

Universidad Nacional de Mar del Plata.

Facultad de Psicología

Secretaría de Investigación y Posgrado y Relaciones Internacionales

Especialización en Infancia e Instituciones.

Trabajo Final Integrador/Cohorte 2013

Título: *“Institución de infancia y posición subjetiva profesional. Hacia la construcción de un dispositivo de trabajo interdisciplinario”*

Directora: *Dra. Mercedes Minnicelli*

Coordinadora pedagógica: *Mg. Rosana Maneiro*

Alumna: *Lic. Bamonde María José*

Directora: *Dra. Silvia Lampugnani.*

Fecha de Presentación: 30 de marzo de 2016

Resumen:

En el marco de la cursada de la carrera de especialización “Infancia e instituciones” desempeñándome como psicóloga, desde hace más de cinco años en un Centro de Salud Primaria (CAPS) de la ciudad de Necochea -bajo un programa de atención a niños y adolescentes- recibiendo derivaciones de diferentes instituciones; es que se hace posible este trabajo final integrador articulando con la práctica institucional e interdisciplinaria (PII).

La PII se realizó en una escuela estatal primaria de la ciudad –escuela Nº1-, la institución escolar demanda una intervención “urgente” debido a situaciones de violencia. Se comienza a trabajar a partir del análisis de un caso (“M”) buscando desentramar y poner a jugar algunos supuestos que a la manera de *ceremonias mínima* (Minnicelli, M., 2008) aparecían encapsuladas y cristalizadas, impidiendo de esta manera operar sobre las situaciones que se presentaban en la institución; para ello se conformó un equipo de trabajo integrado por profesionales de ambas instituciones.

Se partió de un problema el cual se formuló partiendo de una preocupación: la cantidad de niños que llegan a consulta con un diagnóstico dado -marca identificatoria- que no apunta a abrir un juego de posibilidades, sino, más bien, viene dado a la manera de un broche, un sello, una determinación, generando efectos desubjetivantes en los niños. Así quedó planteado el siguiente interrogante ¿Cuáles son los efectos sobre las subjetividades de los niños –que se encuentran en vías de constituirse- de la patologización de la infancia?

Creemos que la posición subjetiva que los profesionales y docentes toman respecto de la infancia va a influenciar el diagnóstico –que puedan hacer- de las situaciones que se presentan en sus prácticas, por tal motivo es indispensable revisar nuestras posiciones como profesionales de la salud -y/o adultos responsables de la educación que contribuimos –o no- en nuestro accionar a instituir infancias. La metodología que se utilizó fue cualitativa, a partir del diseño de un dispositivo de tratamiento clínico-social utilizando como herramienta las *ceremonias mínimas*.

Encontramos que la patologización de la infancia se presenta como una forma de defensa frente al malestar sobrante que hoy se experimenta en todos los estratos sociales, con independencia de las estructuras familiares o de los diferentes niveles económicos. Así podemos decir, que la patologización de la

infancia se encuentra en íntima relación con la posición subjetiva de los adultos frente a los niños, dicha posición se encuentra determinada por las diferentes concepciones, ideas, ideales, prejuicios, etc. que dependen de la cultura y están sujetas a las variaciones históricos-sociales.

Índice

Presentación	6
Introducción	8
Capítulo I Patologización de la infancia. Práctica interinstitucional e interdisciplinaria	15
Análisis situacional	18
Escenario institucional y el dispositivo en el que se interactuó con los otros profesionales	21
Perfiles Profesionales (actores que participan del programa)	22
Dispositivo de intervención “Ceremonia Mínima”	26
Resultados preliminares de la (PII)	28
Capítulo II Instituir infancia y posición subjetiva	40
Infancia o infancias constructo socio-histórico con múltiples significaciones, efectos en las prácticas	40
¿Cómo se ha percibido la infancia históricamente? ¿Siempre existió la infancia tal como la conocemos en la actualidad?	40
Familia y formas familiares, ¿efectos en la infancia?	48
Patologización de la infancia. Diagnóstico y medicalización	51
Instituyendo infancias	59
Ceremonias Mínimas. “Abrir la puerta para ir a jugar” Instituyendo infancias	62
Capítulo III - Posición subjetiva, función adulta. ¿Instituyendo infancia?	65
Cómo hacer de sostén cuando los adultos encargados de ello se encuentran también vulnerados	65
La posición subjetiva frente a la norma, hacia la institución de infancia	71
¿Qué figuras de lo infantil se encuentran operando en las concepciones de los adultos respecto de los niños?	75
Capítulo IV - Conclusiones y reflexiones finales	79
Anexo	94
Entrevista con psiquiatra	
Datos relevantes de las audiencias	95
Bibliografía	98

Agradecimientos

A Mercedes Minnicelli, por su apuesta a la *educación*.

A mi directora de tesis por su dedicación y compromiso.

A mi familia por apoyarme y sostenerme en este recorrido.

Dedicatoria y/o epílogo

Lo esencial es invisible a los ojos.

Antoine de Saint-Exupéry

Presentación

Luego haber transcurrido por la Carrera Infancia e Instituciones y cursado las materias correspondiente, como por ejemplo: “Infancia e Institución (es)”, “Infancia, psicoanálisis y Educación”, “Introducción a los Fundamentos epistemológicos y metodológicos de las prácticas institucionales interdisciplinarias”, “Estado, modernidad e instituciones: Lo sagrado y lo profano en la sociedad y la familia”, “Infancia, Discurso jurídico y Subjetividad: Función estructurante de la ley”, “Institución de infancia y posición subjetiva del profesional”; entre muchas otras, no menos importantes; se ha logrado dar forma y plantear una problemática inquietante desde ya hace un tiempo, en relación a la mirada que existen sobre los niños y niñas, cuando estos no encajan en los estándares –ya caducos- sobre lo que se espera de los mismos.

Actualmente, y desde hace más de cinco años, me desempeño como psicóloga en un Centro de Salud Primaria (CAPS) de la ciudad de la ciudad de Necochea, bajo un programa de atención a niños y adolescentes, en el marco de la Ley de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 13.298), recibiendo derivaciones de diferentes instituciones, como por ejemplo, Juzgado de Familia; Defensoría, Fiscalía, Servicio Local de Promoción y Protección de Niños, Niñas y Adolescentes; instituciones dependientes de Educación como: Equipo Distrital Infancia y Adolescencia (EDIA); Equipo de Orientación Educacional (EOE) de diferentes escuelas; otros profesionales de la salud y derivaciones espontáneas, entre otras.

En este contexto, a partir de la observación y análisis de los casos que se presentan, se podría decir, que en la actualidad se observa una especie de “sentimiento terrorífico” de los adultos respecto de los infantiles sujetos¹, frente a los cuales se posicionan desde un lugar de paridad borroneándose así las

¹ Se entiende por infantiles sujetos, desde una postura psicoanalítica, a la criatura humana que está en vías de constitución psíquica.

diferencias generacionales y abdicando en sus funciones de responsabilizarse por la educación de su prole.

Es así, que constatamos lo planteado por Leandro de Lajonquière cuando expresa que educar implica transmitir marcas simbólicas que va a permitir que la cría humana, el infans, advenga sujeto, es decir, “[...] que posibiliten a la cría sapiens el usufructo de un lugar en el mundo a partir del cual pueda lanzarse a las empresas imposibles del deseo [...]”, desde este lugar educar es un proceso instituyente de la infancia. (2005, p. 11).

Una de las mayores preocupaciones que se presenta en este escenario refiere a los diagnósticos con que vienen los niños y niñas, ya desde las instituciones que los derivan, por lo general la escuela o pediatría, diagnósticos que no apuntan a abrir un juego de posibilidades, sino, más bien, vienen dados a la manera de un broche, un sello, una marca a fuego; y por lo tanto, una determinación, generando efectos desubjetivantes en los niños.

Esa preocupación fue la que dio forma a las prácticas institucionales e interdisciplinarias que se llevaron a cabo en una escuela pública de la ciudad de Necochea, donde a partir del análisis de un caso se buscó desentramar y poner a jugar algunos supuestos que a la manera de *ceremonias mínimas* (Minnicelli, M., 2008) aparecían encapsuladas y cristalizadas, impidiendo de esta manera operar sobre las situaciones que se presentaban en la institución.

Introducción

A lo largo de este trabajo final integrador se intentará plasmar las conceptualizaciones que permitieron en su articulación teórico-práctica, la intervención interinstitucional e interdisciplinaria y los resultados derivados de ella.

Cierta desintegración de las instituciones, caducidad de algunos valores y normas generaría un impacto en la subjetividad provocando sentimiento de desamparo e incertidumbre, que en los niños puede observarse en las manifestaciones conductuales, el aumento de la violencia, la falta de un sostén necesario para su desarrollo psíquico, etc.

Es así que, a partir de las diferentes asignaturas que se fueron cursando en la Carrera de Especialización, y de algunos interrogantes que surgieron como: ¿Existe alguna relación entre esta problemática y las subjetividades de época? ¿Esto se encuentra en íntima relación con las concepciones que las personas han tenido, en diferentes momentos históricos, acerca de la Infancia? ¿Esta especie de sentimiento terrorífico frente a los niños tiene su origen, o se debe, en parte, a la concepción de “peligrosidad” asociada a la infancia en tiempos de pasaje del Antiguo Régimen a la Modernidad? ¿Será la medicalización de la infancia un nuevo modo de controlar eso ajeno y peligro? ¿El “sentimiento terrorífico” respecto de la infancia se encuentra en íntima relación con el aumento de la tendencia a la medicalización de la misma? ¿Por qué “controlar” a los niños? se intentó dar forma a este desarrollo teórico práctico, a partir de una hipótesis directriz del mismo.

Las concepciones, imágenes, prejuicios, ideales, valores que los adultos en general y en este caso particular, los docentes y profesionales tienen sobre los niños y niñas, influyen su accionar hacia ellos y hacen a la manifestación de las problemáticas actuales que se presentan en los niños y escuelas.

Pareciera generalizarse que si los niños se desbordan y los adultos no saben qué hacer, no hay posibilidad de contención y sostén, sino que se

produce una expulsión, un diagnóstico que lo encasilla desubjetivándolo, una acción: “es esto, necesita esto”. Pero ¿dónde queda el lugar a la pregunta por los motivos que llevan a este niño a moverse o comportarse de esa manera?

El adulto se encuentra aquí perplejo frente a las situaciones que lo desbordan y se desborda, “perplejidad que inhibe la posibilidad de hacer algo diferente con lo que se presenta de dudoso abordaje, cayendo en la trampa de un círculo vicioso”. (Minnicelli, 2010, p. 8).

Dado que esa situación – de diagnosticar, expulsar, medicar- aparece como algo naturalizado y es funcional a los diferentes actores que intervienen ya que un diagnóstico tranquiliza y apacigua lo que aparece, en muchos casos como insoportable para el adulto; surge la pregunta: cómo interrogar sin que esa pregunta no caiga en el vacío. Al decir de Minnicelli:

[...] cómo es posible hacer que lo dicho hable, recreando nuevas significaciones y un cambio de posición de los adultos ante los dichos –y hechos- en y por ceremonias mínimas. (2010, p. 2).

En el primer capítulo nos ocuparemos del tema *patologización de la infancia* ingresando a partir del trabajo realizado en la práctica interdisciplinaria e interinstitucional que se realizó en un espacio de interacción entre el Centro de Salud Primaria Sur y la escuela primaria estatal N°1 de la ciudad de Necochea.

Esta práctica fue posible debido a que el equipo de orientación escolar (E.O.E.) de la escuela N°1 pide la intervención en la institución debido a situaciones de violencia vividas con niños que asisten al tercer año de escolaridad primaria, atribuyendo de manera exclusiva las “causas” en el comportamiento de uno de los alumnos -al cual se busca etiquetar con algún diagnóstico de turno- que en ese momento es atendido por la psicóloga del CAPS.

Como ya se verá, se presenta la necesidad de trabajar –con la institución educativa- los vínculos que se establecen entre adultos y niños, y entre niños; y la concepción que maestros o profesionales tienen de esos niños ya que influye en esos vínculos.

Se partió de una hipótesis: la posición subjetiva que los profesionales y docentes toman respecto de la infancia –debido a la percepción que tienen sobre los niños-; junto a la concepciones que se encuentran operando de esos niños, va a influenciar el diagnóstico –que puedan hacer- de las situaciones que se presentan en sus prácticas.

Por tal motivo es indispensable revisar nuestras posiciones como profesionales de la salud -y/o adultos responsables de la educación- que contribuimos –o no- en nuestro accionar a instituir infancias.

La metodología que se utilizó fue cualitativa, a partir del diseño de un dispositivo de tratamiento clínico-social utilizando como herramienta las *ceremonias mínimas*.

El plan de actividades desarrollado durante la práctica interdisciplinaria e interinstitucional consistió en el diseño de talleres, donde se buscó lograr la integración del grupo, valoración de los objetos propios y ajenos, disminución de la violencia y respeto de las normas; entrevistas, cuyo objetivo fue trabajar la percepción de los adultos sobre el conflicto y qué podían aportar para la solución del mismo; reuniones entre el EOE, maestra, Directora, y CAPS.

Se buscó el cambio de posición de los adultos frente a la situación, a partir de diferentes disparadores: como bibliografía, ejemplos clínicos, transmitiendo la complejidad del caso y cómo cada uno contribuye al conflicto. Los mayores obstáculos para la ejecución de dicho plan fueron las diferentes posturas de los adultos que intervinieron en el proyecto, y el conflicto histórico existente entre el EOE y docentes.

En el capítulo 2 ubicaremos a la noción de infancia como un término polisémico, un concepto moderno, resultado de un proceso de construcción social-histórico donde confluyen diferentes enunciados filosóficos, legislativos, educativos, médicos, políticos, etc.; con sus respectivas controversias, que han ido moldeando diferentes prácticas entorno a los niños y niñas. (Minnicelli, M., 2010, p. 17). Infancia será entendida como significante que produce efectos de significación.

Realizamos una breve referencia a los desarrollos históricos sobre las transformaciones acaecidas con el paso del Antiguo Régimen a la modernidad, tomando los aportes de Aries (1973 en Minnicelli, 2004) y Donzelot (2008 [1979]) donde se plantea que la noción de infancia no ha sido la misma a largo de la historia, sino que se encuentra atravesada por las concepciones e imágenes propias de cada época.

Luego nos referiremos a las formas familiares y los efectos sobre la infancia considerando que para hablar de la noción de infancia es necesario esbozar algunas definiciones sobre familia, debido a que el cachorro humano depende del Otro para subsistencia.

Siguiendo el recorrido de este capítulo abordaremos la problemática de la patologización de la infancia, considerándolo un fenómeno que implica el utilizar los recursos de la medicina, de manera casi exclusiva, para intentar resolver rápidamente conflictos de otra índole, dejando de lado otros variables que intervienen en la producción de dichos conflictos como sería el caso de la historia personal, familiar y el contexto; ingresando así los niños en un círculo vicioso de donde es difícil salir, ya que se los ubica como objetos de prácticas que apuntan a acallar un malestar mediante la medicalización o reeducación de los comportamientos, más que a resolver la situación.

Cada vez son más los padres que plantean no saber qué hacer con sus hijos; lo cual se complejiza debido a la percepción de la infancia como lo ajeno y peligroso. Ajeno y peligroso en relación a aquello que aparece como desconocido para los adultos, ya que al decir de de Lajonquière, L. “Una infancia sólo existe como perdida, desconocida, reprimida y, así, no cesa de escribirse/inscribirse, de insistir en “nosotros”. No obstante, como ella insiste en tanto diferencia temporal, nos torna extraños al presente, a nosotros mismos”. (2005, p. 10).

Se sabe, que lo que aparece como peligroso es lo desconocido y es aquello que debe “vigilarse” controlarse, aislarse, o de lo que hay que defenderse. ¿Y no es acaso esto, lo que está sucediendo con los niños, cuando se crean una gran cantidad de categorías diagnósticas (TGD), en base

a las cuales se “diagnostica”, se cataloga, etiqueta a los niños; y para los cuales existe, por supuesto, una “medicación” con la cual se acallarían eso que el sujeto infantil está expresando a gritos, manifestando en sus síntomas?

Concomitantemente, existe aumento superlativo de una tendencia a la “medicalización” de niños a muy corta edad, muchas veces en base a cuestionarios que se administran a padres o docentes, otras veces, en base a “signos” comportamentales que presentan los niños como por ejemplo moverse “mucho”; signos que son interpretados desde un lugar subjetivo, ya que depende para quien y desde quién, moverse, es “mucho” o demasiado.

A su vez, los diagnósticos que hoy están en boga, si bien tranquilizan; son etiquetas difíciles de sacar que en su mayoría se imprimen en los niños, sujetos en devenir, como se marca el ganado al rojo vivo y sin posibilidades de cambios, dejando una marca en la subjetividad. Es así que nuestros niños quedan encasillados, bajo una nueva nominación; que los identifica, que los define como tal (Janin, B., 2007).

Se reflexionará acerca de la condición de niño, sujetos en proceso de constitución, donde nada está dicho sino todo por hacer y sobre los efectos que los diagnósticos, tal como se los utiliza hoy, tienen sobre la infancia; que taponan, arrasan con el sujeto en devenir sin dejar lugar a la duda, a la pregunta.

Luego se desarrollará el concepto de *ceremonias mínimas* entendido como un dispositivo clínico-metodológico para la intervención que permite identificar significaciones discursivas que se encuentra operando como obstáculos al tiempo que habilitar atrás significaciones posibles para *abrir la puerta para ir a jugar*.

También abordaremos el concepto de institución diferenciándolo del de estructura organizacional, para poder hablar de institución de infancia o instituir infancias, entendiendo la institución como la operación que produce lazos sociales, que favorece procesos de sujeción a la cultura.

En el capítulo 3 nos ocuparemos de la relación existente entre, la posición subjetiva de docentes y profesionales, y la patologización de la infancia; y de la importancia de revisar dichas posiciones a fin de facilitar los procesos de subjetivación, de instituir infancias.

Abordaremos la noción de moralidad diferenciándola de la ética, considerando que la relación que el sujeto mantiene con la ley, es decir, la postura subjetiva frente a la norma, está en íntima relación con las condiciones de producción de subjetividad; con la relación que el sujeto mantiene con el Otro, representante de la legalidad y los otros semejantes. (O. Calo, H. Martínez Álvarez; 2008).

Hablaremos de las *figuras de lo infantil* concepto propuesto por de Lajonquière para luego analizar las situaciones que se presentaron en la práctica interdisciplinaria e interinstitucional que se desarrollo en el marco de la carrera de especialización “Infancia e instituciones”.

El autor plantea que cuando un niño nace es un extranjero, no posee la misma lengua, aunque si participa de la inteligencia y la misma capacidad comunicativa que los que ya habitan el mundo –los viejos o adultos-, con el paso del tiempo el niño se transforma en un familiar, que aunque diferente – porque no es una copia y le queda el acento de extranjería- pertenece a la familia.

Sin embargo, en la actualidad lo extraño se ha convertido en extraterritorial, en extraterrestre o salvaje. El salvaje es aquel que no entiende, queda en ese lugar fijado y una vez que se lo nombra de esa manera se lo extermina, no hay lugar para los dos. Y con el extraterrestre no se establece contacto.

Y por último, en el capítulo 4 nos aproximaremos en las conclusiones de este trabajo al planteamiento de la función adulta –que en la actualidad se encuentra desdibujada- frente a las necesidades de los niños, que por su condición infantil requieren del Otro como mediador entre su vulnerabilidad y la crudeza de la realidad para poder significar y armar una red simbólica que los

proteja; articulando los saberes adquiridos en el marco de la carrera de especialización y la PII.

Es decir, concluyendo, se pretende poder plasmar en este trabajo puntuaciones respecto de aquellos saberes que se han ido construyendo y reconstruyendo en nuestras subjetividades a partir del recorrido personal por la carrera de especialización, no solo como necesidad para la aprobación del trabajo integrador sino también para poder transmitir aquello en las instituciones y comenzar así a posicionarnos desde otro lugar respecto de las subjetividades que se encuentran en vías de constitución.

Patologización de la infancia.

Práctica interinstitucional e interdisciplinaria.

[...] se busca comenzar a desarticular aquello que, desde hace mucho tiempo, venía operando como verdad única y de “destino siniestro” manteniendo una mirada y posición diferente que sean habilitantes y permitan abrir el juego para ir a jugar.
Minnicelli, 2008, p. 21

Nuestra labor como psicóloga se desarrolla en la actualidad en un Centro de Salud Primaria de la ciudad de Necochea, bajo un programa de Atención a niños, niñas y adolescentes, en el marco de la Ley 13.298 de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

En este escenario nos encontramos con un gran porcentaje de niños traídos por sus padres, derivados por instituciones en las cuales estos niños transitan como el caso de las escuelas, u otras veces, la pediatría, con una particularidad inquietante, una nominación, un diagnóstico que, por su naturalidad y la función que se encuentra cumpliendo – obturando las condiciones de posibilidad subjetivantes - genera desasosiego causando la necesidad de trabajar en ello.

Cuando nos referimos a los diagnósticos con los cuales llegan los niños al CAPS, ponemos el acento en la particularidad de los mismos- que vienen dados a la manera de un broche, como un cierre, como la única explicación posible de la conducta del niño, sin posibilidad de interrogarse acerca de las causas de la misma. No es nuestra intención cuestionar los diagnósticos cuando son utilizados como punto de partida para el trabajo con otros profesionales y con el niño en particular –considerando que la estructura psíquica infantil, se encuentra en permanente cambio, debido a que la subjetividad del niño está en vías de constitución.

Reconocemos el avance de los conocimientos médicos que han permitido la detección temprana de algunas enfermedades como así también el

desarrollo científico tecnológico de la industria farmacéutica, por el cual se ha logrado mejorar de manera significativa la calidad de vida de una gran cantidad de personas. (Dueñas, 2011, en Minnicelli, 2013 p.131). Sin embargo, es de destacar que en la actualidad existe una tendencia palpable a reducir los malestares que aquejan a los niños a explicaciones biológicas perdiendo de vista otras “variables altamente significativas que intervienen en su producción” (Dueñas, 2016) como por ejemplo la historia familiar y el contexto donde se producen dichos malestares, de esta manera se realizan diagnósticos -y prácticas en función de los mismos- que vulneran a los niños, aún más de lo que se encuentran por su condición infantil de dependencia para subsistir. (Dueñas, 2016).

Creemos que esos diagnósticos producirían efectos atentan contra los procesos subjetivantes de los niños –o desubjetivación- ya que un gran porcentaje de esos diagnósticos llevan a que los niños –y digo niños, porque la mayoría son varones y no niñas- ingresen en el circuito vicioso de la patologización de la infancia –etiquetamiento y medicalización- quedando entrampados como objetos de prácticas que apuntan a acallar un malestar mediante el uso de una pastilla o reeducación.

Entre los indicios que dieron lugar a nuestra inquietud -porcentaje de niños que son derivados desde las escuelas al CAPS con diagnósticos ya establecidos- podemos nombrar: el número de casos que llegan a consulta en el centro de salud, durante los últimos cinco años, con diagnósticos realizados – generalmente- por docentes o EOE de las escuelas y pediatras– en su mayoría- de “hiperactividad con desatención” y; diagnósticos basados en las manifestaciones conductuales de esos niños sin tomar en cuenta las particularidades de cada caso ni el momento de vida del sujeto, el cual se encuentra en vías de constitución subjetiva donde “nada está hecho sino todo por hacer”. Surgen algunos interrogantes como: ¿Quién deriva? ¿Quién diagnostica? ¿Cuál es la concepción de niño que se encuentra circulando en los profesionales que trabajan con ellos? ¿Qué función cumplen –o suplen- estos diagnósticos?

Creemos que la posición subjetiva que los profesionales y docentes toman respecto de la infancia va a influenciar el diagnóstico –que puedan hacer- de las situaciones que se presentan en sus prácticas, por tal motivo es indispensable revisar nuestras posiciones como profesionales de la salud -y/o adultos responsables de la educación- que contribuimos –o no- en nuestro accionar a instituir infancias.

Entonces, siendo que, como profesional psicóloga me encontraba formando parte de un equipo interdisciplinario de atención primaria de la salud, se acerca una institución –escuela N°1- demandando la intervención debido a las manifestaciones de violencia que “sufrían” con niños que asisten al tercer año de escolaridad primaria -atribuyendo de manera exclusiva las “causas” al comportamiento de uno de los alumnos que en ese momento era mi paciente (“M”)-; y requiriendo realizar el trabajo final integrador en el marco de la carrera de especialización de “Infancia e Instituciones”, es que se hizo posible llevar a cabo una práctica interdisciplinaria e interinstitucional conformándose un equipo integrado por profesionales de ambas instituciones sobre el cual detallaremos más adelante.

Siguiendo lo expuesto hasta aquí, consideramos que se puede identificar al menos un campo de recorte del problema: la patologización de la infancia -etiquetamientos y consiguiente medicalización-, se encuentra en íntima relación con la concepción que los adultos responsables del cuidado y sostén de los niños tienen acerca de ellos.

Paradójicamente cuanto más leyes, y declaraciones de protección de la infancia se crean, más clasificaciones o categorías de trastornos infantiles se “inventan” para su etiquetación, soslayando la función de adulto en su responsabilidad de educar² a su prole.

² Aquí, siguiendo a Leandro De Lajonquière, consideramos que educar implica transmitir marcas simbólicas que va a permitir que la cría humana, el infans, advenga sujeto, es decir, “*que posibiliten a la cría sapiens el usufructo de un lugar en el mundo a partir del cual pueda lanzarse a las empresas imposibles del deseo*”, desde este lugar educar es un proceso instituyente de la infancia. (2005, p.11).

