Año 5 Nro. 8 / julio 2021

Narraciones

Publicación del Centro de Salud Mental nº1

8. Infancias

Gabriel Lerner
Teresa Usandivaras
Mariana Baggio
Eva Alberione
Laura Poverene
Alejandra Barcala
Lujan Iuale
Tomasa San Miguel
Graciela Zaldúa
M Malena Lenta
Brenda Riveros
Juan Alexis Serantes
M Julieta Medici
Ángeles Durini
Graciela Bernztein
Melisa L. Rapoport
Sofía Giorgiutti
Paula Barredo
Juan Pablo Mattarucco
M Adelina Abraham Nami

Banco Provincia

ISSN: 2618-2750

Narraciones

Publicación del Centro de Salud Mental Nº1
Número 8 - julio 2021

Banco Provincia

Comité de Docencia e Investigación.

Jefe de Unidad
Dr. Horacio Rodríguez O´Connor

Secretaria CODEI
Lic. Patricia Álvarez Zunino

Narraciones

Dirección
Silvina Czerniecki

Comité Editorial
Pablo Castillo
Marina Pambukdjian
Paulina Radunsky
Elena Singermann
Graciela Bernztein

Colaboradores Permanentes
Melisa Rapoport
Nicolás Maccora
Melisa Tancredi
Sofía Giorgiutti

Diseño Editorial
Javier Bustamante

Arte de Portada y de secciones
Débora Zilberman

Manuela Pedraza 1558, C.A.B.A.
Mail: narracionescentro1@hotmail.com
Editorial El Zócalo
ISSN: 2618-2750

Narraciones

Publicación del Centro de Salud Mental Nº1

Número 8 - julio 2021

Índice

Introducción

Agradecimientos
Pág.: 12

Editorial

Silvina Czerniecki, Marina Pambukdjian y Pablo Castillo
Pág.: 13

Conversaciones

Por: Marina Pambukdjian, Graciela Bernztein y Silvina Czerniecki
Entrevista a Teresa Usandivaras y Mariana Baggio
Pág.: 19

Por: Pablo Castillo y Silvina Czerniecki
Entrevista a Gabriel Lerner
Pág.: 41

Discursos

Por: Eva Alberione
Con la vida en una valija
Pág.: 48

Por: Luján Iuale
Del niño causa al niño soporte: las trampas del Otro
Pág.: 56

Por: Graciela Zaldúa, María Malena Lenta, Brenda Riveros y Juan Alexis Serantes
Cuidado infantil, aislamiento y virtualización educativa durante la pandemia del COVID-19 en la Argentina
Pág.: 64

Por: Juan Pablo Mattarucco
Continuidad de cuidados en Salud Mental infanto-juvenil
Pág.: 72

Por: María Julieta Medici
Infancias y política
Pág.: 80

Por: Tomasa San Miguel
Primero los niños
Pág.: 87

Desde el Centro

Por: María Adelina Abraham Nami
La Adopción, ¿cómo se siente?
Pág.: 98

Por: Paula Barredo, Paula Altieri, Marisa Capuano, Florencia Cinquemani, Laura Grischpun, Melanie Faks, Dolores Ortiz de Rozas, Solange Ove, Mariana Bontempi, Lucas Rivarola, Florencia Salvo, Ángeles Zorraquín
De la lectura de lo contingente a la invención. Talleres del Equipo de Niñxs Turno Tarde
Pág.: 104

Arte y Literatura

Por: Ángeles Durini
Así nació Adiós, Chester Binder
Pág.: 112

Concurrentes y Residentes

Por: Melisa L. Rapoport y Sofía Giorgiutti
Sumergiéndose en la literatura infantil y sus efectos
Pág.: 117

Libros

Por: Laura Poverene y Alejandra Barcala
Salud mental y derechos humanos en las infancias y adolescencias. Investigaciones actuales en Argentina
Pág.: 126

Por: Graciela Bernztein
"Territorios que una letra traza, Modos de presentación del autismo y la psicosis en la infancia"
Pág.: 130

Revista Narraciones

Declarada de interés para la comunicación social y la cultura por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

N° 445/2019

LEGISLATURA
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En las diferentes secciones respetamos la singularidad en que cada autor recorre la temática escogida, como así también las opiniones vertidas sobre los diversos temas, siendo de exclusiva responsabilidad de los respectivos autores el contenido de cada texto.

Fe de erratas

Se hace constar que en la tapa de la revista Narraciones Nº 7 Letra y escritura, se ha advertido el siguiente error en el apellido del escritor Luis Sagasti.

Agradecimientos

En este nuevo número queremos agradecer a:

Juliana Di Tullio por su confianza y compromiso.

Andrea García por su acompañamiento y empeño con la solidaridad y dedicación que la caracteriza que permitió concretar este sueño.

A nuestras familias por la paciencia y acompañamiento que nos han permitido la culminación de cada número.

Y a cada unx, de quienes participaron en este octavo número de Narraciones con sus ilustraciones, textos escritos, entrevistas o conversaciones prestigiando esta publicación y aportando a la continuidad de este hermoso proyecto.

¡Muchas gracias!

Editorial

Silvina Czerniecki
Marina Pambukdjian
Pablo Castillo

"la esperanza de un país se mide
por la propuesta que tiene para la infancia"
Silvia Bleichmar[1]

En este nuevo número de narraciones nos propusimos que nuestro vector de trabajo sean las Infancias.

Si bien hoy en el mundo se habla de las infancias, sabemos que durante años nuestra cultura occidental no conocía esta categoría, y que tardíamente, en el siglo XVIII se empezó a hablar de infancia. Philippe Aries nos cuenta cómo durante la edad media los niños y las niñas eran representados como adultos en miniatura, es decir, no había lugar para la infancia. Recién en el siglo XIII aparecen formas de representación pictórica de niños como: ángeles, el niño Jesús y niños desnudos. De esta forma podemos apreciar los cambios en las valoraciones del entendimiento colectivo dirigidas a la infancia. Lloyd deMause, nos muestra cómo la historia de la infancia es una historia trágica y penosa.

El descubrimiento de la infancia viene acompañado al del control mediante instituciones y mecanismos específicos. El proceso de moralización de la sociedad se manifestó en relación a la infancia y para esto se crean regímenes especiales para los niños y niñas dentro del cual debían ser preparados para la entrada en la vida

[1] *Bleichmar, Silvia. La Infancia y la Adolescencia ya no son las mismas. Qué se conserva hoy de la infancia que conocimos. El Psicoanalítico. Publicación de Psicoanálisis. Extraído el 30/5/2021 de https://www.elpsicoanalitico.com.ar/num3/autores-bleichmar-infancia-adolescencia.php#:~:text=Datos*

adulta, adquiriendo un lugar protagónico la institución escuela.

Hacer un recorrido histórico, nos sirve para entender cómo la infancia se ha planteado, cómo fue abordada, y qué respuestas se fueron construyendo en los distintos momentos y contextos históricos. En cada contexto histórico se construyen formas históricas de representación, disciplinas que se les asignan, teorías, saberes, prácticas e instituciones (Galende, 1990)[2].

Jean-Louis Flandrin, sostiene que la infancia se convirtió en un objeto significativo del siglo XX "fijado por los saberes de las distintas disciplinas, capturado por los dispositivos institucionales, proyectado hacia el futuro por las políticas de Estado y transformado en metáfora de utopías sociales y pedagógicas. Sin embargo, la constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales" (Carli,1999)[3].

Si bien con la instalación del estado liberal se crea un infante-objeto, al cual hay que tutelar, el capitalismo de la segunda modernidad que instaura la globalización de la economía, la política, la cultura y los riesgos, engendra la creación del niñx-global, sujeto de derechos sacudiendo y debilitando las instituciones y prácticas sociales tradicionales dirigidas a la infancia y construyendo nuevas formas de abordaje. Paradójicamente, si bien el marco legal fue cambiando hacia un paradigma de derechos, aún persisten prácticas del viejo paradigma.

---

[2] Galende, Emiliano. Psicoanálisis y Salud Mental (2da.Edición Editorial: Paidós cap. 2 el sistema de la salud mental.

[3] Carli, S. La Infancia como Construcción Social. 1999. Extraído de: https://des-for.infd.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construcción-social.pdf

Como nos plantea Julieta Medici en su texto: "No es lo mismo hablar de infancia moderna que hablar de una infancia contemporánea, aunque ciertas resonancias discursivas de tiempos antiguos coexisten hoy".

La producción social y cultural de la niñez tiene dos caras esenciales: la existencia singular del niño y la relación de este con la cultura, la sociedad y su comunidad en particular (Galende, 2019)[4].

Tampoco es lo mismo hablar de niñez que de infancia. Silvia Bleichmar nos plantea claramente que "la niñez es un estadío cronológico mientras que la infancia es una categoría constitutiva (...) La niñez tiene que ver con una etapa definida por el desarrollo mientras que la infancia tiene que ver con los momentos constitutivos estructurales de la subjetividad infantil"[5]. Entendiendo la subjetividad como el lugar en el que se articulan los enunciados sociales respecto del Yo[6]. Por lo tanto, pensar hoy la infancia es pensar las condiciones actuales de producción de subjetividad.

Por otra parte, Germán García nos enseña "lo que se designa en la historia como romanticismo inventó un lugar utópico, un lugar sin lugar, llamado infancia (...) De cierta manera el psicoanálisis hereda y transforma este recurso: primero por la recurrencia al trauma -referente problemático- y después por la constitución del fantasma traumático que organiza la inmanencia de la significación, le otorga un cuerpo erógeno (...) La infancia con sus rasgos infernales y su reverso paradisíaco no "traduce" la experiencia de los niños, sino el recurso adulto al pasado histórico y personal. El psicoanálisis, en su recurrir a la infancia, ha vuelto a dar fuerza a figuras de siglos, mediante la estrategia del simbolismo incluso, en la misma discusión sobre el concepto de símbolo. El paraíso originario de Freud, el infierno primario de M. Klein, la oscilación entre

---

[4] Barcala, A y Poverene, "La Salud mental y derechos humanos en las infancias y adolescencias Investigaciones actuales en Argentina". 2019. UnLa, Clacso. Prólogo Emiliano Galende

[5] Ibidem. Op. Cit. 1

[6] Bleichmar, S. (2007) "Acerca de la subjetividad". Conferencia realizada en la Facultad de Psicología (U.N.R.) Universidad de Rosario.

uno y otro (cuerpo despedazado/júbilo) del espejo del Lacan que lee a Levis-Strauss y Kojeve, organizan esa persistencia"[7].

Luján Iuale nos plantea que "la infancia no es un paraíso. Es un territorio a habitar, un tiempo constitutivo y constituyente donde el niño juega su partida con las cartas que el Otro da. Al menos así es al inicio. Por eso, en ese encuentro entre el niño y el otro de los primeros cuidados puede haber todo tipo de variaciones, contingencias, tropiezos".

Tomasa San Miguel afirma que "La infancia es un trabajo, un trenzado, el niño deviene haciendo su nudo. Con otros. Es el trenzado que va del exilio de la naturaleza inefable al encuentro con lalengua. Y de la hiancia que va del zumbido de lalengua al lenguaje y, por fin, la palabra".

La infancia es un asunto tanto privado como público. Gabriel Lerner sitúa la importancia en ponderar el impacto que producen los distintos modelos de país traducidos en políticas públicas que se implementan para los niños, niñas y adolescentes para garantizar el acceso a derechos. Asimismo, Juan Pablo Mattarucco indaga las condiciones de articulación de la red socio-sanitaria en las prácticas de salud mental infanto-juvenil y políticas específicas de continuidad de cuidados para la niñez en riesgo en el subsector público de salud en la Ciudad de Buenos Aires.

También Zaldúa, Lenta y otros, en su investigación nos muestran como durante la pandemia se profundizaron las brechas educativas, digitales y nutricionales y la exposición a situaciones de violencia. En este escenario, ante las recomendaciones de diversos organismos acerca del cuidado infantil en el período de aislamiento social surgen interrogantes sobre las posibilidades y obstáculos para su desenvolvimiento. Al respecto, deben considerarse las intersecciones de clase, etnia y género en la delimitación de los modos de habitar ese momento vital, dado que se configuran escena-

[7] *García G https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/rosario/21-24247-2010-07-01.html?mobile=1*

rios de vulnerabilidad especialmente críticos para niños, niñas y adolescentes de sectores empobrecidos y/o con dificultades en el acceso al cuidado por parte del mundo adulto.

Poverene y Barcala nos llevan a "recuperar las múltiples infancias que palpitan en nuestro territorio, y que lejos están de armar una coreografía armoniosa que las represente como un ente monolítico. Y entonces nos hablan de las infancias migrantes, de aquellas que habitan los hospitales, centros de salud y escuelas, las que son etiquetadas con rótulos diagnósticos y medicalizadas, aquellas a las que les arrebataron su identidad y filiación, infancias institucionalizadas, juventudes en los márgenes".

Eva Alberione nos habla de las marcas en los niños y niñas del exilio diciendo: "al escribir sobre infancias y exilio, me resisto a hacerlo en pasado. Es en las cotidianidades del presente, en la continuidad de la existencia de esas niñas y niños hoy adultos, en las marcas individuales y colectivas que la experiencia ha dejado, y en lo que cada sujeto ha podido hacer con ellas, donde creo radica el aporte más significativo. Porque esta singular mirada interpela al presente".

Teresa Usandivaras y Mariana Baggio, afirman que la infancia deja huellas, sensaciones que sin querer se siguen buscando siempre. Y resaltan la importancia, como artistas y como docentes, que las propuestas deben ser pensadas con respeto y cuidado, transmitiendo amorosamente una estética, una sensibilidad, un estímulo que les quedará y los acompañará por el resto de su vida. Y Ángeles Durini nos permite vivenciarlo en el ritmo de su poesía.

Les proponemos realizar un recorrido posible para pensar las infancias, para reflexionar sobre las prácticas, las instituciones que conformamos para sus abordajes y la fuerza de la intensa extrañeza de las diferencias generacionales.

¿Qué se recupera, qué se desecha y qué se sedimenta de cada época sobre las infancias? ¿Cómo las nuevas formas de la experiencia social, en un contexto de redefinición de las políticas públicas,

de las lógicas familiares y de los sistemas educativos, están modificando en forma inédita las condiciones en las cuales se construye la identidad de los niños y transcurren las infancias de las nuevas generaciones? ¿Qué espacios de hospitalidad, respeto y cuidado les ofrecemos a los niños y niñas? ¿Cómo operan las nuevas tecnologías, como facilitadoras u obturadoras de esos procesos? ¿Cómo se piensa en el sistema de salud prácticas y dispositivos que los y las alojen?.

¡Bienvenidos y bienvenidas a este octavo número!

Conversaciones

Débora Zilberman

Entrevista a Teresa Usandivaras y Mariana Baggio

Marina Pambukdjian,
Graciela Bernztein y
Silvina Czerniecki

Son poseedoras de una voz magnífica, transmiten una pasión potente. Cada disco, libros, cómo los grupos de música que conforman invitan a una nueva aventura. Desde Luna con duendes donde sus canciones son arrullos y susurros para la hora de dormir, como ¿Jugamos a Cantar?, Los Musiqueros y Barcos y Mariposas que con sus voces y letras brindan a cada niñe y no tan niñe, la posibilidad de seguir jugando, bailando, soñando, creando e imaginando.

Narraciones: ¿Cómo piensan las infancias cuando arman sus canciones, discos y los espectáculos para chicos?

Teresa Usandivaras: La infancia para mí, es una etapa fundamental en la que los niñxs están abiertos a recibir todo lo que queramos darles, por eso tenemos que ser muy cuidadosos y darles lo mejor que esté a nuestro alcance, pensar qué queremos decir a través de las letras de las canciones, la música, los arreglos, el pensar los espectáculos y las puestas en escena; a través de ello, de alguna forma estamos transmitiendo amorosamente una estética, una sensibilidad, un estímulo que les quedará y los acompañará por el resto de su vida.

Mariana Baggio: Sin duda. Por eso me parece tan importante que lo que vamos proponiendo como artistas para la infancia y como docentes sea pensado con mucho respeto y cuidado.

Me pienso a mí, música, y siento que muchas de mis elecciones tuvieron y tienen que ver con sensaciones, emociones que me nacieron en la infancia. Mi sensibilidad actual, sin duda empieza a construirse cuando fui niña: tardes enteras de sábado cantando con

mi papá o escuchando Beethoven mientras amasábamos ravioles en casa de mi abuela, o acunada por mi mamá cantándome duerme negrito...Todo eso marcó mi sensibilidad. Dejó huellas, sensaciones que sin querer sigo buscando siempre, como un lugar al que llegar.

Teresa Usandivaras*:* Totalmente de acuerdo. Mi madre, gran amante de la música, nos mandó desde muy temprana edad, a todos los hermanos y hermanas, a estudiar al Collegium Musicum. El placer y la alegría que yo sentía cuando cantaba, fue algo que siempre quise reproducir en mis clases; creo que es muy importante la infancia y las marcas que deja para toda la vida.

Mariana Baggio: Mi gran maestro en la infancia fue Luis Pescetti. Cada clase era una alegría. La música un juego, risa, emoción, movimiento, un equilibrado desorden que hacía vislumbrar una sensación de que hay infinito para descubrir.

Hacia ahí va mi búsqueda docente también. Sigue esa huella.

En estos momentos, estoy escribiendo un libro que cuenta algo de eso. De la docencia como arte. Del docente creativo que logra despertar en el alumno el interés por la búsqueda.

Un músico, un actor, un escritor que a su vez es docente, especialmente si compone, actúa, escribe para niños, tiene la posibilidad de ir experimentando, observando, armando una rueda que se retroalimenta entre lo que recibe de los chicos y lo que les ofrece. ¿Dónde empieza entonces la obra?

Narraciones: ¿Toman cosas de los niños para incorporar en su trabajo artístico y como docente, lo incorporan?

Teresa Usandivaras*:* Nosotros, con los Musiqueros muchísimo; al ser los tres docentes incorporamos mucho de nuestra docencia, no solo en el repertorio sino en el espectáculo. Cuando trabajaba con grupos de iniciación musical, uno de los momentos más esperado de la clase era el de la invención de canciones. Me acuerdo una ocasión en la una nena venía masticando chicle y yo dije ¡chi-

cles en la clase no! y ese fue el disparador para la canción, "¿Dónde pegamos el chicle?"; ¡la cantidad de cosas que se imaginaron!, una vez elegido el tema empezábamos con la letra, una frasecita, después otra, los chicos iban sugiriendo, sacando, agregando, como un vaivén, y cuando ya estaba la letra pensaban que tipo de música querían ponerle, y así por frases íbamos armando la canción. En otra clase hablamos de García Lorca, ya que habían traído un libro de él para compartir. Les gustó mucho, les propuse entonces escribir algo relacionado con la temática del libro, el mar, la luna, los caracoles y Sofía, una de ellas, escribió un lindísimo poema al que le pusimos música. Eran momentos muy entrañables la creación de sus canciones y como no se cansaban de cantarlas una y otra vez.

