro
Dibujo original Vicky Abro