Es así que quedan planteados los siguientes interrogantes que darán lugar a la definición del problema:

¿Cuáles son los efectos sobre la subjetividad de los niños -los cuales se encuentran en vías de constitución psíquica- de la patologización de la infancia a través de las clasificaciones que se utilizan en la actualidad más como un fin que como un medio, por adultos que deberían encargarse de su contención y sostén³?

¿Qué nociones de infancia se encuentran operando en los diferentes profesionales cuyas intervenciones llevan a una clasificación compulsiva y consiguiente patologización de la infancia, sin ninguna reflexión aparente de los efectos acarreados sobre la constitución subjetiva de los niños?

Análisis situacional

Para ilustrar el campo de problema planteado en el apartado anterior, se tomará un fragmento de un caso trabajado en el Centro de Salud Sur de la ciudad de Necochea, al cual se lo denominará “M” siendo el niño por el cual la escuela N°1 se acerca al CAPS demandando una intervención urgente. En caso “M” se verá plasmado cómo las concepciones, prejuicios, imágenes, etc. que los profesionales y docentes tienen acerca de un niño puede influenciar en el diagnóstico y la manera de percibirlo, afectando sus manifestaciones comportamentales. Este caso nos servirá de palanca para a partir de la demanda ingresar en la práctica y diseñar algún dispositivo interdisciplinario que se visualice como necesario.

Caso: “M”

Consulta la madre de “M” derivada en un principio por el jardín, más adelante por escuela.

Motivo de consulta: “mal comportamiento”.

³ Entendiendo el término sostén como lo plantea Winnicott, W.D. al cual abordaremos en el desarrollo teórico del apartado *¿Cómo hacer de sostén cuando los adultos encargados de ello se encuentran también vulnerados?*

“M” tiene al momento de la primer consulta 5 años⁴, se encuentra en la última salita de preescolar, la madre lo describe como “muy cariñoso, corre de acá para allá, él no te habla grita, está agresivo...lo único que quiero es que pare un poco”

Madre de “M”: “P” se marcha de su hogar por violencia, existen denuncia en contra el padre de Martín (Fernando) por violencia hacia ella y sus dos hijas de 9 y 12 años, que no serían hijas de “F”. “P” relata que “F” les gritaba continuamente y les pegaba; y a “M”, de bebé, le hablaba a los gritos y muy de cerca. Manifiesta haber consumido cocaína hasta los 2 meses de embarazo de “M” junto con su pareja.

El padre actualmente se encuentra en tratamiento psiquiátrico ambulatorio, estuvo internado, diagnóstico pérdida de masa encefálica grado 3. “P” relata que “F” era alcohólico y consumía drogas, tuvo un accidente que le dejó secuelas por traumatismo en el cráneo, ella refiere: “quedó como con infantilismo” A raíz de esto es que es atendido por un psiquiatra en el hospital neuropsiquiátrico. El psiquiatra lo describirá como una persona que no puede controlar sus impulsos, con desinhibición sexual y características infantiles.

En relación “M”, la madre *lo ve como un “niño malo”* que no responde a su “mandato”, inquieto, que no logra controlar. Respecto a él dice: *“...rompe todo, no deja nada sano...”* El niño deambula por todos lados sin parar, desde los 4 años sufre de encopresis y enuresis secundarias. La madre no lo dejaba jugar, decía que *“podía hacer líos”*, le sacaba los juguetes que le regalaban porque los rompía, y utilizaba como forma de castigo por su comportamiento,, en un principio pegarle, luego encerrarlo, y más tarde sacarle la tele. Como ella trabajaba, dejaba al niño al cuidado de las hermanas, las cuales a no saber qué hacer frente a los descontroles de “M”, también le pegaban. Manifiesta *“no saber qué hacer”*. En una oportunidad, mientras transcurría la entrevista con “P”, “M” se sube a una balanza en el consultorio de la pediatra y se mide, viene a decirle a su madre con cara de alegría lo que había crecido, y la reacción de ella es *“no toques nada, que lo vas a romper!”* “M” baja la cabeza, y la psicóloga le dice, intentando reparar algo de su imagen: *“¡qué bueno! ¡Cuánto has crecido!”*.

“M” comienza el primer ciclo, y a los 15 días lo derivan, pidiendo un diagnóstico y con el interrogante: *“¿No necesitará medicación?”* Al mes es cambiado de escuela y el equipo se acerca pidiendo una derivación a un psiquiatra infantil (es de destacar que en Necochea no existe esta especialidad, por lo que se necesita una derivación al hospital materno infantil de Mar del Plata). En esta segunda escuela, su maestra conoce a la maestra anterior, quien *le hace comentarios negativos respecto de “M”*, a su vez la segunda maestra se encontraba atravesando una situación particular personal (su marido se encuentra cursando una enfermedad terminal), y parece *no poder contener a “M”*, cada vez que este se desbordaba *era expulsado por ella hacia dirección o gabinete, o si él quería irse lo “dejaba” argumentando no saber qué hacer con el niño*. No se logra concretar ninguna entrevista con esta maestra.

Al poco tiempo de comenzar el tratamiento remite la enuresis y encopresis, sin embargo sigue deambulando por los pasillos de la escuela sin que nadie sepa como contener esos movimientos. Es de destacar que igualmente aprende a leer y a escribir.

⁴ En la actualidad tiene 8 años.

Este tratamiento tiene varias intermitencias, cuando “M” tenía alguna mejora era retirado del tratamiento, luego empeoraba su comportamiento en las instituciones a las cuales concurría y “P” volvía a solicitar tratamiento.

Respecto de la pareja actual de “P” solo se logra concretar una única entrevista en la cual interviene la social del CAPS, en esa oportunidad deja en claro que él no es el padre y no debe hacerse “cargo” del niño, que “no le va a pegar porque a él le pegaban de chico” pero tampoco le va a poner límites. Se le plantea que es el adulto responsable del niño cuando éste está a su cuidado.

Actualmente, “M” se encuentra en 3º año, tiene una maestra suplente la cual se muestra colaboradora y pide que se le acompañe para “saber qué hacer con “M”” ya que al decir de la misma: “los primeros tres o cuatro días era una maravilla, pero después empezó a querer irse del salón” “el otro día lo mande para acá (se refiere al espacio del EOE)...” Más adelante dice que ella cree que *lo hace para llamar la atención.*

Es de destacar que a lo largo de este año pasaron 5 docentes diferentes por 3º grado. Además que la estrategia que se ha utilizado en estos 3 años desde los directivos, docentes, y EOE fue intentar contener a “M” fuera del aula, pero se le ofrecía algún objeto o elemento durante ese tiempo, sin interrogar se acerca del malestar del niño, por ejemplo se le prestaba la computadora de la secretaría, o se le daban juegos en el gabinete. Al principio hacía algunas tareas, las que luego su fueron perdiendo por su negativa. Esta negativa se fue transformando en una actitud y conducta violenta primero hacia los compañeros y luego hacia docentes. En el último tiempo, ha golpeado a los docentes y se ha intentado escapar de la escuela, parece no responder a ningún adulto dentro de la escuela, tiene momentos de “crisis” en donde intenta golpear o romper cosas, y luego se calma. Esto lo relatan desde la institución como si fuera un cambio abrupto en su comportamiento, más adelante surge que en realidad se calma cuando le dan lo que, aparentemente, “M” reclama.

Estos “cambios abruptos” coinciden con la aparición del padre de “M”, quien el último año ha comenzado a llevarse a dormir a “M”⁵.

Los síntomas antes mencionados ceden radicalmente a partir de que “M” deja de tener contacto con “F” a raíz de la restricción de acercamiento que dicta el Juzgado de Familia.

En la escuela comienza a poder quedarse en el salón, copia en el cuaderno, las crisis disminuyen considerablemente, deja de escaparse de la escuela. En la colonia de vacaciones (Zeus), a la cual accede con una beca, al decir del coordinador de la misma, “es un chico más”, se comporta como cualquier niño del grupo, responde a los límites. En consultorio comienza a bajar el nivel de ansiedad y agresividad, comienza a dibujar de nuevo, signo de que se ha desbloqueado mecanismo defensivo.

⁵ En la actualidad existe una restricción de acercamiento contra el padre de “M” debido a una denuncia de abuso hacia la hermana, quien lo denuncia con la madre luego de quedar internada en un hogar en otra ciudad por iniciativa propia. Actualmente se encuentran interviniendo en el caso de “M”, el servicio local y el juzgado de familia, además del centro de salud y la escuela.

Se llevan a cabo varias audiencias en el juzgado donde se encuentran presentes todas las instituciones que intervienen en la situación, que se transcriben más adelante.

Entonces, en este contexto, como se dijo, la escuela N° 1 se acerca al centro de salud para pedir la intervención en la institución debido a situaciones de violencia vividas en 3° grado turno mañana de la escuela primaria, cuyas causas son adjudicadas a "M". Se evalúa la demanda institucional y se decide generar un espacio de intercambios interinstitucionales e interdisciplinarios.

Escenario institucional y el dispositivo en el que se interactuó con los otros profesionales.

Como escenario institucional se plantea el puente que se formó entre el Centro de Salud Primaria y la escuela N° 1 a partir de la demanda de ésta, quien pide que se realice un taller en 3° grado para atender a la problemática que se les presenta en el aula --violencia y falta de integración- al cual pertenece "M", planteando no saber qué hacer con la situación y considerando como punto de conflicto a este niño en particular que se encuentra en tratamiento psicológico en el CAPS Sur.

Se propuso desarrollar y llevar a cabo el dispositivo de taller junto a la trabajadora social del CAPS además de la maestra de 3° año de la escuela N° 1 y el equipo de orientación escolar de la misma.

Para diseñar el taller, se realizaron junto a la trabajadora social entrevistas con la maestra y el EOE a fin de identificar necesidades; y observaciones del grupo, así poder pensar en conjunto las actividades del taller que respondan a las necesidades de la institución al mismo tiempo que hagan al núcleo del conflicto, y de esta manera contar con la colaboración de dicha institución. Además, se analizó la demanda institucional para detectar los puntos problemáticos que hacen al conflicto.

Se pudo establecer como población beneficiaria directa, de la práctica interinstitucional e interdisciplinaria que se desarrolló en la escuela N° 1, a todos los niños de entre 8 y 10 años de edad que concurren a 3° grado de

dicha escuela del turno mañana; e indirectamente a la institución escolar (docentes, equipo de orientación, auxiliares, administrativos, directivos), comunidad escolar (familias y el resto de los alumnos que concurren a la institución).

Perfiles Profesionales (actores que participan del programa)

Para llevar a cabo el proyecto se diseñó un dispositivo de tratamiento clínico social e institucional que, en un principio, se conformó con la trabajadora social del centro de salud Sur y la psicóloga, junto al EOE de la escuela y la maestra de 3º grado; luego se sumó otra trabajadora social del centro de salud.

A continuación se esbozaran los perfiles profesionales con los cuales se entró en diálogo para trabajar interdisciplinaria e interinstitucionalmente, es decir, el posicionamiento subjetivo en función de la cual cada uno de estos profesionales realizaban sus tareas o prácticas profesionales, ya que como se sostuvo anteriormente, esas concepciones influyen en la manera en que los perciben y determinar su accionar hacia los niños.

El perfil profesional de la trabajadora social que se infiere a partir de sus dichos: “el centro de salud no está para la atención sino para la prevención” “hay que realizar talleres, acercarnos a las instituciones del barrio”, es de acción-prevención más que asistencialista., el marco teórico desde el cual interviene esta profesional es el constructivismo. Es de destacar que en el caso presentado se estaba interviniendo sobre la urgencia, lo cual entraba a jugar de una manera particular en esta profesional, dado que por su posicionamiento, muchas veces se producía sentimientos ambivalentes respecto de lo que se debía o no hacer en la institución, quedando en algunas oportunidades en una posición de auxiliar frente a las situaciones presentadas.

El perfil de la maestra, se encuentra signado por la posición que ocupa dentro del modelo educativo; entonces, como “toda educación conlleva un ideal” (Gamondi, 2011) sabemos que cada maestro tendrá su propio ideal de

alumno, que puede coincidir o no con el de la institución a la cual pertenece - ¿qué se espera de ese alumno? “Por lo menos que aprenda y deje aprender a sus compañeros”, que obedezca las normas institucionales –es lo que se infiere de los dichos.

Dichos de la docente: “quiere llamar la atención” supone ahí un sujeto que está queriendo decir algo. No lo cataloga como “niño malo”.

Dichos del E.O.E.: “es amoroso” “es necesario contenerlo” “si lo dejas, hace lo que quiere” consideran que la madre “no puede hacerse cargo” del niño. Que debe ser ella quien lo eduque y ponga límites. Se podría decir que existe un corrimiento de la función adulta responsabilizando solo a la madre de su educación. Es decir, que estarían suponiendo a la escuela una función de educación puramente “formal”.

Luego de varios intercambios interdisciplinarios con la trabajadora social y el equipo de la escuela se llegó a considerar a los comportamientos de “M” como una manifestación producto de múltiples significaciones que a la manera de un entramado entretejían la realidad del niño y que para empezar a desarmarla había que comenzar a identificar nuestras concepciones y posicionamientos frente a los niños en general, y “M” en particular, para así comenzar a poner a rodar otras significaciones y habilitar de esta manera las “condiciones de posibilidad de subjetivación”. (Minnicelli, 2010, p.12).

A medida que fue avanzando el trabajo, fueron apareciendo otros perfiles⁶ que comenzaron a “dialogar” o intentar imponerse, como es el de la medicina, representado por médico psiquiatra, y el de la justicia.

Sabemos que cierta medicina se ha posicionado históricamente respecto de los otros discursos disciplinares como saber absoluto. Al respecto podemos citar a Rosario Herrera Guido, quien plantea que la razón médica:

⁶ Dado la complejidad del caso particular por el cual se comienza a trabajar en la escuela, ya que llegando al final de la práctica interinstitucional, aparece una denuncia de abuso (ver caso “M”).

[...] al expulsar al sujeto del lenguaje y su verdad del campo de la ciencia, lo reduce, [...] no a un cuerpo que habla sino a carne, cerebro, tendones, huesos y vísceras. [...] discurso del poder que somete al sujeto al silencio. [...] (2010).

El médico psiquiatra del caso trabajado, va a intentar invisibilizar el padecer del niño junto a sus derechos, buscando que se “atienda a las necesidades de su paciente, el padre de “M”⁷ un hombre de 44 años cuyo diagnóstico médico-psiquiátrico era pérdida de masa encefálica grado 3, patología que al decir de su psiquiatra generaba una “desinhibición sexual y pérdida de control de los impulsos” y que posteriormente se verá que tenía prácticas abusivas respecto de su hijastra, hermana mayor de “M”, y por tanto también respecto de “M” quien se encontraba presente al momento que eso ocurría.

Respecto a los dichos de la justicia tomamos los aportes de José Cernadas quien plantea “[...] el discurso jurídico intenta regular los intercambios entre las personas, con el supuesto de que estos son pasibles de objetivar [...]”, lo cual es imposible, ya que supone que todos debemos ser iguales ante la ley, aquí al igual que el discurso médico se deja por fuera al sujeto. (Cernadas, J., 2012). En este caso particular se trató de un “como si”, como sí se escucharan en las audiencias los diferentes discursos que se encontraban interviniendo en el caso⁸, ya que al tomar un posicionamiento frente al sujeto se opta por responder unidireccionalmente al discurso médico.

Todos y cada uno de estos discursos, tienen un ideal de niño, lo que se espera que ese niño sea, este ideal toma cuerpo en cada institución de acuerdo a sus valores, normas; como así también es portado, de una manera singular por cada una de las personas que forman parte de dicha institución. ¿Podríamos pensar que el ideal de niño de la institución donde concurría “M” era el de un niño que se porte “bien” lo cual implica no “pegar” hacer caso a las normas y reglas institucionales, quedarse quieto en su silla, ya que “tiene edad suficiente para ello”, no reaccionar frente a la indiferenciación del docente, etc.?

⁷ Ver: Datos relevantes de las audiencias.

⁸ Idem anterior.

Las instituciones educativas tienen a la homogenización, a la normativización, por lo tanto aquel que se salga de la norma ¿es “anormal”?

Desde la escuela se intenta dar un nombre a lo que le pasa y padece “M”, al no obtener los “resultados deseados” en el profesional psicólogo, recurren al médico de educacional, en busca de un diagnóstico⁹ –tal vez sea medicable- donde intentar acallar el sufrimiento de este niño sin importar los motivos y las consecuencias subjetivas que esto genera a tan temprana edad, donde no hay lugar para la angustia ni para su elaboración; ya que en tiempos de inmediatez las personas deben ser productivas, y por lo tanto, no puede detenerse a realizar duelos o elaborar conflictos emocionales. Esto, a su vez, es funcional a la lógica del Mercado, que provee de los medicamentos que pueden silenciar el sufrimiento.

Los actores que participan de la práctica definen como el problema el caso “M”, así por ejemplo la maestra suplente considera –según sus dichos- que “si no estuviera “M” sería otro grado 3º, cuando él llega cambian todos”

Del análisis del caso “M”, surge dos caras de una situación; por un lado, tenemos niños que presentan dificultades en el aprendizaje, que se encuentran deambulando sin un aparente interés, niños que se violentan –o ¿son violentados?- con sus maestros, niños que no responden a ninguna “autoridad” (como es el caso “M”)¹⁰; por el otro lado, aparecen los profesionales, docentes, que a partir de una categoría diagnóstica delimitan un lugar con sus respectivos enunciados identificatorios al cual estos niños son lanzados como “proyectiles” sin posibilidad correrse de ese lugar.

Entonces, tendríamos niños que desde la mirada del adulto –docentes y profesionales- “se portan mal” -a quienes habría que “normalizarle la conducta”, “arreglar” si es posible rápidamente con una pastilla- lo cual podría estar relacionado con la mirada o concepción que tienen estos adultos sobre la

⁹ Diagnóstico que es dado como única verdad posible y no deja la posibilidad de abrir el juego en busca de diferentes explicaciones y soluciones para diferentes sujetos y padeceres.

¹⁰ ¿A qué se debe esta manifestación conductual de los niños?

infancia-; y por otro lado, tenemos cómo influye en el diagnóstico de la situación esa concepción que los profesionales y docentes tienen de los niños.

Es así que, se presenta la necesidad de trabajar el posicionamiento subjetivo con los adultos que están en contacto con los niños –que en este caso podrían ser los maestros y el EOE de la escuela de “M” – a partir de dichos y decires a fin de poner a jugar algunas enunciaciones que a la manera de *ceremonias mínimas* aparecían cristalizadas y encriptadas impidiendo operar sobre la situación de violencia que se presentaba en la escuela. (Minnicelli, 2013).

Dispositivo de intervención “Ceremonia Mínima”

Se utilizó una metodología cualitativa a través de la aplicación del dispositivo de ceremonias mínimas. A fin de pensar este dispositivo tomamos la definición de Agamben, quien plantea:

Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos." "...por dispositivo, entiendo una especie -digamos- de formación que tuvo por función mayor responder a una emergencia en un determinado momento. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante.... El dispositivo está siempre inscripto en un juego de poder. (2005).

Si por ceremonia mínima se entiende, siguiendo a Minnicelli (2013) aquel dispositivo que permite “crear condiciones de posibilidad subjetivantes” (2010, p. 7). Lo cual:

[...] implica necesariamente entender que el poder (hacer), no se aloja en las grandes estructuras de manera exclusiva sino, que se sostiene en detalles mínimos, en la palabra, en el decir diario, en la posición de cada sujeto en el lazo con los otros. (2010, p. 7).

Se busca, entonces, comenzar a desarticular aquello que, desde hace mucho tiempo, venía operando como verdad única y de “destino siniestro”

manteniendo una mirada y posición diferente que sean habilitantes y permitan abrir el juego para ir a jugar. (2008, p. 21).

Se eligieron las ceremonias mínimas como metodología porque ellas por unas de su cara, permiten el diagnóstico de la situación, identificando los pequeños gestos, actos, hechos, dichos que aparecen naturalizados por su repetición obturando las condiciones de posibilidad de subjetivación; y por su otra cara se puede utilizar como tratamiento clínico-social ya que al recortar de los dispositivos institucionales aquellos hechos o dichos, para su análisis o interrogación se espera que operen otros enlaces discursivos, instituir nuevos decires, restituyendo la legalidad “allí donde una pura fuerza de-ley-sin-ley actúa como si fuera necesaria y obligatoria” (Minnicelli, 2010).

Se comenzó planteando a la institución demandante¹¹ una primera aproximación a través de observaciones –como se dijo anteriormente- en el grado al cual concurre “M” durante las clases, identificando necesidades a partir de las cuales se diseñaron las actividades a realizar; trabajando las dos caras de del mismo conflicto, por un lado los vínculos que se establecen entre adultos y niños, y entre niños; y por otro lado la concepción que los maestros o profesionales puedan tener de esos niños que puede estar influyendo en el diagnóstico de las situaciones.

Entonces, en función de las observaciones realizadas en la institución demandante, durante las clases y los recreos, se pudieron plantear los siguientes objetivos generales y particulares para llevar a cabo la práctica institucional e interdisciplinaria a la cual llamaremos (PII):

Entre los objetivos generales se encuentran los siguientes:

- Promover el análisis, diseño y aplicación de dispositivos de tratamiento interdisciplinar para niños y adolescentes sin límites en escenarios sociales, comunales y organizacionales.

¹¹ Llamaremos institución de mandante a la escuela N°1.

- Análisis, diseño y aplicación de “ceremonias mínimas” proclives a la creación de condiciones de posibilidad subjetivantes, sustentadoras de estabilidad y pertenencia como bases para el sostén de sujetos en configuración.
- Considerar el trabajo interdisciplinario institucional e interinstitucional para el diseño de dispositivos específicos como tratamiento para niños y adolescentes “sin límites”.

Los objetivos específicos quedaron plasmados de la siguiente manera:

- Identificar necesidades del grupo de 3º grado de la escuela N° 1.
- Detectar y definir él, o los, conflictos que hacen al malestar institucional.
- Detectar las dificultades institucionales que contribuyen a la manifestación del conflicto.
- Diseñar y realizar actividades a fin de disminuir las dificultades detectadas.
- Conformar un equipo interdisciplinario e interinstitucional a fin de lograr dichos objetivos.

En la búsqueda del logro de los objetivos planteados para (PII) se desarrollaron diferentes actividades como observaciones no participantes del 3º grado turno mañana; observaciones no participantes de momentos recreativos, tanto del grupo de 3º grado como del resto de los alumnos, por ejemplo: recreos; entrevistas con EOE; entrevistas con maestras; entrevistas con directivos; plenarios con todos los integrantes de la institución; talleres con los niños de 3º grado turno mañana en función de las necesidades que se detectaron.

Resultados preliminares de la PII:

Observaciones (Entre escuela y CAPS):

De las observaciones que se realizaron surgen algunos ítems los cuales se considera que hacen a la manifestación del síntoma-conflicto de la institución demandante. Entendiendo aquí, el síntoma desde una perspectiva psicoanalítica como “aquello que plantea un desajuste respecto a lo que en cada época se piensa como normal y patológico” (Brignoni, S., 2012, p.45) y como la estrategia que se erige ante una problemática que aparece invisibilizada para la institución, por lo cual es necesario ponerlo a trabajar. (Zelmanovich, p., 2014).

Desde esta postura se diferencia al síntoma del trastorno, este se considera una manifestación, la cual muestra que a una persona le está sucediendo algo -por ejemplo, una conducta agresiva- expresa un malestar, pero no es la causa de dicha conducta (Brignoni, S., 2012, p.46). Eso es el trastorno, un fenómeno que se manifiesta acerca de un malestar subjetivo, institucional, social.

Sin embargo, desde la perspectiva psicoanalítica, nos interesa la causa de dicha manifestación:

[...] la emergencia de una verdad del sujeto que él mismo desconoce. A veces las personas viven con sus síntomas como si fuera su forma de ser. [...] “yo soy así”, esto quiere decir que el síntoma está perfectamente integrado en su vida. Pero a veces el síntoma aparece en su vertiente de sufrimiento, [...], como algo que irrumpe en la vida (podemos decir, en la institución) y que rompe la homeostasis existente hasta ese momento. [...]. (Brignoni, S., 2012, p. 46-47).

Es decir, el síntoma el cual, leído como un conflicto se pone a trabajar en busca de nuevas significaciones que introduzcan diferentes enunciaciones respecto del problema originando la desarticulación, desnaturalización de las situaciones observadas.

A continuación se transcriben, entonces, algunos de los ítems que a nuestro entender dieron forma a los talleres que luego se desarrollaron y que surgieron de las observaciones como, la falta de una propuesta educativa que capte el interés de los niños de acuerdo a sus necesidades; existen otros niños,

además de “M” que muestran conductas violentas; problemas de comunicación; falta de pautas y reglas claras fuera y dentro del salón; no existe una estrategia planeada para resolver las situaciones de violencia (solo se intenta que se produzca el menor daño posible), la propuesta de la institución era “ignorar” a “M” cuando éste comenzaba a “armar líos”; no existe una persona que encarne la autoridad; temor frente a las reacciones de “M”; falta de límites claros; situaciones de conflictos permanentes entre los alumnos, por diferentes motivos, el más destacado: la falta de útiles propios; presencia en el aula de un armario cerrado con candado que producía la curiosidad y transgresión de normas; falta de carteles o algún otro indicador en el salón de pertenecía de los niños, solo se encontraba pegado un afiche con los nombres de los nenes de la tarde y los distintivos (emoticonos) que la maestra les ponía según se portaran “bien” o no. Paredes vacías; ausentismos que llevaba a la ausencia de integración, no existía un reconocimiento del otro como compañero.