Mariana Baggio: Como decía antes, es una rueda que se retroalimenta.

En el caso de nuestras composiciones (adultos que componemos música para las infancias y somos docentes) llevamos a las clases nuestras canciones que los chicos toman, interpretan a su gusto, transforman, adoptan, y a la vez, muchas de las ideas que inspiran estas canciones surgen de nuestra observación del juego de los chicos.

Estar en permanente contacto con ese mundo fantástico, con el vuelo que suele tener la imaginación de los chicos es muy inspirador. A mí siempre me superan los alumnos en locura (y mirá que bastante loca soy, jajajaja), en esa locura linda que no tiene tanto límite ni prejuicio.

Narraciones: ¿Cómo es esa construcción? ¿Qué toman de los chicos para que quede en una letra, una canción? ¿Qué valoran ustedes?

Mariana Baggio: En mi caso no hay una manera, hay tantas maneras como canciones. No soy sistemática para componer y mis canciones son muy diferentes una de otra. Sí podría, sin embargo, identificar en mis discos algunas líneas compositivas como la de las canciones como "los exploradores", "brujos hechiceros", "la nave",

"los piratas" que tienen que ver con la observación directa del juego de los niños. Otras, en cambio, surgen más de mi propio juego, por ejemplo, con el sonido de las palabras. En esta línea están más las canciones que abren cada uno de los 5 barcos y mariposas, cada una de ellas con una sola vocal: "mañana habrá calabaza asada", "que espere el tren", "Lulu", etc., o la canción en Jeringoso "sepecrepetopo", o los "Tres títeres tan tranquilos" que juega con el acento musical que proponen las consonantes duras.

Lo que sí te puedo decir es que primero trabajo con la palabra, armo la letra y después la musicalizo. Mayormente trabajo de esa manera.

Una de las actividades que me encantaba en las clases de música con Luis era musicalizar poesías. Él traía Miguel Hernández, Machado, Quevedo, etc. y elegíamos. Musicalizábamos juntos esos poemas y después los cantábamos. Qué alegría escuchar esas poesías en forma de canción! Otra vez "la huella".

Y entonces, en mi pensamiento creativo la letra es el principio: el contenido y la forma de decirlo. Le siguen la melodía y la armonía que lo potencian, y después el arreglo que lo viste. En mis canciones, a cada una de estas partes le dedico igual cuidado y atención.

Soy minuciosa en lo que busco y no me gusta dejar pasar lo que siento que no está como estoy queriendo que esté.

Me importa mucho en mis discos que los arreglos sean interesantes, que haya variedad en los timbres, las instrumentaciones, las formas, las velocidades, las tonalidades...

Nada, ni un segundo de un disco mío me tiene que aburrir a mí. Esa es la medida.

Teresa Usandivaras: Hay variadísimos orígenes, y esto es en parte, lo que les da riqueza y diversidad. Con los Musiqueros conocimos a Elsa Bornemann, queríamos mostrarles las canciones que Tomas Nelson había hecho con sus poemas, le encantaron y así sur-

gió una relación muy entrañable con ella; en un homenaje que le hicieron en la Feria del libro, a la que fuimos convocados para cantarle, hice una melodía para su maravilloso "Bienvenido otoño".

"La canción del miedo", surgió en una charla con tres sobrinos hablando de todo lo que nos daba miedo, hicieron una larga lista de miedos y yo luego le di forma y armé la canción.

Otros orígenes tienen que ver con relatos que nos conmueven, así surgió "*Amanda",* mi sobrina Valentina trabajaba con chicos de dos años y Amanda era una nenita que lloraba y no quería entrar a la clase, lloraba y lloraba y Valentina la levantaba, y descubrió que esta chiquita tenía una relación con un árbol de limones, la llevaba a ver el árbol, ella lo tocaba y se le iba el llanto; entonces le pedí a Valentina que escribiera sobre ello, yo le puse música y así nació "*Amanda tiene un árbol de limones".*

Mariana Baggio: ¡Más hermosa esa canción no puede ser!

Teresa Usandivaras*:* ¡Mira qué lindo! hay tantas entradas a las canciones como enamoramientos distintos, no?

Narraciones: Alguna vez les pasó que les presentan a los chicxs alguna propuesta diferente o sonoramente diferente o con alguna variedad importante y los chicxs le piden más de lo ya conocido, piden una repetición, un pedido de la misma canción.

Teresa Usandivaras*:* Si, yo eso lo vivía mucho con las canciones inventadas por ellos, podían cantarlas 20 veces, no los aburría y las volvían a cantar y las volvían a cantar! Había algo maravilloso en el entusiasmo de la repetición, tal vez tenía que ver con una sensación de pertenencia, era de ellos.

Narraciones: Pensando en las letras, vos traías este relato sobre Amanda y recuerdo una canción de la cucaracha donde Mariana dice "no te voy a querer cucaracha", de no tratar de transformar los sentimientos que genera. ¿Cómo piensan estas cosas que les generan a les niñes los bichos, los miedos, las angustias, las fobias y

las plasman en las letras de las canciones?

Mariana Baggio: Lo que te podría decir es que con cuidado pero con verdad. La verdad es que nadie me va a creer si yo digo que me gustan las cucarachas. Así como en la canción, contada con cierta gracia y cariño, lo puedo decir. Y probablemente haga empatía con unos cuantos. Probablemente muchos se identifiquen y cuando aparezca la próxima cucaracha, la canción los ayude a mirarla de otro modo. O como en la canción (que ahora también es un libro) que dice: "a Manuel le gusta ver pasar el tren, LE GUSTA Y LE ASUSTA". Tantas cosas me gustan y me asustan a mí también! Son sentimientos genuinos, cosas que nos pasan. Y yo como artista necesito decirlas y quién las recibe y vibra con ellas es porque necesita escucharlas.

Como oyente, me conmueve recibir una canción a la cual le creo. Y le creo no porque diga una noticia irrefutable sino porque lo que está diciendo, inclusive si es un delirio inventado, lo dice desde un lugar auténtico.

Inclusive desde las palabras que uno usa. Si yo empezara a hablar en neutro porque está de moda, porque vende más, porque hay un mercado latino que... no me lo creería yo... y seguramente, no me lo creería nadie... pero si yo estuviera jugando a eso, tal vez haciendo una parodia, divirtiéndome mientras lo hago, probablemente los otros podrían divertirse conmigo.

Teresa Usandivaras: ¡Me encanta esa canción de Manuel!

Mariana Baggio: Manuel es mi hijo. "Le gustaba y le asustaba el tren" cuando era chiquito. Lo fascinante de ver ese aparato enorme, rápido y ruidoso al mismo tiempo que el susto que todo eso mismo le provocaba.

Teresa Usandivaras: Yo le hice una canción de cuna a mi hijo que tiene ahora 29 años, cuando entró en la pubertad, "Canción de cuna para mi hijito que está creciendo", era lo que tenía ganas de decirle y me era más fácil hacerlo en una canción; él estaba en su

mundo, en su descubrimiento y yo sentía que estaba lejos del niñito tan conocido para mí y le cantaba: no sé qué te pasa pero te abrazo, te abrazo, y te quiero; hay canciones que son más entrañables y esta surgió de una necesidad mía de decirle algo amoroso a mi hijo.

Mariana Baggio: O canciones que vienen del recuerdo, también me hizo acordar a "la nena y su papá" que cuenta una escena de mi infancia, con mi papá en la playa, una noche viendo las estrellas y preguntándonos. Mi papá es físico y siempre nos unía hablar del universo, si existía dios o no, de las estrellas, el infinito, ese pensamiento que trae la noche, entre científico y mágico. Un día vi a mi hija y a Gabriel, mi marido, su papá, desde atrás. Yo estaba como a cien metros. Ellos frente al mar, bajo un cielo lleno de estrellas, Lucía chiquita, caminando agarrada de su mano. No escuchaba lo que hablaban pero sí que no paraban de hablar. Me dio mucha emoción. "La nena y su papá". Una nena nueva que lleva en ella las preguntas de la nena que miró ese cielo, con su papá, 30 años antes. Así nació la canción.

Teresa Usandivaras: De mis viajes como antropóloga, traje también muchas canciones. De un viaje al Amazonas peruano, traje "Boa que boa", me la enseñó una chiquita de esta comunidad Bora, la grabé, la empecé a cantar y por supuesto la enseñé, a partir de ahí se me abrió también ese mundo de las otras músicas, de las músicas que tienen otras sonoridades, otras vivencias, que traen un poco de su cultura. La canción cuenta que una abuela estaba exprimiendo yuca con un exprimidor vegetal y esta abuela tan distraída, no se daba cuenta que daba vueltas y vueltas a una víbora, eso era toda la canción pero ellos la cantaban, la disfrutaban, se reían, hablaba de la yuca, alimento tan importante para ellos, del exprimidor vegetal, de esa abuela, hablaba de su cotidianeidad; también de África traje muchas canciones, allí trabajé muchos años con los Bosquimanos, un grupo muy musical, la música allí forma parte de su cotidianeidad, cantan para festejar, cuando curan, cuando están tristes, en los ritos de iniciación femenina, un solista cantaba (canta Teresa imitando la voz) y los otros le contestaban haciendo distintas voces con esa potencia que tiene la música comunitaria. Traer otras

canciones, otras músicas, también me parece importante para ver a esas otras realidades, ampliar los límites, las fronteras.

Mariana Baggio: Es maravilloso el aporte de la Tere al repertorio de canciones infantiles. Hay un montón de canciones que fue trayendo, sumando en sus discos y recitales y que ya son parte del canto de muchos de nosotros. Es un gran aporte a esto que venimos charlando respeto a la variedad sonora, a la posibilidad de abrir nuevos panoramas.

Uno busca la variedad en sus propuestas compositivas, pero cuando una canción llega de otra cultura, lo nuevo, lo diferente es muy potente porque suele traer consigo, no sólo sonidos, ritmos, escalas nuevas, sino pensamientos, historia, idiosincrasia. Suelen ser canciones que cuentan historias muy diferentes a las que solemos contar. Canciones en las que las palabras tienen un sonido particular. Esto suele ser muy atractivo para los chicos. La idea de no saber lo que se está diciendo (a veces yo misma no sé lo que cuentan algunas canciones en otros idiomas) hace que uno se quede más aún con la musicalidad de las palabras.

Narraciones: Y en esto de la sonoridad como piensan los instrumentos porque las dos no solo toman instrumentos musicales sino que hacen música con una pala, con una huevera que sorprende, ¿cómo lo piensan en cada canción?

Teresa Usandivaras: Con los Musiqueros pensamos que la música es algo que nos pertenece a todos y que con todo se puede hacer música. Hay elementos cotidianos, como la pava, las hueveras, una tabla de lavar, que suenan por sí mismo, donde no hay ninguna transformación del objeto, pero si en otros que los transformas o creas, y como dice Mariana producen otros sonidos. El luthier de Musiqueros es Julio Calvo, le gusta el sonido, su producción y así entonces que experimenta con distintos objetos y sus sonoridades; era usual que se apareciera en un ensayo con algún instrumento que había hecho, traía un violincito, o un bajo de una cuerda o el chancletófono (tubos que se tocan con una chancleta), muchas ve-

ces hacíamos canciones a partir de los instrumentos. La canción que tiene los instrumentos que vos comentas, la Chancletera, es una chacarera que hizo Beto Caletti con ideas que íbamos proponiendo en el ensayo y que luego hicimos tocando con botellas, hueveras, pava, cacharro y el Chancletófono. Este instrumento se le ocurrió a Julio escuchando a Milton Nascimento. Hay una anécdota graciosa con las chancletas que usábamos para golpear los tubos de pvc; empezamos usando las alpargatas de Anita, la hija de Julio y sonaban tan bien que después no queríamos cambiarlas. Ya estaban muy gastadas y cuando las cambiamos por una nuevas, nunca sonaron igual así que seguíamos usando las que estaban rotas que sonaban muy bien. Nosotros decimos que la música este cerca, que la gente sienta que puede hacer música con cualquier cosa que suene y que está a la mano de uno, incluso ¡las alpargatas de sus hijos!

Mariana Baggio: En el trabajo del taller usamos también montones de elementos cotidianos. Algunos que aparecen más casual o circunstancialmente, y otros que ya son parte del elenco estable: como mi adorada lata de dulce de batata, llaves, tapitas, baldes, bombillas, mates viejos, etc.

Se puede hacer música con casi todo. Los papás de mis alumnos me cuentan cómo esa idea llega a las casas después de los encuentros y de golpe se encuentran ellos, casi sin darse cuenta haciendo música juntos, chicos y grandes durante la cena por ejemplo. Tenedores, vasos, platos, ensaladeras, todo sonando y siendo parte de una música inventada. En el cotidiano de mi casa pasa eso también. Mi marido es músico también. Y pasa que, aunque no lo estemos buscando, siempre estamos atentos a lo sonoro. Pongo a hacer unos fideos y me quedo colgada escuchando cómo suenan los spaghetti cayendo en la olla de metal. Gabriel corre el sillón para buscar algo que se cayó abajo y descubre el sonido que hacen las patas de maderas cuando las arrastrás sobre los pisos calcáreos...

Narraciones: ¿Cómo piensan el armado de los espectáculos para chicos?

Mariana Baggio: ¡Qué nostalgia! Qué ganas de volver al escenario! Qué difícil se nos hizo esa parte a los músicos en esta pandemia tan larga...

Un espectáculo para mí es una composición. Como cuando pienso una canción o un disco, pienso también un espectáculo. Tiene un principio, un desarrollo, tiene un cierre. No da lo mismo cualquier canción en cualquier lugar. No da lo mismo cualquier palabra o nota en cualquier lugar. Esa variedad de la que te hablaba en cuanto a la búsqueda en mis canciones aparece en el armado de un recital: momentos que suben, que bajan. Pausas. Sólo música. Invitación a que el público participe. Algún relato que anticipa una canción o que cierra otra. Todo está muy pensado.

Por supuesto y por suerte, hay una parte que se termina de armar en la interacción con los chicos. Siempre es una sorpresa. Cada espectáculo es distinto. Inclusive por la cuestión técnica del audio que es muy determinante en nuestro caso. Un día te toca un buen sonido y un buen sonidista y es un placer haberse dedicado a la música. Otro día la técnica puede ser mala y la remás para sacar el recital adelante.

Los chicos se acercan a veces al escenario y me charlan en el medio del show. Es muy gracioso y a veces hasta me cuesta concentrarme en lo que estoy cantando. Me charlan de cualquier cosa. Me hacen un comentario de algo que dije seis canciones atrás, me muestran su vestido nuevo, me cuentan que después del recital van a ir a lo de la abuela..., es muy divertido y parte de la esencia de un espectáculo para niños.

Teresa Usandivaras: Es eso, un espectáculo es una composición que tiene un inicio, un desarrollo y un final; para nosotros es muy importante la parte de interacción con el público, lo hicimos desde la primera vez que tocamos, creo que eso era parte de ser docentes. Esa maravillosa energía de encontrarse con el otro haciendo música, cantando, hacer ritmos, bailar; es como un gran abrazo con el público.

Narraciones: Y con la pandemia, ¿qué pudieron hacer, que consecuencias tuvo con los niños en la tecnología mediada de los espectáculos con streaming?

Mariana Baggio: A mí (como a todos) me tomó por sorpresa, pero me agarró a la vez en un momento personal muy creativo. Por un lado, el hecho de tener más tiempo en casa me dio más tiempo para redondear o desarrollar ideas que estaban pendientes. Y por otro, las limitaciones que nos impuso la pandemia, por ejemplo el hecho de tener que hacer mi trabajo docente con grupos de niños por zoom me obligó a sacudir el cerebro. A veces uno se queda cómodo en ciertos lugares que sabe que funcionan muy bien. Y este desafío me obligó a pensar e inventar muchas cosas nuevas. Dar clases por zoom es casi un oficio distinto en mi caso. Y estoy segura que varias de las ideas que fueron apareciendo se quedarán ya conmigo porque están buenísimas. Será cuestión de adaptarlas al formato presencial.

Lo mismo en mi faceta cantante. En épocas "normales" (si es que eso existe), suelo tocar bastante en vivo con mi banda *Barcos y Mariposas*. Es un gran disfrute para mí y es de las cosas que extraño mucho en estos tiempos. En mi banda también estoy recontra cómoda, apoyada como cantante en la calidad musical de cada uno de mis músicos que son grosos. Arman un colchón sólido y blando a la vez sobre el cual me siento segura.

En los shows que hice por streaming éramos casi todo el tiempo dos, Gabriel y yo. En algunos temas Manu participó también. Y Lucía, mi hija mayor que nos filmaba. Muy emocionante por un lado estar los cuatro embarcados en la tarea. No siempre de manera armoniosa, jajajaja, pero mayormente sí. Riéndonos, preparando alguna comida rica para cuando terminara la filmación, eligiendo tomas para la versión final. Eso sí, sin la banda. Es decir, desde el punto de vista musical, mucho más expuesta. Sin tanto sostén, con la cámara casi siempre en primeros planos, con un sonido que mucho no ayudaba (era lo que teníamos en casa). Todo un aprendizaje.

En febrero tuvimos funciones en Tecnópolis. Fueron funciones hermosísimas.Teníamos tanta alegría de volver a estar en un escenario, y especialmente en ese. Un espacio tan querido y significativo. Nos tocaron unas nochecitas de verano increíbles. Una de las funciones terminó con la luna llena saliendo atrás nuestro justo en el momento que cantábamos "Luna lanar". Parecía que la hubiéramos contratado, jajaja...

También hice el año pasado recitales por zoom. Algunos contratados por empresas, otros ad honorem para juntar dinero para distintas organizaciones...

El zoom se volvió un aliado. Quién lo hubiera pensado, yo que soy tan mala para la tecnología y poco pantallera... nunca me interesó demasiado, me cansa los ojos, siempre prefiero hacer otra cosa antes que quedarme frente a la pantalla. Y sin embargo, esta vez, la pantalla fue la manera de seguir en contacto con los seres queridos y de trabajar.