A modo ilustrativo se transcribe a continuación un fragmento de una de las observaciones que se realizaron:

De la observación de la clase de los recreos y la hora de “tomar la leche” se pudo observar a una maestra que casi no se involucra con los niños, no interviene en diferentes situaciones que se van desarrollando entre los niños que pueden resultar en golpes o peleas entre los mismos.

Durante la clase “M” estuvo todo el tiempo moviéndose, si bien hacía la tarea (copiar del pizarrón unos problemas de matemáticas, resolverlos y escribir la respuesta), continuamente se levantaba a buscar algo, una goma, que tenía su compañero, que al principio pidió, pero luego tomaba sin permiso. En ningún momento intervino la maestra para regular la conducta de “M”, incluso en un momento se fue del salón y la maestra siguió dando la clase¹².

“M” se mostraba participativo al igual que sus compañeros, la maestra respondía desde una postura lejana. La maestra intentaba que los niños respondieran los problemas intentando razonar el método que habían usado, no recurriendo a ninguna estrategia concreta, por lo general como contar con palitos. “M” no entendía lo que la maestra intentaba hacer, esta nunca lo explicitó y se frustraba, al frustrarse se enojaba se levantaba y contestaba mal, la maestra continuaba dando la

¹² Más adelante, en la entrevista dirá la maestra que la consigna era “no prestar atención a la que hacía “M” es decir ignorarlo.

clase, de vez en cuando le preguntaba que pensaba él. Para ese entonces “M” ya había entrado en un estado de retracción. En un momento la maestra le hace una pregunta mientras él estaba parado con la cabeza mirando y pegada sobre la pared, la maestra solo pregunta por “la cuenta”, el responde “preguntale a una maestra de verdad¹³”

Así también durante la hora de la toma de la leche los nenes empiezan a jugar empujándose y en ningún momento interviene la maestra. Esta se acercaba a hacer aclaraciones respecto de “M” de sus comportamientos en otros momentos o que ocurrían, como que después de las 10 de la mañana está peor, relata una situación donde ella intenta separarlo de otro nene y le pega a ella, otra situación en donde él le pega a un compañerito en la panza, al preguntarle si ella conocía los motivos dice: “de la nada” pero lo que se observaba era que se molestaban y nadie intervenía hasta llegar al punto límite.

De las observaciones se infiere o hipotetiza: la maestra no interviene por miedo a la reacción de “M”, este ha “controlado” el salón con sus arrebatos y reacciones violentas, no hay un adulto que sostenga y contenga ahí. Hay pérdida de la autoridad, paralización frente a un niño que se encuentra desamparado¹⁴.

No existen reuniones de maestros, solamente una vez al mes se puede pedir una hora extracurricular para esas reuniones. En los recreos todos los nenes se encuentran en sus actividades lúdicas mientras los maestros conversan, no intervienen en situaciones de posibles riesgos.

Talleres realizados en 3º grado de la escuela N° 1:

A partir de los hallazgos de las observaciones se planearon y llevaron a cabo en conjunto con la docente y el equipo de orientación de la escuela los siguientes talleres, a fin de lograr los objetivos planteados, que como ceremonia mínima permitieron ir configurando un espacio y lugar diferente, desde el cual posicionarse, percibirse y percibir a los otros; al mismo tiempo que se ofrecía sostén y contención, ofreciendo límites claros con objetivos determinados, que respondían a las dificultades que se presentaban en la institución.

¹³ Estas palabras, que denuncian las fallas del ambiente, caen en un vacío.

¹⁴ Entendiendo aquí el término desamparo en un sentido amplio, como plantea Perla Zelmanovich en “*Contra el desamparo*” donde además de la “[...] falta de recursos para subsistir [...]”, al desamparo se le suman “[...] la fragilidad y la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social”. (2003).

1º Taller: Para la integración y apropiación del espacio.

Consistió en la realización de un afiche con el nombre de todos los alumnos de 3º grado, utilizando diferentes herramientas y técnicas, elegidas por los niños, para su decoración. Todos los presentes participaron, dando lugar a que comenzaran a nombrarse y nombrar a los niños que faltaban para que estuvieran en el afiche.

Durante el desarrollo de esta actividad, surge un inconveniente: “M” no quiere respetar el momento de cierre del taller, se acerca la psicóloga le pide el marcador y dice: hay momentos para todo, un momento para comenzar y un momento de terminar, ahora es el de terminar” enojado entrega el marcador, y pisa el afiche que se encontraba en el piso, al no generar una reacción de enojo en la profesional, se ofrece para ayudar a colgarlo. Luego la maestra dirá: “tenía miedo de que lo rompiera” A lo cual se le responde: “¿Miedo?, es un niño, podría haberlo roto, pero lo hubiéramos reparado juntos.

De esta manera se busco que la docente, a partir del recorte de un dicho – a la manera de una ceremonia mínima- pudiera reflexionar sobre su postura frente a una posible reacción de “M”, que nunca ocurrió, pero que sin embargo se había transformado en una marca de su destino “el niño que rompe”.

2º Taller: de juegos.

Se buscó generar espacios de intercambio y juegos reglados, para ir introduciendo la delimitación entre lo que sí se puede y lo que no se puede, respetar tiempos y turnos, lo cual va acompañado de un proceso intrasubjetivo que implica el aplazar la acción para ir dando lugar al pensamiento, es decir, predominio de proceso secundario. Se llevo a cabo una vez a la semana durante dos meses.

Es importante destacar que en un principio los niños se levantaban de sus asientos, hablaban todos al mismo tiempo, se peleaban por ser el que repartía los juegos y por los juegos, etc. A medida que fue desarrollándose el

taller comenzaron a respetar turnos, a ofrecerse para repartir por turnos los juegos, incluso para ordenar luego el salón.

Las reglas eran dos: “no se puede romper los juegos”, y “el taller tiene un comienzo y final que se respetará”. El Haber mantenido una postura en relación a esta regla permitió que los niños comenzaran aplazar su accionar revuelto y sin aparente sentido para poder disfrutar de ellos, cabe destacar que muchos niños no conocían la mayoría de los juegos.

3º Taller: De armado de un espacio de guardado de “útiles” personales (propios).

Este taller fue un proceso que abarcó casi tres meses, por lo cual se observaron y produjeron varias modificaciones al interior del salón, en los vínculos entre compañeros y entre alumnos docentes, a lo largo del mismo.

Consistió en armar y decorar cajas de guardado de útiles propios de cada niño por ellos mismos para dejar en un espacio adjudicado para ellos en el aula. Así se establece un adentro/afuera lo tuyo/lo mío que apunta a la discriminación y al sentimiento de pertenencia. A lo largo del taller, los niños comenzaron a respetar los tiempos, el cuidado y respeto por los objetos tanto propios como el de sus compañeros.

Entrevistas: con docentes, EOE, directivos y madre.

Objetivo: trabajar sobre la concepción que los adultos tenían sobre “M” y qué, podían aportar ellos para la solución del conflicto.

Se buscó que a partir de identificar, remarcar, exponer algunos dichos y decires¹⁵ que aparecen naturalizados en los adultos de la institución, pudieran

¹⁵ Aquí se destaca el significado que toma Minnicelli, M. (2010) siguiendo a Nasio (1994), de decires, el cual se puede traducir como “significantes, “cadena de significantes reprimidos”. “El dicho es algo que tiene valor de acto”.

trabajarse sobre la idea, imagen, concepción que estos tenían sobre Martín lo cual actuaba como enunciados identificatorios para este niño.

Reunión/ plenario con todos los involucrados (EOE, maestra, Directora, y CAPS)

Se buscó el cambio de posición de los adultos frente a la situación, a partir de diferentes disparadores: como bibliografía, ejemplos clínicos, que se utilizaron en reuniones en donde participaron el E.O.E., la directora, docentes y profesionales del CAPS intentando transmitir la complejidad del caso y cómo cada uno contribuye al conflicto desde su posicionamiento y percepción de la situación.

Para continuar transcribimos algunos dichos y decires que aparecen en la institución demandante a partir de las observaciones de la PII, que se traducen en un accionar determinado hacia los niños como por ejemplo “si el niño es percibido como “niño problema” lo expulso. Si es percibido como “pobre niño” le doy para que juegue la compu”.

Siguiendo a Susana Brignoni (2014) enunciamos, en el momento en que un niño es pensado como desamparado se convierte en “heredero” de aquello por lo cual -la autora dirá: “es separado de su hogar”, nosotros diremos- es considerado en desamparo, es decir, “si se trata de un niño con un padre alcohólico será un niño con problemas de aprendizaje”, “si el padre tiene problemas psiquiátricos el niños puede haber heredado lo mismo”, y esto se transmite en enunciados del tipo “pobre niño...” u otros enunciados o actos expulsivos como la reducción horaria, puesto que el destino del niño ya está escrito, y se trata de un destino siniestro donde nadie puede hacer nada, por lo cual para qué “pre-ocuparse” si de todas maneras va a “terminar igual que el padre”.

Es necesario detenerse a pensar cómo la *certidumbre* que se le otorga a una regla ficticia tratada como si fuera una ley científica, produce la ilusión de

que es posible capturar lo real por la regla. (Minnicelli, 2010). Es a eso lo que se le llama “discurso científicista”.

La mistificación del discurso científicista asociado a la lógica del mercado no es ni ha sido indiferente a la pretensión de despojar a la humanidad de enigmas a través de la ilusión de la seguridad y la certidumbre encontradas en el conocimiento científico. (Minnicelli, 2010, p. 81).

Así se pretende aplicar esta ecuación a los comportamientos humanos lo que produce efectos devastadores.

[...] lo real es algo que volvemos a encontrar en el mismo lugar, hallamos estado allí o no. Tal vez ese real se ha movido, pero si se ha movido, se lo busca en otra parte, se indaga por qué se ha perturbado, también nos decimos que a veces se ha movido por su propio movimiento. (Lacan, 1955, 22 de junio, p. 439, en Minnicelli, 2010, p. 82).

Más adelante Minnicelli dice siguiendo a Lacan (1955) que por mucho tiempo lo real era tenido en cuenta, se lo consideraba importante ya que si no creían que se alteraría, y para ello había ritos, ceremonias considerados indispensables para el mantenimiento del orden de las cosas. (Minnicelli, 2010). “El límite fue franqueado cuando el hombre se percató de que sus ritos, danzas e innovaciones, en verdad, nada tenían que ver con ese orden”. (Minnicelli, 2010, p.83).

Entonces “la ley (regla) científica pretendiendo hallar la exactitud entre lo buscado y lo encontrado, obtiene la creencia en que dicha exactitud es posible” a partir de ahí todo se encuentra “calculado”, “delimitándose así qué es posible encontrar y qué no”. (Minnicelli, 2010, p.85- 86).

Y es así que basados en los conocimientos científicistas que aportan la psicología, psiquiatría, psicopedagogía, los adultos ya tiene el veredicto -“si A entonces B”- respecto de qué esperar de un niño cuando existen determinadas condiciones. Por ejemplo: en el caso “M” unos de los dichos de los docentes que se pueden aislar fue “como el padre es psiquiátrico y alcohólico, entonces el niño seguramente tiene un problema neurológico o psiquiátrico también” (dichos del EOE). Otro de los dichos que enuncia el equipo del juzgado es: “lo más probable es que como la madre de “M” consumió drogas “M” pueda tener algún problema neurológico, por tanto es necesario que se lo examine –así se

pide derivación al neurólogo. Aquí podríamos diferenciar entre los enunciados que buscan indagar acerca de las posibles causas del síntoma –aunque es bastante reduccionista-, de aquel que solo afirma y confirma su propio enunciado. Luego veremos que tampoco se trataba del problema neurológico sino del impacto desubjetivante del exceso sexual ejercido sobre su cuerpo por parte del padre.

Vale considerar otra línea de análisis respecto del planteo acerca del borramiento de las diferencias generacionales al cual asistimos en esta época, de manera que los adultos quedan posicionados frente a los niños desde un lugar de paridad, eliminándose las diferencias, es posible identificar aquellos pre-juicios que se encuentran en el imaginario de los docentes, en este caso, como una regla que cobra fuerza-de-ley-sin-ley y operan en la lectura de los acontecimientos buscando confirmar la regla. (Minnicelli, 2013, p. 144-145).

El modo en que inciden estas reglas en las prácticas docentes es pregnante. Tanto que se renuncia a la apuesta a la enseñanza; se renuncia a entregar a los chicos y chicas bienes simbólicos de los cuales puedan apropiarse para transformarlos, rechazarlos – por qué no- en un hacer activo con lo donado. (Minnicelli, 2013, p. 145).

Se quedan así en un círculo vicioso donde nadie se interroga por el malestar del niño, encontrándose así “M” atrapado en una encerrona trágica donde, como plantea Fernando Ulloa, el sujeto queda a merced de algo (instituciones o personas) que rechaza con todas sus fuerzas. Se trata de una situación de dos en una asimetría de poder, donde no hay una terceridad que medie, y por tanto uno queda dependiendo del otro para vivir.

La práctica con las instituciones públicas, [...], me lleva a identificar la vigencia de [...] formas de tormento social que transcurren a plena luz del sol y muchas veces bajo la mirada de una sociedad que se torna indiferente, [...] Son las encerronas que se dan cada vez que alguien, para vivir amar, divertirse, estudiar [...] depende de algo o alguien que lo maltrata o simplemente lo “distrata” negándolo como sujeto” (Ulloa, F. 2012, p. 168).

Reunión con otras instituciones intervinientes:

Debido a la complejidad del caso la práctica se extendió hacia otros escenarios institucionales.

Se trabajó conjuntamente con el Servicio Local de la ciudad y más tarde a raíz de una denuncia hacia el padre de “M” -por abuso sexual hacia “C”, la hermana mayor de “M”- se trabajó, también, con el Juzgado de Familia y el hospital neuropsiquiátrico.

- Donde se buscó entretener una red de contención para “M” y acompañar sosteniendo a su madre para que puede ejercer la función materna.
- Se diseña un plan de trabajo.
- Se programan audiencias semestrales
- Se acuerdan intervenciones de las instituciones.

Resultados, logros identificados y tareas abiertas:

La escena escolar

En la Escuela, pudo ponerse de manifiesto el conflicto entre el equipo de orientación y la docente, y el EOE y la dirección; surge la posibilidad de trabajarlo, aunque se presentan serias resistencias dentro del equipo de orientación.

En el aula, a partir de la llegada de la maestra titular, y luego de haber trabajado su posicionamiento frente al caso y al grupo áulico, a medida que los talleres avanzaban, se logró:

Disminuir las crisis de “M” (lo cual coincide con el pedido de restricción), y con un cambio de posicionamiento del adulto responsable del aula respecto a la problemática que se presentaba, ya que la maestra titular había comenzado a ver a “M” como un niño que precisaba atención y contención y no ya como el niño “que arma líos”. Ya no nos encontramos con un adulto que ve sin ver, es

decir, que ve su propia imagen reflejada, lo que espera del niño aunque nada tenga que ver con lo que ese niños manifiesta en su comportamiento “descontrolado”. (Minnicelli, 2013, p. 142).

A la manera de ejemplo de ello, es importante destacar una anécdota, que a la manera de una ceremonia mínima, funcionó como condición de posibilidad para que “M” pueda comenzar a ubicarse desde otro lugar en la institución educativa:

En una oportunidad en donde “M” había salido por la ventana, como era habitual, la maestra (que recién había reanudado su labor) le dice: “Bueno “M”, no te voy a correr, si vos querés venir, yo estoy acá esperándote para que trabajemos juntos” “M” se frena en el marco de la ventana, luego de unos minutos entra y se sienta junto a la maestra – que tenía la particularidad de estar sentada en el medio del salón- y comienza a hacer la tarea que consistía en buscar seis diferencias entre dos imágenes aparentemente iguales, y ¡él encuentra nueve!. A partir de ahí comenzó a quedarse en el salón.

Otros logros que se pudieron identificar fueron que:

- Los niños comenzaron a organizarse, a poder esperar los tiempos de los otros – lo que es paralelo al desarrollo de los talleres.
- Los niños, colaboraron a lo largo de todo el proyecto, ayudando por ejemplo a limpiar el espacio luego de terminar, aunque eso implicaba quedarse en el recreo, lo cual demuestra el interés que se despertó en los mismos, a partir de crear un espacio y tiempo para sus necesidades, respondiendo desde un lugar de cuidado y sostén y proveyendo límites claros que contenían sus ansiedades.
- Comenzaron a pedir permiso para salir del aula.
- La ansiedad que manifestaban en sus movimientos cedió, (frente a la propuesta clara de la docente de normas institucionales).

La escena judicial

Con el juzgado se llegaron a acuerdos, sin embargo, una vez terminadas las tres restricciones hacia el padre, decidieron en función de “escuchar al niño” comenzar la revinculación como se dijo anteriormente- según criterio de la asesora-, haciendo eco del discurso médico; a pesar de que se fundamentó que psicológicamente esto afectaría los logros obtenidos por “M” y el peligro que esto representaba para la estructuración psíquica del niño.

Se hicieron dos presentaciones de informe, en donde se explicaba que:

[...] actualmente no están dadas las condiciones de posibilidad para que “M” vea a su padre; ya que, dada su condición de niño, y por tanto sujeto en constitución, el contacto con el padre en la actualidad lo desestructuraría, más adelante y en la medida en que su yo infantil se fortalezca y que pueda y tenga los recursos necesarios, se deberá evaluar la posibilidad de visitas asistidas. Una decisión en contrario sería altamente contraproducente para su salud psíquica, tal como consta en la importante y significativa mejoría que hubo a partir de la restricción de acercamiento dictada por este Juzgado. La posibilidad de retomar el vínculo con el padre deberá ser evaluado en el tiempo. Ante la pregunta de qué priorizar: el vínculo paterno o el niño, necesariamente se deberá priorizar al niño, ya que lo que está en riesgo es su subjetividad¹⁶.

Sin embargo, se decidió realizar la revinculación paterna en presencia del equipo del juzgado.

Dificultades o inconvenientes:

- Serias dificultades de la institución escolar para transmitir pautas claras.
- El conflicto histórico entre el EOE y los docentes.
- Falta de espacios y tiempo para las reuniones en conjunto, debido a la cantidad de instituciones que intervienen.
- Luchas de poder entre discursos disciplinares (médico vs psicológico) lo cual dificultaba el intercambio.
- La impronta del poder del discurso médico.

¹⁶ Informe Psicológico presentado al Juzgado de familia N1 el 18 de Agosto de 2015.

Instituir infancia y posición subjetiva

Infancia o infancias constructo socio-histórico con múltiples significaciones, efectos en las prácticas.

Para comenzar, este desarrollo teórico es necesario referirse al término infancia, al cual aludimos en el título de esta tesis, ya que se trata de un concepto no unívoco, es decir, con múltiples significaciones.

Diremos, en primer lugar, que la infancia, tal cual se la conoce hoy es un concepto moderno, un constructo, resultado de un proceso de construcción social-histórico donde confluyen diferentes enunciados filosóficos, legislativos, educativos, médicos, políticos, etc.; con sus respectivas controversias, que han ido moldeando ciertas prácticas entorno a los niños y niñas. (Minnicelli, 2010, p. 17).

Siguiendo a Susana La Rocca, quien cita a Giorgio Agamben en su escrito "Mitos y leyendas de infancia. Perspectivas filosóficas" diremos que la infancia no puede reducirse a un hecho, es condición de posibilidad de una experiencia que sigue acaeciendo ya que constituye la posibilidad trascendental de lo histórico. (Agamben, 2003, p. 70, citado en La Roca, 2008, en Minnicelli, comp., p. 53-54).

Se considera a la infancia como un significante, no hay un único significado, la infancia "es una forma de hablar de la condición psíquica de la especie humana en estado de desvalimiento" (Minnicelli, 2004, p. 23).

¿Cómo se ha percibido la infancia históricamente? ¿Siempre existió la infancia tal como la conocemos en la actualidad?

En segundo lugar, para poder dar cuenta del planteamiento de este trabajo donde se sostiene que la posición subjetiva de los adultos- en este caso

docentes y profesionales- puede, o no, instituir infancia -teniendo efectos subjetivantes o desubjetivantes respectivamente-; debemos poder dar cuenta de los desarrollos históricos que se han plasmado acerca de las diferentes concepciones de infancia, considerando que las diferentes concepciones que se han mantenido sobre la infancia a lo largo de la historia, van a afectar el posicionamiento de los adultos en cada época social-cultural y que en la actualidad dicho posicionamiento se encuentra atravesado por los ideales, imágenes que se fueron construyendo a lo largo de la modernidad.

También, debemos poder plasmar algunas cuestiones de las formas familiares que existen, por su relación con la constitución subjetiva, ya que al referirnos a la infancia “como el tiempo en el que alguien se constituye un lugar en la cadena filiatoria” (Lampugnani, 2013), aludimos al sujeto en proceso de constitución, proceso en el cual interviene necesariamente el Otro y los otros significativos. Sin la intervención de estos otros no hay posibilidad de que el cachorro humano se desarrolle en su condición humana, es necesario que alguien lo sostenga y lo invite a participar del universo simbólico del cual todos formamos parte. (Minnicelli, M., 2004).

Al considerar las transformaciones históricas sobre el concepto de infancia haremos un breve recorrido, tomando los aportes de, por lo menos, dos autores que han escrito sobre el tema; como son el caso de Philippe Ariès y Jacques Donzelot¹⁷. Al mismo tiempo, destacando la importancia para futuros escritos que:

Un recorrido sobre las fuentes bibliográficas más significativas disponibles para la descripción de este proceso de construcción de la infancia, permite apreciar que el mismo abarca desde el cambio histórico en la apreciación de la niñez que deja de lado al niño como entidad sólo biológica y lo inserta en su existencia social, lo que se ha dado en llamar el *descubrimiento de la infancia*; Hasta la *construcción social del concepto de menor* que lo instituye como destinatario de prácticas caritativas, filantrópicas e institucionales. Los diversos autores que han trabajado sobre este tema [Ariès (1973); Carli (2002); Trisciuzzi, Cambi (1993); deMause (1974); Donzelot (1979); Iglesias (1996); García Méndez (1991); Platt (1982) entre otros]¹⁸, se apoyan

¹⁷ Sólo se expondrá escuetamente las referencias a estos estudios a los fines de dar cuenta de porque se considera el término infancia como un constructo social, cultural e histórico.

¹⁸ Ariès, Philippe 1973 “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen” (Madrid: Taurus). Carli, Sandra 2002 “Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la historia de la

en variadas perspectivas para analizar los valores e instrumentos de lo social y sus diferencias según sean dirigidos a los ricos o a los pobres. Los autores señalan como indicadores fundamentales algunas dimensiones de la cultura, de las prácticas sociales y de la educación. Porque cada práctica educativa incorpora alguna imagen de la infancia; así como una o más imágenes de la infancia son propias de cada cultura, de cada sociedad, en sus diversas etapas de evolución histórica. (Bisig, N. E. C., p. 3).

Sabemos que con el paso del Antiguo Régimen a la Modernidad se produce una serie de transformaciones que afectan las concepciones acerca de la infancia, la que a partir de ese momento pasará a diferenciarse del adulto transformándose en un objeto de estudio de diferentes disciplinas y de diferentes prácticas mas vinculadas a lo afectivo y al cuidado que en la época anterior -por lo menos manifiestamente-, ya que numerosos autores refieren el tema del infanticidio tolerado históricamente y que aún hoy en la actualidad se puede observar.

Es así que Juan C. Volnovich se interroga parafraseando a De Mause Lloyd acerca de si realmente “la historia de la infancia es una pesadilla de la que hemos empezado a despertar hace muy poco” planteando que en la actualidad los niños siguen siendo objeto de agresiones y de abusos y que lejos está de ser una historia del pasado. (1999, p. 35-37).

En su libro “Infancia Públicas. No hay Derecho” Minnicelli hace una breve referencia a los estudios historiográficos de la década del 60 del siglo XX, donde se producen enfrentamientos epistemológicos entre dos corrientes de pensamiento: el Positivismo y la Nueva Historia Social. En las ciencias sociales surge la preocupación por los actores sociales. (2004).

Es así que surge una corriente de historia cultural, dando lugar a la microhistoria, donde se propone retomar la trama de la historia social desde

educación argentina entre 1880 y 1955” (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores). Trisciuzzi Leonardo; Cambi Franco 1993 “La infancia en la sociedad moderna – del descubrimiento a la desaparición” (Roma: Riunite). deMause, Lloyd 1974 “Historia de la Infancia” (Madrid: Alianza Universidad). Donzelot, Jacques 1979 *La policía de las familias* (Valencia, España: Pre-Textos). Iglesias, Susana 1996 “El desarrollo del concepto de infancia”, en *Sociedades y Políticas Trabajo Infantil* Nº 2. Buenos Aires. García Méndez, Emilio 1991 “Prehistoria e historia del control sociopenal de la infancia: política jurídica y Derechos Humanos en América Latina”, en *Ser Niño en América Latina de las necesidades a los derechos* (Buenos Aires: UNICRI, Galerna. Platt, Anthony 1997 (1982) *Los Salvadores del Niño o la Invención de la Delincuencia* (México: Siglo XXI Editores) 3ª ed. (Bisig, N. E. disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/bisig.pdf>, nota al pie, p.3).

una perspectiva de los actores sociales. “Como si se ubicara una gran lupa sobre aquello que sólo podía leerse e interpretarse desde una perspectiva estructural”, la historiografía buscará otorgar visibilidad a fenómenos, interacciones, vínculos que se hacía imposible analizar desde una perspectiva estructural. (2004, p. 24-25).

[...]Aparecen, entonces, los *sujetos históricos* con identidades renovadas.

Ricardo Cicerchia interpreta estos acontecimientos como productores de dos grandes líneas de trabajo:

1. aquella que se ocupa de las identidades étnicas, redefiniéndose los modelos antropológicos (antropología cultural);
2. aquella que se orienta a los *ciclos de vida*, importantes en términos de posicionamiento de Modernidad. Será en esta línea de trabajo que se inserten los estudios sobre la niñez, [...] (2004, p: 25, en Minnicelli, 2004, p: 25).

Como se dijo anteriormente, Philippe Ariès se dedicó a estudiar las transformaciones acaecidas sobre la infancia en el paso del Antiguo Régimen a la Modernidad, y planteó que hacia el s. XVII surge lo que denominó “sentimiento de infancia”¹⁹; las fuentes que utilizó fueron, entre otras, los registros de la historia del arte, historia de tumbas y epitafios, Actas de nacimientos, vestimenta, los modos de construcción arquitectónica, la institución del bautismo, etc. (Minnicelli, M. , 2004; p. 25).

En cambio Jacques Donzelot²⁰ (1979, en Minnicelli, 2004, nota al pie, p. 28) va a dedicar sus investigaciones a dar cuenta de las transformaciones que se producen en relación al *sentimiento de familia* entendiendo que:

[...] el conjunto de prácticas de transformación de la familia son también lo que establece las formas de integración modernas que dan a nuestra sociedad su carácter particularmente policíaco” (Donzelot, J.; 1979; p: 11).

Más adelante, Minnicelli, dirá que la primera edición del libro de Ariès P. se publicó en 1973 y que casi quince años después, éste expresará que:

¹⁹ [...]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. [...]. (Ariès [1973], 1987, en Minnicelli, 2004, p. 178).

²⁰ Jacques Donzelot, *La policía de las Familias*, Pre-Textos, 1979 en Minnicelli, 2004, nota al pie, p.28

Si yo tuviera que concebir hoy este libro [...], llamaría la atención sobre un fenómeno muy importante y que empieza a ser mejor conocido: la persistencia hasta finales del siglo XVII del infanticidio tolerado. [...] El infanticidio era un crimen castigado severamente. No obstante, se practicaba en secreto quizás frecuentemente, disimulado en forma de accidente [...]. (Ariès, P.; (1973) 1987; p: 18; en Minnicelli, 2004, p: 26)

Según Minnicelli no le resultó sencillo nombrar a Ariès aquello que hoy se llamaría filicidio, analizándolo desde la relación padres- hijos.

Así como Ariès planteó el “infanticidio tolerado” Donzelot va a `plantear el tema de la “mortífera industria de las nodrizas” haciendo hincapié en la crianza.

En el Antiguo Régimen, la crianza de los hijos era desplazada a las nodrizas o familias, con el paso a la Modernidad, esto sufre una serie de transformaciones, poniéndose en cuestión estas clases de prácticas desde la mirada social, lo cual está en íntima relación con el hecho de que los niños pasan a ser considerados sujetos sociales, comienzan a visualizarse tanto para la Iglesia como para el Estado, tornándose importantes por su “utilidad” para el nuevo orden social (Minnicelli, M.; 2004).

Existe un ataque directo hacia las nodrizas y domésticos, hacia los hospicios y conventos. Críticas que revelan, indirectamente, el lugar que los padres atribuyen a la crianza de sus hijos, ahora, en el marco de una organización familiar más vinculada a lo económico y a la conservación de las estructuras tradicionales. (Op. cit, 2004, p.27).

En cuanto al sentimiento de infancia, Ariès plantea que éste no existía en la antigua sociedad, es decir, no existía una representación respecto de la infancia, durante ese momento los niños eran consideradas criaturas frágiles que si bien necesitaban del adulto para sobrevivir, no recibían ningún trato especializado. No había vestimenta ni juegos que los separaran de los adultos, sus días transcurrían junto a éstos, y la educación o aprendizaje era el resultado de la experiencia, se los separaba de sus padres y existía una especie de sentimiento superficial percibiéndolos como una “cosita graciosa” (Op. cit., 2004, p.29).

La presencia del niño en la familia y en la sociedad era tan breve e insignificante que no había tiempo ni ocasiones para que su recuerdo se grabara en la memoria y en la sensibilidad de la gente. (Ariès [1973], 1987, p. 10 en Minnicelli, 2004, p. 29).

Será necesario proteger a los niños de los peligros a los cuales están expuestos, tanto físicos como morales, surge así el interés psicológico y preocupación moral respecto de los mismos. Entre los peligros de los cuales había que proteger a los niños, la autora (2004) toma a Donzelot quien escribe:

La educación de los domésticos se hacía según el principio de la mínima molestia para éstos, de su mayor placer también, como, por ejemplo, los juegos sexuales con los niños. Producía a cambio niños deformados y caprichosos, niños mimados en los dos sentidos del término, verdaderas víctimas de las enfermedades, y muy difíciles de curar, ya que no seguirán dócilmente el tratamiento que se les quiera aplicar. (Donzelot, J.; 1979, p. 23).

Las razones por las cuales los padres cedían sus hijos al cuidado de otras personas y de nodrizas varían entre las familias pobres y ricas.

Tal como refiere Minnicelli (2004), en el siglo XVIII se incorpora, entonces, este fuerte interés por los niños y por la familia produciéndose una fuerte moralización de las costumbres.

Ariès, para quien la preocupación por la “conservación de los hijos” no surge de forma azarosa sino vinculada al descubrimiento de la infancia; dará cuenta de las transformaciones en relación al “sentimiento de infancia” a partir de los registros de la muerte de los niños²¹; la ropa, que comienza a diferenciarse de la de los adultos, aunque no todavía entre niños y niñas.

Cabe destacar que estos trajes que pasaran a portar los niños, no son trajes creados y diseñados específicamente para ellos sino que serán trajes “desechados” por los adultos:

Así, pues, para distinguir a los niños, [...], se conservaron para su uso, [...], algunos elementos de los trajes antiguos que los adultos habían abandonado, a veces desde hacía mucho tiempo. [...]. (Ariès (1973), 1987, p. 87 en Minnicelli, 2004, p. 37).

²¹ Los cuales no existía en la sociedad medieval.

Lo cual lleva a reflexionar sobre el lugar que se le da a los niños cuando se los comienza a tener en cuenta o comienza a haber una representación de la infancia en esta época.

Pero esta preocupación por la “conservación de los hijos” surge “[...] cuando la crianza de los niños pasa a estar vinculada a la relación costo-beneficio que representan para el Estado” (Minnicelli, M., 2004, p. 32).

Donzelot va a vincular ese despilfarro necesario del cual habla Ariès con dos economías diferenciadas a partir de la modernidad: la de los cuerpos y la social. La primera, se dirige a la clase más rica lo que se denuncia es la falta de una organización de los cuerpos, planteando que hay uso derrochador de aquellos procedimientos que lo constituyen como un mero principio de placer. La segunda, se dirige a reducir el costo social de la reproducción de los pobres y a “obtener una cantidad deseable de trabajadores con un mínimo de gasto público, en síntesis, aquello que se ha dado en llamar “filantropía””. (Donzelot, J.; 2008; p. 25- 26).

Si bien no cabe duda de que en ese siglo hay un cambio en la imagen de la infancia y el blanco principal es la domesticidad, los métodos van a ser diferentes según se trate pobres o ricos. Plantea, entonces, esos dos polos, la economía social y la del cuerpo, en torno a los cuales se va a reorganizar los comportamientos educativos.

Se plantea una división, para las familias ricas se trataría de implementar técnicas que apuntan a la liberación física y a la protección moral²²; en cambio, para las pobres, si bien en apariencia se trataría de la conservación de los hijos y de difundir los mismos preceptos higiénicos, apuntaran, en realidad, a limitar las libertades tomadas²³, a controlar las “asociaciones salvajes”²⁴ y “de conjurar

²² “[...] liberar al máximo al niño de todas las coerciones, de todo aquello que coarta su libertad de movimiento, la ejercitación de su cuerpo, de forma tal que se facilite lo más posible el desarrollo de sus fuerzas y se lo proteja al máximo de los contactos posibles de dañarlo (peligros físicos) o depravarlos (peligros morales [...])” (Donzelot, J. 2008, p. 28).

²³ Se refiere aquí a los abandonos en orfanatos y a aquellos disfrazados bajo la lactancia. (Donzelot, J. 2008, p. 31).

²⁴ “[...] desarrollo del concubinato con la urbanización de la primera mitad del siglo XIX [...]” (Donzelot, J. 2008; p.31).

líneas de fuga”²⁵. Es decir, que se tratará de “vigilancias directas”. (Donzelot, J., 2008, p. 31).

¿Se podrá situar aquí el inicio de la percepción o la imaginaria de una infancia peligrosa?

Es así, que, se va a ir configurando la familia moderna centrada en lo educativo produciéndose un replegamiento sobre sí misma, el cual es efecto distintos según se trate de la familia burguesa o de la familia popular, la primera:

[...] se constituyó por un estrechamiento táctico de sus miembros, que apunta a reprimir o a controlar a un enemigo interno, los criados. Para lograr esta cohesión, se le asigna un plus de poder que la eleva socialmente y le permite reingresar al campo social con más fuerza, [...]. La alianza con el médico refuerza el poder interno de la mujer y mediatiza el poder externo de la familia. [...] (Donzelot, J. 2008, p. 50).

En cambio la familia popular:

[...] se forja a partir del *repliegue* de cada uno de sus miembros sobre todos los demás miembros, en una relación circular de vigilancia contra las tentaciones del exterior, el cabaret, la calle. [...] Así aislada, en adelante queda expuesta a la vigilancia de sus desvíos. (Donzelot, J. 2008, p.50- 51).

De aquí se desprende un trato, también, diferente respecto de la infancia, que necesariamente implica una concepción. En relación a la infancia burguesa se extiende una especie de cuidados, tanto, al nivel del desarrollo de su cuerpo, como de su espíritu, que Donzelot (2008) llamó “liberación protegida” como una especie de “cordón sanitario” que marcó el perímetro para el cuidado de estos niños. En cambio, en relación a la infancia popular se busca limitar las libertades haciendo que el niño se recluya en los hogares o en la escuela, evitando así, también los abandonos. Este modelo pedagógico sería el de “*libertad vigilada*”. (p. 52).

Aquí, podría comenzar a vislumbrarse ese sentimiento respecto de la infancia como lo peligroso, infancia que hay que mantener dentro de un “cerco” para poder “observar” y “vigilar”, se observa como las concepciones acerca de

²⁵ “[...] (vagabundeo de los individuos, en especial de los niños) [...]” (Donzelot, J. 2008, p.31).

la infancia actúa en el imaginario social influenciando los comportamientos hacia los mismos.

Familia y formas familiares

Puesto que, para hablar de infancia, necesariamente debemos referirnos a familia, ya que el sujeto infantil no podría subsistir sin otro, a continuación nos aproximaremos a una definición del concepto de familia. En el apartado siguiente, nos permitirá retomar el papel de la familia, o ambiente familiar, como productora de síntomas, para relacionarlo luego con el papel del posicionamiento de los adultos significativos respecto de la patologización de la infancia

En el marco de una conferencia dictada en la Universidad Santiago De Cali, Amelia Imbriano (2013), cita a Freud:

No se puede estudiar el destino del individuo por fuera del de la comunidad en la cual está inserto, uno y otro son partes solidarias de una misma estructura. (Freud, S.; 1930; El malestar en la cultura en Imbriano, A., 2013).

En la vida anímica individual, (el individuo) aparece integrado siempre efectivamente al otro, como modelo, objeto auxiliar o adversario, y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio una psicología social [...]. (Freud, S.; 1921; Psicología de las masas y análisis del yo, en Imbriano, A., 2013).

En relación al concepto de familia se sigue a Ricardo Cicerchia y Francisco Chacón Jimenez quienes plantean que nunca existió un tipo único de familia, sino que existe una multiplicidad de formas de organizaciones familiares:

[...] nuestra indagación académica ha demostrado inequívocamente la pluralidad de las formas familiares a lo largo de la historia- y del presente-, entorno a su morfología, funciones sociales, actitudes intrafamiliares, comportamientos económicos y redes de sociabilidad. [...]. (Cicerchia, R. y Chacón Jimenez, F., p. 12).

Ricardo Cicerchia va a plantear que, sí hay una organización micro- social que estaría formada por tres elementos: el fuego (la sangre, el parentesco); el techo el cual la alberga (aunque no necesariamente quiere decir que haya una sola vivienda), y la moneda (planificación económica doméstica), la idea de la

moneda implica relación con el exterior, lo cual se relaciona con el hecho de que no se trata de un núcleo cerrado, la idea de intimidad es ideológica.

La familia (sujeto histórico) es un hecho demográfico, un hecho económico, un hecho jurídico, y fundamentalmente un conjunto de vínculos humanos, es decir, cultural.²⁶[...] La familia es una organización social que contiene intrínsecamente cambio y tradición, novedad y hábito, estrategia y norma.²⁷ Tal tensión, siempre histórica, no sólo ha alterado la textura de los roles intrafamiliares sino también la funcionalidad de las relaciones entra la razón doméstica y las necesidades estructurales del cambio social²⁸. (Cicerchia, R, y Chacón Jimenez, F., 1998, p. 13).

A su vez, para Lacan la familia tiene la función de introducir al cachorro humano²⁹ en el universo simbólico,³⁰ aquí se plantea la existencia de dos deseos antagónicos en el seno mismo de la familia, uno narcisista y endogámico – deseo de la madre- y otro exogámico tiende al lazo social- la ley del padre- el síntoma aparecería cuando el niño queda como verdad de la pareja parental o como objeto del fantasma materno.

Más allá de las formas familiares que puedan existir, siempre existieron las familias, solo que hoy –como veremos más adelante- se ha producido un cierto corrimiento de la responsabilización de los adultos –también podríamos decir, función paterna³¹- encargados del sostén de los niños para su normal

²⁶ “Algunas de estas notas por entonces preliminares, producto de varios años de investigación compartidos entre buenos Aires y Barcelona, fueron publicadas en: CICERCHIA, R. y BESTARD, J. “¡Todavía una historia de familia! Encrucijadas e itinerarios en los estudios sobre las formas familiares”. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. Manizales, Colombia, v. 4, n. 1, 2006, 7-37”. (Cicerchia, R. y Chacón Jimenez, F., nota al pie, 1998, p. 13).

²⁷ “Críticas al modelo de Parsons han desafiado sus afirmaciones sobre el aislamiento de la moderna familia nuclear y han documentado patrones de asistencia interfamiliares. ADAMS, B. *Kinship in an Urban Settin*. Chicago: Markhan Publishing Company, 1968. Por otro lado, desde la demografía histórica, los hallazgos de la preexistencia del modelo familiar nuclear al momento de la revolución industrial en Europa Occidental terminaron por develar el carácter ideológico de la perspectiva estructural-funcionalista”. Laslett, P. and Wall, R (eds.). *Household and Family in Past Time*. Cambridge, Cambridge University Press. 1972; Bestard, J. *Parentesco y modernidad*. Barcelona. Paidós. 1998; (Cicerchia, R. (comp.) *Formas familiares, procesos históricos y cambio social en América Latina*. Quito: Abyayala, 1998. Cicerchia, R. y Chacón Jimenez, F. nota al pie, p. 13).

²⁸ “A nuestro entender la razón doméstica constituye el conjunto de lógicas recurrentes en la organización del grupo familiar [...]” Cicerchia, R. *Estudio introductorio. Fundamentos, dinámicas y performance. Pasado, presente y destinos del campo de los estudios de las formas familiares*, Año, p: 13. Cicerchia, R. y Chacón Jimenez, F. nota al pie, 1998, p. 13).

²⁹ La expresión “cachorro humano” es utilizada para hacer referencia a la cría humana que está en vías de constitución subjetiva.

³⁰ El autor plantea la existencia de tres registros: Real, Imaginario y Simbólico a partir de los cuales se va a constituir el sujeto psíquico.

³¹ Se explicitará más adelante.

desarrollo, lo cual se encuentra en íntima relación con las transformaciones socioculturales.

Los cambios históricos, sociales y culturales que se producen afectan a esta organización social que podemos llamar familia y a sus miembros, por lo tanto a los niños; los vínculos que se establecen al interior de la familia, independientemente de la forma que esta tenga –monoparental, ensamblada, biparental- van a influenciar en la constitución subjetiva de los niños³²

El recorrido historiográfico nos permitió identificar aquellas prácticas de las cuales los niños fueron objeto y las transformaciones que los fueron ubicando como necesarios para el “bien común”, es así que se puede observar que la imagen de niño o infancia tal como era concebida -previo a la modernidad-, no coincide con la idea o ideal de niño que hoy se presenta en nuestra sociedad. También se destaca los malos tratos de los cuales eran objetos los niños, tratos que fueron tomando otras formas “más aceptables” en marco del nuevo orden político-económico, pero sin por ello dejar de considerarlos “objetos de” prácticas de protección o de vigilancia. Este posicionamiento respecto de los niños que los ubica como objeto tiende a la desubjetivación de los mismos, las concepciones de peligrosidad respecto de la infancia, son resabios que aún hoy producen efectos en las prácticas hacia los niños.

El concepto de infancia no ha sido el mismo a lo largo de la historia, sino que se trata de un constructo histórico social el cual se va transformando por los cambios históricos-sociales- culturales, produciendo significaciones que se encuentran en los imaginarios de la época, traduciéndose en los discursos y las prácticas hacia la infancia.

³² Este tema lo desarrollaremos más adelante.

Patologización de la infancia. Diagnóstico y medicalización.

Sostenemos que existe una relación –aunque no unidireccional y unívoca- entre la patologización de la infancia y el posicionamiento de los adultos respecto de los niños en la actualidad. La patologización de los comportamientos infantiles es destituyente, produce desubjetivación. Apuntamos al análisis y reflexión crítica de nuestras posiciones como profesionales de la salud y de los docentes encargados de educar a los niños para lograr un cambio de mirada de las situaciones que se presentan, día a día, en nuestras prácticas y generar así actos y decires instituyentes de infancia.

Puesto que, cada vez son más los padres que plantean no saber qué hacer con sus hijos corriéndose de su función; junto al aumento superlativo de la tendencia a la “patologización” de la infancia; creemos necesario puntualizar a qué nos referimos con el término patologización de la infancia, para ello tomamos los aportes de Dueñas, quien dice:

Lo que queremos “visibilizar” [...], al apelar al uso de términos como “patologización” y “medicalización”, es un fenómeno éticamente reprochable, referido al “abuso” que se viene haciendo de ciertos recursos propios de la medicina para intentar resolver rápidamente problemáticas de otro orden, apoyándose para esto en discursos provenientes desde “cierto lugar de las ciencias” que operan “disociando” lo “socio afectivo” de lo “cognitivo”, mientras no dudan en “recortar” en la misma operación, variables altamente significativas intervinientes en su producción, como son aquellas que aparecen ligadas a las historias y contextos en las que las mismas emergen, de modo que, como consecuencia, se promueven prácticas que terminan vulnerando, desde una perspectiva integral, no sólo la salud de las personas, sino también y desde distintos puntos de vista sus Derechos en general. (Extraído de <http://www.redmaristan.org/source/Art%20BIOMEDICALIZACION%20de%20las%20Infancias%20Actuales.pdf> el 15 de marzo de 2016)

En relación a este tema, se podría decir, que existen por lo menos dos corrientes opuestas que parten de posicionamientos diferentes respecto al “síntoma” presentado por el sujeto – en este caso, el niño- el cual dependerá de cómo se lo conceptualice.

Una corriente organicista, en la cual se podría enmarcar el discurso médico-pedagógico para el cual, la infancia sería un momento o etapa evolutiva, por la cual se atraviesa antes de llegar a la etapa adulta; dentro de

estos discursos podemos citar un conjunto de prácticas, como por ejemplo, la psiquiatría infantil, la psicopedagogía, la pediatría, etc. Aquí el síntoma es considerado un signo, es decir, lo que significa algo para alguien, se trata de medir lo normal-anormal en base a una línea evolutiva, lo esperable para cada edad, por ello se habla de trastornos del desarrollo³³.

En la otra corriente, se podría enmarcar al discurso psicoanalítico, para éste, a diferencia del anterior, el síntoma³⁴ no es un signo, sino que se trata de una manifestación de un conflicto intrapsíquico, donde intervienen mociones pulsionales contradictorias, y en donde también, se encuentra implicado el ambiente – en relación al sujeto en cuestión-.

Desde los años ´50, se produce un viraje en la tradición psicoanalítica respecto de la función de la familia en relación a la producción del síntoma. Se impone, a partir de la experiencia de las guerras mundiales y de los campos de concentración, una reflexión sobre la relación entre la familia y la sociedad³⁵ y la función que ésta cumple en la producción de enfermedades mentales.

Dentro de esta tradición se pueden citar los aportes de Winnicott (1993) de la escuela inglesa y de Lacan (1959) de la escuela francesa, ambos autores dan gran importancia al ambiente en la producción del síntoma. Winnicott va a plantear que para que los procesos de maduración en el niño se desarrollen llegando a la madurez emocional es necesario un marco estable que sostenga al niño facilitando ese proceso, esta función es la de la familia – una madre

³³ Cuadernillos de Psicopatología infantil. La cuestión del síntoma en los niños. Distintas postulaciones teóricas Materia: *Modelos en psicopatología*. UNMP. 2002.

³⁴ “[...] el síntoma es definido por Freud como la satisfacción sustitutiva de una pulsión reprimida, [...] no se trata solo del deseo reprimido puesto en juego en el síntoma, sino, que interviene la pulsión, concepto que toma una gran relevancia en la clínica Freudiana a partir del “Más Allá del Principio de Placer”. Dicha satisfacción no es conciente para el paciente y en la consulta analítica permanece oculta bajo el aspecto manifiesto doloroso del síntoma, reflejando una satisfacción que trasgrede los límites impuestos por el principio placer displacer. [...] La satisfacción oculta del síntoma se presenta como una situación paradójica ya que se trata de un placer obtenido a través del sufrimiento y de impedimentos que hacen dolorosa la vida cotidiana, algo que Freud describe como la inutilidad del síntoma para la vida cotidiana. El síntoma se revela entonces colmo algo displacentero e incómodo para el sujeto, pero al mismo tiempo le aporta satisfacción, una satisfacción inconciente de la cual no tiene noticias [...]” (Ustárroz Orangez, D., H.; 2008).

³⁵ Cuadernillos Psicopatología Infantil. La cuestión del síntoma en los niños. Distintas postulaciones teóricas. Materia: *Modelos en Psicopatología*. UNMP 2002

“suficientemente buena” y un padre que sostenga a esta madre-. Para Lacan, el síntoma estaría en relación con la posición que ocupa el niño en el deseo materno; como verdad de la pareja parental o como objeto del fantasma materno³⁶.

En la actualidad, se podría decir, que estas dos concepciones -la organicista y la psicoanalítica, entre otras- se encuentran sustentando los debates acerca de la medicalización de los niños, junto a sus respectivos diagnósticos. Así tomando como ejemplo una de las categorías del DSMIV³⁷: ADD o AHDD³⁸, podemos situar, por un lado, la corriente organicista que sostiene que se trata de un trastorno el cual debe ser tratado con una “medicación específica” como lo es la Ritalina³⁹, y por tanto, nada tiene que decir ahí el sujeto- se basan en el supuesto de que se trata de un síndrome de orden orgánico-. Y, por otro lado, la corriente psicoanalítica considera que ahí donde se supone un trastorno existe un sujeto, y que, independientemente que sea o no medicable, es necesario darle lugar a ese sujeto para que pueda surgir como sujeto deseante.

A su vez, dentro de esta última corriente se encuentran aquellos que consideran que dicho trastorno no existe, sino que es una entidad creada a los fines financieros de grandes corporaciones, es decir, que responden a la lógica del mercado; y otros que, plantean una fuerte tendencia a diagnosticar dentro de ese grupo a todos aquellos niños que se “mueven demasiado” o que son inquietos desde el punto de vista de los adultos, pero que sin embargo, esa “desatención” puede deberse a “conflictivas psíquicas totalmente diferentes” (Janin, B., 2006). Se trata de diagnósticos que se hacen en función de signos comportamentales señalados desde el lugar del adulto: “son inquietos” “no se

³⁶ Para ampliar ver “Dos notas sobre el niño” Lacan (1969).

³⁷ Manual diagnóstico estadístico de los trastornos mentales IV. Serie de categorías estadounidenses para clasificar y unificar los trastornos mentales.

³⁸ Trastorno de atención con o sin hiperactividad.