Especialmente el año pasado sentí que era muy importante todo lo que colaborara a la contención afectiva de los chicos. Así como también al movimiento, a la alegría, a encontrar sentido a las cosas. En eso se basó mi año de trabajo docente. No fue nada fácil y tuve que tener paciencia, repensar tantas cosas que parecía que iban a funcionar y no sucedía, dejarme sorprender y estar alerta para tomar otras que aparecían cuando no me lo esperaba. Busqué todo el tiempo que por más que los chicos estuvieran frente a la pantalla se movieran, jugaran, armaran barcos, naves, circuitos, selvas, casitas, que bailaran, tocaran música con baldes y cacerolas...

Me quedé muy feliz con lo que logré. Agotada pero feliz. Cuando terminó el año lectivo tuve unas devoluciones hermosísimas. Los padres y chicos estaban muy agradecidos.

Este año ya puedo decir que conozco más ese "nuevo oficio". Y sin embargo, por las características del trabajo sigue requiriéndome de inventar cosas nuevas permanentemente. Tal vez ni siquiera sea por lo que los chicos piden sino porque necesito yo estar esti-

mulada para sostenerlo.

Teresa Usandivaras: Bueno a mí me pasaron cosas distintas porque no estoy dando clases para chicos, dirijo coros, con lo cual dirigir un ensayo por zoom fue reinventar una forma de hacer música juntos, sin poder cantar al mismo tiempo. Un aprendizaje de un oficio distinto, con muchas cosas positivas en cuanto a que tenés mucha más relación con cada uno, pero con la impotencia de no poder escuchar ese sonido grupal. Yo en un primer momento quería llevar la misma dinámica de los ensayos presenciales al zoom y no iba, tuve que hacer un giro y darle vueltas al asunto desde otro lado; en uno de los ensayos, uno de los tenores me dice que no se podía imaginar donde entran las otras voces y que le era muy frustrante y allí tuve que replantar el repertorio coral. Les propuse que cada uno elija sus canciones y comenzaron a animarse a cantar solos frente al resto. Si querían, podían acompañarlas con guitarra o con algún instrumento de percusión. Lo último que hice para chicos, fue montar una operita "Paco el monito" con libreto de Tomás Nelson y música mía, que se estrenó en el marco del Festival de los Siete lagos en Villa La Angostura un mes antes de la pandemia.

Mariana Baggio: Y ¿llegaron a filmarlo o no?

Teresa Usandivaras: Si, se hicieron filmaciones. La Asociación Filarmónica de los 7 lagos, convoca desde hace 10 años, en la segunda quincena de enero, a chicos y chicas de todo el país, muchos de Bariloche, San Martin, Villa La Angostura, La Pampa, Misiones, Salta, Tucumán, Córdoba, a veces han venido de Chile. Es un curso intensivo de instrumentos de cuerdas, donde se hace música de cámara y de orquesta y se toca en un concierto final; yo empecé a trabajar allí hace 8 años coordinando la parte vocal y rítmica. Cada año es un desafío el tener que armar algo y después montarlo en 11 días para el concierto del cierre, la operita fue la última obra. Fue lindísimo prepararlo y estrenarlo.

Narraciones: ¿Cómo se logra montar algo con niños en 11 días?

Teresa Usandivaras: Mira me lo decís y me agarra nervios, porque aparte no son 11 sino 10 días. La gran ventaja es que son chicos que tocan instrumentos, están muy musicalizados, las partes corales a cuatro voces las aprendían muy rápido y se entusiasmaban cuando empezábamos a ensamblar las partes, las voces, las escenas, iban escuchando, participando, opinando, ¡era una maravilla! Era algo que íbamos armando entre todos. En alguna escena que yo les decía que no me convencía ellos decían: ¿y si yo entro por acá?, y así íbamos armando. Yo tenía un esquema de como quería que fuera la obra, pero surgían variaciones y eso me encantó. Así que estrenamos la operita, escrita para coro de niños y niñas, solistas y una orquesta de cámara de 10 músicos dirigida por Ignacio Mandrafina ¡fue emocionante y lindísimo!

Mariana Baggio: Esa es una alegría que suelen darnos los chicos. Por ejemplo cuando hago con mis alumnos un recital para sus papás, algo chiquitito, íntimo, como excusa para terminar de redondear los temas que vamos trabajando, es notorio como en el momento del recital suelen acomodarse todas las pequeñas cosas que no salían en los ensayos. Un plus de concentración que trae la magia de estar compartiendo música con otros. Yo siempre creo que la música termina de completarse cuando aparece el que la escucha.

Teresa Usandivaras: Es absolutamente eso que decís, cuando estás en el ensayo previo a una muestra y decís ¡esto es un horror! Pero si, yo tengo confianza en esa adrenalina que generan las muestras y que hace que realmente den lo mejor que pueden dar.

Narraciones: ¿Qué les parece que les pasa ahí a los niños, es la presencia de las familias, cierto temor escénico, o la vergüenza?

Mariana Baggio: Cada chico es distinto. Está el que en la situación de "recital" empieza hablar, hablar y no para y hace chistes y el que se pone más tímido que lo habitual y se para detrás de otro. Yo intento que nunca sean situaciones muy expuestas, que se sientan lo más cómodos posible porque creo que es una instancia

importante dentro del aprendizaje y que bien acompañada es enriquecedora. Por eso invito sólo a los papás de ellos, como mucho al hermanito, algún abuelo que tiene muuuchas ganas. Algo chiquito. Es un taller de música. Es distinto a lo que cuenta Tere. A cada chico le pasan cosas distintas. Alguna vez me pasó que algún chico que la tenía clarísima en la previa, el día de la muestra no vino porque le agarró mucha vergüenza o al revés, alguno que estuvo re tímido antes del recital, cuando estaba frente a los papás se soltó como nunca. Lo mismo que nos pasa a nosotros, músicos, adultos. Subís a un escenario y sentís miles de emociones conviviendo: tal vez te tiemblan las patas, o la voz se te quiebra, te ves a vos mismo desde afuera y te preguntás: ¿qué estoy haciendo acá arriba en este escenario? Otras veces conectás con algo central y te llega una sensación de plenitud absoluta. Es hermoso.

Narraciones: ¿Y con la música y los cuerpos de los chicos, qué ven ustedes ahí, los chicos cantan y bailan, corren, o están muy quietos?

Mariana Baggio: Cuando veo un chico demasiado quieto pienso que tal vez algo le esté pasando. Algo no está bien. Lo habitual en mis talleres con niños es que haya desorden, movimiento, ruido. Busco en las propuestas movimiento corporal porque puedo ver cómo eso permite otros movimientos en el aprendizaje, en la conexión con las emociones.

Teresa Usandivaras: Mariana vos sos una conocidísima profe de música y tenés muy incorporado esto del movimiento de lo musical, pero no creo que en todas las clases de música sea así. Creo que tendría que estar el cuerpo mucho más incorporado a las clases de lo que está. Cuando pasan del jardín de infantes a la primaria, se pierde esa espontaneidad del juego y el cuerpo.

En mis estadías en África, escuché varios coros que al cantar se movían, para un lado y para el otro, daban vueltas, saltaban y pensé que eso es lo que yo quería hacer con mis coros. Así empezamos a hacer canciones que implicaban movimientos o ademanes

sonoros con las manos, con los pies; al principio me querían matar, después se fueron acostumbrando y después les divertía. Yo creo que es un lindo desafío para las y los profes de música, el que introduzcamos el movimiento, que el cuerpo esté presente, la música no está fragmentada.

Mariana Baggio: Lo que pasa es que es el mismo profe de música el que tiene que estar con su cuerpo activo, disponible, presente en el juego y en la música. Definitivamente es una cuestión cultural como dice Tere. En Brasil, en Cuba, especialmente en culturas que tienen mucho África adentro, ves la fluidez natural que hay entre la música y el cuerpo.

Narraciones: ¿Cómo piensan la música en las escuelas? ¿Hay diferencias entre los talleres de ustedes y los de las escuelas?

Teresa Usandivaras: Si, yo creo que una dificultad que puede surgir con la música en la escuela, es cuando las maestras y los maestros tienen que seguir una curricula de contenidos en tiempos determinados, eso muchas veces atenta con la musicalización. Si vos me decís qué haría yo en la primaria, musicalizaría a lxs chicxs. ¿Qué quiere decir esto?, que sientan la alegría y energía que da la música cuando uno la hace, a través del canto, desde el cuerpo, con la percusión, con la experimentación con los sonidos. Como dice Mariana, ahí es clave el maestro o la maestra, si ellos disfrutan de la música lo van a transmitir. Todo lo que luego lxs chicxs teoricen sobre la música en una segunda instancia, ya lo tendrán vivenciado; la música es un lenguaje y un modo de expresión que tiene la misma importancia que tiene para lxs maestrxs, que aprendan matemática o gimnasia, la música es importante como formación.

Narraciones: Le preguntaba porque en algún momento empiezan en las clases con la flauta y no a todos lxs chicxs les gusta y está estandarizado...

Mariana Baggio: Porque está impuesto como un contenido más que hay que cumplir. Si el que te tocara como profe fuera un flautista que ama ese instrumento y por eso lo eligió, posiblemente

sabría transmitir algo que entusiasme a los chicos y despierte sus ganas de probar y hacer música con ese instrumento. Yo creo que cada profe de música debería transmitir a sus alumnos desde lo que a él le interesa. Uno no puede transmitir amor a otros por algo que uno no ama, así como casi siempre puede hacerlo con lo que sí.

Teresa Usandivaras: Estoy de acuerdo, la flauta al ser un instrumento melódico facilita la entrada en la teoría musical, pero estoy totalmente de acuerdo con lo que dice Mariana.

Mariana Baggio: Por ahí, hilando más fino, si el profe es un flautista súper académico que transmite a los chicos la música como un método estructurado y poco flexible (que es como mayormente se sigue aprendiendo en los conservatorios de música), también va a ser un plomo aprender flauta. Por más que sea un súper flautista reconocidísimo. En cambio otro profe flautista no tan eximio pero con imaginación y flexibilidad, con menos manejo del instrumento pero más creativo y atento a la demanda de los chicos, probablemente, con menos recursos técnicos logre algo mucho más interesante.

Narraciones: Pensando la relación de la infancias con lo lúdico ¿sería incorporar algo del juego en relación con los sonidos?.

Mariana Baggio: Ayer justo tuve una charla con un pibe que está organizando un congreso y me invitó a dar un taller y me daba cuenta de que como yo no concibo la educación musical con un niño si no es de manera lúdica, lo paso por alto y no lo digo, no se me ocurre como puede no ser así.

En inglés, play es jugar y es tocar. Tocar jugando, jugar a tocar... la creatividad es juego y el juego es creatividad.

Teresa Usandivaras: Me encantó trabajar con vos Mariana, en el libro-disco Luna con duendes, fue muy lindo el equipo que se armó y como trabajamos juntas.

Narraciones: Nosotros pensamos desde nuestro lugar de la sa-

lud mental la contemporaneidad, de lo que pasa con las infancias, la estigmatización, la medicalización por ejemplo.

Mariana Baggio: Las infancias son un poco el reflejo de las adulteces. Son los padres los que mandan a sus niños a medicar. A veces a los padres nos cuesta la angustia de los hijos que mayormente suele ser la proyección de nosotros mismos. Eso no sólo se ve reflejado en esta tendencia a la sobre medicación sino a lo difícil que se hace en algunos padres compartir tiempo con sus hijos, escucharlos, estar. Entonces aparecen jornadas escolares larguísimas y en algunos casos, montones de actividades extraescolares que cubren toda la energía que el chico pueda tener durante el día. Por supuesto que hay situaciones muy distintas. En algunos casos la escolaridad extendida implica no sólo contención afectiva sino directamente la posibilidad de asegurar al menos una comida diaria para el hijo. Pero creo y te diría que observo además de creer, que hay tantísimas otras situaciones en las que los padres no se animan o no se bancan estar mucho tiempo con sus hijos. A veces por imposibilidad interna, otras porque no lo consideran prioritario en sus elecciones y otras por comodidad inclusive. Y aparece como escudo la idea de la competividad. Todo lo que tienen que aprovechar en la infancia para aprender inglés, computación, danzas suecas y malabares chinos.

Muchas de las angustias, de lo que los chicos no saben o no pueden decir se resuelve en el juego. Y cuando no hay tiempo para jugar hay cosas que no se resuelven, que no encuentran canal de salida.

Teresa Usandivaras: ¿De qué edades estamos hablando? ¿Qué es la infancia? ¿Qué edad abarca? Yo creo que las edades han cambiado, ahora la infancia se ha bajado en cuanto a las edades, a los 10 y 11 años ya empieza la pre adolescencia.

Mariana Baggio: Me estaba acordando de un reportaje que nos hicieron juntas en Página12 en el que las dos contábamos como nuestro público y el público que va a recitales de música para las

infancias llegaba hasta los 10, 11 años cuando empezamos nuestras carreras.

Teresa Usandivaras: Y ahora noo!, Son cosas de nenes

Mariana Baggio: 5 o 6 años.

Teresa Usandivaras: También hay infancias muy distintas, vos Mariana estás hablando de una infancia muy cuidada, aunque puede ser muy cuidada por demás o no cuidada donde debe ser; hay muchas infancias como casas, como historias familiares. Como vos decís, a mí me parece terrible encasillar cuando eso no te da opción de cambios; nos pasan cosas, un niñe en un momento puede estar de una forma, por cosas que le están pasando, hay que ver cuáles son cosas, como tratar ese malestar. Creo que es muy distinto un nene de 3 años que uno de 8, las vivencias de las cosas son distintas, las familias que están marcando las infancias son distintas.

Mariana Baggio: ¿Cómo atravesar las angustias que son las que te enseñan y te conectan con lo que verdaderamente te está pasando?

Narraciones: ¿Por qué creen que al juego, a este lugar que es fundamental, les parece que se le da tan poco valor?

Mariana Baggio: Una cosa es incorporar el juego a la actividad, a la enseñanza, y otra cosa es el juego sin consigna, el juego espontáneo. Cuando el chico hace su propio juego elije lo que necesita, lo que desea en ese momento. Eso le da la posibilidad de conocerse, de expandirse en lo que eligió porque le resulta tan atractivo que puede estar todo entero, cuerpo, emociones y pensamientos. El niño crece mientras juega.

El asunto es que muchas veces cuando los chicos juegan libremente gritan, corren, desordenan, se ensucian, y eso es lo que a veces los adultos no se bancan mucho. Los chicos pueden jugar con nada, sólo con su imaginación y lo que haya a mano. Pueden hacer un barco pirata con su propia cama y ponerle como vela la cami-

sa del papá, un plato de plástico de timón y salir a navegar por los mares más tenebrosos. Pero claro que desde un punto de vista macroeconómico eso no es muy rentable ya que no estarían necesitando comprar nada. Mejor hacer que necesiten el disfraz de piratas del caribe para hacerse piratas. Todos vimos a nuestros hijos en su primer o segundo cumpleaños abriendo un súper regalo que ni miraron, quedándose fascinados con el papel o la caja en la que venía envuelto y jugar por horas...

Algo no nos están dejando elegir...

Teresa Usandivaras: Yo entiendo el jugar como forma de aprender, y en ese sentido tenemos que ver qué nos pasa a los adultos con ello; en el jardín de infantes está permitido jugar, pero en la primaria ya "tenemos que". Creo que tiene que ver con el papel que los adultos le damos al juego, "es para cuando son chiquitos y después hay que aprender a estar serio". ¿Qué nos pasa a los adultos con el juego? ¿qué pensamos los adultos que es jugar?

Mariana Baggio: Qué significa lo serio, ¿no? De eso se trata...

Narraciones: ¿Tomaron dimensión de qué marcas dejaron ustedes en lxs niñxs?

Teresa Usandivaras: Estar en el escenario también es estar jugando con la música a mí siempre me sorprende y emociona, cuando viene una madre o un chico y me canta algo que aprendieron con nosotros, pienso que nosotros no vemos hasta dónde llegan las cosas que hacemos y cuando alguien te devuelve algo de eso, es muy lindo.

Mariana Baggio: A mí me pasa lo mismo. De golpe las cosas vuelven en una medida que ni me imaginaba. Es muy conmovedor. Hace un tiempo, en un taller para docentes una chica me dijo que quería contarme algo que fue muy significativo para ella. Me contó que cuando nació su primera sobrina, su hermana, la mamá de la nena sufrió una fuerte depresión posparto y por un largo tiempo no pudo ni acercarse a la bebé. Fue muy grave. Duró más de un

año. No encontraban la manera de salir. Una vez, en una sesión de terapia familiar de las que venían haciendo, apareció la idea de una canción. La canción que ella le cantaba a la bebé cuando estaba todavía en su panza. Mi querida "Luna lanar". Y fue ese momento, cuando volvió a sonar la canción el que hizo un clic en la mamá y habilitó el acercamiento. Muy fuerte para mí escuchar esa historia...La canción es una de mis canciones que más me emocionan. También fue arrullo de mis hijos. Pero esta anécdota denota, sobre todo, el poder de la música.

Teresa Usandivaras: ¡Qué fuerte el poder de la música!

Narraciones*:* ¡Muchas gracias a ambas!

Entrevista a Gabriel Lerner

Pablo Castillo y
Silvina Czerniecki

"Las tensiones ya no pasan principalmente por dirimir los derechos civiles, políticos e individuales de los niños, niñas y adolescentes sino más bien por ponderar el impacto que en esos colectivos producen los distintos modelos de país que se implementan."

Abogado especialista en infancia, asumió el cargo de Secretario Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación en un contexto en el que la mitad de los chicos y las chicas del país son pobres, y que a la herencia del gobierno anterior se le agregó esta pandemia que impacta de un modo particular y desigual sobre las infancias.

Narraciones: ¿La pandemia puso en paréntesis muchos de los programas y lineamientos que se venían pensando en los distintos Ministerios? ¿Cómo afectó a ustedes en particular el Covid-19?

Gabriel Lerner: Uno de los primeros problemas que nos trajo la pandemia fue demorar uno de los principales objetivos de gestión que teníamos, que era el de recuperar la territorialidad de la Secretaría. Nuestra relación con municipios, organizaciones y provincias de todo el país se vio resentida. Aún así, en el caso del "Plan Nacional de Primera Infancia" que venía otorgando becas a cerca de 1650 "Centros de Desarrollo Infantil" en todo el país y que comprenden chicos y chicas de 45 días a 4 años de edad, nosotros lo llevamos, aún en este complejo e incierto panorama, a más de 2200 Centros.

Narraciones: ¿Supongo que la logística también se vio alterada con el nuevo escenario?

Gabriel Lerner: Sí, eso determinó un gran esfuerzo de los trabajadores y trabajadoras de la Secretaría ya que tuvieron que hacer un enorme trabajo porque la ampliación de Centros significó registros en los lugares, elaboración de informes y planillas, visitas, etc.

O sea, aun en los momentos más difíciles nosotros –manteniendo todos los cuidados- tuvimos trabajadores permanentes de la Secretaría en el territorio.

Narraciones: ¿Puede hacernos rápidamente un estado de la situación de los problemas principales de las infancias con la pandemia?

Gabriel Lerner: Un problema central que se le planteó a las distintas áreas de niñez de los diferentes distritos fue que las escuelas, los clubes, los centros comunitarios y de salud permanecieron muchos de ellos cerrados o sin atención a la demanda espontánea. Para nosotros esos espacios son muy importantes porque son lugares donde se pueden detectar amenazas a los derechos de niñas, niños y adolescentes. Muchas veces un abuso, acto de violencia o destrato se pueden detectar en esos lugares. Esos caminos se obturaron o se bloquearon en forma total o parcial.

Narraciones: ¿Cómo se manejaron?

Gabriel Lerner: Hicimos un significativo esfuerzo por extender la línea 102 y otras herramientas virtuales. La línea 102 estaba solo en dieciséis provincias y en algunas no funcionaba las veinticuatro horas, o no tenían buen equipamiento tecnológico. Reformulamos todos esos dispositivos y hoy quedan formalmente sólo tres provincias que no utilizan la línea 102 como línea principal. También, prácticamente hemos duplicado los llamados.

Narraciones: Y ¿con respecto a la capacidad digital de la Secretaría pudieron avanzar algo en medio de la pandemia?

Gabriel Lerner: Cuando asumimos no había ninguna herramienta digital. En poco tiempo pusimos a funcionar un Facebook

que hoy tiene más de 20.000 contactos. Generamos a su vez un sistema de capacitación virtual a través de nuestra plataforma CAMPUS SENAF, que también contiene una biblioteca digital, y nos incorporamos a Instagram y YouTube. Allí pueden encontrar charlas y debates que nos permiten establecer una relación muy directa -y de ida y vuelta- con los distintos organismos nacionales, municipales y con las organizaciones que trabajan en el territorio.

Y ahora retomamos una propuesta que habíamos desarrollado en nuestra anterior gestión 2011-2015 que son los convenios con las universidades nacionales.

Narraciones: ¿Hay algunos ejemplos en los avances con las universidades?

Gabriel Lerner: Sí, está la Diplomatura para más de mil trabajadores y trabajadoras de los "Centros de Desarrollo Infantil" a través de la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Especialización en Políticas de Niñez con la Universidad Nacional de Entre Ríos. También venimos trabajando en un posgrado específico para trabajadores y trabajadoras de niñez con la Universidad Nacional de La Plata.

Narraciones: Y ¿Cómo es la relación con el Ministerio de Educación teniendo en cuenta que mucho de las infancias se juega en las escuelas?

Gabriel Lerner: En ese sentido, encontramos mucha predisposición del Ministerio de Educación. Durante el ASPO, se articuló con el Programa Seguimos Educando para difundir la Línea 102 y afines. Se puede decir que en todos los cuadernillos que se distribuyeron, existieron aportes en los contenidos por parte de la SENAF. También, si bien en los materiales al principio puede parecer que estuvieran centrados en la currícula más tradicional hemos logrado problematizar las situaciones afectivas que aparecían con la pandemia, rescatando el papel del juego y el rol de las familias. Y en eso nuestra Secretaría tuvo un lugar muy importante.

Narraciones: ¿Cómo impactó la pandemia en el desenvolvimiento interno de la Secretaría?

Gabriel Lerner: Nosotros nos encontramos, por ejemplo, con provincias que debían su liquidación. Inmediatamente por una resolución les dimos nuevos plazos para ponerse al día. Esto nos permitió tener desde el principio un subsidio directo a todas las provincias para atender a chicas y chicos que nosotros llamamos sin cuidados parentales o adolescentes privados de libertad, para fortalecer las acciones de prevención ante el avance del Covid-19. Este tema fue trabajado junto con Unicef y el Ministerio de Salud y nos permitió detener los contagios exitosamente en esas poblaciones.

Esto lo hicimos además sin descuidar a los centros de primera infancia que si bien en medio de la pandemia no recibían chicas y chicos, si se encargaban de proporcionarles la alimentación y mantener la relación cotidiana con las familias.

Narraciones: ¿Hay miradas diferentes entre ustedes como organismo rector y las diferentes instancias provinciales y municipales?

Gabriel Lerner: Desde la aprobación de la "Convención sobre los Derechos del Niño" hace treinta y un años las distintas posiciones no tienen la tensión que arrastraban hace veinte años en el sentido de pensar prácticas abiertamente tutelares versus enfoques menos represivos. Ayudó mucho que se fueran formando en la mayoría de las Universidades públicas profesionales con un enfoque de derecho. Yo diría que hoy las tensiones ya no pasan principalmente por dirimir los derechos civiles, políticos e individuales de los niños, niñas y adolescentes sino más bien en ponderar el impacto que en esos colectivos producen los distintos modelos de país que se implementan. Ahí sí pueden aparecer diferencias. Por ejemplo, la prioridad presupuestaria que cada jurisdicción le otorga a la niñez, el reconocimiento en materia legal de los trabajadores y trabajadoras que se desenvuelven con las infancias, allí sí hay diferencias importantes.

También el cambio de concepción es un proceso. Nosotros implementamos desde la Secretaría no sólo el derecho a ser escuchados de los chicos y chicas cuando están en un juzgado o en un expediente administrativo sino en el momento de la elaboración de las políticas públicas.

Ese camino de diálogo tanto presencial como virtual debido a la pandemia con asociaciones de chicos y adolescentes nos condujo a la creación de un Consejo Consultivo de Adolescentes donde están representadas todas las provincias y en el cual hay paridad de género. Está conformado por treinta y dos titulares y dieciséis suplentes, con una edad que oscila entre los 13 y los 17 años. Hay adolescentes que vienen de centros de regímenes cerrados, otros que presentan alguna discapacidad, hay representación de adolescentes de los pueblos originarios y de la diversidad sexual. Se busca poner en valor las distintas experiencias y voces.

La elección de los integrantes del Consejo Consultivo la hicieron los propios adolescentes y ya comenzamos las reuniones con funcionarias y funcionarios de diferentes ministerios para que le presenten al Consejo los lineamientos que proponen para construir sus políticas públicas. También ya fue reconocido por el Observatorio de la ESI (Educación Sexual Integral).

Otro espacio que valoramos es el que nos abrió la Ministra de Seguridad Sabina Frederic para trabajar con las policías de todas las provincias en el difícil vínculo entre ellas y chicas y chicos. El dato de la violencia institucional es muy relevante e inocultable en nuestro país.

Narraciones: ¿La Secretaría tiene un registro actualizado de los hogares que hay para niños, niñas y adolescentes en toda la Argentina?

Gabriel Lerner: En nuestro país hay hoy 569 hogares de protección. No para adolescentes infractores sino para niños y niñas que han debido ser separados del medio familiar por abusos o maltratos. En algunas provincias son todos públicos estos hogares y

en otras hay un componente mixto, gubernamental y no gubernamental.

En esos 569 hogares hay alojados regularmente entre 8500 y 8700 niños, niñas y adolescentes. Algunos podrán retornar a sus familias de origen, otros quedarán a futuro en crianza de familias extendidas afectivas o comunitarias y algunos irán al sistema de adopción. A diferencia de hace veinte años ya no hay en la Argentina mega hogares. El promedio, en general, de cada hogar no supera los quince chicos.

Narraciones: ¿En qué consiste el Programa Jugar?

Gabriel Lerner: Es un Programa Nacional de promoción del juego. La idea surgió porque hay una cierta naturalización acerca de que niñas y niños juegan y que no hace falta ninguna política pública. Y esto no es así. También definimos que el actor principal de este programa es el municipio. Y ya entablamos convenios con más de veinte distritos. Asimismo, nos venimos asesorando con el pedagogo italiano Francesco Tonucci que es un referente en esta materia e incluso estamos armando con él una Especialización.

Narraciones: Por último, ¿cómo es la cuestión de los recursos en cada provincia porque nos parece que ahí hay una desigualdad importante que impacta sobre la política de infancia?

Gabriel Lerner: Si, ese es un inconveniente importante. Muchas veces no se trata de diferencias conceptuales sino de recursos materiales y simbólicos con los que cuenta cada lugar. Tampoco nosotros tenemos permanentemente todos los recursos para compensar las inequidades que se dan en las diferentes jurisdicciones.

Por ejemplo, cuando nos referimos a los cuidados de un niño o niña en una familia en tránsito depende del marco conceptual pero también de los recursos con los que se cuente para hacer supervisiones, capacitaciones, seguimientos, etc.

Narraciones: ¡Muchas Gracias!

Discursos

Débora Zilberman

Con la vida en una valija

Eva Alberione

Cuando pensamos en las infancias vividas en tiempos de dictadura rara vez reparamos en la experiencia de aquellas niñas y niños que debieron atravesar junto a sus familias el exilio. Relatos que poco a poco -y no sin dificultad-, han ido saliendo a la luz bajo la forma de distintas narrativas autobiográficas o autoficcionales. Nos referimos a novelas, poesías, muestras, instalaciones, performances y documentales producidos por exiliadxs hijxs[8], que recrean esta experiencia desde su presente adulto. Obras que dan cuenta del profundo impacto del exilio en las subjetividades y que nos invitan a complejizar los discursos sobre el pasado, sumando nuevas voces y miradas. Pero ¿de qué nos hablan estas narrativas en algún punto signadas por el "diferimiento"[9]? ¿Qué resuena en ellas? ¿Por qué resultan extrañas, y al mismo tiempo, cercanas y afines?

En primer lugar, las mismas exponen secuelas invisibilizadas de la violencia institucional ejercida por el terrorismo de Estado, donde el exilio se conjugaba muchas veces con la persecución, la clandestinidad, la prisión o muerte previa de familiares o conocidos, con salidas intempestivas del país y llegadas a lugares nuevos donde había que empezar de cero. También dejan en evidencia el terrible impacto de un retorno doloroso y solitario, signado por la escasez de políticas públicas de repatriación, recepción y asistencia

[8] *Optamos por utilizar el término exiliadxs hijxs (Alberione, 2018) en lugar de otros modos más extendidos como "segunda generación" de exiliados, con el propósito de enfatizar la primeridad y singularidad de esta experiencia -distinta en muchos sentidos a la de los padres-.*

[9] *En el sentido de que dan cuenta de experiencias que demoraron más de tres décadas en poder ser abordadas públicamente por sus protagonistas, formando parte de una suerte de "tercer momento" dentro de lo que se ha dado en llamar el "tiempo de los hijos" (Arfuch, 2016).*

(Lastra, 2014), por encuentros y desencuentros donde niñas, niños y adolescentes se vieron particularmente afectados[10].

Pero estas narrativas hablan a su vez, y sobre todo, de cómo se transitaron esos momentos en la infancia. De la soledad, las incertezas, los desplazamientos y emplazamientos físicos y emocionales –que a veces se obstinaban en no coincidir-, de las pérdidas, las dificultades de adaptación y pertenencia, del mundo imaginario que ello desplegaba. De sentirse el "otro" en tierras lejanas, y luego el "otro" al volver a un país que se suponía propio. De las alegrías, apegos y afectos, de la solidaridad, de esas familias elegidas que acompañaron en los momentos difíciles. De los pequeños gestos o momentos cotidianos que marcaron la vida, vistos a través de los ojos de esas niñas y niños.

Las obras develan así una mirada silenciosa, sensible -casi desconocida por el mundo adulto-, de esos tiempos pasados. Sin embargo, no prima en ellas la desesperanza, el dolor ni el llanto. Se trata más bien de momentos de autoreflexión individual y colectiva, de *acciones reparadoras* que permiten resignificar ese pasado.

Pensar el exilio desde la mirada y las voces de la infancia, es entonces una invitación a dejar atrás ciertas concepciones donde niñas y niños eran considerados meros "acompañantes", y devolverles así su rol de sujetos partícipes de esta experiencia de desplazamiento forzado y dislocación, de pérdida de su entorno y comunidad de pertenencia. Este abordaje permite dar cuenta de los derechos vulnerados de esos niños en tanto personas, más allá de su edad y parentesco, reconociendo que padecieron el exilio, siendo a su vez hijos de exiliados.

Pero antes de continuar, y para dar una idea de la importancia y magnitud del tema, proponemos recuperar algunos datos. Ante

[10] *Investigaciones realizadas en la época dan cuenta por ejemplo de que la escuela fue uno de los espacios privilegiados donde se pusieron en escena muchas de las dificultades del retorno: el silenciamiento de la propia historia, la voluntad de asimilarse rápidamente, la escasa empatía y comprensión del entorno, la necesidad de generar nuevos vínculos de cariño y confianza que suplieran las pérdidas.*

todo, es preciso decir que se trató de un exilio masivo –las investigaciones hablan de entre 300.000 y 500.000 personas afectadas[11]– familiar e intergeneracional. Producto de la persecución, cientos de niñas y niños debieron abandonar junto a sus familias y de manera abrupta todo lo conocido -casa, amigos, objetos, a veces hasta la propia lengua-, para iniciar una nueva vida en un país extraño. Muchos otros nacieron luego en los países de acogida, y convivieron con el registro sensible del temor, el desarraigo y la nostalgia.

Si bien los datos son escasos, hoy sabemos que una parte importante de la población exiliada eran niñas, niños y jóvenes. En México[12] por ejemplo, los menores de 9 años representaban el 18% de los exiliados argentinos entre 1974 y 1983, mientras que quienes tenían entre 10 y 19 años, representaban el 7% (Yankelevich, 2010). En tanto en Cataluña (España), los menores de 15 años representaban el 7% de los exiliados argentinos durante esos años (Jensen, 2004). La alta participación de la infancia entre la población retornada puede verificarse también en una investigación realizada por la Oficina de Solidaridad para Exiliados Argentinos (OSEA) en 1986. En la misma consta que sobre una muestra tomada entre las familias que recibían la ayuda de OSEA, el 29% de los beneficiarios tenían menos de 12 años, y el 6%, entre 15 y 17 años (OSEA, 1986a). Sin embargo, a pesar de esta alta presencia, niñas, niños y adolescentes fueron un sector poco visibilizado y las políticas de asistencia específicas llevadas a cabo en el país tras el regreso fueron escasas.

Las narrativas a las que hacemos referencia vienen entonces a reponer parte de estas vivencias ocluidas. Se tornan un umbral o punto de encuentro entre ese mundo privado y lo público, entre lo individual y lo colectivo, entre el pasado y el futuro.

En muchas de ellas es frecuente la presencia de objetos como

---

[11] Hacemos referencia a datos proporcionados por numerosos estudios que indican que serían entre 300.000 (Franco, 2008), 350.000 (Lattes y Oteiza, 1986) y 500.000 (Bertoncello y Lattes, 1986, citado en Yankelevich, 2010) las personas que habrían partido al exilio entre 1976 y 1983.

[12] México es uno de los pocos países en los que se dispone de este tipo de datos.

fotos, cartas, dibujos, juguetes o ropa de la época. Los mismos se presentan como materia de supervivencias, superficies donde como diría Didi-Huberman "los tiempos se encuentran, se bifurcan, se enredan..."[13]; dan cuenta del apego con que han sido conservados. Hay también referencias frecuentes al hogar, a una casa que no es ya un espacio físico, sino un *emplazamiento afectivo, temporal y simbólico.* Todo ello pareciera dar lugar a una noción de *"casas leves"*, transportables, capaces de llevarse en una valija.

Gastón Bachelard (2000) afirmaba que las casas -en particular aquellas en las que transcurrió la infancia- se viven no sólo en su realidad, sino también en su investidura afectiva, "están en nosotros tanto como nosotros estamos en ellas." Se trata de espacios de albergue y amparo que llevamos a cuestas, que nos protegen de las tormentas "del cielo y de la vida" y nos permiten "echar raíces". En estas obras ellas no pueden pensarse ya como un espacio físico, sino más bien como un conjunto de aromas, sonidos, comidas, fotos, cosas que remiten a esa sensación de cobijo y protección. Casas que se pueden llevar a cuestas como el caparazón de una tortuga. Casas compuestas por cartas, grabaciones, postales, que son incluso vestidos, tejidos que rememoran el calor de los cuerpos amados. Casas que a veces son palabras atesoradas.

No por casualidad la artista chilena Francisca Yañez -quien también vivió una infancia de exilio-, trabaja en talleres con niños de distintos lugares del mundo preguntándoles: "¿Qué llevarías si tuvieras que abandonar rápidamente tu país?". Juega para ello con la metáfora de la valija. ¿Qué pondría en mi pequeña valija? ¿Qué elegiría llevarme y por qué? En su exposición itinerante *De un país sin nombre*[14] (2015 - 2017) Francisca exhibe parte de este trabajo, pequeñas ilustraciones que remiten a su propia experiencia de exilio conviven con documentos intervenidos, frases y dibujos realizados por chicos que asisten a los encuentros. Según sus propias palabras, el propósito es hacer visible "la fragilidad del despojo y la ternura

[13] *Georges Didi-Huberman (2006:46)*

[14] *En nuestro país la misma formó parte de la muestra Exilios. Memorias del Terrorismo de Estado organizada por el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti en 2017.*

del que intenta recuperar los pedacitos de papel o, simplemente extiende una mano para recibir" (Yañez, 2015-2017).

Por último, los relatos de exilio producidos por hijas e hijos proponen también un diálogo fecundo con el presente. Interrogan nuestra cotidianeidad, nos invitan a detenernos en esas niñas y niños refugiados, migrantes, víctimas de destierros y desplazamientos que acompañados por sus familias o en la más absoluta soledad, se ven forzados a vivir en otros países, otras culturas y otras lenguas. Con algunos convivimos a veces sin detenernos a escuchar o pensar siquiera en ellos.

Esto no significa desconocer la especificidad de las experiencias de exilio –en su dimensión eminentemente política-, ni pretender igualarlas a otro tipo de migraciones, pero quizás revisar estas producciones y los temas que traen al ruedo, brinden una nueva perspectiva para pensar lo contemporáneo.