³⁹ Llama la atención que el síndrome ADD- ADHD sea “detectado” en sociedades industrializadas, donde el desarrollo científico es cada vez más complejo como es el caso de los Estados Unidos. (Marisa Punta Rodulfo, 2006).

concentran”, “no le interesa nada”, y de cómo los perciben esos adultos encargados de educarlos; aquí se vislumbra cómo los diagnósticos que se hacen de las situaciones o síntomas están fuertemente influenciados por las concepciones, ideas, supuestos que tenemos de los niños –lo que deberían ser-

Es así, que Marisa Rodulfo plantea respondiendo a una afirmación de Ingersoll (1988), quien considera innecesario los tratamientos psicoterapéuticos (Rodulfo Punta, 2006) –en los casos de niños “hiperactivos”-, que de lo que se trata es de reducir al sujeto a un conjunto de funciones psíquicas, una de las cuales sería la atención, es decir se trata de un enfoque “ingenuamente organicista” que recurre a una falacia: “[...] considerar que si un trastorno es de origen orgánico no necesita de psicoterapia [...]” (Op cit, p. 2), cuando la psicoterapia se necesita porque justamente, más allá de un organismo que sufre, se encuentra, en primer lugar, un sujeto que sufre.

Más adelante dice:

[...] Lo que verdaderamente alarma, particularmente en el caso del ADD/ADHD, es que se descuiden distinciones fundamentales largamente validadas tanto en el campo médico como psicológico, a saber, que una misma conducta, en este caso la desatención o la inquietud, puede ser el emergente de las más diversas constelaciones, tanto patológicas como normales. Por ejemplo: ¿qué diríamos de un médico que a partir de una cefalea diagnosticara siempre lo mismo, [...]? (Janin, 2007, p.3).

En este sentido Beatriz Janin plantea, a propósito de la manera de diagnosticar que:

[...] el modo mismo del diagnóstico implica una operación desubjetivante, en la que el niño queda “borrado” como alguien que puede decir acerca de lo que le pasa (2006, p.7).

Niños de cinco años que se mueven “demasiado”, niños que están ensimismados, niños que hablan de un modo desafiante, niños que no pueden organizar una tarea, niños que están tristes, niños con serias dificultades para armar pensamientos, todos son englobados del mismo modo en esta gran “bolsa de gatos” en la que se ha convertido el Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. Agrupación arbitraria e indiscriminada en la que todo problema de aprendizaje y/o de conducta queda “explicado” por una referencia a un “déficit” neurológico. (Op cit p. 7).

Es importante considerar lo que al respecto plantea la revista New England Journal of Medicine donde se declara que el uso de medicamentos con anfetaminas – las cuales se prescriben en los casos diagnosticados como TDAH- produce riesgos cardiovasculares, además llama la atención el hecho de que estos diagnósticos son más frecuentes en los Estados Unidos, siendo pocos frecuentes en países europeos⁴⁰.

Sin embargo, en una entrevista al Dr. José Casas⁴¹ plantea que el trastorno de Atención con o sin hiperactividad es:

[...] una enfermedad en la que los neurotransmisores están alterados, pero con unas manifestaciones en el comportamiento que pueden ser tratadas por el pediatra, el psiquiatra, el neurólogo o quien esté habituado, le guste o lo sepa hacer. (2012).

También plantea que cuando se diagnostica a un adolescente, muchas veces los familiares refieren que existe otro familiar igual. A su vez, la formación en el manejo de estos niños es uno de los pilares del tratamiento, además del farmacológico, psicológico o psicopedagógico, es necesario que los padres sepan manejar a estos pacientes.

Un adolescente recibe alrededor de 30 órdenes por hora, de las cuales es capaz de cumplir el 50 por ciento. Los niños o adolescentes hiperactivos reciben hasta tres o cuatro veces más este número de órdenes, de las cuales solo son capaces de cumplir el 20 por ciento. Por tanto, la sensación de fracaso, de frustración y de rabia del niño y de sus padres es brutal. Tenemos que educar a los padres para que den una sola orden a la vez, y muy despacito, porque con un poco de suerte la cumplirá. La educación se basa en cómo distribuir el trabajo, cómo poner los límites, cómo premiar y realzar lo que el niño o adolescente es capaz de hacer bien. A todos nos gusta que nos digan lo bien que hemos hecho un trabajo. (2012)

A su vez la fundación CADAH publicó que:

⁴⁰ El TDAH es un trastorno comúnmente diagnosticado en niños en edad escolar (con menos frecuencia en las niñas) y se caracteriza por un aumento de la actividad, una incapacidad para concentrarse, y bajo rendimiento escolar. La eficacia de los estimulantes en el tratamiento del TDAH ha sido bien documentado en ensayos clínicos aleatorios. Las anfetaminas y estimulantes de tipo anfetamínico se introdujeron para tratar el TDAH en la década de 1950, pero la frecuencia de este diagnóstico y el uso de estimulantes para tratar que se han acelerado enormemente en los últimos años. El comité asesor de la FDA escuchó el testimonio que indica que 2,5 millones de niños ahora toman estimulantes para el TDAH, incluyendo cerca de 10 por ciento de todos los niños de 10 años de edad en los Estados Unidos. [...] el uso de estos agentes es mucho menos frecuente en países europeos, en los que el diagnóstico del TDHA es relativamente poco común. (Steven E. Nissen, 2006 en The New England Journal of Medicine).

⁴¹ Médico pediatra del hospital infantil Universitario La Paz de Madrid

Un estudio efectuado en Suecia por investigadores británicos-suecos y que fue dirigido por Paul Lichtenstein, del Instituto Karolinska en Estocolmo ha sido publicado en la revista `New England Journal of Medicine`. En él se halló que los adolescentes mayores y los adultos con trastorno de déficit de atención e hiperactividad tienen mucha menor probabilidad de cometer un delito cuando reciben tratamiento farmacológico para el trastorno. [...] Paul Lichtenstein explicó que los resultados sugieren el que alentar a más enfermos de TDAH a tomar medicamentos podría ayudar a reducir la delincuencia.⁴²

Entonces, en relación a la problemática planteada se observa que, por un lado ha aumentado la cantidad de niños diagnosticados como hiperactivos, que la mayoría de ellos son del sexo masculino y que es más común ese diagnóstico en países industrializados, es así que se podría decir que existe una fuerte tendencia a medicalizar a esos niños, a acallar su sufrimiento sin importar las causas del mismo.

Al respecto Minnicelli (2013, p. 129) considera, a partir de los resultados recabados en entrevistas iniciales administradas a padres para el ingreso al jardín de infantes de sus hijos, que existe una relación, aunque no lineal, entre la ausencia de preguntas ontológicas por parte de los niños respecto del nacimiento, la muerte, el sexo, etc. –que siempre existieron-⁴³; y el estado de inquietud, hiperactividad en que se muestran hoy los niños, el cual se intenta aplacar con medicación psiquiátrica.

Y propone como clave recuperar las narrativas para “crear [...] significaciones en la transmisión simbólica de los bienes culturales [...]” (Minnicelli, 2013, p. 132). Diferentes experiencias han demostrado que cuando se les propone a los niños escenarios socio-educativos en donde puedan encauzar la sexualidad en un marco simbólico-imaginario, pueden posicionarse desde otro lugar no ya desde el lugar de “niños des-atentos, hiperactivos”. (Minnicelli, 2013, p. 134).

⁴² Los adultos con TDAH tienen menor probabilidad de cometer un delito cuando reciben medicación. Fundación CADAH, Consulta 2013, Nov. 23.

⁴³ Lo cual hace suponer que el hecho de que esas preguntas que son constitutivas de la subjetividad no aparezcan se deba a que los niños advierten en los adultos la resistencia a escuchar o reconocer un no-saber. (Minnicelli, M., 2013, p. 129)

Es a partir de la narración que se recupera la historia, las raíces, se hace lazos sociales, se da forma a las experiencias construyendo subjetividades “al organizar la memoria colectiva de la comunidad y darnos un lugar en ella”. (Minnicelli, 2013, p. 132-133).

En cuanto a los diagnósticos, sostenemos desde la perspectiva psicoanalítica que si bien son necesarios, no es una etiqueta, un rótulo, ya que se considera que el niño es un sujeto en estructuración siendo el psiquismo un sistema abierto en interacción continua con el medio y en permanente cambio.

Al respecto Guillermo Unzaín en el texto “Algo en torno al diagnóstico” plantea que:

[...] el diagnóstico en psicoanálisis no es sólo un nombre ni se limita a poner la etiqueta a un tipo clínico, si no que es diagnóstico producido en transferencia, da cuenta de la posición del sujeto en la estructura. Se aleja así de toda perspectiva que pudiera reducir el sujeto a un objeto de estudio. (2011)

Y más adelante dice:

Partiendo del valor que tiene la singularidad del caso para nuestra práctica es necesario que el diagnóstico no haga obstáculo a la producción significativa del analizante y a la posibilidad del analista de escuchar lo que allí se dice. En esa perspectiva podemos entender la afirmación de Lacan en “Variantes de la Cura Tipo”: “Lo que el analista debe saber: ignorar lo que sabe”. (LACAN, 1955). Si el analista identifica rápidamente al paciente con lo que ya sabe, corre el riesgo de comprender demasiado rápido, de escuchar lo que ya cree saber, de cerrar la posibilidad de escuchar algo nuevo. (2011).

Si nos aferramos a un diagnóstico como modo de explicación de las conductas de los niños- no como punto de partida para su tratamiento-, transformándolo en el lente por el cual leemos las conflictivas que se presentan, corremos el riesgo de no poder ver allí al sujeto que se encuentra sufriendo, cuyo sufrimiento no termina a partir de una denominación del mismo; obturando de esta manera las *condiciones de posibilidad de subjetivación*.

Beatriz Janin se pregunta, en su artículo “El psicoanalista ante la patologías “graves” en niños: entre la urgencia y la cronicidad” de la revista “Cuestiones de infancia”:

¿Qué es lo “grave” en la consulta por un niño? ¿De qué “gravedad” se habla? Quizá de un malestar que se impone cuando algo no encaja en lo esperable, cuando un niño no responde a las expectativas, cuando un funcionamiento infantil nos perturba. (2007).

En otro artículo Beatriz Janin cita a “*Bernard Golse (2003) (quien) plantea:*

[...] tomando las enseñanzas de G. Canguilhem, que lo que aparece como patológico en un niño en una época sería quizá considerado como normal en otra y no solamente porque la normalidad no puede ser más que estadística sino, fundamentalmente, porque la tolerancia de una sociedad al funcionamiento de los niños se funda sobre criterios educativos variables y sobre una representación de la infancia que depende de ese momento histórico. Es decir, cada sociedad espera funcionamientos diferentes de sus niños, cada grupo social plantea un contrato narcisista diferente y tolera de forma variable las desviaciones.”(2007).

Es decir, como se viene planteando, lo patológico va a estar determinado por los enunciados que circulen en la sociedad en cada tiempo cultural.

Se destacan los aportes de Minnicelli quien propone generar espacios de intercambios colectivos donde se apunte a crear lazos sociales (Eros) y producción de cultura, ya que de lo que se trata es de transmitir marcas simbólicas, apostar a la educación a nuestros niños, no dejarlos caer.

Coincidimos con los aportes de la corriente psicoanalítica donde se plantea que es necesario apuntar a que el sujeto hable allí donde sufre, a su vez llama la atención el hecho de que sean niños y a muy temprana edad, los que son diagnosticados y medicalizados, se podría decir que ello se encuentra en íntima relación con los sentimientos que los niños despiertan en los adultos melancolizados, que no logran dar respuestas ni sostén a esos niños que como en todas las épocas han necesitado y necesitan un marco que los contenga y permita su educación, ya que de otra manera queda *des-bandados*⁴⁴.

⁴⁴ Desbandado: se alude aquí al significado que Marta Gerez Ambertin (2010) describe en el prólogo del libro de Minnicelli, M. *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis: “en banda” es quedar fuera del “lazo”, des-anudado, solo, aislado, excluído, silenciado”. (p. 8).*

Planteamos que la posición de los adultos en la actualidad tiene a borrar las diferencias generacionales, producto de los cambios socio-culturales-histórico abdicando en su función de educar a las nuevas generaciones.

Instituyendo infancias

Instituir infancia, ¿qué implica instituir infancia?

En principio, nos parece importante referirnos al término “institución⁴⁵” diferenciándolo del de organización.

Institución será entendida como marca simbólica de la diferencia que inscribe al hablante en la legalidad del lenguaje, distinguiendo a la “Institución” de su tradicional sentido jurídico y organizacional para recuperar su valor en otros términos, aquellos que favorecen procesos de sujeción a la cultura. (Minnicelli, ATP Infancia e Institucion (es), 2013).

La organización estaría dada por la estructura mientras que la institución sería el conjunto de valores, creencias, conceptos que atraviesan a las subjetividades de una época histórico-social determina conformando así el imaginario social de dicha época.

Institución [...] no refiere a las organizaciones institucionales, sino al texto de sus saberes y prácticas. [...] Se trata de desarticular saberes instituidos que ofician como dichos signados como destino [...] para abrir el juego, ubicando a la institución como marca simbólica de la diferencia. (Minnicelli, M., 2008, p. 39).

Asimismo, se buscó des-instituir en la Prácticas Institucionales Interdisciplinarias (PII) ciertos saberes y dichos que circulaban en torno a los alumnos, los cuales venían operando como destinos “siniestros” únicos posibles, a partir de la interrogación y reflexión de los mismos.

[...] la filiación es el procesamiento singular que un sujeto hace de su pertenencia a un linaje, un grupo, una genealogía (Freud, 1921). Desde una perspectiva

⁴⁵ “A lo largo del siglo XX, el concepto de *institución* ha sido controvertido, dando lugar a sendos debates de distinto orden filosófico y político, confluyendo en la configuración de diferentes *teorías institucionales*, tal como las puntualiza en la década de '70 René Loureau en el ya clásico *Análisis institucional* (1970). Las desviaciones del tema son diversas y de una magnitud de desarrollo que merecerían, en sí mismos, un despliegue exhaustivo que nos excede”. (Minnicelli, M. 2008, p. 33, nota al pie de pág.).

psicoanalítica definimos que existe un tiempo privilegiado para que estas operaciones de inscripción se constituyan. Ese tiempo es la Infancia. Vista de este modo, la “Infancia” podría darse en llamar al tiempo en que alguien se construye un lugar en la cadena filiatoria. [...]. (En Lampugnani, S., 2013).

Instituir Infancias sería entonces propiciar la inscripción de la legalidad de la cultura (Minnicelli, 2004, en Lampugnani, S., 2013).

Sin embargo en los últimos tiempos se observa una especie de “sentimiento terrorífico” de ciertos adultos respecto de los infantiles sujetos, frente a los cuales tienden a posicionarse desde un lugar de paridad borroneándose así las diferencias generacionales y abdicando en sus funciones de responsabilizarse por la educación de su prole., obturando los procesos de filiación –como es el caso de abusos- o los procesos de filiación simbólica cuando la escuela renuncia a educar partiendo de la certeza de que esa educación imposible.

Los debates sobre el fin de la infancia (Postman, 1994; Corea & Lewkowicz, 1999) nos advertirían sobre cierta renuncia a la inscripción filiatoria dentro del linaje familiar, desplazada a otros ámbitos. (Lampugnani, 2013).

Al respecto Leandro de Lajonquière plantea que no se trata de la desaparición de la infancia, sino que de lo que se trata es de una renuncia del adulto a “intervenir educando a los niños en la vida cotidiana con ellos [...]” (2015).

Al decir de Lajonquière, se trata de un infanticidio simbólico. El niño o infans llega al mundo en estado de indefensión necesitando del sostén del Otro para sobrevivir, el Otro de la cultura del lenguaje, encarnado en una persona que pueda sostenerlo, es decir que se encargue de ese niño, de su cuidado, y como plantea Winnicott pueda identificarse con sus necesidades ofreciendo un marco estable para el desarrollo de las potencialidades de ese niño. Ese Otro es indispensable para la vida, así lo demuestran las investigaciones de Spitz, quien plantea que cuando la relación emocional entre el niño y la madre se encuentra privada completamente se produce el marasmo (Spitz, 1998), es a partir del contacto con ese otro que se van a poner en funcionamiento los circuitos del deseo – primera experiencia de satisfacción- (Freud, 1990 [1889]) dando lugar a los procesos de subjetivación del niño.

¿Qué sucede cuando ese Otro aparece como un otro similar, como igual? Se desdibujan las diferencias intergeneracionales y los “viejos” dejan

“espiritualmente en banda” a los “nuevos” (De Lajonquière, 2008, en Minnicelli, M. coord.2008). Por su lado, Minnicelli, va a plantear que a veces la imagen que devuelve el espejo es una imagen de horror, aquello que no estamos dispuestos a escuchar ni a ver de nosotros mismos:

La pretensión de igualdad, de espejo entre lo que esperamos encontrar y lo que hay, entre los chicos y los alumnos ideales que buscamos y cómo son los chicos, [...], nos enfrenta a un espejo que no dice la que esperamos escuchar. (Minnicelli, M., 2013, p. 140).

Silvia Lampugnani en el marco de las II Jornadas Preparatorias del IV Simposio Internacional 2013, “Infancias e Instituciones en nuestra época”, Paraná, organizadas por el Seminario de Infancia y Familia de la Licenciatura en Psicología de la UADER se pregunta: “¿Qué significa instituir infancias?” y plantea: “Instituir infancias significa instituir espacios a contrapelo de lo infantil. Este aparente "oxímoron" se explica debido a que lo infantil es la indefensión”. (2013).

[...] la indefensión fue el motivo por el cual los adultos encontramos la forma de ejercer el poder sobre los cuerpos de los niños [...]. Como adultos debemos proteger al infans de nuestros propios excesos [...] (2013).

Lo cual se pudo observar en el recorrido histórico que se transcribió en el apartado anterior, permitiéndonos aproximarnos a cómo se han mantenido ciertas prácticas “más o menos crueles” respecto de los niños, variando según los tiempos, “perdurables muchas de ellas, incluso cuando nuestra época es la de los derechos del niño, [...] en la era del consumo”. (Minnicelli, 2013, p. 45).

Ni con grandes códigos ni con nuevas leyes atacamos el punto nodal que es cuál es lugar en el mundo que le queremos a dar a nuestras nuevas generaciones. (Lampugnani, 2013).

Se trata de generar espacios que tengan que ver con la hospitalidad, al decir de Lampugnani, que tengan que ver con generar un espacio propio y evitar así reproducir y ratificar el desvalimiento y la indefensión propios de la infancia. Se instituye infancia entonces cuando se le ofrece un lugar en una genealogía, se instituye infancia cuando se lo invita a jugar y, jugar jugando se le permite apoderarse del capital simbólico necesario para participar de la

cultura. Así se buscó en la PII poner donde por medio de juegos –talleres- se invitó a jugar tanto a niños como a docentes, permitiendo que se pongan a rodar nuevas significaciones.

Ceremonias Mínimas. “Abrir la puerta para ir a jugar” Instituyendo infancias.

En este trabajo, como se mencionó antes, se dispuso del dispositivo de “ceremonias mínimas” de intervención clínico–social para operar en los escenarios institucionales en donde se desarrollo la PII abordando el problema planteado previamente. Por considerar las ceremonias mínimas, un recurso sumamente enriquecedor tanto para el análisis y diagnóstico de la situación como para su tratamiento:

Les otorgamos un lugar privilegiado tanto al considerarlas unidades de análisis en nuestras investigaciones, como por su posibilidad de intervención e interferencia en una doble vía: respecto de ritualizaciones rígidas, encriptadas, estereotipadas; y respecto del restablecimiento subjetivo que permiten ante lo indiferenciado y sin límite. (Minnicelli, 2013, p. 43-44).

Se entiende por *ceremonias mínimas*

[...] al dispositivo clínico-metodológico, clave y llave para múltiples intervenciones posibles. Nos servimos de ellas [...] como una metáfora, [...] para habilitar alternativas de intervención no convencionales. (Minnicelli, 2010, p. 3).

[...] resultan de la escucha activa de una forma discursiva que se recorta, circunscribe y puntualiza *en función de lo dicho y de hechos*. (Minnicelli, 2010, p. 3).

El concepto de ceremonia se referencia con el de ritos, rituales, acto, celebración, la Real Academia Española la define como “Acto solemne que se lleva a cabo según normas o ritos establecidos”. (Minnicelli, 2010, p. 4). Como plantea Minnicelli el sustantivo de ceremonia es el “acto” el cual se encuentra definido por la Real Academia Española como un hecho o una acción, hecho público o solemne, división importante de una obra escénica. A su vez, los ritos y rituales (actos ceremoniales) circunscriben momentos de pasaje entre un estado y otro – ejemplo: pasaje de la niñez a la adolescencia, en algunas

culturas-; sirven para dar un marco simbólico normativo y temporeo-espacial a un escenario, permitiendo la dramatización de la escena institucional la cual estará determinada por dicho marco. (Minnicelli, 2010, p. 4-7).

Entonces, tenemos una escena o recorte de una situación que implica reglas y normas, tiempo y espacio, además de los personajes que actúan los guiones, quienes jugaran diferentes roles o posiciones sociales. Cada forma ceremonial tendrá un momento de apertura, de despliegue y de cierre invariablemente.

Nuestro accionar cotidiano en los planos sociales e institucionales, al decir de Minnicelli (2010, p.5-6), están signados de múltiples formas ceremoniales, las cuales se encuentran muchas veces naturalizadas, burocratizadas por la repetición, haciendo necesario un trabajo de deconstrucción para poder identificarlas. Este trabajo se puede realizar, a su vez, en y por ceremonias mínimas, es decir:

[...] aquello que podemos identificar como *ceremonias mínimas* resulta de la escucha de un dicho, un hecho o una acción que recortamos en los dispositivos institucionales y sociales sea para su interrogación o análisis; [...] sea porque nos interesa crearla [...] a fin de promover una interferencia, un corte [...] a lo establecido esperando operen otros enlaces discursivos.

El atributo de “mínimas” otorga un carácter diferencial [...] No se trata de la grandilocuencia [...] sino de la institución, escritura de pequeños actos que conservan las características propias a las grandes ceremonias [...]

De la solemnidad que signa a las ceremonias en general, nos quedamos con lo que implica dar importancia, otorgarle valor, invertir de acto significativo a los actos cotidianos de los escenarios educativos, sociales, judiciales como instancia clave de producción de subjetividad.

[...] se trata de otorgarle a los pequeños actos el carácter de grandes acciones que se van enlazando entre sí, gestando nuevas redes discursivas y fácticas. (Minnicelli, M., 2010, p. 6-7).

Entonces, por un lado, por ceremonias mínimas un acto dicho puede aparecer encriptado cristalizado sin lugar a las modificaciones amparados en la lógica del “siempre fue así”; y por otro lado, por ceremonias mínimas, por medio del análisis y la interrogación del recorte de una escena se puede

instituir nuevos decires, restituyendo la legalidad “allí donde una pura fuerza de–ley–sin–ley actúa como si fuera necesaria y obligatoria” (Minnicelli, 2010, p. 7).

Su otra cara, nos habla de otra vía posible, y es la que nos interesa destacar, aquella que habilita a la lógica del juego, implicando un hacer activo simbólico-imaginario con lo real de la experiencia. (Minnicelli, 2010, p. 6).

Es así que como propone Minnicelli, se trata de encontrar aquellas formas discursivas que se repiten en el diálogo con otros, para abrir la pregunta y comenzar a cuestionarse la propia práctica, dichos y decires, que aparecen naturalizados habilitando de esta manera “[...] lo posible al ofrecer alguna forma de resistencia a lo que se presenta como inexorable” (Minnicelli, 2010, p. 3).

Al decir de Minnicelli, se instituye infancia en y por ceremonias mínimas.

Sostenemos que la creación e implementación de ceremonias mínimas resulta proclive a la promoción de condiciones de posibilidad subjetivantes allí donde el límite se presenta como abismo. (Minnicelli, 2013, p. 55).

Muchas prácticas de los docentes aparecen invisibilizadas por su naturalización y repetición, pero no por ello dejan de producir efectos sobre las subjetividades de los niños, por ello es necesario analizarlas en y por ceremonias mínimas, como el caso de:

Ciertos docentes y profesionales, [que]⁴⁶ de manera ritualizada, es decir, repitiendo un acto que garantiza un orden para evitar las repercusiones que pudieran derivarse de su movilidad, rápidamente ubican a los elegidos (se refiere a ciertos niños por su condición familiar, social, étnico) en el panteón de la entrega al mercado psico-farmacológico-mercantil que ciertos grupos de nuestros tiempos tienen preparados para las nuevas generaciones. (Minnicelli, 2013, p. 46).

⁴⁶ Los corchetes los agregamos nosotros.

Capítulo III

Posición subjetiva, función adulta

¿Instituyendo infancia?

¿Cómo hacer de sostén cuando los adultos encargados⁴⁷ de ello se encuentran también vulnerados?

A continuación se buscará elucidar algunas cuestiones en relación a la posición subjetiva de los adultos en los tiempos que se viven actualmente, signados por un *malestar sobrante* o *sobremalestar* propio de la cultura del mercado, y cómo contribuye o no, esa posición a instituir infancia, es decir a los procesos de subjetivación.

Perla Zelmanovich plantea que el Otro⁴⁸ tiene una función de mediador entre el niño que se encuentra en el desamparo propio de la condición humana y la crudeza de la realidad, permitiendo significar eso que de otra manera aparece como inexplicable y dejaría al sujeto en constitución en el desamparo sin posibilidad de ir armando una trama significativa necesaria para su constitución (2003, p. 1).

Al desamparo originario, propio de la especie humana que se desprende del nacer con una prematuración que nos hace dependientes de Otro para la subsistencia, dependencia que se basa en una relación asimétrica facilitadora del crecimiento y desarrollo emocional del cachorro humano, permitiendo la constitución subjetiva; se suma el desamparo institucional por el debilitamiento del tejido simbólico y empobrecimiento de las significaciones que deberían establecer la distancia necesaria entre los sujetos en vías de constitución y la crudeza de los hechos, de la realidad; para que se desarrollen e integren

⁴⁷Encargo “que alguien da a otra persona para que haga algo” (Real Academia Española). Aquí podemos suponer que los padres entregan a sus hijos a la institución educativa, para que haga algo con ellos, es decir, lo eduquen en sentido amplio.

⁴⁸ “El uso de la mayúscula para nombrar al Otro, da cuenta del peso significativo que tiene para el niño la palabra del adulto, en tanto es ese otro de quien depende quien encarna al Otro de la cultura y cumple funciones subjetivantes” (2003, P: 1).

psíquicamente. Esa asimetría, distancia entre los adultos responsables de la educación⁴⁹ de los niños, y los niños hoy en día se encuentra las más de las veces vulnerada desdibujada debido a que los mismos adultos también sufren dicho desamparo. (Zelmanovich, p., 2003).

Es así, que:

[...] en tiempos de conmoción social, [...] Se trata de reactualizar esa diferencia en su doble faz, de amparo y de protección, no de omnipotencia ni de autoritarismo. Pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetrías cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo, en tanto que obviar esa distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil. Se trata de evitar que los chicos queden librados a su propia suerte, no haciéndoles faltar esa distancia en la que una trama de sentidos pueda alojarse bajo la forma de palabras, de relatos, de pinceles y de juegos. (Zelmanovich, P., 2003, p. 2-3).

Cuando nos referimos a “sostén” lo hacemos remitiendo a lo que Winnicott quiso transmitir con dicho concepto: “Por mi parte –dice DWW–, me conformo con utilizar la palabra sostén y con extender su significado a todo lo que la madre es y hace en este período [dependencia absoluta.]. (Winnicott, D. W., 1990, p. 23).

El sostén al cual nos referimos implica un “No dejar caer [...] –al niño-⁵⁰ y proveerle lo necesario para atender las necesidades de su yo” (Winnicott, D. W., 1990, p. 151); implica un cuidado particularizado, tomar al otro en cuenta, - el arquetipo sería la manera en como la madre sostiene a su bebé sin miedo a dejarlo caer, que le habla un tono y suavidad particular, lo acaricia suavemente, etc. , todo ello permita la continuidad del ser del bebé, conduce a la integración psíquica del niño la necesidad que tiene el infans por su prematuración de la presencia del otro de que sea mecido acariciado, hablado, sin lo cual se produciría la muerte del bebé⁵¹. Un deseo que no sea anónimo y contar con ir un más allá proponer una visión de un futuro un proyecto que permita mantener

⁴⁹ Recordemos, educación como transmisión de marcas simbólicas.

⁵⁰ Lo que se encuentra entre guiones es agregado.

⁵¹ Para ampliar ver Spitz, (1998).

la promesa de que un día la realidad será diferente, que se podrá ser feliz. (Zelmanovich, P., 2014).

Al malestar cultural⁵² que nos atraviesa como sujetos por el solo hecho de vivir en cultura, es decir convivir con el otro, actualmente se suma o agrega el malestar al cual Silvia Bleichmar (1997) nombra como “malestar sobrante” o “sobremalestar y define así:

El malestar sobrante está dado, básicamente, por el hecho de que la profunda mutación histórica sufrida en los últimos años deja a cada sujeto despojado de un proyecto trascendente que posibilite, de algún modo, avizorar modos de disminución del malestar reinante. Porque lo que lleva a los hombres a soportar la prima de malestar que cada época impone, es la garantía futura de que algún día cesará ese malestar, y en razón de ello la felicidad será alcanzada. Es la esperanza de remediar los males presentes, la ilusión de una vida plena cuyo borde movable se corre constantemente, lo que posibilita que el camino a recorrer encuentra un modo de justificar su recorrido.

Y el malestar sobrante se nota particularmente, en nuestra sociedad, en el hecho de que los niños han dejado de ser los depositarios de los sueños fallidos de los adultos [...]. (Bleichmar, S. 1997).

Podríamos decir que ese malestar sobrante está compuesto por tres dimensiones: la subjetiva, la institucional y la socio-cultural. Ahora bien, ¿se podría pensar la patologización de la infancia como un modo de intentar regular ese malestar sobrante?

Malestar cultural social (dimensión social cultural).

Si consideramos que los cambios históricos, sociales y culturales que se producen afectan a la organización social llamada familia y a sus miembros, y por lo tanto a los niños; y teniendo en cuenta el concepto de infancias como constructo socio-histórico y cultural, donde los diferentes discursos que lo atraviesan van a generar una determinada concepción o imagen de infancia; entonces se debe destacar que la modernidad se constituye -al decir de Amelia Imbriano- alrededor de tres grandes discursos, el capitalista o económico, el científico (positivista) y el político, los cuales se encuentran moldeando las diferentes concepciones y posicionamientos frente a la infancia.

⁵² Para ampliar ver “Malestar en la cultura” Freud, S. (1930).

Así, Amelia Imbriano (2013) plantea las consecuencias subjetivas y sociopolíticas de la mutación del discurso del amo por el discurso capitalista.

La economía subjetiva está vinculada con las leyes simbólicas de la cultura, es válido, entonces, pensar al discurso capitalista como un modo de articulación entre subjetividad y época. (Imbriano, A., 2012, p. 77).

Si, en la actualidad, se asiste a una época donde lo normativizado son los procesos por los cuales se legitima lo ilegítimo (Davis, en Imbriano, A. 2012), en un mundo donde “todo vale”, en un mundo del “sálvese quien pueda”, donde se ha producido una ruptura del orden jurídico, donde lo simbólico⁵³ (si bien no ha desaparecido)⁵⁴ se encuentra desorganizado, “caotizado”, es decir, en “estado de excepción”⁵⁵; ¿cómo afecta esto la constitución subjetiva, la constitución de nuestros niños?

Así, Marta Gerez Ambertín (2010) plantea que si “el estado de excepción” es la regla por la cual el mercado es erigido como regulador supremo, donde una “fuerza de ley sin ley” se impone suspendiéndose la regulación jurídica y anomia, lo que aparece es la fractura del lazo social (o su extrema posibilidad) “...des-bande” (Gerez Ambertin, 2010)

Siguiendo a Imbriano A., se podría decir, que las crisis normativas de esta época es una de las consecuencias del discurso capitalista y los procesos de globalización, lo cual genera grandes cambios en la relación entre sujeto y la satisfacción pulsional, provocando “un metabolismo de goce con un fuerte predominio de la pulsión de muerte” (Imbriano, A., 2012, p. 77).

Una de las consecuencias de la transformación del discurso del amo en el discurso capitalista, es decir, el discurso de un “amo multinacional” es el debilitamiento del discurso del padre⁵⁶, (declinación del Nombre del padre como ordenador simbólico y forclusión del Nombre del Padre en la cultura) lo

⁵³ Aquello que necesariamente debe intervenir como apaciguador entre el sujeto y el otro, para medir, de lo contrario, si este orden simbólico no existe, aparece la agresión como modo de resolver la tensión imaginaria entre el sujeto y el otro (que estaría en lugar del objeto).

⁵⁴ Para ampliar el tema ver Minnicelli, M. (2010) *Infancia en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis*. Bs. As. Noveduc.

⁵⁵ Idem anterior.

⁵⁶ Discurso del padre: desde el psicoanálisis, función simbólica que ordena y es necesaria para la estructuración subjetiva.

cual genera la crisis de límites, el empuje al exceso, y lleva al sujeto a transformarse en objeto, en consumidor consumido, debido a que no hay un orden, no existe una estabilidad desde donde posicionarse y definirse como sujeto, se ofrece un producto el cual tenerlo significaría serlo. Es decir, si la función simbólica que es necesaria para mediatizar la relación con lo real, falla, lo que queda es el caos, el sujeto queda pegado a la imagen y la única salida posible es la violencia, solamente esta permite una diferenciación (Imbriano, A, 2012).

Ya en 1950 Lacan plantea en el complejo del semejante⁵⁷ que es necesario de la función paterna para que se reprima lo hostil en el ser humano, y planteaba que esta función era inestable y caduca. (Imbriano, A, 2012).

Otras de las consecuencias de la mutación son la ruptura del orden jurídico y la predominancia de los estados de excepción, surge la anomia y desinstitucionalización -que alude a la *desubjetivación*-. El mundo del mercado ofrece un ideal al sujeto: que todos son iguales. La igualación lleva a una tensión imaginaria entre los semejantes, que al faltar el ordenador simbólico, produce un aumento de la violencia. (Imbriano, A, 2012).

Así Amelia Imbriano plantea que:

La deficiencia de lo simbólico a causa del fracaso de su ordenamiento deja al sujeto atrapado en la fascinación de la imagen, y expuesto a una pendulación imaginaria sin salida, en donde la relación con el semejante queda sujeta a la máxima agresividad [...] (2012, p. 78).

Malestar institucional (Dimensión institucional- educativa):

En relación al malestar institucional- educativo y el discurso educativo, que atraviesa las subjetividades, generando imágenes y concepciones acerca de la infancia que van a influenciar el posicionamiento de los docentes, tomamos los siguientes aportes:

⁵⁷ Lacan, *Introducción a las funciones del psicoanálisis en la criminología*, p. 45 en Imbriano, 2012, cita al pie, p. 78

Manonni en “La infancia alienada” plantea, en relación a los niños psicóticos no escolarizados, que:

[...] la institución desfallece justamente en poder encarar el lugar del otro social, de terceridad. Su saber no puede desplegarse, el niño se ubica en lugar lejano al ideal (“toda educación conlleva un ideal”) y la respuesta educativa es del orden del rechazo, de la expulsión, dificultándose la posibilidad de alojamiento subjetivo”. Actualmente, parece que esto se ha extendido a numerosos casos donde la gravedad no llega a ser tal, pero sin embargo es interpretada por los adultos como algo que no pueden “manejar”. (1967).

Sabemos que actualmente coexisten en la escuela dos lógicas diferentes simultáneamente, generando mecanismos perversos ya que existe un posicionamiento resistencial a aceptar los cambios e intentan pensar las situaciones actuales con una lógica que no es la lógica de los niños. (Gamondi, 2011).

Hace tiempo, se construyó una metáfora para dar cuenta de lo que sucede en las escuelas, “la metáfora del galpón”. “Un galpón es un recinto a cuya materialidad no le suponemos dignidad simbólica. ... nos permite nombrar una aglomeración de materia humana sin una tarea compartida, sin una significación colectiva, sin una subjetividad capaz común. Un galpón es lo que queda de la institución cuando no hay sentido institucional: los ladrillos y el reglamento que está ahí, pero no se sabe si ordena algo en el interior de esa materialidad” (Lewkowicz, 2004).

El autor plantea que son los agentes quienes deben inventar lo que la institución no puede, que deben agregar lo que la institución ya no supone, porque toda institución supone algo acerca del sujeto que llega y estos supuestos tienden a basarse en una lógica anterior (Gamondi, 2011); entonces son los maestros quienes deben ver ahí una situación donde se puede hacer algo, se puede crear otra cosa.

Se plantea un interrogante: “¿Suponemos una institución o leemos una situación?... Si suponemos cómo debería ser una escuela, no logramos pensar nada de lo que hay o de lo que puede haber. Si partimos de una situación dada, ahí podemos empezar a pensar... (Op. cit. 2004). Es decir, utilizando el

dispositivo de ceremonias mínimas para habilitar ahí “condiciones de posibilidad subjetivante mediante la interrogación de las escenas, hechos y dichos. [...] Se trata de restituir la legalidad allí donde una pura fuerza-de – ley – sin- ley actúa como si fuera necesaria y obligatoria” (Minnicelli, 2013, p. 43-55.).

Malestar histórico-individual (Dimensión subjetiva)

Por un lado, se encuentran niños que manifiestan con sus cuerpos y sus movimientos, diferentes malestares que pueden estar relacionados ya sea con aspectos propios de la etapa que atraviesan –por su condición-, es decir, aspectos estructurales o con su historia particular, estos niños son los que se mueven “mucho”, no prestan atención, contestan, no responden a la autoridad de los “adultos”, se muestran desafiantes, se violentan, son los “niños problemas”.

Y por otro lado, se encuentra las “personas grandes”, encargadas de sostener y contener a los niños, que se ven a sí mismos imposibilitados en su función lo que se trasluce en sus dichos: “no sé qué hacer”, “es la madre quien debe ponerle límites”, “no lo puedo parar”, “mientras no cambie la situación en su casa no va a mejorar acá (en la escuela)”; lo cual podría estar relacionado – como ya se dijo- con cuestiones propias de la época –debido a la vulnerabilidad de los mismos o malestar sobrante que opera en cada uno de estos adultos que se muestran melancolizados frente a los niños abdicando así en su función de sostén-, con las concepciones que tienen de los niños y cómo son atravesados por los discursos dominantes.

La posición subjetiva frente a la norma, hacia la institución de infancia.

La relación que el sujeto mantiene con la ley, es decir, la postura subjetiva frente a la norma, está en íntima relación con las condiciones de

producción de subjetividad; con la relación que el sujeto mantiene con el Otro, representante de la legalidad y los otros semejantes. (O. Calo, H. Martínez Álvarez; 2008).

Se parte del supuesto, ya trabajado en investigaciones realizadas por diferentes autores (Piaget, Kohlberg, Turiel, etc) de que la moralidad se constituye y que esta constitución es inherente a la constitución de la subjetividad. (O. Calo, M. Minnicelli; 2005).

Es así que se entiende la noción de posicionamiento subjetivo, como la plantean O. Calo y H. Martínez Álvarez, siguiendo a Assoun:

[...] como aquello (de orden inconsciente) que organiza el habla y la acción del sujeto, pero por sobre todo “su estilo de vida (inconsciente) y su estar -en-el-mundo y las relaciones con los demás” (2001, p. 6). (2008, p. 154).

De modo que, en el proceso de formación de la moral en el sujeto, intervienen los otros referentes (adultos e instituciones), quienes cumplen una función esencial en la transmisión de la norma y en cómo el niño se va a posicionar frente a esta.

Tomamos el concepto de moralidad como lo plantea O. Calo y H. Martínez Álvarez:

[...] la moralidad, en un sentido amplio, engloba todas las formas de relación subjetiva con los discursos normativos, principalmente el moral y el jurídico, que tienen por finalidad regular las relaciones entre los sujetos en el mundo social (2008, p.142).

[...] la definimos como el conjunto de normas, prescripciones y uniformidades que, a la vez regulan las relaciones entre los sujetos [...]. (2008, p.142).

Existe otra dimensión de la experiencia humana, la ética, que es singular y alude al posicionamiento del sujeto frente a la norma:

La ética [...] alude al posicionamiento de un sujeto en relación con las circunstancias que le tocan vivir, pero este posicionamiento no tiene antecedente normativo que le permita situarse cómodamente en lo establecido [...], sino que exige la invención de un nuevo criterio sin antecedentes. Exige el máximo nivel de separación con relación a otro. (2008, p. 143).

Respecto de la subjetividad actual, O. Calo – M. Minnicelli plantean:

Nuestra subjetividad, la de quienes hoy somos adultos, se fue constituyendo en tiempos que por sus características pertenecen a la categoría de estado de excepción (...esto) hace a la relación establecida con el Otro social, necesaria para la comprensión de la constitución subjetiva. En el estado de excepción, allí donde suponemos estado de derecho, de hecho, no hay más que suspensión de la ley, ligada a la arbitrariedad. (2005, P. 4).

Cada vez que, en una institución, un adulto ha de optar por una sanción frente a una falta cometida por un niño, la relación con el Otro, encarnado en el adulto, se reedita...o se dirige a que el autor de la falta se haga responsable y restaure, en la medida de lo posible, el bien dañado, o se manifiesta en la forma de puniciones que no tienen más finalidad que castigar y que, lejos de contribuir a la responsabilización por parte del agente, lo que hacen es culpabilizarlo. En estos últimos casos, el sujeto, en lugar de brindar su asentimiento subjetivo, reconociéndose como responsable, tiende a sentir que el castigo no es más que goce arbitrario de quien castiga, fomentando como respuesta la hostilidad, el deseo de venganza .

En la institución educativa donde se lleva a cabo la PII las sanciones que se utilizaban al comienzo nada tenían que ver con el sujeto en cuestión, era más del estilo expulsivo: “porque me molestas te saco fuera del salón” o en otros casos tenían que ver con distractores sin finalidad aparente como por ejemplo mandarlo a secretaria con la computadora, o en el peor de los casos apuntaban a una supresión del sujeto cuando la regla era “ignorarlo”, aquí se trataba de un “des-trato” (Ulloa), que llevaba al niño a una encerrona de la cual solo era posible tratar de “zafar” con el golpe, agresión mediante que le permita separarse de la imagen espelucar que el Otro le ofrecía para su identificación.

Cuando las instituciones fracasan en preservar el cumplimiento de la eficacia simbólica de la ley, de la misma sólo queda una cáscara, un amago de ley, una liturgia vacía, vaciada de sentido, de significación y el simulacro de la ley deja un saldo: el simulacro del sujeto (2004, P.19).

Por tanto, es importante destacar lo que Calo y Martínez Álvarez plantean siguiendo a Geréz Ambertin, M. respecto al desfallecimiento de la eficacia simbólica de la ley que:

[...] produce un sentimiento de desamparo que rápidamente se convierte en resentimiento, y del resentimiento a la violencia hay sólo un paso, del resentimiento a la necesidad ya no de transgresiones, sino de destrucciones del campo del otro, hay sólo un paso. (2004, P. 20).

Si el Otro como representante de la legalidad se constituyó en tiempos de estado de excepción y la relación que los niños establecen con las normas

depende de la relación con ese Otro, entonces ¿qué legalidad se les trasmite hoy a nuestros niños? Aparece rápidamente una respuesta: la ley de “sálvese quien pueda” o “todo es posible”, lo cual dejó al niño solo subsumido en las descargas de sus pulsiones sin poder anudar, sin significaciones que lo ubiquen en otro lugar que no sea el del “niño malo”, “niño problema”, “niños loco”.

Cuando una regla institucional se transforma en una ley de fuerza sin ley, arbitraria, vacía de sentido, cuando la postura ante la norma no implica la subordinación de la misma a la particularidad de cada caso; sino que supone una aplicación obsesiva de ella, produce efectos en las subjetivación que muchas veces puede traducirse en violencia, agresión como ocurría en la escuela cuando “M” comenzaba a manifestarse y la docente junto al grupo lo ignoraban -acatando la regla institucional sin posicionarse éticamente frente a la misma- “M” reaccionaba violentamente, pegando, insultando, rompiendo. En busca de alguien que lo considere en su subjetividad y buscando un límite que no esté vacío de contenido, que apunte a reubicarlo, reencausar su agresividad. Frente a este contexto de vaciamiento de identidad, se pierde la esencia de la responsabilidad, por lo cual se presentan fallas importantes en el posicionamiento ético de los distintos sujetos.

Somos responsables de contribuir a la constitución de la moral de las nuevas generaciones, favoreciendo la instauración de la ley que permita generar en los mismos, posicionamientos éticos acordes a su identidad. Como psicólogos agentes de salud, nos toca la tarea de interrogar estas prácticas actuales, y a los agentes transmisores de las mismas, conservando así determinado posicionamiento ético. Parafraseando a Degano “¿Qué es una clínica de las preguntas sino una clínica fundamentalmente ética?” (2005, p. 358).

Podemos decir que la postura de los adultos melancolizados respecto a los niños hace que se pierda el horizonte de la educación, imposibilitando las practicas instituyentes de infancia, no existiría un borramiento de diferencia sino un desdibujamiento de las mismas, ya que ciertos adulto se encuentran

imposibilitados de ejercer su función, de mediar entre la condición infantil y la crudeza de los hechos.

Por tanto, se buscó a partir de la PII por medio de las ceremonias mínimas reflexionar y realizar un análisis crítico de nuestro posicionamiento como el de los docentes frente a los niños que se mostraban desbandados, agitados en su accionar, intentando leer ahí otras situaciones posibles más allá de aquellas que se venían presentando como las únicas posibles, por su repetición, y que tendían a lanzar a los niños como proyectiles hacia el círculo vicioso de la patologización de la infancia.

¿Qué figuras de lo infantil se encuentran operando en las concepciones de los adultos respecto de los niños?

Para el análisis de las escenas seleccionadas en el apartado: *Análisis Situacional*, se pueden considerar las tres categorías que Leandro De Lajonquière (2011) define como figuras de lo infantil, desde las cuales los adultos se vinculan con los niños según sean percibidos como: el extranjero, el salvaje o el extraterrestre.

Leandro de Lajonquière va a plantear que la actual bondad hacia los niños junto con el amor “iluminado por el avance científico especializado” (2008, p. 34 en Minnicelli, coord.) hacia el cual aparentemente se evoluciona,

[...] lejos está de indicar el reconocimiento de la necesaria implicación en la vida en común con esos seres pequeños que vienen al mundo después de nosotros, creo que indica nuestro rechazo en mantener abierto el interrogante que ella siempre abre: ¿cómo llegar a estar seguros de algo y poder hablarles de ello a un niño? (2008, p. 35-36 en Minnicelli, coord.)

Este interrogante nos habla de la imposibilidad de establecer una relación entre las generaciones, entre los viejos y los nuevos, y de esa imposibilidad nada se quiere saber, y plantea que:

[...] tal vez sea por eso que, hoy, caemos distraídos con facilidad en la tentación de educar a los niños –recordando a Freud (1929)- como si los estuviésemos mandando

a una expedición polar vestidos con ropas de verano y equipados con mapas de los lagos italianos. (De Lajonquière, L., 2008, p. 36 en Minnicelli coord.).

El autor plantea que cuando un niño nace es un extranjero, no posee la misma lengua, aunque si participa de la inteligencia y la misma capacidad comunicativa que los que ya habitan el mundo, con el paso del tiempo se transforma en un familiar, que aunque diferente –porque no es una copia, le queda el acento de extranjería- pertenece a la familia.

Cuando un niño llega al mundo, ya hace tiempo que los adultos lo habitan. La llegada implica una reacomodación del mundo, puesto que el bebé –al no ser un adulto en miniatura- instala una diferencia que, hecha tensión temporal, causará el “devenir adulto”. Todo adulto, cuando se dirige a un niño, le demanda dejar atrás la condición extranjera de *infans* –ser privado de palabra-. (De Lajonquière, L., 2008, p. 39 en Minnicelli coord.).

Más adelante plantea que aunque existe esa imposibilidad, aunque exista ese mal entendido entre las generaciones por ser el bebé un *infans* al comienzo, eso no implica que se abandonen los intentos de comunicarse, sino que por el contrario, hace posible la educación, entendiendo esta como la función del adulto en “transmitir marcas simbólicas”. (de Lajonquière, 2008, p. 42-43, en Minnicelli coord.).

Es justamente esa condición de extranjero lo que hace posible la educación en busca de una familiaridad que haga posible la relación. La madre le canta le habla y pone palabras en la boca de su bebé justamente porque nada sabe acerca de lo que “el niño precisa en su concreta y simple existencia”. (de Lajonquière, 2008, p. 37, en Minnicelli coord.).

Sin embargo, en la actualidad lo extraño se ha convertido en extraterritorial, en extraterrestre o salvaje. El salvaje es aquel que no entiende, queda en ese lugar fijado y una vez que se lo nombra de esa manera se lo extermina, no hay lugar para los dos. Y con el extraterrestre no se establece contacto.

Se podría decir que hoy en día los “adultos” –o mejor dicho, personas grandes, ya que adulto es aquel que se responsabiliza por la educación⁵⁸ de su prole- perciben a los niños como los salvajes, que se transforman, así, en “ineducables”.

Es necesario sacarlo del lugar del salvaje para reintroducirlo al lugar de extranjero y relanzarlo de nuevo a esa dialéctica familiar donde haya otro que medie y le traduzca la realidad.

La educación para un sujeto implica dirigirle la palabra a un niño, hablar con él⁵⁹. En la educación palabras vacías bien entran por una oreja y salen por la otra, como es costumbre decir, sin hacer diferencia o marca alguna. Ya, la que cuenta es la palabra con posibilidad, [...], de desplazarse y condensarse en otras, de forma tal de perfilar en el horizonte el interrogante: ¿qué me quiere ése que así me habla? Esa pregunta sin respuesta conclusiva indica el deseo en causa en el acto educativo [...]. (De Lajonquière, L., 2008, p. 48, en Minnicelli, coord.).

Para que exista educación debe haber palabra, es necesario que un adulto se dirija al niño desde un lugar (de saber –aunque no todo-, de deseo) y le demande que ocupe o quiera ocupar un lugar, el trabajo del niño será correrse de ese lugar de la demanda para no quedar entrampado en el deseo del otro –como objeto del fantasma materno- , conquistar un lugar en el mundo, es decir, apropiarse de esas marcas que se transmiten.

¿Cómo es posible que un niño quiera crecer para ocupar un lugar en el mundo adulto cuando cada vez son más los adultos que les muestran un mundo miserable, peligroso, al tiempo que les hacen “creer” que “todo se puede” -e incluso en la inmediatez? Ya no vale la promesa adulta: “ya vas a poder cuando seas grande...”⁶⁰.

⁵⁸ Educación en sentido amplio tal como plantea de Lajonquière L. (2013).

⁵⁹ Hablar a un niño es como hablar con la mujer amada, tomada en silencioso estado de coma, así como pasa en la película de Almodóvar titulada *Habla con ella*. Nada mejor que una mujer en coma para figurar el enigma propio de La Mujer. (de Lajonquière, 2008, p. 48, nota al pie, en Minnicelli, coord., 2008).