En la muestra *Cactus migrantes. Guardianes de la memoria* (2010-2016) la argentina Mercedes Fidanza –otra *exiliada hija*- trabaja con la metáfora del cactus que viaja para referirse a la soledad pero también a las posibilidades que abre una migración. La imagen dialoga poéticamente no sólo con la aridez del desarraigo, sino con la capacidad de adaptación a nuevos entornos, con la preservación de la vida, de las memorias, con el descubrimiento de nuevos horizontes.

La muestra se organiza a partir de pequeñas piezas de cerámica realizadas por la artista quien luego las fotografía sobre distintas cartografías y las regala a personas en situación de migración acompañando así su viaje "hasta que encuentran un lugar donde vivir y envían una foto de la pieza cerámica en su nuevo hogar" (Fidanza, 2010-2016). Al exponerlos, los cactus se presentan sobre mapas que detallan mareas y vientos. ¿Posibilidades de orientarse entre tanta incerteza? ¿Modos de volver a esos lugares dejados atrás, o de señalar el rumbo hacia nuevos emplazamientos?

Quizás por esta capacidad de las obras de convocarnos y con-

movernos, al escribir sobre infancias y exilio, me resisto a hacerlo en pasado. Es en las cotidianidades del presente, en la continuidad de la existencia de esas niñas y niños hoy adultos, en las marcas individuales y colectivas que la experiencia ha dejado, y en lo que cada sujeto ha podido hacer con ellas, donde creo radica el aporte más significativo. Porque esta singular mirada interpela al presente.

¿Somos capaces de ver las dificultades que enfrentan día a día cientos de niñas y niños migrantes -bolivianos, peruanos, paraguayos, chinos, coreanos, senegaleses y de tantas otras procedencias- que llegan al país con su vida en una valija? ¿Qué espacios de hospitalidad y cobijo les ofrecemos? ¿Qué "casas leves" les estamos ayudando a construir para que puedan tramitar esa experiencia?

Tras los tremendos efectos del terrorismo de Estado, en Argentina aprendimos a abordar las marcas traumáticas poniendo énfasis en la solidaridad, en la recomposición de lazos, en el desarrollo de capacidades emocionales y artísticas que permitieran romper el silencio, en el valor de resignificar la propia historia a partir del encuentro con otros. Quizás parte de esta experiencia pueda ser recuperada hoy para acompañar a estas infancias migrantes.

Escuelas, clubes, centros vecinales, dispensarios, centros de salud barriales y talleres de arte pueden jugar un papel decisivo en las vidas de estas niñas y niños. Sobre todo, en aquellas atravesadas por situaciones de gran precariedad que dificultan a los mayores ocuparse de ciertos aspectos subjetivos. Es entonces cuando la comunidad en su conjunto puede –y debería- dar una mano. Niñas y niños en situación de migración requieren hoy de nuestra sensibilidad, escucha, solidaridad. De esa mano tendida con la que nos gustaría contar si tuviéramos que dejar nuestro hogar de manera intempestiva y reconstruir nuestra "casa" y nuestra vida a partir de eso que pudimos llevar en una valija.

Bibliografía

· *Alberione, E. (2018) "Narrativas contemporáneas de los exiliadxs hijxs: esa particular manera de contar-se", en Lastra, S. (Comp.) Exilios: un campo de estudios en expansión. Buenos Aires: CLACSO. pp. 197-209.*

· *Arfuch, L. (2016) "Los 40 años: la tenacidad del recuerdo y el sinfín de los relatos". En Afuera, N° 16.*

· *Didi-Huberman, G. (2006) Ante el tiempo. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.*

· *Fidanza, M. (2010-2016) Cactus Migrantes. Guardianes de la Memoria. Buenos Aires. [Muestra. Cerámica, video, instalación].*

· *Jensen, S. (2004) Suspendidos de la Historia/Exiliados de la Memoria. El caso de los argentinos desterrados en Cataluña (1976-...). Tesis doctoral, Departament d´ Història Moderna i Contemporània, Facultat de Filosofía i Lletres, Universitat Autònoma de Barcelona, España.*

· *Lattes, A. y Oteiza, E. (Dir.) (1986), Dinámica migratoria argentina (1955-1984): democratización y retorno de expatriados, Berna: Instituto de Investigaciones de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social.*

· *Lastra, S. (2014) Los retornos del exilio en Argentina y Uruguay: Una historia comparada de las políticas y tensiones en la recepción y asistencia en las posdictaduras (1983-1989). Tesis de posgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.*

· *Oficina de Solidaridad para Exiliados Argentinos (OSEA) (1988) Conclusiones de las Segundas Jornadas Nacionales sobre Problemas de Repatriación y Exilio. Buenos Aires, 17 y 18 de septiembre de 1988. Archivo OSEA.*

· *(1986a) Diagnóstico de la población retornada del exilio (Según investigación realizada por OSEA primer semestre de 1986). Buenos Aires, Argentina. Archivo OSEA.*

· *Yankelevich, P. (2010 [2009]) Ráfagas de un exilio. Argentinos en México, 1974- 1983. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; El Colegio de México.*

· *Yañez, F. (2015-2017) De un país sin nombre. Santiago de Chile, Roma, Buenos Aires, Bolonia, Turin, Roma. [Muestra. Ilustración, técnicas mixtas, instalación].*

Del niño causa al niño soporte: las trampas del Otro

Luján Iuale

Del paraíso al territorio

La infancia no es un paraíso. Es un territorio a habitar, un tiempo constitutivo y constituyente donde el niño juega su partida con las cartas que el Otro da. Al menos así es al inicio. Por eso, en ese encuentro entre el niño y el otro de los primeros cuidados puede haber todo tipo de variaciones, contingencias, tropiezos.

Me interesa interrogar la ligazón entre el objeto a y la angustia a la luz de la relación del niño y el Otro. En sus matices podremos hallar algunas orientaciones clínicas. Y quiero recortar en este sentido, los puntos en los cuales la dimensión del objeto se hace presente en tanto el niño se reconoce concernido por dicha posición.

El niño como límite al pasaje al acto del Otro

En *La lengua salvada,* Elías Canetti plasma con precisión la relación de amor que tenía con su padre, el hilo estrecho que lo unía, a tal punto que las ausencias de la madre no tenían demasiado peso para él, ya que lo que importaba era la presencia del padre. Cuenta que en una ocasión -siendo pequeño- sufre una quemadura de gravedad cuando una prima lo empuja sobre un caldero hirviendo. Su estado era de gravedad extrema ya que tenía el cuerpo en carne viva. Elías llamaba al padre a los gritos, aunque este se encontraba de viaje, y su cuadro empeoraba. Canetti dirá que la herida que importaba era su ausencia. Pero cuando el padre llegó, se produjo un giro en su padecimiento. Dice: "Entonces oí su voz, se acercó a mí desde atrás, yo estaba tumbado boca abajo, pronunció suavemente mi nombre, dio la vuelta a la cama, le vi, me puso suavemente la

mano en el pelo, era él y yo dejé de sentir dolor."[15] Canetti comenta que el médico afirmaba que de no haber aparecido el padre, probablemente él hubiese muerto. El cuerpo se vivifica y se atempera el padecimiento a partir de la presencia del padre, para quien el niño tenía un lugar privilegiado.

A esa relación donde el amor y la causa de deseo se hacían presentes, se oponía la relación de Elías con su madre. De ella no destacará el amor sino la crueldad. Crueldad a la que Elias temía y a la cual quedará más expuesto tras la muerte temprana del padre.

Cuenta que cuando el padre muere, él pasa a dormir con la madre durante unos meses: "Era peligroso dejar sola a mi madre. No sé a quién se le ocurrió instituirme en guardián de su vida. Mi madre lloraba mucho y yo prestaba atención a su llanto. No podía consolarla, era inconsolable."[16] El niño advierte el filo mortal sobre el que bascula su madre, donde nada parece aferrarla a la vida. Dice: "...cuando se levantaba para acercarse a la ventana yo saltaba de la cama y me paraba a su lado. La rodeaba con mis brazos y no la soltaba. No hablábamos, estas escenas no se desarrollaban con palabras. Yo la sujetaba muy fuerte, y si se hubiera tirado por la ventana habría tenido que arrastrarme con ella."[17] El niño dice que la madre no tendría valor de suicidarse y matarlo con ella. ¿Esto deja una hilacha del deseo? Tal vez, pero la vivencia del niño se especificaba por tener que velar por su madre: él "no renunciaba a ella."[18] A partir de ese momento, pierde su condición de niño. Elías dirá que la madre empezó a tratarlo como un adulto. Movimiento que destituye al niño de su condición de tal y lo exilia del territorio de la infancia. ¿Qué forma de la angustia se precipita en dicha coyuntura? No es la angustia frente al encuentro con el deseo del Otro, por el contrario es una angustia que arroja al niño a advertir que la dimensión de la causa está en riesgo, y que por ende, su

[15] *Canetti, E. (2020) La lengua salvada. Obra completa III. España: Penguin Random House. 1° ed. 1997.*
[16] *Op. Cit. p. 67.*
[17] *Op. Cit. p 67.*
[18] *Op. Cit. p. 67*

posición en el campo del Otro vacila. Él se aferra a su madre para que ésta no se arroje por el balcón y le dice de este modo, me haces falta. Pero la madre no juega esa partida por el niño, porque aquel que era causa de deseo ya no está, e intenta taponar esa falta con el cuerpo del niño. Esta angustia bordea entonces un real otro, diverso al que propone el deseo del Otro. Es ante la presencia del objeto que puede ser para el Otro materno, algo que no le permite arrojarse pero que tampoco alcanza para libidinizarlo. El niño queda indeterminado entre la causa y el resto, deviene un soporte que le exige una presencia continua: "...yo percibía su desesperación y el peligro en que se hallaba. Me encargué de ayudarla a pasar la noche, *yo era el peso que colgaba de ella cuando no soportaba más su dolor y quería quitarse la vida.* Es curioso que yo haya podido vivir así, en rápida sucesión, la muerte y el miedo por una vida amenazada de muerte."[19]

El niño como condensador de la locura del Otro

Quiero detenerme en este apartado, en aquellos casos que llegan a consulta y donde el niño se presenta desde la locura. No me refiero necesariamente a la psicosis infantil, sino a esos niños impregnados del discurso loco del Otro parental. Se trata de coyunturas particulares de lazo, donde advertimos que alguno de los padres responde a alguna forma clínica de las psicosis, sobre todo las presentaciones paranoicas, y donde el niño es tomado como objeto que condensa la locura del Otro.

Se advierte en estos casos una contradicción entre la presentación del niño y aquello que comienza a suceder en el lazo transferencial cuando, tras ofrecerle otro lugar en la estructura, queda en evidencia que la locura es del Otro. Eso no significa que sea sencillo operar la resta que sacaría al niño del soborno al que lo somete la estructura. Son situaciones donde el Otro vela su propio delirio haciéndoselo decir al niño.

En estos casos el niño queda tomado de un modo peculiar en el

[19] *Op. Cit. p. 101.*

narcisismo del Otro. ¿Qué distingue esta posición de la específica de la psicosis infantil? ¿Qué pasa cuando el Otro parental espera al niño desde el propio narcisismo, es decir cuando ofrece como único lugar, aquel destinado al propio reconocimiento? ¿Qué forma de locura adviene? ¿Es el niño como objeto del fantasma materno en su forma tradicional o es el niño que adviene como objeto a consistir el narcisismo materno? Me inclino por esta última opción, se trata allí de un lugar paradojal porque si bien no deja al niño por fuera del Otro, pero tampoco le da un lugar propio. El niño está allí para dar soporte al narcisismo del Otro. Tal vez que en estos casos, frente algún atisbo de hacer funcionar el Nombre del Padre en la estructura, el niño se aviene a valerse de él. No es la locura de a dos, aunque aquí también ubicamos la estructura paradigmática de la holofrase donde hay un significante para dos cuerpos. Tampoco es el lugar de objeto del fantasma materno de la psicosis infantil aunque se trata aquí también, de una coyuntura donde el niño se encuentra con un goce no afectado por la función fálica en el campo del Otro, y donde él está concernido.

Frente a la separación no aparece el desgarro, sino el alivio. Frente a la terceridad ya al vaciamiento, la vivificación. Por eso, en transferencia, se producen otras respuestas, menos sufrientes. Lo interesante es que tendido el hilo del lugar que le permite descompletarse, se verifican intermitentemente en principio y no sin vacilaciones, que es posible otra respuesta del niño al lugar en que lo esperó el Otro.

El niño como soporte del goce del Otro[20]

Otro de los modos en que el niño queda entrampado como soporte, es cuando su cuerpo adviene el objeto fetiche del Otro. Objeto puesto al servicio de consistir el goce del Otro. Haré una breve referencia al texto *Fetichización de un objeto fóbico* y es un artículo

[20] *Parte de lo desarrollado aquí se encuentra ampliado y publicado en Iuale, L- Minaudo-J. – Saubidet, A. (2020) Alzar la voz. Incidencias clínicas del incesto. Buenos Aires: La docta ignorancia.*

que está referido a René Tostain[21]. Se trata de un hombre que tiene una peculiar relación con los botones. Por un lado, frente a la visión de "un botón" desarrolla una fuerte angustia. Por el otro, una sucesión de botones en determinadas prendas hacen a su condición de goce. Quiero resaltar la coyuntura dramática en la que el botón adviene como significante privilegiado, en la medida en que entra en la metonimia del falo. Siendo niño, le gustaba ver a su madre arreglándose para salir. Cierta noche, en la cual estaba particulamente bella, ella le pide que la ayude a abrochar su vestido en la espalda: "Encantado, atento, Jean hizo lo que se le pedía. Pero una extraña turbación lo embargó, se sentía enrojecer, sus piernas se doblaban y su gesto, al apresurarse, se volvió inseguro. Mientras el encantamiento de ese momento se rompía bruscamente, desde lo más profundo de su ser surgió un repentino y doloroso placer. Jean acababa de gozar. Tenía seis años."[22]

Esa primera escena introduce un corte, un antes y un después, puesto que la economía libidinal queda perturbada. Irrumpe en el cuerpo un goce que el niño no puede tramitar y que se enlaza a la madre.

Tostain añade esta doble vertiente del objeto, destacando el horror que Jean presenta frente a un botón suelto o aislado y la excitación que siente por los botones de nácar principalmente –los cuales deben ser varios y deben estar alineados y cerrados–. Entonces, "el mismo objeto, el botón, si era uno, singular, era objeto de angustia: es lo que intentaba expresar en el título llamándolo fóbico; contrariamente, multiplicado, en plural, se convertía en objeto de atracción, el que denominé fetiche"[23].

Quiero aclarar que "el botón", en el caso, hace alusión al modo

---

[21] *Texto publicado en Scilicet Nro 1 (1968), pág. 153-167. Revue paraissant au Champ Freudien, collection dirigée por Jacques Lacan, aux éditions du Seuil, París. Traductora: Graciela Ferraro para la revista "Imago: Revista de Psicoanálisis, Psiquiatría y Psicología" Nro 7 (Diciembre 1978) pp. 24-40. En https://docs.google.com/document/d/1dEZQJr1ti7c4f5xQG5zR9_Wnm5mYJxihhRcmT2o_r7c/edit*

[22] *Op. Cit. s/p*

[23] *Op. Cit. s/p*

en el que el padre hiciera referencia al órgano sexual de la madre. Y los botones se desprenden de esa escena en el baño. El caso es extenso pero lo que quiero destacar es la coyuntura dramática, el lazo entre Jean y su madre y el lugar del padre en la estructura.

En este caso, el niño además presentaba episodios de enfermedades respiratorias a repetición. Dice Tostain: "De este período, su madre decía que ni a su peor enemigo le hubiera deseado que sufriese semejante calvario. Pero lamentablemente, su hijo no era su peor enemigo sino ese pedacito de ella que cumplía una función muy extraña en relación con su padre y su marido. Hay que ser incrédulo como un psicoanalista para registrar su indecencia. Cuando por la noche estaba un poco afiebrado y se sonaba suavemente la nariz, su mamá volvía. Entonces su niño era el objeto de sus cuidados más maternales. Preparaba el termómetro y lo sostenía con el dedo el tiempo necesario para que "subiera". Había tantas cosas que subían junto con la pequeña columna de mercurio. Allí ante los 37°, 38°, fiebre que no se puede dudar de calificar de deseo, su madre intervenía. Inhalaciones muy calientes, cataplasma ardiente y, para luchar contra una constipación supuesta y culpable, una enema abundante retenida el mayor tiempo posible. Jean escuchaba este veredicto con una alegría secreta. Cuando digo secreta, es que no lo exteriorizaba, no saltaba de alegría y no hablaba, sino para decir que quizá no valía la pena. Pero de hecho, este secreto inconfesado era compartido con su mamá. Ambos sabían que estos inocentes tratamientos no tenían un sentido totalmente preciso.

El cuerpo objeto de cuidado, se erotizaba vía esos tratamientos peculiares, al tiempo que en el lazo con la madre se realizaba la fantasía incestuosa: "Sofocado bajo las frazadas, asfixiado con tintura de benjuí y eucaliptos, abrazado con mostaza e hinchado de agua hervida, ¿quién era él para que un inconfesable placer lo hiciera poner en erección, ya que quizás en el paroxismo del sufrimiento y de la congestión gozara en una sucesión desilusionante de espasmos? ¿Quién es él? Aquí hay que tomar un poco de perspectiva para ver con toda evidencia que, todo enrojecido, hinchado, tenso,

exacerbado, él es... un pene en erección."[24] Él se vuelve el juguete erótico de la madre.

Esa recurrencia del estar enfermo se detiene tras una cirugía, cuando le tienen que sacar el apéndice. Jean despierta y se encuentra al padre sentado al lado de la cama sosteniendo el apéndice que le habían quitado. Tostain dice que es como si, en esa sustitución de la madre por el padre junto al lecho del niño, se hubiese producido algo de la operación paterna. Refiere que el apéndice sustraído funciona como la separación de una parte del cuerpo que pone en juego esa castración que no había terminado de operar en el tiempo anterior del Edipo.

Podemos leer a partir de ese caso aquello que Lacan ubica: el niño puede devenir un fetiche negro del Otro. Todo el cuerpo del niño queda capturado en el lazo incestuoso con el otro materno. Conviene preguntarnos si el horror al botón que Jean presenta, no es precisamente el signo de ese goce incestuoso donde él mismo se reduce a no ser más que el pene erecto que completaría al otro materno; mientras que el fetiche constituye, paradójicamente en este caso, algo que, si bien no se desprende del todo del otro materno, implica una posibilidad más allá de la madre, y lo descuenta en algún punto de quedar siempre reducido él mismo a ocupar ese lugar. Angustia entonces, cuando vacila el fetiche, cuando el botón aislado irrumpe haciendo signo de la castración.

Para concluir

Peso que ancla al Otro, condensador de la locura, fetiche negro. Tres formas posibles de leer las trampas del Otro, trampas en las que el niño cae y de las que no se sale con facilidad. Telarañas tejidas de significantes, silencios y goces. Encrucijadas donde la dimensión de la causa del deseo está en suspenso.

Lecturas posibles para propiciar, vía el deseo del analista, una inversión dialéctica, que conmueve el lugar de objeto y de lugar al advenimiento del sujeto.

[24] *Op. Cit. s/p*

Bibliografía

· *Canetti, E. (2020) La lengua salvada. Obra completa III. España: Penguin Random House. 1° ed. 1997.*

· *Iuale, L- Minaudo- J. – Saubidet, A. (2020) Alzar la voz. Incidencias clínicas del incesto. Buenos Aires: La docta ignorancia.*

· *Lacan, J. (2006) El seminario 10. La angustia. Buenos Aires: Paidós.*

· *Lacan, J. (2008) El seminario 16. De un Otro al otro. Buenos Aires: Paidós.*

· *Lacan, J. (1990) Dos notas sobre el niño. Intervenciones y textos 2. Buenos Aires: Manantial.*

· *Scilicet Nro 1 (1968), pág. 153-167. Revue paraissant au Champ Freudien, collection dirigée por Jacques Lacan, aux éditions du Seuil, París. Traductora: Graciela Ferraro para la revista "Imago: Revista de Psicoanálisis, Psiquiatría y Psicología" Nro 7 (Diciembre 1978) pp. 24-40. En https://docs.google.com/document/d/1dEZQJr1ti7c4f5xQG5zR9_Wnm5mYJxihhRcmT2o_r7c/edit.*

Cuidado infantil, aislamiento y virtualización educativa durante la pandemia del COVID-19 en la Argentina

Graciela Zaldúa, María Malena Lenta,
Brenda Riveros y Juan Alexis Serantes

Introducción

La pandemia de COVID-19 iniciada a finales de 2019 tuvo un impacto en la salud colectiva, aunque diferencial en función de la vulneración de derechos básicos de vastos sectores de la población y de las dificultades para el acceso a la atención en salud[25] [26]. Interpeló a los Estados y a las sociedades respecto de los obstáculos y las posibilidades de las políticas sanitarias integrales, las políticas del cuidado y la salud comunitaria. Asimismo, la complejidad socio-sistémica que evidenció la pandemia puso de manifiesto los límites del enfoque biomédico para afrontar la crisis sanitaria y la necesidad de considerar la perspectiva de la determinación social de la salud para la generación de respuestas adecuadas para garantizar los derechos de la población[27].

Dentro de las poblaciones especialmente afectadas se encuentra la población infantil. En Argentina, INDEC[28] determinó que, a fines del 2020, más de la mitad (57,7%) de las personas de 0 a 14 años eran pobres. Asimismo, durante la pandemia se profundizaron las brechas educativas, digitales y nutricionales y la exposición a situa-

[25] *Butler, J. (2020). El capitalismo tiene sus límites. En Agamben, G. et al. (2020). Sopa de Wuhan. ASPO.*
[26] *De Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus. CLACSO.*
[27] *Breilh, J. (2020). SARS-CoV2: rompiendo el cerco de la ciencia del poder. Escenario de asedio de la vida, los pueblos y la ciencia. En Rodríguez, E. et al. (2020). Posnormales. ASPO.*
[28] *INDEC (2020). Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos.*

ciones de violencia[29]. En este escenario, ante las recomendaciones de diversos organismos acerca del cuidado infantil en el período de cuarentena[30] [31] surgen interrogantes sobre las posibilidades y obstáculos para su desenvolvimiento. Al respecto, deben considerarse las intersecciones de clase, etnia y género en la delimitación de los modos de habitar ese momento vital, dado que se configuran escenarios de vulnerabilidad especialmente críticos para niños, niñas y adolescentes de sectores empobrecidos y/o con dificultades en el acceso al cuidado por parte del mundo adulto[32].

Como conjunto de prácticas destinadas a sostener la vida de las personas, el cuidado presenta una dimensión material (corporal) y otra inmaterial (afectivo-relacional)[33]. En relación a esta última, lo característico del cuidado es la construcción de un lazo social tierno que aloja al otro en acto[34]. Por lo tanto, el cuidado remite a los modos en que se crean y reparan los lazos sociales que producen comunidad[35], ya que el lazo social está constituido por el discurso eficaz -en cuanto ley- que hace que un conjunto de individuos se instituya como sociedad, al mismo tiempo, que instituye a los individuos como miembros de la misma[36]. En este marco, la crisis de las instituciones sociales, en particular las de cuidado, tienen consecuencias no solo en la sociedad sino en los modos de ser sujeto.

---

[29] *UNICEF (2020). El impacto de la pandemia covid-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes.*

[30] *Aldeas Infantiles SOS (2020). Acompañamiento emocional a niños, niñas y adolescentes durante el aislamiento.*

[31] *Alianza para la protección de la infancia en la acción humanitaria (2020). Nota técnica. Protección de la infancia durante la pandemia de coronavirus.*

[32] *Lenta, M., Pawlowicz, M., Riveros, B. y Zaldúa, G. (2018). Territorios de precarización, feminismos y políticas del cuidado. Teseo.*

[33] *Pérez Orozco, A. (2006). Amenaza tormenta. La crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. Universidad Complutense de Madrid.*

[34] *Chardón, C. y Scarimbolo, G. (2011). En busca de nuevas categorías para pensar en salud. El cuidado y sus transformaciones. En Blasco, M. et al. (2011) Salud pública, prácticas integrales de cuidado y su construcción social. Universidad Nacional de Quilmes*

[35] *De La Aldea, E. (2019). Los cuidados en tiempos de descuido. LOM.*

[36] *Lewkowicz, I. (2004). Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Paidós.*

Dado que las mujeres son las principales responsables del cuidado de niños y niñas, merece especial consideración la profundización de las brechas de género en relación al trabajo tanto productivo como reproductivo. La feminización de las profesiones consideradas esenciales desde el primer momento se sumó a la intensificación de las cargas de trabajo al interior del hogar[37] debido a la ruptura o limitación de otros espacios sociales de cuidado infantil, particularmente la escuela en su proceso de virtualización forzada durante 2020.

Por lo tanto, el estudio del cuidado infantil durante la pandemia requiere del análisis de las transformaciones que se dieron en las instituciones sociales que los niños y las niñas habitan. En ese sentido, a partir de la reconfiguración del ámbito educativo en el contexto de la pandemia, surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo se reconfiguraron los lazos sociales de niñas y niños ante la virtualización de los procesos educativos? ¿Cómo impactó en la familia, en tanto espacio social de cuidado, la implementación de la educación virtual? ¿Qué obstáculos se presentaron para el funcionamiento de la modalidad virtual?

Marco metodológico

Con el objetivo analizar las reconfiguraciones de los lazos sociales infantiles a partir de las transformaciones de los espacios sociales de cuidado (familia y escuela) durante la pandemia del COVID-19, desde la perspectiva de las personas adultas cuidadoras en el espacio familiar, se realizó una investigación de tipo exploratoria y corte transversal con un enfoque mixto. Se desarrolló en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) durante los meses de junio y julio de 2020, con personas mayores de 18 años a cargo del cuidado de niños o niñas de entre 5 y 12 años, con los que conforman grupos familiares. Participaron del estudio 126 personas, 110 de género femenino (87,3%), 15 de género masculino (11,9%) y una persona autopercibida como no binaria (0,8%), en un rango

[37] *Rodríguez, C., Alonso, V. y Marzonetto, G. (2020). Tiempos de coronaviurs, el trabajo de cuidado no hace cuarentena. CLACSO.*

entre 20 y 52 años. El 67,2% de participantes residían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y 32,5% en el Gran Buenos Aires. El instrumento utilizado en la indagación fue una entrevista virtual organizada a partir de un cuestionario estructurado con preguntas abiertas y cerradas.

Resultados

La virtualización de los procesos educativos en el ámbito familiar

La cuestión del cuidado y el acompañamiento escolar en periodo de aislamiento social preventivo obligatorio estuvo, en principio, tensionada por la inequitativa distribución por género del trabajo de cuidado en el espacio doméstico. Esto se observó, por ejemplo, en las respuestas acerca de quiénes son las principales personas a cargo de colaborar en la realización de tareas escolares. La presencia femenina en el trabajo educativo en el contexto de pandemia recayó en un 85,82% de los casos en al menos una mujer (casi siempre madres, pero también hermanas mayores, abuelas o tías). Sólo en un 5,83% de los casos los encargados son sólo varones, siendo padres o tíos, lo cual representa una cantidad menor al porcentaje de chicos y chicas que realizan sus tareas sin colaboración (8,33%).

En lo que respecta a los aspectos educativos, los hogares se convirtieron en el espacio de aprendizaje de niñas y niños durante el aislamiento. No obstante, a pesar de la postulación de una continuidad pedagógica virtual, las familias reconocieron una reconversión de los roles a "maestros y maestras", donde son la principal figura de transmisión de saber o acompañantes en el proceso de aprendizaje de niñas y niños en este contexto. Así, surgieron cuatro obstáculos al encarar este proceso: materiales, pedagógico-didácticos, interaccionales y socioculturales.

Obstáculos materiales

Uno de los principales problemas que encontraron las familias para sostener la continuidad educativa por la vía virtual fue el

acceso a los recursos materiales necesarios. La modalidad virtual profundiza la brecha de clase, dado que sostener la escolarización requiere del uso de celulares, computadoras, impresoras y buena conectividad a internet. Según las narrativas: *"A veces te dan un padlet que lo armaron por el programa de excel y hay que responder ahí, y con el celular es un poco complicado. Pedí que me lo impriman en la escuela y yo lo retiro cuando reparten la merienda. Les hago hacer y le saco foto del celu. No tenemos compu"* (Entrevista n° 122, madre y tía, 34 años), *"Necesidad de comprar más dispositivos electrónicos. Baja señal de internet"* (Entrevista n° 63, madre, 40 años). En consonancia, el 21,4% de la muestra sostuvo que no contaba con los recursos materiales suficientes para mantener el aislamiento, el 16,7% comentó que no tenía los dispositivos tecnológicos necesarios como computadora personal o celulares, mientras que en el 28,6% de los casos esos elementos no eran suficientes.

Obstáculos pedagógicos-didácticos

En este punto se visibilizan las propias limitaciones de las familias para ejercer tareas docentes, en un contexto que requiere el acompañamiento estrecho del proceso de aprendizaje de niños y niñas. Los mismos tienen que ver tanto con el no recordar determinados contenidos, no haberlos adquirido en el propio aprendizaje, o no contar con las herramientas suficientes para transmitir los contenidos: *"muchas veces no sé cómo explicarle los contenidos nuevos para que me los entienda"* (Entrevista n° 67, madre, 39 años), *"Hay cosas que yo no conozco, de las consignas. Eso lo tendrían que aprender en la escuela porque yo no lo puedo hacer, me cuesta"* (Entrevista n° 58, madre, 29 años), *"Muchas veces se complica cuando es algún tema nuevo y no sabemos cómo explicárselo"* (Entrevista n° 106, madre, 30 años).

Obstáculos interaccionales

Por otra parte, aparecieron dificultades que, si bien pueden parecer cognitivas (atención, concentración, motivación, etc.), suponen un interrogante acerca de la posibilidad de las niñas y los niños de motivarse y conectarse con los contenidos pedagógicos, en un

contexto atravesado por situaciones de incertidumbre, miedo, poca interacción social fuera del espacio familiar, precarización habitacional o falta de recursos materiales. En relación a ello las personas adultas participantes observaron manifestaciones vinculadas a un malestar particularmente asociado con el proceso educativo: *"No se concentra y no la quiere realizar"* (Entrevista n° 76, madre, 38 años), *"Se aburren o se distraen con las cosas de la casa"* (Entrevista n° 4, primo, 20 años), *"A veces no tienen interés en la propuesta"* (Entrevista n° 80, madre, 38 años). No obstante, algunos análisis más críticos identificaron los impedimentos del dispositivo escolar a través de una virtualización forzosa para interactuar con las niñas y niños: *"La atención de las niñas. No las motiva la modalidad virtual, a diferencia de la modalidad presencial"* (Entrevista n° 32, madre, 39 años), *"El no estar en el espacio áulico con sus seños y amiguitas y amiguitos no es lo mismo. No se entusiasma mucho"* (Entrevista n° 23, madre, 43 años), *"Es difícil no poder comunicarse bien por problemas técnicos y plantear dudas"* (Entrevista n° 89, madre, 44 años).

Obstáculos socio-culturales

Por último, y de manera transversal a las dificultades planteadas previamente, surgieron problemáticas que visibilizan desigualdades asociadas a subalternidades étnicas y/o de clase. Las dificultades para garantizar la accesibilidad de poblaciones diversas se hicieron manifiestas también en la virtualidad, tanto en el acceso a información, como a los recursos o en la forma de transmitir, por parte de los equipos docentes, las actividades que las personas adultas de las familias deben desarrollar para acompañar los aprendizajes de niñas y niños: *"A veces yo no entiendo porque terminé en Bolivia la secundaria y no sé cómo se manejan. Es distinto a cómo aprenden. Le dieron computadora, pero no tiene internet"* (Entrevista n° 119, madre, 35 años), *"La modalidad que le propone la seño le cuesta un montón. Por ejemplo: en Bolivia primero conocemos el abecedario, así como se escucha. Pero la seño nos dice que teníamos que enseñarle cómo suena. Pero le cuesta y no le gustó, y se ponía a llorar. Le enseñamos la forma que nosotros sabemos. La seño nos manda a escribir unas canciones, quería que con solo escucharlo lo escriban lo más perfecto posible. No le agarró la maña esa.*

Nosotros hicimos como un abecedario de a dos letras, armando sílabas" (Entrevista n° 57, madre, 24 años).

Conclusiones

La pandemia del COVID-19 y las medidas de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio han producido significativas transformaciones en la vida cotidiana de las comunidades, en especial en lo que respecta al cuidado. En el caso de las niñas y los niños, la necesidad del sostén del mundo adulto para su desarrollo psicosocial constituye un punto crítico en la pandemia que involucra a las instituciones como la familia y la escuela y a las prácticas de cuidado.

Los diferentes obstáculos hallados invitan a reflexionar, por un lado, sobre las dificultades que instaló el distanciamiento social en el cuidado y la socialización de niños y niñas. Por otro lado, es preciso interrogar el carácter adultocéntrico de las políticas educativas y las decisiones tomadas en materia del proceso pedagógico, donde gran parte de las determinaciones acerca de cómo sostener las clases en el contexto de pandemia no fueron consultadas hacia los colectivos de estudiantes o sus familias[38]. Estas dimensiones se superponen con la sobrecarga de horario laboral docente, las modificaciones de las currículas, la redefinición de roles en el acompañamiento y el poco sostén o las exigencias institucionales, que se acentúan en la adquisición forzada de nuevas herramientas tecnológicas[39]. Además, respecto de las condiciones de posibilidad para el cuidado infantil, resulta relevante considerar las propias afectaciones en la salud mental de las personas que ejercen el cuidado, reconociendo que las mismas no están exentas de atravesar un proceso de transformaciones del vínculo social, de la vida cotidiana y del proceso de trabajo.

---

[38] *Arrizabalaga, M. (2020). Aislamiento social, preventivo y obligatorio: Áreas esenciales y derechos de niños, niñas y adolescentes. Redes sociales, 7,2,29-37.*

[39] *Ardini, C. (2020). Docencia en tiempos de coronavirus: una mirada al trabajo docente y la experiencia educativa en entornos virtuales en el marco del ASPO por la pandemia COVID-19. Universidad Nacional de Córdoba.*

Asimismo, la cuestión de recursos materiales e inmateriales es un eje fundamental para pensar en la continuidad pedagógica. La presencia o no de los dispositivos digitales en los hogares, los conocimientos por parte de las familias para utilizarlos en la transmisión de conocimientos a niños y niñas, las afectaciones en la salud mental de todos los miembros familiares por el aislamiento y el atravesamiento por una gran crisis sanitaria, social y económica son categorías que pueden marcar y establecer trayectos diferenciados en la accesibilidad a la educación y a distintas redes sociales[40]. La pandemia continúa develando, entonces, desigualdades históricas en materia de accesibilidad de niños y niñas.

A más de un año de declarada la pandemia, la educación sigue siendo un problema. Los debates actuales sobre la presencialidad o la virtualidad involucran el derecho a la educación y a la salud de todas las poblaciones. Para abordarlos, es necesario visualizar lo heterogéneo, atendiendo a la diversidad y desigualdad, y haciendo especial énfasis en las obligaciones del Estado a la hora de reconocer las faltas, así como también las diversas formas de organización y cultura familiar, para poder garantizar el acceso y el cuidado en lugar de profundizar las vulneraciones ya existentes.

[40] *Cabrera, L., Pérez, C. y Santana, F. (2020). ¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus? International Journal of Sociology of Education, Special Issue, 27-57.*

Continuidad de cuidados en Salud Mental infanto-juvenil

Juan Pablo Mattarucco

El siguiente artículo indaga las condiciones de articulación de la red socio-sanitaria en las prácticas de salud mental infanto-juvenil en el subsector público de salud en la Ciudad de Buenos Aires, siguiendo el hilo de políticas específicas de continuidad de cuidados en la red de servicios de salud mental en los últimos veinte años y las derivas presentes en la recepción de la llamada niñez en riesgo en sus recorridos de vida, singulares y colectivos.

Hablar de continuidades hoy, habiendo transitado el veinte-veinte, puede resultar cómico. En nuestro caso, la ironía responde al testimonio de una doble excepción en el andar previo, fragmentado y aislado, de las familias a las que se dirigen nuestros esfuerzos; y en el mero estado de cosas del sistema público de salud mental, en el cual la pandemia impulsó un esfuerzo de reconfiguración y asimilación de estrategias entre actores que estaban allí presentes, desde siempre.

Vale decir, con el pesimismo activo de *Los Conjurados*, que...

El hilo se ha perdido; el laberinto se ha perdido también. Ahora ni siquiera sabemos si nos rodea un laberinto, un secreto cosmos, o un caos azaroso. Nuestro hermoso deber es imaginar que hay un laberinto y un hilo. Nunca daremos con el hilo; acaso lo encontramos y lo perdemos en un acto de fe, en una cadencia, en el sueño, en las palabras que se llaman filosofía o en la mera y sencilla felicidad. (Borges J.L, 1985).