⁶⁰ Podríamos decir, que existe una especie de empoderamiento de los niños por parte de los adultos, los adultos perplejos lanzan al niño a un supuesto saber –tecnológico- quedando, ellos, en un lugar de no saber; así, por ejemplo, un padre dice respecto de su hijo: “no lo puedo parar”, una madre: “me pega y no sé qué hacer” (refiriéndose a un niño de edad preescolar).

Para que un niño aprehenda es necesario que haya otro que lo sostenga, lo abra con ese universo simbólico que envuelve a todo ser humano, y le hable, le dirija la palabra desde un lugar apasionado, en nombre propio – aunque todo no lo sepa- apuntando al deseo, a que el niño caiga del lugar de objeto de deseo del otro y pase a Ser... sujeto de deseo.

Es así que, en la institución donde se desarrolló la PII se pudo vislumbrar esas concepciones o figuras de lo infantil que se encontraban operando –la del salvaje o extraterrestre- imposibilitando que acontezca la *educación* de “M” en particular y del resto de los alumnos en general. Se había renunciado a dirigirle la palabra en nombre propio al niño y en lugar de ello se hablaba de ese niño como aquél que era imposible educar porque no acataba las normas institucionales o porque se encontraba desbandado, encontrándose aquí los docentes perplejos sin posibilidad de acción frente a lo que sucedía, se observaba por ejemplo a “M” increpando a un compañero sin que la docente reaccione a ello, de espaldas a la situación, o al vicedirector sin poder decirle no acompañado del acto que permita que ese no haga efecto. Para la madre de “M” este también ocupaba, en un principio, el lugar de salvaje, estaba fijado en el lugar de aquel niño ineducable, que todo lo rompe, cualquier conducta del niños era interpretada como incipiente peligro.

Capítulo IV

Conclusiones y reflexiones finales

Se trata de evitar que los chicos queden librados a su propia suerte, no haciéndoles faltar esa distancia en la que una trama de sentidos pueda alojarse bajo la forma de palabras, de relatos, de pinceles y de juegos.

Zelmanovich, 2003, p. 2-3.

Retomando el problema planteado al iniciar este trabajo final integrador - ¿Cuáles son los efectos sobre las subjetividades de los niños –que se encuentran en vías de constituirse- de la patologización de la infancia?- podemos decir que hemos podido establecer -en función del recorrido teórico-práctico- cómo la infancia ha tenido siempre y tendrá múltiples significaciones - que la infancia que hoy conocemos no es la misma del antiguo régimen sino que se trata de un constructo moderno-, cómo a lo largo de la historia las concepciones que los adultos han tenido acerca de la infancia han afectado su accionar hacia los niños; y, cómo en la actualidad se sigue ubicando al niño –a pesar de haberse considerado que asistimos al “siglo del niño”- en lugar de objeto de consumo, lo cual está en íntima relación con el avance del mercado, el debilitamiento de las instituciones y el corrimiento de la función del Nombre del Padre, que no implica “la presencia de un señor” sino que se trata de un ordenador subjetivo que mitiga los efectos de la agresividad especular.

También, podemos decir que, las diferencias generacionales que siempre existieron entre adultos y niños se han transformado, en los últimos años, en muchos casos, en una imposibilidad para la comunicación, para la educación - como plantea Leandro de Lajonquière- el hecho que se insista tanto en esa diferencia es “llamativo”.

Esa insistencia los hace “tan pero tan diferentes” que “indica un desliz en cómo el adulto le dirige la palabra a un niño”. La “gran diferencia” no hace del niño un extranjero, hace de él un salvaje o un extraterrestre. (De Lajonquière, 2008, p. 49, en Minnicelli, coord.).

Es decir, que podemos ubicar en las formas de relacionarse de los adultos hacia los niños aquellas figuras de lo infantil que Leandro de Lajonquière denominó “salvaje” o “extraterrestre”, desde estas concepciones los adultos responden a los niños, así se halla una explicación acerca de la imposibilidad de los adultos para dar respuesta y contención a las situaciones de violencias que se vivenciaban en la institución escolar -donde se llevó a cabo la PII-, ya que al percibirlos como salvaje, el niño queda en ese lugar fijado y una vez nombrado así se busca su exterminio, no hay lugar para él; y con el extraterrestre no hay posibilidad de contacto.

Por todo lo expuesto hasta aquí, se podría decir que, históricamente se ha mal-tratado a los niños, no se les ha dado un lugar de cuidado, sino que empezaron a ser tenidos en cuenta a partir que fueron considerados “necesarios” para el mantenimiento del orden político y económico; siempre existieron distintas formas de explotación y abuso infantil y hoy –como se demostró- no nos encontramos en una posición diferente respecto de ello.

Si se considera la historia como texto no como contexto, al decir de Cicerchia, se podría leer entre líneas que en la actualidad, o como se ha dado en llamar en “el siglo del niño” (Volnovich, J. C., 1999), en la época donde cada vez son más las leyes y declaraciones⁶¹ de protección de la infancia; parece que cuanto más “Derechos” se les reconoce, más peligrosos se los percibe.

¿Por qué, son necesarias tantas leyes y declaraciones acerca de los niños, para protegerlos? ¿De quién hay que protegerlos? ¿De aquellos que debieran estar sosteniéndolos para poder constituirse como humanos? ¿Cómo se explica que existan cada vez más legislaciones sobre la infancia y sus “derechos”, pero cuando interviene el “Estado” en una situación de vulnerabilización de Derechos de un niño, este es siempre, por lo general, separado de sus referentes, si es que los hay, e “institucionalizados” ¿Cómo es posible que se destituya al niño de su hogar, por ejemplo, en los casos de

⁶¹ Declaración Universal de los Derechos del Hombre, 1948. Ley 26.061, de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes Sancionada el 28 de Septiembre del 2005 y promulgada el 21 de Octubre por el Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en congreso. Ley 13.298 de Promoción y Protección de los Derechos (Imbriano, A. 2012, p. 20) entre otras.

abuso y se deje la más de las veces sin ninguna sanción al adulto responsable del “crimen”⁶², quedando el niño “desbandado”⁶³? ¿Por qué son cada vez más los niños medicalizados y a muy corta edad? ¿Será que se olvida que se trata de niños y que por su propia estructura están en continuo movimiento, y no se trata de máquinas a las cuáles deba “manejarse”⁶⁴, controlarse?

En el desarrollo teórico de este trabajo final integrador, también, se intentó mostrar cómo las prácticas orientadas hacia la infancia, históricamente han tenido objetivos diferentes según se trate de pobres o ricos (Donzelot), con el paso del Antiguo Régimen hacia la modernidad, el trato hacia la infancia pobre se relaciona más con una “libertad vigilada” (Donzelot), había que vigilarlos y protegerlos de las tentaciones exteriores; y hacia los ricos se trató de una “libertad protegida” (Donzelot), podemos decir que, aparece la imagen del niño como aquel que hay que cuidar –el que hoy estaría en un pedestal- y aquel del cual hay que protegerse, era necesario para mantener un orden social, político y económico desarrollar estrategias de control que tenían a la infancia como objetivo, para “su bien” y el bien común.

A partir de allí comenzaron a desarrollarse toda clase de “saberes especializados” en torno a los niños que a medida que avanzaban en su desarrollo, se alejaban cada vez más del niño de “carne y hueso” para transformarlo en un estandarte y ponerlo en un pedestal, aquel niños ideal al cual se debía aspirar “tener”, así se objetiva la infancia.

Podemos decir que, al no coincidir esos ideales con nuestros niños pasaron a percibirse cada vez más lejanos y diferentes, hasta convertirse en salvajes o extraterrestres, en peligros que son necesarios “controlar”, “dominar”, para –por lo menos- poder ubicarlos en algún lugar más o menos conocido –y lejano- y así evitar los peligros que ellos representan. De esta manera, aparecen las categorías diagnósticas “nuevas”, de la infancia,

⁶² Ya que se trata del asesinato del sujeto, cuando la legalidad queda por fuera de este escenario.

⁶³ Desbandado: se alude aquí al significado que Marta Gerez Ambertin (2010) describe en el prólogo del libro de Minnicelli, M. *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis: “en banda” es quedar fuera del “lazo”, des-anudado, solo, aislado, excluído, silenciado.* (p. 8).

⁶⁴ Haciendo referencia a los comentarios del DR. José Casas respecto de que es necesaria la formación de padres para “manejá” a los niños o adolescentes que son diagnosticados como ADHA.

funcionales al mercado y para los adultos – ya que esos diagnósticos a nombrar identificar y “saber” qué esperar, tranquilizan frente a lo que en muchos casos aparece como insoportable para los ellos.

Entonces, podemos decir que, la patologización de la infancia aparece como “reacción reactiva” frente al “no saber”⁶⁵ de estos niños tan lejanos y diferentes, lo cual no puede tolerarse en esta época donde no hay lugar a la duda, al no saber, al “no poder”, sino que la imagen que prima es la del “todo se puede” “todo se sabe” “todos somos iguales”, donde se niega la castración simbólica.

De esta manera queda establecido un círculo que parece no tener fin: los niños se desbordan y los adultos no saben qué hacer, no hay posibilidad de contención y sostén, se produce una expulsión, un diagnóstico que lo encasilla desubjetivándolo, una acción: “es esto, necesita esto”. Pero ¿dónde queda el lugar a la pregunta por los motivos que llevan a este niño a moverse o comportarse de esa manera? El adulto se encuentra aquí perplejo frente a las situaciones que lo desbordan y se desborda, “perplejidad que inhibe la posibilidad de hacer algo diferente con lo que se presenta de dudoso abordaje, cayendo en la trampa de un círculo vicioso”. (Minnicelli, 2010, p. 8).

Retomando el interrogante planteado acerca de cuáles son los efectos sobre la subjetividad de los niños, que se encuentran en vías de constitución subjetiva cuando entran en el circuito de la patologización de la infancia, decimos que principalmente, lo que se produce es la desubjetivación del niño, cosificación; al diagnosticarlo - como se tiende a usar los diagnóstico en la actualidad, encasillándolos en lugares inamovibles- , se produce un cambio de nominación de identidad, el niño deja de ser “Juan” para pasar a ser “hiperactivo” o “desatento” y esto se constata todas las veces que se recibe en consultorio a los padres de esos niños quienes los presentan diciendo: “tengo un hijo hiperactivo”, así queda entrampado en un lugar fijo sin posibilidad de “juego”.

⁶⁵ Posición en la cual se ubican los adultos respecto a los niños.

En suma, las diferentes concepciones de la infancia han ido moldeando los comportamientos de los adultos hacia los niños. En la PII se pudo observar cómo las imágenes, valores, prejuicios, ideales que cada una de las personas tienen y en conjunto cada institución porta, determinaban su accionar hacia los niños, en general, y hacia “el niño problema” en particular.

Es así que siguiendo la hipótesis planteada en este trabajo y los tópicos teóricos argumentativos de dicha hipótesis, se trató de acompañar a los docentes en dicha práctica para tallar algo de las concepciones de infancia y de niño que estaban actuando en cada uno de nosotros. Teniendo en cuenta que:

[...] la institución desfallece justamente en poder encarar el lugar del otro social, de terceridad. Su saber no puede desplegarse, el niño se ubica en lugar lejano al ideal (“toda educación conlleva un ideal”) y la respuesta educativa es del orden del rechazo, de la expulsión, dificultándose la posibilidad de alojamiento subjetivo”. Actualmente, parece que esto se ha extendido a numerosos casos donde la gravedad no llega a ser tal, pero sin embargo es interpretada por los adultos como algo que no pueden “manejar”. (Manonni, 1967).

Consideramos que, asistimos a una época que al malestar cultural producto de vivir con otros, se le suma otro malestar, aquel que se denominó “malestar sobrante” (Bleichman), junto a la transformación del discurso de amor en el discurso capitalista y al debilitamiento del Nombre del Padre -ruptura del orden jurídico, predominancia del estado de excepción, donde prima la arbitrariedad y se suspende la ley- provoca la pérdida de referentes institucionales y arrojan como resultado la desubjetivación, donde la manifestación conductual predominante es la agresión, ya que el ideal de igualdad que propone el mercado deja al sujeto atrapado en una relación imaginaria con el otro de la cual solo se pueda salir mediante la violencia.

Lo que permitía aminorar el malestar cultural era la promesa de que un día eso cambiaría, de que algún día se alcanzaría la felicidad, sin embargo, hoy esa promesa no se sostiene, los adultos se encuentran desesperanzados y transmiten su desesperanza a los niños, no existe un proyecto reparador que permita disminuir de algún modo ese malestar.

Ello se pudo vislumbrar en la práctica ya que los docentes no contaban con un proyecto que de sentido a su trabajo -más allá de los requisitos administrativos- no había un proyecto institucional que los uniera como colectivo y les diera identidad. A su vez, tampoco había una propuesta para los niños que se encontraban deambulando por los pasillos, los docentes se percibían a sí mismos como “atados” sin posibilidad de actuar de cambiar eso que se les presentaba y predecía un futuro siniestro para sus alumnos.

Por tanto, nos encontramos que los adultos –docentes- quienes están encargados de realizar la función de “educar” a los niños, de transmitirles marcas simbólicas, de sostener al niño vulnerable por su condición infantil, se encuentran ellos mismos vulnerados lo que hace de la educación una empresa imposible, las más de las veces. Así podemos pensar las reacciones de esos adultos hacia los niños que se manifiestan en sus comportamientos “desbandados” como una forma de defenderse de su propio desamparo, ya que al mirar a esos niños la imagen que les vuelve es la de su desvalimiento proyecto, su propia fragilidad, de la cual solo pueden defenderse expulsando, excluyendo, aislando a “esos” que les recuerdan su impotencia.

Durante el trabajo que se realizó en la escuela se pudo visualizar cómo la institución no era convocada al lugar de terceridad, los niños, en especial “M” se encontraban lejos del ideal de alumno –caduco- que dicha institución sostenía: “que aprenda, que se quede quieto en el banco, que no corra, que no conteste, que no pegue”. Por tanto, como se dijo, la función de filiación simbólica respecto a esos niños –esos salvajes- no podía desplegarse, así estos se mostraban desatados, desamarrados, deambulando por los pasillos, o pegando y “pegándose” con otros.

La respuesta de los docentes que encarnaban esos ideales era la expulsión –del salón, reducción horaria- o destrato, como en el caso de “M” que al percibirlo como un niño imposible de “educar”, con dificultades estructurales cuya historia familiar y personal lo marcaban –al rojo vivo- y “predecían su destino”, renunciaban a educarlo, a transmitirle las marcas simbólicas que le permitieran ubicarse en una genealogía y poder salir así de ese círculo vicioso

en donde ciertos adultos lo ubicaban; sino que por el contrario, lo mandaban a gabinete o a la secretaria abdicando así en sus funciones.

Es así que la institución educativa la más de las veces se encontraba funcionando como un “galpón”, pero sin embargo algunos docentes se incomodaban con esta faceta permitiendo ello que se pueda “ver ahí una situación donde se pueda hacer algo, se pueda crear otra cosa” desnaturalizando las situaciones –por ceremonias mínimas-, de esta manera se mostraron dispuestos a trabajar junto al equipo del centro de salud.

En función de ello, se trató de generar espacios que tengan que ver con la hospitalidad, al decir de Lampugnani, que tengan que ver con un espacio propio y evitar así reproducir y ratificar el desvalimiento y la indefensión propios de la infancia. Ya que, como se dijo, se instituye infancia cuando se ofrece un lugar en una genealogía, se instituye infancia cuando se invita a jugar y, jugar jugando se va permitiendo al niño apoderarse del capital simbólico necesario para participar de la cultura. Estos espacios fueron los talleres con niños y docentes, los plenarios, reuniones con docentes.

Cada taller se consideró en sí mismo un dispositivo que a la manera de una ceremonia mínima permitía operar en la realidad concreta e inmediata, no por su originalidad sino por el hecho de proponerse como marco recortando una escena para destacar su valor y así permitir el despliegue de las subjetividades, es decir tienen el carácter de “instituir infancia”, buscando que cada sujeto en constitución pudiera apropiarse de un pedacito de su propia realidad.

Por tanto, en los talleres, se utilizó como unidad de análisis las ceremonias mínimas que se podían identificar, esas que por haberse venido repitiendo en el tiempo pierden su carácter de creadas y pasan a naturalizarse, cristalizándose y repitiéndose, generando efectos desubjetivantes en los niños que se encuentran en vías de constitución subjetiva.

[...] formas ceremoniales, las cuales se encuentran muchas veces naturalizadas, burocratizadas por la repetición, haciendo necesario un trabajo de deconstrucción para poder identificarlas. (Minnicelli, 2013, p. 5-6).

Así por ejemplo fue el caso donde a partir de las observaciones se pudo percibir una “regla” institucional a la cual la maestra acata si interrogar ni interrogarse en su accionar, acerca de los efectos que ello podría estar produciendo en el aula. La regla era: “ignorar a “M”, cuando éste comenzaba a desplegar su violencia en el aula”

Fue también por ceremonias mínimas que se buscó desarticular los dichos y decires que desde hace tiempo venían operando en el posicionamiento de los docentes frente a los alumnos, y se traducía en violencia escolar. Fue por las interrogaciones que se pudieron producir en las reuniones y entrevistas, que se pusieron a andar nuevas significaciones acerca de aquella regla y “las reglas” institucionales –escritas y no escritas- hallando la incongruencia de muchas de ellas, destacando la importancia de un marco estable y contenedor cuando la violencia comienza para que no se acabe dejando en “banda” a los niños, y la necesidad de un sostén de un adulto para que los niños puedan confiar y así poder elaborar sus malestares.

Se trabajó la posibilidad de poder leer las situaciones que irrumpen como un “como sí” un juego, buscando así descomprimir la angustia de lo traumático que emerge ante la “desesperación”.

Es importante destacar una anécdota, que a nuestro entender, a la manera de una ceremonia mínima, funcionó como condición de posibilidad para que “M” pueda comenzar a ubicarse desde otro lugar en la institución educativa, es decir, instituyó infancia, propició un lugar para el niño donde había un “maestro” dispuesto a ofrecerse como andamiaje para educarlo: en una oportunidad en donde “M” había salido por la ventana, como era habitual, la maestra (que recién había reanudado su labor) le dice: “Bueno “M”, no te voy a correr, si vos quieres venir, yo estoy acá esperándote para que trabajemos juntos” “M” se frena en el marco de la ventana⁶⁶, luego de unos minutos entra y se sienta junto a la maestra – que tenía la particularidad de estar sentada en el medio del salón- y comienza a hacer la tarea que consistía en buscar seis

⁶⁶ No fue casual que se encontraba parado en un “marco” siendo esto lo que reclamaba en sus manifestaciones.

diferencias entre dos imágenes aparentemente iguales, y ¡él encuentra nueve!.

A partir de ahí comenzó a quedarse en el salón.

[...] se trata de otorgarle a los pequeños actos el carácter de grandes acciones que se van enlazando entre sí, gestando nuevas redes discursivas y fácticas. (Minnicelli, 2010, p. 6-7).

Su otra cara, [se refiere a las ceremonias mínimas] nos habla de otra vía posible, y es la que nos interesa destacar, aquella que habilita a la lógica del juego, implicando un hacer activo simbólico-imaginario con lo real de la experiencia. (Minnicelli, 2010, p. 6).

En los talleres se buscó, por medio del juego establecer entonces un espacio con un tiempo de apertura, tiempo de despliegue y tiempo de cierre, dentro del cual los niños podían desplegar “sus potencialidades” basada en la confianza y presencia, a partir de las reglas las cuales eran claras y estables – todos los miércoles con una duración de dos horas se comenzaba y terminaba siempre en horario, la regla: “no romper y respetar la regla del juego”-, se los invitaba a “jugar”⁶⁷ acompañados de un adulto que los sostenía hacía de “andamiaje” para que ese juego pudiera suceder, en presencia de Otro.

También se pudo observar cómo los adultos se encontraban frente a los niños “perplejos” sin posibilidad de hacer para modificar las situaciones que se presentaban, o en el peor de los casos apáticos, sin interés en lo que transcurría en la institución, como es el caso de los recreos donde pueden observarse los alumnos “des-bandados- sin ningún referente que los contengan expresando la violencia institucional en sus comportamientos.

Cuando decimos que los adultos se encuentran perplejos frente a los acontecimientos que experimentan, frente a niños que “se portan mal”, niños “violentos” niños “desafiantes” nos referimos a personas que se quedan sin palabras en situaciones donde lo que se requiere un límite que contenga. Así, por ejemplo, transcribimos una anécdota que ocurrió en el marco de la PII:

⁶⁷ Tomamos al juego como una forma de desarrollo de la personalidad indispensable en forma creativa, que por ser estimulante genera en el sujeto una identificación con el otro y conduce al establecimiento de interacciones humanas y consecuentes lazos afectivos “...lo universal es el juego, y corresponde a la salud: facilita el crecimiento...” (Winnicott, D. W., 1988, p. 65).

Una mañana llegamos al establecimiento educativo y nos encontramos con una “escena”, “M” se hallaba en el gabinete del E.O.E. debajo de un escritorio y una docente miembro del equipo lo tironeaba de una pierna, intentando sacarlo, mientras otros cuatro docentes –entre ellos, el vicedirector, una persona fornida y alta- se encontraban en el umbral de la puerta observando el acontecimiento. Al preguntar por lo que ocurría dicen: “no lo podemos sacar” ubicándose en un lugar de imposibilidad y por lo tanto de impotencia frente a la situación. Se les pierde que se corran de la puerta, la psicóloga entra y pregunta qué hace ahí escondido “M” este se ríe, “¡no es lugar para esconderse! Para eso hay otros lugares” Al sancionar la acción como juego el niño no se resiste. Sale del lugar y en el pasillo se encuentra con el resto de los docentes, entonces entra en secretaría –no olvidemos que hasta el momento de comenzar la práctica a “M” se le daba la computadora que se encontraba en secretaría para jugar cuando armaba “berrinches”- ahí instalado prende la computadora a pesar que el vicedirector le dice que no lo haga, éste repite varias veces que no e intenta “convencerlo de que salga” pero él mismo no podía accionar se encontraba perplejo, “perplejidad que inhibe la posibilidad de hacer algo diferente” (Minnicelli, 2010) aunque ese algo sea lo obvio en esa situación, por ejemplo desenchufar la computadora. El niño buscaba aquí un límite, pero uno que no sea dudoso, que transmita seguridad en su hacer como adulto.

Para mostrar la importancia de las ceremonias mínimas como metodología de intervención se transcribe a continuación una escena que transcurre en la escuela con la maestra titular y “M”: “M. llega a la escuela, al ver que no estaban los directivos, ni el EOE –cabe destacar que cuando se portaba “mal” era llevado a secretaría para que juegue con la computadora- dice “hoy no me voy a poder hacer el loco” a lo cual la maestra responde “no, no te vas a poder hacer el loco, y vas a estar en el salón trabajando conmigo”. Allí se puede ver cómo el dicho de “M” ya no cae en un vacío y el adulto se propone como sostén para que “M” pueda actuar como simplemente lo que es: un niño.

Pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetrías cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo, en tanto que obviar esa distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil. Se trata de evitar que los chicos queden librados a su propia suerte, no haciéndoles faltar esa distancia en la que una trama de sentidos pueda alojarse bajo la forma de palabras, de relatos, de pinceles y de juegos. (Zelmanovich, 2003, p. 2-3).

Como plantea Perla Zelmanovich, las transformaciones que han venido sufriendo las relaciones inter-generacionales, propias de los cambios sociales, culturales, económicos acaecidos por la globalización, han llevado a un

desdibujamiento o corrimientos de las fronteras entre dichas generaciones que muchas veces se confunden con la desaparición de esas diferencias, las cuales aparecen encubiertas por “las ropas de una prepotencia que esconde esa otra prepotencia de la desprotección” (2003, p. 3), es decir, por las manifestaciones comportamentales de los niños quienes en su desenfreno o falta de límites que los sostengan y calmen sus ansiedades se muestran desafiantes, y violentos frente a las personas encargadas de educarlos.

Es así que en el caso presentado, “M” –por ejemplo- frente a la falta de referentes que lo sostengan y enmarquen en un lugar y desde una posición que lo signifiquen como un niño, se manifestaba mostrando en su accionar las fallas del entorno familiar y escolar. Sin embargo, a partir que se comenzó a interrogarse en la reuniones por las prácticas y posicionamientos de los docentes frente a las escenas de violencia y a partir de los dispositivos de talleres se comenzó a entretejer una red simbólica para la contención de los alumnos en general, y de “M”, en particular.

Todos y cada uno de los discursos que atraviesan las concepciones de infancia, tienen un ideal de niño, lo que se espera que ese niño sea, este ideal toma cuerpo en cada institución de acuerdo a sus valores, normas; como así también, es portado de una manera singular por cada una de las personas que forman parte de dicha institución. ¿Podríamos pensar que el ideal de niño de la institución donde concurría “M” era el de un niño que se porte “bien” lo cual implica no “pegar” hacer caso a las normas y reglas institucionales, quedarse quieto en su silla, ya que “tiene edad suficiente para ello”, no reaccionar frente a la indiferenciación del docente, etc.? Sabemos que las instituciones educativas tienen a la homogenización, a la normativización, por lo tanto aquel que se salga de la norma ¿es “anormal”?