Difícil seguir el hilo de la continuidad de cuidados de una determinada población a cargo sin continuidad de políticas específicas en torno a ese grupo, o en continuidad con políticas de ausencia planificada. Las cartas de ciudadanía de sus actores se remontan

a décadas o siglos atrás, según la cadencia del observador y su dispositivo de cercanía. Otros actos de fe se inscriben en torno a un hecho institucional reciente, hace remotamente veinte años atrás, junto a la sanción de la ley básica de salud (153/99) y la de salud mental (448/00) en la ciudad, la constitución de organismos formales de trabajo que aún siguen vigentes, aunque sostenidos con una hiper-formalidad digna de estudio.

De aquel señalamiento de *hospitalocentrismo* a la construcción de *puertas de entrada* al sistema de salud. De las barreras en la accesibilidad a la continuidad de cuidados en las personas con padecimiento mental severo, un hilo enlaza imaginariamente un sinnúmero de experiencias y actores, anunciando ese instante de mera y sencilla felicidad. ¿Hubo un reordenamiento del mundo existente? ¿Se normalizaron nuevas respuestas en torno a esa realidad soñada? El centro de la política de entonces, citada en todas partes y con alcance incierto en ninguna, dio las señales de una trama que soportaba esa red continua, entre el grito de "¡cuidado!" y los efectos de años de políticas de desinversión estatal que tuvieron su punto de implosión en el dos-mil-uno.

Un tiempo después, luego de ese momento de ruptura fenomenal y discontinuidad institucional, entre los usos del trueque y la supervivencia en la horizontalidad territorial, una "red infanto-juvenil" se inscribía junto a otras en la administración pública de la ciudad como parte de las estrategias transversales de articulación entre programas centrales y efectores locales en los diferentes niveles de atención del subsector público de salud. Ficción eficaz que puso en órbita todo un universo de actores y experiencias, actividades y recursos, objetivos y proyectos.

Semejante obra requería estabilizar algo en torno a los nombres propios y los proyectos comunes, históricamente distribuidos. La red pasó de ser convocada por una Dirección General (de Salud Mental), recientemente constituida, a ser auto-convocada, acorde a los cambios de color partidarios en la ciudad post-Cromañón. Luego de pasar al olvido, sin la memoria y documentación propia de

un organismo estatal, y antes de abrir juicio sobre la operatividad o no de su acción inicial, se habrán perdido lentamente las huellas institucionales que dan sentido a actores presentes en el suelo asistencial del Estado. Actores aislados, replegados en el fuero interno de su quehacer institucional, con la épica firme y la estética blanda que otorgan las trincheras.

Siguiendo la feliz distinción que ofrece Rovere (1999), vale decir que reconocer (aceptar que el otro existe) no es conocer (interesarse en lo que el otro hace). Y colaborar (prestar ayuda recíproca, esporádica), menos aún cooperar (compartir de modo solidario actividades y recursos). Asociación al margen, el calor recíproco de los que se reconocen como pares, cada quien por su lado, mantiene impasible el afuera, frío de pacientes en deriva, de circuitos cada vez más discrecionales en torno a la admisión, "puertas adentro". Decisión de retracción comprensible desde cierta perspectiva local, no necesariamente de desidia, que nombra los umbrales de salud en los que queda orientada la demanda de esa *mayoría irredenta*, los usuarios, ante quienes se hace uso y abuso de los términos y condiciones del dispositivo adecuado.

Los equipos interdisciplinarios de salud mental del programa Adop-Adopi, con sus nombres propios y sus "históricos" que siguen en pie, retoman el rastro, ese eco de vida y soplo de esperanza institucional que significó el contexto de creación de esa red. Un proyecto de continuidad de cuidados que surge del primer y único, hasta el momento, plan de salud mental (2002-2006) en la Ciudad desde su autonomía[41].

[41] *El Adop Adopi es un programa de atención domiciliaria en salud mental que se constituyó durante la gestión de Osvaldo Soriano en la DGSAM, cuyos coordinadores fueron por resolución ministerial de 2006 la Lic. Susana Chames y el Dr. Jorge Rubín. Sin estructura formal, por lo que la carga horaria se implementó con guardias de las reparticiones de base de los profesionales participantes, en un primer momento y, posteriormente con extensiones horarias y con un sistema de guardias "aplanadas" o "acostadas", que se excluyeron de las sucesivas negociaciones paritarias, lo que determinó el comienzo del deterioro constante de las condiciones laborales desde hace ya demasiados años para éste y otros tantos proyectos asistenciales de salud en CABA.*

Reunidos en torno a una tarea asistencial concreta y sus demandas crecientes, los *adopis* han impulsado el reconocimiento entre instancias de trabajo diferenciales, entre los ordenamientos jurídicos y sociales de la salud. El trabajo diario en el *caso por caso* ha tenido la virtud de señalar las oportunidades de restituir vías de comunicación y acceso a la salud, que inauguraron circuitos de mayor institucionalidad, antes que soluciones cerradas y excluyentes. Apuestas que han consolidado acciones y articulaciones intersectoriales, sin retroceder en las responsabilidades que cada sector tiene en la administración pública.

La expectativa socio-jurídica en torno a los dispositivos terapéuticos en salud mental supone, no obstante, un llamado frente a la desidia y la fragmentación institucional. Nueva exigibilidad respecto del malestar que ubica lo terapéutico no como un efecto que adviene por añadidura en un proceso determinado, entre varios, o como horizonte de trabajo en la vida cotidiana de las instituciones eminentemente sociales (familia, educación, trabajo, recreación), sino como un objeto exigible desde una instancia ciega, ideal, justo en el momento donde todas las demás instituciones fracasan.

La admisión a dichos dispositivos requiere de un acto de legitimación de la coincidencia o no de una cierta identidad clínica con la inminente expresión del individuo en su ambiente determinado. Entre las palabras y las cosas, también se definen procedimientos de inscripción simbólica y de pertenencia a determinados grupos sociales. La estrategia institucional de un programa como el de Adop-Adopi en un nivel central requiere revisar las diferentes formas de tramitación de las incongruencias propias del sistema de nominación de la salud, entre las palabras y las cosas de cada efector local. "Esto no es un paciente". "Tiene un problema que excede los recursos de este servicio". "No le damos un turno porque no lo va a poder sostener". Los fenómenos de anomia señalan tanto la ausencia de ley, de orden o de estructura, como la incapacidad de una estructura social para proveer a ciertos individuos de lo necesario para lograr las metas determinadas por la propia sociedad.

La lógica de continuidad de cuidados a los que adhieren los *adopis* justamente apunta a cierta nominalización de un determinado grupo clínico con padecimiento mental severo para activar las alertas y los mecanismos institucionales que promuevan la inserción de los pacientes en una red social no tan distante a los carriles asistenciales que ofrece la red sanitaria. Básicamente: seguirles el rastro, no dejarlos a la deriva, invitarlos a retomar sus compromisos y sus circuitos de cuidado en torno a su salud mental, para evitar aquellas internaciones evitables o efectivizar aquellas intervenciones deseables, que apuesten a cierto corte con un devenir loco, dual o cerrado. Esta nominalización supone cierto ordenamiento y cierta cuota de control (las primeras planillas de admisión al programa portaban ese término) para aquellos casos que no hacen caso. Aquellos pacientes que no cumplen con las condiciones mínimas para ser nombrados así. Tenemos allí una fructífera línea de estudio de casos de los que coinciden con, de los que no, de los inclasificables y los desclasificados del sistema de salud.

Las dinámicas y expectativas en torno a lo terapéutico en el campo de la niñez en riesgo y el del policiamiento de las familias, nos advierten de una serie de dispositivos de defensa, promoción y protección de derechos, que requiere de maniobras específicas para no regalar el término de lo terapéutico al tratamiento social histórico de la locura, que en tiempos de crisis, refuerza su capital segregativo. Supone, de algún modo, reforzar los lazos de articulación institucional con los demás sectores de la administración pública, esperando al cierre de su intervención, algún orden de apertura clínica, que nombre a cada quien por su rasgo particular. Que fuerce una diferencia admisible y sea reconocido por los demás actores en el campo con otro nombre por el que se introdujo la compulsa en el tratamiento.

La recepción y el trabajo con niñas, niños y adolescentes privados de derechos básicos introduce en los efectores de salud mental una torsión que fuerza a la especificación de un malestar, con un impacto fuerte en la subjetividad. Allí se labran, con llamativa arbitrariedad, una serie de afirmaciones y concepciones de salud

y familia que dejan por fuera la propia realidad a la que deberían asistir. La *infancia*, en tanto recurso apropiado por nuestro universo adulto, choca con las galaxias de niños y sus lazos de sangre innombrables. El terror ante lo irrepresentable continúa vigente en el campo de disputas, en el mismo lugar que el autor de *Las Palabras* supo sustraer su valor de uso: "cuando se quiere *demasiado* a los niños y a los animales, se los quiere contra los hombres" (Sartre J.P., 1964:24).

Las funciones defensivas que se instituyen a nivel de las prácticas, delimitan un territorio en el lugar de la niñez perdida, con un valor simbólico singular: los niños, niñas y jóvenes se constituyen en ese territorio como actores sociales que de forma más o menos directa y significativa visibilizan las tensiones y contradicciones del proceso civilizatorio esperado en lo social y lo cultural.

La condición infanto-juvenil, que interpela a este proceso, se presenta y se transmite en clave de precariedad. En la realidad institucional se agudiza la retórica de confirmación y objetivación de los casos, que deja intocada la realidad psíquica, y patente la función de preservación del sistema de protección, tal cual se lo conoce. Hábitos que advienen al "no querer saber" propios de los sesgos de clase y la necesidad imperiosa de reintegración del narcisismo herido del operador de turno, figura última del proyecto civilizador perdido, que no cesa de no advenir.

El empobrecimiento narrativo de los sufrimientos va de la mano del requerimiento de protocolos de actuación que dan un trazo grueso a la inscripción de la complejidad de problemas, que requieren de tiempo y continuidad en el lazo terapéutico para su recepción y tratamiento. En este escenario, el trabajador de la salud mental se encuentra frente a problemas que su *habitus* no contempla. Las instituciones dadoras de sentido se alteran y el peligro queda instituido en el ciclo de la comunidad toda, imponiendo necesidades y consignas para salvarla de la catástrofe. La comunidad se convierte así en un objeto a preservar y rescatar, ajena a la situación de partida (De la Aldea, E.; Lewkowicz I. 1999).

Demostrar "aquello que no existe" se instituye como hábito en las intervenciones de promoción y protección de derechos de niñas, niños y adolescentes. Ante la falta de perspectivas e invectivas en torno a un futuro próximo de familias nucleares pulverizadas y una red social cada vez más atravesada por la marginación y la exclusión, el *todavía no* de las emergencias cotidianas reintroduce la dimensión del *cuidado* entre varios. Este giro requiere de mayor institucionalidad y reglas de juego claras entre actores corresponsables, advertidos de las estrategias de supervivencia, los cortocircuitos de fragmentación y la deshistorización de las prácticas de salud.

El bien ponderado y proclamado *fin de la infancia* en nuestra era dejó vacante un lugar invocante a todo tipo de afirmaciones penitentes, que señalan el largo camino de tramitación de las incongruencias socio-jurídicas en la ciudad. Entre la realidad efectiva y las acciones de restitución de una estancia perdida, se redunda en la institucionalización de la niñez en riesgo. En semejante encrucijada, encontramos los ecos del estado moderno en nuestras tierras, que gestiona no ya la vida y la salud del futuro ciudadano, sino la precariedad y la incertidumbre propia de los restos de humanidad que sobreviven en el campo de lo público. Las narraciones de estos recorridos de vida al filo de una política, en espacios de salud menos defensivos, más receptivos, habrán sugerido "(...) la instancia en que puede ser ejemplarmente examinada la catástrofe de la experiencia en el mundo moderno" (Benjamin, W. 2008:20).

Bibliografía

· *Benjamin, W. 2008 (1936). El narrador. Editorial Metales Pesados, Santiago de Chile.*

· *Borges, J.L. (1985). Los conjurados. Obras Completas Vol. 3. Ed. Emecé, Buenos Aires.*

· *De la Aldea, E.; Lewkowicz I (1999). La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud. Mesa 7 de julio de 1999, Hospital Durand. Buenos Aires.*

· *Rovere, M. (1999). Redes En Salud; Un Nuevo Paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad, Rosario: Ed. Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte (reimpresión)*

· *Sartre, JP. (1964) Las palabras, Ed. Losada, Buenos Aires.*

Infancias y política.

María Julieta Medici

Infancias

¿Se puede hablar de una sola infancia? Si se piensa la infancia como constructo social que en cada época y contexto histórico es permeable a múltiples sentidos debemos pensar en plural: las infancias.

No es lo mismo hablar de infancia moderna que hablar de una infancia contemporánea, aunque ciertas resonancias discursivas de tiempos antiguos coexisten hoy.

Breve recorrido

La infancia es una producción nacida del Estado moderno, de las políticas sociales por él generadas, y de las instituciones que operaron como piezas en dicho momento histórico: la familia y la escuela principalmente. Por ejemplo, tenemos la construcción de la categoría de "niño abandonado" a principios de los años 20 y la criminalización de la pobreza con el acompañamiento del poder público, sectores de la sociedad y el discurso médico higienista que miraron a los niños y niñas y sus familias de inmigrantes y sus modos de crianza y reclamos sociales como peligrosos para la sociedad.

La infancia del patronato y las instituciones de beneficencia dieron marco jurídico y social a esa política de normativización de las mismas.

En el año 1919, se sanciona la ley conocida como Ley Agote o Ley del Patronato de Menores (Ley 10.903), que describe ciertas situaciones en la que podían caer los niños o sobre la que había que

intervenir en caso de que ya hubieran caído y las ubica bajo la categoría de minoridad en riesgo moral y material.

Las demandas sociales de algunos sectores, los que definían la infancia hegemónica de aquellos tiempos, fueron tomadas en un marco jurídico que ampliaba la facultad del Estado para suspender o quitar la patria potestad a los progenitores acusando a los padres de faltar a sus deberes de crianza para con sus hijos, otorgando la tutela definitiva de niños y niñas a las comisiones directivas de instituciones y asilos.

Este tratamiento de las infancias resuena aún hoy en los casos de niños y niñas vulnerados. No es nada lejano ni ajeno. Tampoco son lejanas estas "prácticas" de sustracción de niños y niñas enmarcados bajo supuestos órdenes jurídicos, políticos y sociales. Tratamiento además dado a lo público como "lo peligroso" y a lo privado como "lo protector".

El sentido moderno de la infancia fue forjado en torno de algunas mitologías fundamentales que marcaron las significaciones imaginarias sociales con las cuales la modernidad operó sobre los sujetos infantiles y los instituyó como tales determinando una infancia hegemónica y una infancia normalizada (los menores).

Se tomarán algunos mitos que analiza Walter Kohan (2007) y que ayudan a pensar estas categorías imaginarias que perduran hasta hoy.

El mito pedagógico establece una estrategia educativa para aquel que llega al mundo, el niño incompleto, en formación en términos de un adulto que sabe de antemano las respuestas y los dispositivos de enseñanza, discurso educativo que clasifica y nombra al niño subjetivándolo y disciplinándolo.

El mito filosófico está basado en la negatividad y ausencia (infancia como el terreno de la no adultez y, por ende, de lo imperfecto), sentido de tradición aristotélica que resta de la categoría de ciudadano a los esclavos, las mujeres, los extranjeros y los niños y

su participación en la vida política. Este último sentido contribuyó a significar la infancia según su acepción etimológica: la palabra infancia viene del latín infans, que significa "el que no habla" y construyó una representación de la misma en términos de aquel que no tiene la capacidad del adulto para saber, pensar y vivir.

Desde mediados del siglo XX se evidenció un desplazamiento del problema de las condiciones de vida de la infancia al problema de sus condiciones de derechos.

En particular, este movimiento puede ser estudiado a partir del proceso (lento, contradictorio e inconcluso) de sustitución del denominado "Sistema de protección tutelar" por el "Sistema de Protección Integral de Derechos" con su marco legal vigente a nivel internacional que fue la "Convención de los derechos del niño" (1989)[42] y a nivel nacional la "Ley de protección integral de los derechos de niñas y niños y adolescentes" (2005) que derogó la ley Agote y abordó una mirada integral de las infancias restituyendo la categoría de ciudadano a los niños, niñas y adolescentes, y su derecho a ser oído, entre otros. Dos miradas absolutamente diferentes de considerar la infancia. Distinción fundante de la diferencia entre ser un infante y ser un menor.

Sin embargo, a partir de 1990 se puede pensar que comenzó a existir una manera neoliberal de plantear los derechos humanos, que privilegió básicamente el reconocimiento de los derechos individuales, civiles y políticos por sobre los derechos económicos, sociales y culturales.

Reconocidos entonces estos derechos en su condición de existencia, desconocidos en su condición de ejercicio.

Como dice Alejandra Barcala (2015) si el capitalismo de la pri-

[42] *En Argentina la "Convención sobre los Derechos del Niño" fue ratificada por el Congreso de la Nación en 1990, mediante la Ley Nacional n° 23.849, y en 1994, junto con otros tratados internacionales de derechos, fue incorporada a la Constitución Nacional en su artículo 75 inciso 22, adquiriendo el máximo de jerarquía jurídica en nuestro país.*

mera modernidad producía un infante-objeto que tenía sentido en la medida en que existía un Estado nación erigido en el orden supremo protector, el capitalismo de la segunda modernidad produce un niño-global, sujeto de derechos cosmopolitas de protección integral sobre el cual se han debilitado las instituciones y prácticas sociales tradicionales a él destinadas.

¿Se puede decir que se acabó la infancia donde pesaban las sólidas tradiciones de la primera modernidad?

Este cambio de subjetividad y narrativas sin duda ha producido efectos.

¿Podemos hablar de una nueva biopolítica de la infancia: el niño individuo?

Política

La infancia como construcción social vuelve a estar ubicada en el campo de la disputa de sentidos: políticos, jurídicos, sociales, escolares, familiares.

Hoy vivimos momentos contextuales difíciles, momentos pandémicos y en ellos resuenan nuevamente los discursos modernos de las infancias: los niños incompletos, recipientes vacíos, manipulables, el niño a ser educado bajo una mirada adultocéntrica, el de las potencias futuras y los déficits actuales, frágil e inocente.