Esos ideales no se corresponden necesariamente con cómo se puede comportar un niño que ha atravesado la complejidad de situaciones tan traumatizantes como las que le tocó vivir a “M” a muy corta edad. Sabemos que para poder controlar los impulsos es necesario haber conquistado el armado

del proceso secundario por medio del cual se puede frenar la acción inmediata frente al impulso. Pero para ello se necesita de un ambiente facilitador que permita la integración de los impulsos, el crecimiento y el desarrollo emocional (Winnicott, D.W., 1990), lo cual no estaba dado en el contexto de “M”, ya que se encontraba atravesado por los conflictos familiares (la manera en como lo percibía su madre, el corrimiento de lugar de adulto de la pareja del padre), el conflicto histórico familiar (abuso paterno filial – su madre también había sufrido abuso), el conflicto institucional.

En el caso mencionado, el andar deambulando por los pasillos, en principio se podía “controlar”, pero al no recibir respuesta del entorno “M” apuesta un poco más se “juega” y “juega” para hacer reaccionar al entorno (Winnicott, D. W.; 1990). Sin embargo, ese ambiente, no puede comportarse como “ambiente facilitador” (Winnicott, D.W., 1990) sino que tienen a expulsar al niño de los diferentes espacios que deberían funcionar como contención⁶⁸, lo cual tiene efectos de inscripción subjetiva para este niño ingresándolo al sistema de la “patologización de la infancia”.

Siguiendo la línea de análisis, si consideramos que las ceremonias mínimas –como se estableció-, por una de sus caras, como plantea Minnicelli, pueden “cristalizar, encapsular y naturalizar los hechos que acontecen”, podríamos pensar el acto, en este trabajo de: diagnosticar y prescribir un medicamento, como una ceremonia mínima, que se repite sin variaciones (repetición compulsiva) sin dejar lugar a la pregunta. Acto que aparece como algo naturalizado: primer acto: un niño se “comporta mal en la escuela” no acata las normas institucionales, se mueve “mucho” y no aprende, tiene ADD, AHDD; segundo acto: el paciente llega al médico y este confirma el diagnóstico con el cual ya había sido nominado y lo medica; sin lugar a la duda o a la pregunta por el padecer que presenta el sujeto. (2010, p. 6).

⁶⁸ ES así que el niño “se porta mal” y se lo manda a gabinete, se porta mal, se lo manda a secretaría a que juegue con la computadora “donde se queda tranquilito un rato”, luego estos espacios ya no van a servir a de chaleco de contención, entonces “M” se transforma en el niño problema: “no puede estar solo” “los compañeros están tranquilos y él llega y toda la clase se transforma”

Desde la escuela se intenta dar un nombre a eso que le pasa y padece “M”, al no obtener los “resultados deseados” en el profesional psicólogo, recurren al médico de educacional, en busca de un diagnóstico –tal vez sea medicable- diagnóstico que es dado como única verdad posible y no deja la posibilidad de abrir el juego en busca de diferentes explicaciones y soluciones para diferentes sujetos y padeceres; intentando acallar el sufrimiento de este niño sin importar los motivos y las consecuencias subjetivas que esto genera a tan temprana edad, donde no hay lugar para la angustia ni para su elaboración; ya que en tiempos de inmediatez las personas deben ser productivas, y por lo tanto, no puede detenerse a realizar duelos o elaborar conflictos emocionales. Esto, a su vez, es funcional a la lógica del Mercado, que provee de los medicamentos que pueden silenciar el sufrimiento.

En suma, lo que se trató de lograr para modificar la escena institucional planteada fue la creación de espacios de intercambio y de reflexión con los adultos apuntando a un cambio de posicionamiento frente a los alumnos; y en los vínculos con niños y adultos que se ponían a jugar en los talleres se buscó “instituir infancias” es decir, “instituir espacios a contrapelo de lo infantil”, espacios donde lo que primara no fuera la indefensión ni de adultos ni de niños, sino la contención de los adultos hacia los niños basada en las diferencias generacional necesaria para educar. (Lampugnani, 2013).

Finalizando, sostenemos, que existe un aumento de la violencia producto del quiebre de solidaridades, del debilitamiento del tejido social como consecuencia de la globalización y sus efectos; y que, las nuevas generaciones están siempre en tensión respecto de las viejas, apareciendo, aquellas, como lo descocido y por tanto peligrosas –debe reflexionarse aquí que el adulto se queda por fuera, muchas veces, del código informático que poseen los niños-, junto con una cierta tendencia a idolatrar a los niños -que siempre ha existido-, es decir, siempre las generaciones viejas han considerado a las nuevas más “vivos”, más “inteligentes” que los de “antes”.

Es importante destacar lo que Calo y Martínez Álvarez plantean siguiendo a Geréz Ambertin, M. respecto al desfallecimiento de la eficacia simbólica de la ley que:

[...] produce un sentimiento de desamparo que rápidamente se convierte en resentimiento, y del resentimiento a la violencia hay sólo un paso, del resentimiento a la necesidad ya no de transgresiones, sino de destrucciones del campo del otro, hay sólo un paso. (2004, P. 20).

Además, si en la relación dual -entre adultos y niños- como se planteó en el trabajo, no hay un tercero simbólico que mediatice, que apacigüe – debido a los efectos del discurso capitalista-, y si, en esa relación imaginaria, el otro --en este caso el niño-, aparece como el semejante, que en muchos casos tiene algo que me falta, la única salida es la agresión, manifiesta o no, directa o indirecta.

La falta de un proyecto institucional, de una estrategia para intervenir en las situaciones de violencia que se presentaban en la escuela dejaba un haz de impotencia y por tanto de imposibilidad subsumiendo a los docentes en una desesperanza ante los acontecimientos que ocurrían, es así que a partir de la práctica y poder identificar esta problemática se construyeron o se hizo posible la creación de un espacio para la reflexión en donde se encuentren presentes todos los docentes de la escuela, donde se buscó generar un lugar de contención y sostén para los adultos, para que luego ellos puedan sostener a los niños, y que puedan ir implicándose en las situaciones, salir de la perplejidad y poner a jugar otras significaciones en relación a los niños-alumnos que esperaban que alguien le dirija la palabra.

Aquí se buscó desentramar y poner a jugar algunos supuestos que a la manera de ceremonias mínima (Minnicelli, 2008) aparecían encapsuladas y cristalizadas, impidiendo de esta manera operar sobre las situaciones que se presentaban en la institución.

Parafraseando a D. W. Winnicott quien se pregunta:

¿Cómo es un niño normal? ¿Simplemente come, crece y sonríe dulcemente? No, no es así. Un niño normal, si tiene confianza en el padre y en la madre, actúa sin ningún freno. Con el correr del tiempo, pone a prueba su poder para desintegrar, destruir,

atemorizar, agotar, desperdiciar, trampear y apoderarse de lo que interesa. Todo lo que lleva a la gente a los tribunales (o a los manicomios) tiene su equivalente normal en la infancia y la niñez, y en la relación del niño con su propio hogar [...] ⁶⁹

Entonces, retomando el interrogante planteado más arriba, ¿por qué cada vez son más los niños etiquetados, diagnosticados, catalogados y por consiguiente medicados?

Como se planteo, los diagnósticos, si bien tranquilizan; son etiquetas difíciles de sacar que, en su mayoría, se imprimen, en los niños sujetos en devenir, como se marca el ganado al rojo vivo y sin posibilidades de cambios, dejando una marca en la subjetividad.

Es importante que se reflexione acerca de la condición de niño, los cuales son sujetos en proceso de constitución, donde nada está dicho sino todo por hacer. En un mundo donde se pregonan los derechos de los niños y niñas, cada vez san más los voceros de ciertas “patologías” -¿nuevas?- para las cuales existen determinada medicación, que necesariamente responde a los intereses mercantilistas de unos pocos. Si, ya en 1946, ya se planteaba que el niño “normal” no es aquél que es obediente y sumiso, ¿por qué hoy los adultos intentan acallar el bullicio que es propio de un niño mediante etiquetamientos y medicalización ⁷⁰?

Y por último, en relación a la institución educativa, más precisamente, a los maestros, los agentes educativos, sostenemos un interrogante –al se intentó dar respuesta a lo largo del trabajo teórico-práctico: qué está sucediendo, en qué posición se encuentran ubicados en relación a los niño (alumno) que, por ejemplo, solicitan una consulta con el psicólogo de un niño de 6 años a los 15 días de haber comenzado las clases, para ver si es posible derivarlo a un psiquiatra para medicarlo, porque no puede concentrarse en una tarea y pasa de una actividad a la otra.

⁶⁹ Winnicott, D., 1946, p. 138.

⁷⁰ Ya que todo niños que se encuentra en vías de constitución subjetiva, al decir de Winnicot, D. en: “[...] las primeras etapas del desarrollo emocional están llenas de conflicto y desintegración potenciales. La relación con la realidad externa todavía no está firmemente arraigada; la personalidad aún no está del todo integrada; [...] el niño pequeño no ha aprendido todavía a tolerar y manejar los instintos. Puede llegar a manejar estas cosas, y muchas más, si lo que lo rodea es estable y personal [...]” (1946, p. 138-139)

Si Freud planteó que la raíz del aprendizaje es la identificación amorosa, cómo aprehender cuando el maestro solo ve un “chico problema” ahí donde hay un niño.

Cómo trabajar entonces con estos maestros, qué podemos hacer para poder empezar a pensar en las diferentes situaciones que se presentan y no cerrar así o taponar las situaciones potenciales de intervención. Debemos pensar estrategias de intervención que incluyan a los agentes educativos que tienen mucho que aportar y poder trabajar en conexión no teniendo una mirada ingenua, es así que se propone propiciar espacios en donde poder interrogándonos en nuestro accionar continua para armar y desarmar o amarrar las significaciones que circulan por los diferentes escenarios en los cuales somos protagonistas.

[...] en tiempos de conmoción social, [...] Se trata de reactualizar [la] diferencia [generacional] en su doble faz, de amparo y de protección, no de omnipotencia ni de autoritarismo. (Zelmanovich, 2003, p. 2-3).

Anexo:

Entrevistas con psiquiatra.

De las entrevistas con el psiquiatra del padre de “M” en el neuropsiquiátrico de la ciudad (anteriormente a la denuncia de “C” –la hermana de “M” y a las audiencias) surge:

- No se logra llegar a un acuerdo, ya que el psiquiatra sostiene que su paciente se encuentra apto para ejercer la función parental, a pesar de que reconoce que debido al accidente que sufrió –“el cual le produjo pérdida de masa encefálica de grado 3”- su paciente se encuentra desinhibido en su sexualidad y en el control de sus impulsos y que posee un comportamiento infantil. A su vez realiza una comparación entre ambos progenitores en donde afirma: “un 80 % está apto él – refiriéndose a F. contra un 20% de ella –refiriéndose a P.

Datos relevantes de las audiencias:

En la primera reunión se había llegado a la conclusión de acompañar a la madre de “M”, realizar un monitoreo del caso continuo y constante, sugerirle a la madre tratamiento psicológico y tejer una red para el sostén del niño, ya que no cuentan con vínculos familiares que puedan ayudar o colaborar con el cuidado de “M” durante las hs de trabajo de la madre. Así se gestiona una beca para una colonia de verano donde “M” podía concurrir mientras su madre trabajaba.

La segunda audiencia tenía como objetivo reafirmar la restricción del padre y evaluar los cambios tanto a nivel de la dinámica familiar como del niño.

Se presenta la escuela planteando que han existido cambios muy importantes en “M”, por ejemplo desde que se tomó la medida “M” ha logrado permanecer en el aula, sentado y copiando en su cuaderno, cuestión que no se había podido lograr a lo largo de este año, sumado a que también se sucedieron una serie de cambios en la institución como la vuelta de la maestra titular. Durante este tiempo “M” además solo ha presentado dos “crisis” las cuales cedieron rápidamente frente al límite y contención firmes propuestos por la docente.

La psicóloga plantea que además de esos cambios, se han producidos cambios a nivel familiar como por ejemplo salidas familiares que antes no existían –debido a su “mal comportamiento”, el cual se ha modificado radicalmente, a partir de la restricción

hacia el padre-, como también un cambio de posicionamiento de su madre respecto al niño, pudiendo reconocer que anteriormente existía en ella una especie de "rechazo" frente al niño al "verlo igual al padre". Reconociendo sus falencias en la función materna y pidiendo ayuda frente a esta situación que le genera un monto de angustia elevado.

El psiquiatra plantea que su paciente, el padre de "M" se descompensó al recibir la noticia de la restricción y según él considera que F. puede hacerse cargo como padre de "M".

Se le plantea que desde que F. está presente constantemente en la vida de "M", este se fue desestructurando, y que la medida se tomó en base a la denuncia de abuso, y no debe olvidarse que los síntomas de "M" habían comenzado tres años atrás tiempo en el que se produjo el abuso. El psiquiatra intenta desacreditar esto, y pide que se deje de lado la denuncia, poniendo en cuestión el tema, se le recuerda que frente a un niño o niña que acusa a un adulto de haberlo abusado se le crea al niño.

El psiquiatra plantea que se ha "endemonizado" a su paciente olvidando las situaciones de violencia que vivía "M" con su madre.

Se le recuerda que esto ya había sido plasmado en la primera audiencia, donde se planteó que la situación actual de "M" es el resultado de una historia donde han intervenido diferentes variables, reconociendo que P, la madre de "M" no había podido ejercer su función materna, pero que durante el último año sucedieron una serie de cambios en función de sostener un contacto más continuo a la terapia de su hijo. Junto con otros cambios como por ejemplo la estabilidad laboral el sostén en una pareja que con sus limitaciones interviene.

Que si bien es una madre con dificultades para ejercer la función, con acompañamiento y sostén podría ejercerla y los resultados lo muestran.

Que si bien los logros obtenidos en el comportamiento y estado emocional de "M" no se deben únicamente a la separación de su padre, ya que existen muchos dispositivos funcionando para tal objetivo – ya que el psiquiatra intenta sostener esta hipótesis-, la hipótesis que se maneja es que el punto crítico al cual había llegado "M" desestructurado y desestructurando las instituciones en las cuales transitaba estaba en íntima relación con que se encontraba cursando la misma edad en que su padre había abusado a su hermana.

El psiquiatra sostiene que su paciente se encuentra muy angustiado y que existe un afecto entre ambos, pidiendo que se revincule aunque sea en presencia de algún profesional, a lo que se le responde que nadie niega ese afecto pero ¿a costa de qué? No responde. Se logra que se rectifique la restricción por 60 días al padre con el fin de continuar evaluando los cambios en "M" y en busca de que se solidifiquen dichos cambios. Dado que nos encontramos frente a un niño, es decir, un psiquismo en estructuración. A su vez se pide trabajar con P para que acceda a un tratamiento personal.

Tercera audiencia, no se presenta el neuropsiquiátrico, envían un escrito diciendo que su paciente, el padre de "M" está apto para vincularse con su hijo, los representa la psiquiatra del juzgado, quien sostiene que es necesario realizar una evaluación neurológica de "M" debido a su comportamiento. Y dado que la madre consumía

drogas antes de su nacimiento. Se intenta volver el foco de atención hacia el comportamiento del niño, sin considerar las responsabilidades de los adultos encargados de su cuidado y sostén emocional. Desde el CAPS se reitera lo anteriormente planteado, explicando los síntomas presentados por el niño que están en íntima relación con el abuso de su hermana.

Se encuentra presente la abogado del señor F, a quien se le debe explicar nuevamente por qué las razones de la restricción y plantea que habiendo se extendido no es legal seguir manteniendo esa figura, la asesora asiente, pide informes escritos para tomar la decisión sobre la revinculación, refiere que debe escuchar al niño. A esto se le responde que el vínculo afectivo se encuentra intacto, sin embargo ese vínculo actualmente es perjudicial para la estructuración psíquica de "M".

Se entrega informe a fin de que conste el posicionamiento del equipo de CAPS frente a la revinculación.

Bibliografía:

- Agamben, G. (2005). “¿Qué es un dispositivo?” Disponible en: <http://www.apertura-psi.org/correo/textos/agamben01.doc>.
- Bisig, Nidia Elinor del Carmen. La Relación Estado Familia e Infancia en la Argentina -El Proceso de Construcción de la Infancia. Grupo de Trabajo Familia e Infancia. 6ª Reunión: “Familias latinoamericanas, pasado y presente: Continuidades, transiciones y rupturas”.Extraído el 13 de abril del 2015: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/bisig.pdf>
- Brignoni, S. (2014). ¿Qué tratamiento para el sujeto desamparado?. Revista L´interrogant. N° 12. Disponible: <http://revistainterrogant.org/editorial-no8/que-tratamiento-para-el-sujeto-desamparado/>
- Brignoni, S., (2012), “Los síntomas y las adolescencias. ¿Qué es un síntoma para el psicoanálisis?” En Pensar las adolescencias. Ed. UOC, Barcelona.
- Chacón Jimenez, F. y Cicerchia, R. (coord.). (2012) Estudio introductorio. Fundamentos, dinámicas y performance. Pasado, presente y destinos del campo de los estudios de las formas familiares. (P. 11-28) En Pensando la Sociedad conociendo las familias. Estudios de familia en el pasado y el presente. REMUR, Murcia: Universidad de Murcia, Servicios de Publicaciones.
- Calo, O. y Minnicelli, M. (2005). La violencia en las aulas y la dialéctica disciplinamiento – subjetivación. V. congreso Internacional de Trauma Psíquico y Estrés Traumático. Sociedad Argentina de Psicodrama (SAPsi), Buenos Aires. 23 al 25 de Junio de 2005.
- Calo, O. Leyes y Sujetos. (2008) En Minnicelli, M. (Cood.) Infancia e Institucio(nes). Escrituras de la ley en la cultura vs. maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil. (P.71–92.) Bs. As., Noveduc.

- Calo & Martinez Alvarez. (2008b) La ética se encarna en la singularidad. En Minnicelli, M. (Comp.) Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. (p.141– 160.) Bs. As., Noveduc.
- Calo, O. (2003). Responsabilidad y consecuencias no deseadas en actos voluntarios. Resultados primarios de un proyecto de investigación.
- Cernadas, J. (2011). Clase dictada en el marco de la Carrera de Especialización Psicoanálisis de Niños y Adolescentes. Asignatura Psicoanálisis con niños y adolescentes. Interdisciplina, abril, 16.
- Herrera Guido, R. (2010). Psicoanálisis y Medicina. Revista Carta Psicoanalítica (10) Disponible: <http://www.cartapsi.org>. Consulta, 2013, mayo, 8.
- Cuadernillos de Psicopatología infantil. La cuestión del síntoma en los niños. Distintas postulaciones teóricas Materia: *Modelos en psicopatología*. UNMP. 2002.
- De Lajonquière, L. (2013) Clase dictada en el marco de la asignatura: “Infancia, Psicoanálisis y Educación”. Carrera de Espacialización “Infancia e Instituciones” UNMP
- De Lajonquière, L. (2011) Figuras de lo infantil. Ed. Nueva Visión
- De Lajonquière, L. (2008) “Sobre el derecho a una educación” en Minnicelli, M., (comp) Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. (p. 33- 51) Bs. As.- México. Novedades Educativas.
- De Lajonquière, L (2005). El psicoanálisis, la educación y la infancia que supimos conseguir en de Lajonquière, L., Gutierrez, D; Kaplan, C.; Spiegel, A.; Durán, M. [et al] Violencia, medios y miedos. Los sentidos de las violencias. Peligro, niños en la escuela. Bs. As.- México. Novedades Educativas.
- Davis, P. en Imbriano, A. (2012). ¿Por qué matan los niños? Aportes del psicoanálisis a la prevención del delito y la justicia penal juvenil. Bs. As. Letra Viva.
- Dueñas, G., (2016). La biomedicalización de los malestares en las Infancias Actuales. extraído de

<http://www.redmaristan.org/source/Art%20BIOMEDICALIZACION%20de%20las%20Infancias%20Actuales.pdf> el 15 de marzo

- Freud, S., (1914). Sobre la psicología del colegial. O.C. Tomo II. Ed Biblioteca Nueva.
- Freud, S., 1900 [1899] La Interpretación de los sueños. Cap 7 Ap "C".
- Imbriano A., (2013) Clase dictada en el marco de la Asignatura "Infancia, Discurso Jurídico y Subjetividad: Función Estructurante de la Ley" Carrera de Especialización "Infancia e Instituciones" UNMP.
- Imbriano A. (2013) Conferencia dictada en la Universidad de Santiago De Cali "Infancia, juventud, familia y ciudad".
- Imbriano, A.; 2012. *¿Por qué matan los niños? Aportes del psicoanálisis a la prevención del delito y la justicia penal juvenil*. Bs. As. Letra Viva
- Freud, S. (1930) El malestar en la cultura.
- Gamondi A. (2011). "Discurso Educativo". Asignatura "Interdisciplina". Teórico dictado en el marco de la Carrera de Especialización "Psicoanálisis de niños, niñas y adolescentes".
- Gerez Ambertin, M. (2010) en Minnicelli, M. Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis.
- Janin, B. (2007) El ADHD y los diagnósticos en la infancia: la complejidad de las determinaciones. Diagnosticar no es catalogar. Cuestiones de infancia. Revista de psicoanálisis con niños. vol 11.
- Janin, B. (2007) El psicoanalista ante las patologías "graves" en niños: entre la urgencia y la cronicidad. Cuestiones de infancia. Revista de psicoanálisis con niños. vol 11.
- Lacan, J., (1950). 2012. Introducción a las funciones del psicoanálisis en la criminología, p. 45 en Imbriano, 2012, *¿Por qué matan los niños? Aportes del psicoanálisis a la prevención del delito y la justicia penal juvenil*. Bs. As. Letra Viva cita al pie, p. 78.
- Lacan, J., (1959) Seminario 5. Clase 9, La metáfora Paterna. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/7000055/LACAN-Seminario-5-Clase9-La-Metafora-Paterna-IPDF>

- Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Ley N° 13.298. Provincial (2005) Argentina.
- Kiel, L. (2005). De sin límites a limitados. Cuadernillo para capacitación. Escuela de Capacitación CePA. Secretaria de Educación. Gob. Bs. As.
- Lampugnani S. (2013) Instituciones para la infancia. ¿Un lugar para vivir? Recortes de un trabajo clínico con niños en situación de desamparo social. Disponible en: <http://www.psicoinfancia.com.ar/lampugnani.html>,
- Lampugnani, S. (2013) Infancia y Filiación. INFEIES–RM, 2 (2). Investigaciones Publicado en: Mayo: <http://www.infeies.com.ar>.
- Lewkowicz, I. (2004) Frágil el niño, frágil el adulto-.Diario Pagina 12. Noviembre, 4.
- Manonni, Maud. (1967) La infancia alienada. Ed. Saltés, Madrid.
- Minnicelli, M. (2013) Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo. Rosario. Santa Fe. Arg. Homo Sapiens.
- Minnicelli, M. (2010) Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis. Bs. AS. Noveduc.
- Minnicelli, M. (2010) Ceremonias mínimas. Clase dictada en la Diplomatura en Psicoanálisis y prácticas Socio-Educativas. FLACSO-Argentina, Área Educación.
- Minnicelli, M. (2004). Infancias Públicas. No hay Derecho. Bs. AS.-México. Novedades Educativas.
- Rodolfo Punta M. (2006) El ADD/ADHD como caso testigo de la patologización de la diferencia. Trastornos de la atención e hiperactividad. Revista: Actualidad Psicológica Trastornos de la atención e hiperactividad. 2006, Año XXXI- N° 342, p: (2- 6).
- Spitz, (1998) El primer año de vida en el niño. Ed. Fondo de cultura económica.
- Unzaín, G. (2011) “Algo en torno al diagnóstico” Carrera de Especialización de niños y adolescentes.
- Ustárroz Orangez, D. H., (2008) El síntoma en la teoría psicoanalítica. Revista de Psicoanálisis, Psicoterapia y Salud Mental Vol. 1 n° 3,

Disponible:

<http://psi.usal.es/rppsm/pdfn3edicionespecial/El%20sintoma%20en%20la%20clinica.pdf>

- Volnovich, J. C. (1999), El niño del “siglo del niño” Bs. As., Lumen.
- Winnicott, D. W. (1993) Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Ed. Paidós-Iberica.
- Winnicott, D. W. (1990) “Deprivación y delincuencia”. La tendencia antisocial. Ed. Paidós, Bs. As.
- Winnicott, D. W. (1990) La madre de devoción corriente. En: Los bebés y sus madres. Ed. Paidós, Buenos Aires, p. 23.
- Winnicott, D. W. (1988) Realidad y juego. Cap. 1, 3 y 11. Ed. Gedisa. Bs. As.
- Winnicott, D. W. (1962) “Proveer para el niño en la salud y en las crisis” Cap. V en: El proceso de maduración en el niño Ed. Laica/Barcelona.
- Winnicott, D. W. (1958) “La capacidad para estar a solas” en El proceso de maduración en el niño”. Ed. Laica/Barcelona.
- Winnicott, D. W. (1956) “Preocupación maternal primaria” en Escritos de pediatría y psicoanálisis. Ed. laica/Barcelona
- Winnicott, D. (1946) Algunos aspectos psicológicos de la delincuencia juvenil. Conferencia pronunciada ante magistrados, por invitación en Winnicott, C.; Shepherd, R.; Davis, M. (Comp.) Deprivación y Delincuencia. Seg. Parte. (p: 136- 143) Bs. As.- Barcelona- México. Paidós
- Zelmanovich, P. (2014). Institución de infancia y posición subjetiva profesional. Seminario dictado en el marco de la Carrera de Especialización Infancia e Instituciones. UNMP.
- Zelmanovich, P. (2003) Contra el desamparo. Artículo publicado en Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