Pero sobre todo el que no habla o tiene poco que decir o no es escuchado.

La tendencia nuevamente a la patologización, siempre presente como en otro tiempo, era la moralización de esas infancias que deberían solo desplegarse en el orden de lo privado, controladas por un sector de la sociedad.

El interrogante es hoy cómo se disputan estos discursos en los ámbitos del Estado, la escuela, la familia y la sociedad, discursos

que se reactualizan en algunos casos con fines necropolíticos.

Como sostiene la filósofa Hannah Arendt (1954) siempre que en la política la razón humana fracasa o desiste del esfuerzo de dar respuesta nos enfrentamos con una crisis que es la desaparición del sentido común y en cada crisis se destruye una parte del mundo algo que nos pertenece a todos.

Winicott (1940) a propósito de la guerra nos dice: "a veces se cree que los niños no pensarían en la guerra si no se les hablara de ella. Pero quien se tome la molestia de averiguar qué es lo que ocurre bajo la superficie de una mente infantil descubrirá por sí mismo que el niño ya sabe mucho sobre la codicia, el odio y la crueldad, así como sobre el amor y el remordimiento, la urgencia de reparar, y la tristeza".

Y agrega frente a las noticias de la guerra: "A medida que el niño madura, se torna cada vez más capaz de distinguir la realidad externa o compartida de su propia realidad interna, y de permitir que una enriquezca a la otra".

Hablando de la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía Freud (1933) sostiene que la tarea educativa, por cierto, insoluble, radica en conseguir lo más posible y perjudicar lo menos y que un procedimiento idéntico no puede resultar benéfico para todos los niños por igual.

También refiere que toda educación tiene un sesgo partidista con respecto al régimen social imperante y no es asunto del analista decidir entre los partidos, rebasa el campo de sus funciones.

Qué espacios encontramos y posibilitamos en nuestras prácticas cotidianas para preguntarles a los niños y niñas de hoy sobre lo que reciben como información de padres, docentes, medios, cultura y pares. ¿Quién se toma la molestia de averiguarlo?

Concluyendo

El filósofo Paolo Virno (2006) sostiene que la condición de los niños contemporáneos es una condición cargada de una especie de madurez. Un saber hacer, un saber estar en el mundo, un saber orientarse cuando hay muchos imprevistos, cuando no hay reglas precisas.

Retomando a Arendt, la autora nos habla de los niños como los nuevos, aquellos que nacen en una sociedad vieja, los niños como acontecimiento imprevisto, acción política impensada. Potencia para el futuro, pero también imprevisto.

Los niños construyen sin duda un saber hacer en sus juegos.

El juego significa enfrentar los imprevistos, calmar el pánico, calmar el miedo. La regularidad de los juegos de los niños es una dimensión de las reglas muy diferentes a las reglas rígidas: la *regularidad* contra la *rigidez* de las reglas.

La vida nos ha enseñado que el juego es una buena oportunidad para la simbolización. Terapéutico en sí mismo, se escucha por ahí.

El juego tiene una regla, una regla consensuada que marca el adentro y el afuera del juego. De ahí en más cómo juega la pulsión, la agresividad, la confianza, la precariedad en ese acto que no es meramente acción, algo se dirá para escuchar y compartir en ese espacio de zona intermedia del jugar.

Entonces se podría decir que todo juego es político y que las infancias son un sector social clave para el desarrollo de cualquier proyecto de país con perspectiva humanitaria, inclusiva y en clave de derechos.

Bibliografía

· *Ley 10.903 Patronato de menores (1919)*

· *Ley 26.061 Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (2005)*

· *Convención de los derechos del niño. ONU. (1989)*

· *Kohan, W. (2007). Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación. Buenos Aires: Del Estante.*

· *Barcala, A. Luciani Conti, L,. (2015). Salud Mental y niñez en la Argentina. Legislaciones, políticas y prácticas. Buenos Aires: Teseo*

· *Arendt H, (1996) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.*

· *Winnicott D. (1940) Los niños en la guerra.*

· *Freud, S (1933) Esclarecimientos, aplicaciones y orientaciones. Conferencia 34. Volumen XXII. Buenos Aires: Amorrortu.*

· *Conversación con Paolo Virno (octubre 2006) Buenos Aires. Escuela Creciendo juntos.*

Primero los niños

Tomasa San Miguel

"La memoria salva, escoge, filtra, pero no mata.
No hay presente vivo con pasado muerto.
Sólo el deseo y la memoria salvan el futuro".

Carlos Fuentes, citado por Ulloa en el prólogo de "Las huellas de la memoria"

La infancia es un trabajo, un trenzado, el niño deviene haciendo su nudo. Con otros.

Es el trenzado que va del exilio de la naturaleza inefable al encuentro con lalengua. Y de la hiancia que va del zumbido de *lalengua* al lenguaje y, por fin, la palabra.

"En esa diferencia, en esa discontinuidad encuentra su fundamento la historicidad del ser humano. Sólo porque hay una infancia del hombre, sólo porque el lenguaje no se identifica con lo humano y hay una diferencia entre lengua y discurso, entre semiótico y semántico, sólo por eso hay historia, sólo por eso el hombre es un ser histórico" (Agamben, 2004, p.73)

La diferencia entre lengua y habla le abre por primera vez a la historia -y al porvenir- un espacio.

Se trata allí de un desencuentro que repercutido entre dos agujeros se cierra dejando cicatriz, dos ombligos. O tres, según señala Lacan en la Respuesta a Ritter. El ombligo del sueño, donde lo simbólico se detiene entregando una letra; el eco de la pulsión cuando el orificio se vuelve borde erógeno y también el ombligo del cuerpo, aquella cicatriz que no nos deja olvidar que somos seres placentarios.

Tatuados por *lalengua* en ese encuentro candente, dispuestos a la posibilidad de la traducción que escribe y extrae. Creación de una falta que al volverse pérdida disponga el deseo y el goce. Con otros.

La primera infancia es esa experiencia de la que no hay recuerdos. Precisa del tiempo y su relato, su narración, su transmisión. Trazas que, si no terminan de traducirse en huellas, no se disponen al olvido. Sin traducción es trauma: aquello que no puede recordarse ni olvidarse.

El analista ¿lee esas trazas? ¿Lee esas huellas?

El *infans* llega a una frase ya iniciada. Un sin sentido que, como enjambre de Unos, exilia del organismo, construye cuerpo incordioso. A la espera de la operación de traducción, soportada en la voz, el Uno, número, se escribe como letra. La letra es borde entre saber y goce. Entre ofrecimiento y elección, cada vez, se funda un entramado más o menos vital.

De esas letras se hace metáfora. O letra muerta.

*

En ese entramado, previo, el niño adviene súbdito.

Nominación es creación, efecto de lo simbólico en lo real, su ejemplo es el nombre propio. Nombrar, en cambio, es operación de lo simbólico en lo simbólico.

El sujeto no está dado de entrada, es una creación nueva, que responde al modo en que se ha anudado el goce, la palabra y el cuerpo. En la infancia se trata del encuentro con el Otro como agujero, y de la escritura del agujero vía el nudo. De este modo, Lacan define a la nominación como aquello que hace agujero, veremos cómo servirse del padre como nombre, para escribirlo.

En la "Conferencia en Ginebra sobre el síntoma" (1974), Lacan

habla del modo en el cual el niño fue deseado para ubicarlo justamente como aquello que posibilita que un ser devenga sujeto según le ha sido "instilado" un modo de hablar. Agrega que un niño no deseado puede ser mejor recibido más tarde, aún conservándose la marca de esa falta de deseo en el inicio.

El "más tarde" que da la oportunidad de una bienvenida se jugará en los encuentros por venir. Contingentemente de eso se tratará en el encuentro con un analista, de allí su función: borrar y equivocar la marca. Es la transferencia, como patio de juegos al decir de Freud, donde se puede articular una nueva respuesta. En "La dirección de la Cura" Lacan plantea que "por el intermediario de la demanda, todo el pasado se reabre hasta el fondo del fondo de la primera infancia. Demandar: el sujeto no ha hecho nunca otra cosa, no ha podido vivir sino por eso, y nosotros tomamos el relevo" (1958, p.588). Tomar el relevo, la posta, leer demanda allí donde se escucha un grito será la posibilidad para la invención de un analista *encuerpo* en su "oficio de resonancia".

Así define Lacan a nuestro oficio en "Función y campo de la palabra y el lenguaje" y dice:

"Pues la función del lenguaje no es informar sino evocar. (...) Si aprieto un botón eléctrico y se hace la luz, no hay respuesta sino para mi deseo. Si para obtener el mismo resultado debo probar todo un sistema de relevos cuyas posiciones no conozco, no hay pregunta sino para mi espera, y no la habrá ya cuando yo haya conseguido del sistema un conocimiento suficiente para manejarlo con seguridad (...) Pero si llamo a alguien con quien hablo con el nombre, sea cual sea que yo le doy, le intimo la función subjetiva que él retomará para responderme, incluso si es para repudiarla (...) Entonces aparece la función decisiva de mi propia respuesta y que no es solamente, como suele decirse, ser recibida por el sujeto como aprobación o rechazo de su discurso, sino verdaderamente reconocerlo o abolirlo como sujeto. Tal es la responsabilidad del analista cada vez que interviene con la palabra. La palabra en efecto es un don de lenguaje, y el lenguaje no es inmaterial. Es cuerpo sutil pero es cuerpo" (1953, p.288-289).

Se trata de subrayar la nominación como respuesta del analista que constituye sujeto, la palabra, *encuerpo,* afectando los modos en que ha sido instilada, transmitida y ha tocado el cuerpo para re-inscribirla en otro lugar, con otro sentido. Es su eco, en su resonancia, lo que reanuda en un deseo.

*

Lo que constituye al ser hablante-hablado es el desamparo. Esta condición es flagrante en el inicio de la vida, pero nos acompaña más allá de la infancia. El lazo con el Otro y el otro es necesario y Freud lo funda como acción específica poderosa más allá del cuidado y asistencia que el *infans* requiere. Es condición de amor, deseo, narcisismo y constitución del otro como prójimo. También, y por eso mismo, el niño es objeto de la crueldad y arbitrio del otro y del Otro en sus vertientes institucionales.

Es a partir del cuidado que un *infans* adviene sujeto y se enlaza con el otro. Es también a partir de él que constituye la realidad.

En "La negación" Freud dice que la oposición entre subjetivo y objetivo no se da desde el comienzo y que la condición para que se instituya el examen de realidad es que se hayan perdido objetos que antaño procuraron una satisfacción objetiva (real). Aclara que: "la afirmación se corresponde a la unión, al Eros. La negación, sucesora de la expulsión, a la pulsión de destrucción" (1925, p. 256)

En 1915, Freud planteaba un yo realidad primario anterior al yo de placer originario regido por la lógica placer/displacer. De allí, se desprende el yo de realidad definitivo.

El yo placer originario recoge en su interior los objetos que le son ofrecidos como fuente de placer, los introyecta y expele de sí lo que en su propia interioridad es ocasión de displacer.

A partir del juicio de atribución –lo interior al yo es placentero y lo expulsado displacentero- se constituye la realidad. En este texto, dice: "el mundo exterior se le descompone en una parte de

placer que él ha incorporado y un resto que le es ajeno" (p.115).

La lógica placer/displacer, adentro y afuera es producto de la acción específica del Otro de los primeros cuidados. En la constitución de la realidad, donde se trata de "reencontrar" el objeto, podemos ubicar la inscripción de esta pérdida. Es una operación con una doble dimensión: la extracción del goce del cuerpo, por un lado y lo que de esa extracción, se inscribe en el aparato psíquico como pérdida. Esto último depende del encuentro con el Otro, en tanto posibilidad de elaboración de esas primeras vivencias. Operación de vaciamiento y causa de deseo que constituye un sujeto, la pulsión, el otro, el cuerpo. En esa operatoria se construye la realidad sobre la falta constitutiva y el resto que debe quedar por fuera para que ella se comporte como trama donde tejer un lazo, una vida posible. Operatoria que depende de una traducción soportada de la voz sobre el impacto de la nominación que afectando de lo imposible deja lugar a lo posible.

Traducción de un No que, escribiendo la hiancia, discontinúa como interludio el todo del goce de lalengua.

*

En la "Alocución sobre las psicosis del niño" Lacan dice: "hay que oponerse a que sea el cuerpo del niño lo que responde al objeto a... Toda formación humana tiene como esencia y no como accidente la de refrenar el goce" (1967, p. 383)

Decir No. Como acto político y clínico es la ternura que frena a la crueldad de que el niño sea objeto parental, familiar, cultural. Decir No al uso del niño como objeto de mercado.

Un No que sólo es eficaz en nombre propio y soportado por una voz.

Ulloa (2004) plantea que tanto crueldad como ternura son producciones socioculturales. Retoma el texto freudiano Malestar en

la cultura para subrayar que hay que pensar ese malestar como una tensión entre lo singular y lo común que supone una estructura de demora. El autor propone a la ternura como freno a la cultura de la mortificación que genera el síndrome de padecimiento y sus síntomas: acobardamiento, pérdida de lucidez y desadueñamiento del cuerpo. Queja mortecina que se expresa en infracciones individuales que no llegan a transgresión perdiendo el cuerpo del contentamiento, asomados a la idiocia que se produce por el esfuerzo monumental de no saber lo que sabemos.

La ternura como función implica renunciar al apoderamiento del *infans*. Es evidente su función constitutiva e implica dos condiciones: la empatía, que garantiza el suministro adecuado (calor, alimento, arrullo, palabra) y el miramiento, que Ulloa define como mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo.

El autor alerta sobre la renegación que impera en la sociedad cruel, y dice en un párrafo que conviene citar extensamente: "¿Qué se reniega en esa familia, en esa fábrica, en esa comunidad? En términos amplios, se reniega la intimidación como un elemento constante que se ha hecho costumbre. Aquí el malestar de la cultura se ha trocado en cultura del malestar. (...) Entonces, lo que retrocede es la intimidad, esa resonancia íntima necesaria para que cuando alguien expresa algo válido, tal vez en relación a la situación, encuentre resonancia en el otro, un interés no necesariamente coincidente, puede ser en disidencia. Esa resonancia, cuando existe, promueve respuestas que van creando una producción de inteligencia lúcida y colectiva. Así es posible el debate de ideas. En cambio en la intimidación, quien legítimamente tiene algo que alertar, algo que denunciar, suele encontrarse con un desierto de oídos sordos, entonces es posible que su discurso se degrade al de un predicador que siempre dice lo mismo sin ninguna eficacia. Por supuesto esa comunidad está atenta y predispuesta a los embaucadores electorales de turno, en tanto éstos tienen la astucia de decir a las gentes lo que necesitan escuchar, para acrecentar su renegación como espurio refugio (...) En las comunidades mortificadas no hay tal acon-

tecer ya que la gente acobardada pierde su valentía al mismo tiempo que su inteligencia. Pero sobre todo pierde el adueñamiento de su cuerpo y las patologías asténicas abundan anulando la acción. El cuerpo se ha hecho servil" (1999).

Respecto de la ternura hay una referencia interesante de Lacan en el Seminario 14: "Hay una cara de la ternura, y quizá toda la ternura, que se podría prender con alfileres de alguna fórmula próxima a esta: la piedad con relación a la impotencia de amar" (8/3/1967). Luego de esta primera referencia al amor, en la clase siguiente recuerda que Freud contempla pulsiones inhibidas en su fin y agrega "Resulta de esto las investiduras de objetos duraderos y una inclinación permanente, tales son por ejemplo la relaciones de ternura".

Además subraya que la pulsión se vuelve autoerótica cuando el niño pierde el seno y la madre es percibida como integral y éste un objeto que forma parte de ella. En ese punto diferencia la pérdida de la falta. "La categoría de la pérdida relativa al objeto a, la categoría de la falta en tanto relativa al Otro, ese Otro que está siempre herido, barrado" (15/3/1967).

Para Lacan hay un lazo entre el autoerotismo y la ternura fundamentado en la parcialidad de la pulsión. Sin embargo el autoerotismo está ligado a la pérdida del objeto y la ternura como pulsión de fin inhibido a "amputarse" del objeto y lo relaciona con la falta en el Otro.

"Amputarse de él y perderlo son cosas diferentes; es lo que estas dos categorías se originan, la de la falta, la de la pérdida en tanto que terminan en resultados diferentes (...). He aquí lo que he tratado de articular sobre la relación del A y del a".

Son interesantes estas referencias para ubicar la ternura como un saber hacer frente a la falta en el Otro, operación que se opone tajantemente a la renegación e intimidación normalizadas.

Diego Sztulwark en una ponencia[43] reciente planteaba distintas modalidades del fascismo que como dispositivos del capitalismo evitan las disputas. Me detengo en dos de ellas: por un lado, el "fascismo de la política o el estado", en él se trata de generar subjetividades que asistan al Estado en el reaseguramiento del orden según criterios clasistas, patriarcales, racistas. Subjetividades particularmente impúdicas, brutales, desinhibidas que tiene en su centro la propiedad privada. El otro fascismo planteado que quiero señalar es el "fascismo del deseo": el capitalismo cierra la brecha entre el deseo y la mercancía, se dedica a la "construcción de deseabilidad".

Vale la ocasión para retomar la incidencia de la ternura y el amor como intervención analítica. El amor es un decir que hace acontecimiento. Es muchas veces experiencia inédita. La ternura implica ese pasaje del goce autoerótico del *infans* a un decir singular que arma borde a lo real de cada uno instituyendo la falta. No es sin riesgo y escritura. El gesto tierno, en el buen caso, viene del otro e implica agujero, inconsistencia y amortigua el dolor de existir. Como gesto, movimiento, ademán, y también gestación, es extracción y escritura.

Escribo esto el 19 de abril del 2021. Se forcejea sobre un decreto presidencial que indica cerrar las escuelas por dos semanas frente a la segunda ola de la pandemia que asola al mundo desde el año pasado. El sistema sanitario colapsado. Picos de contagios, duplicación de muertes en un par de semanas. Y sin embargo... y aún así...

Escribo tomada por el horror de que los niños entren al mercado como objeto de la pulsión de muerte ostentada, publicitada. Como objeto de goce y poder amarrados a un tironeo repudiable respecto de la apertura o no de las escuelas. Quienes han degradado sistemáticamente lo público se erigen como defensores de la educación. La perplejidad es mayúscula. El Estado determina cierre-apertura intempestivamente y en una pulseada infame.

¿Quién cuida a los niños? En principio sus otros cercanos. Madre y pa-

[43] *Politización del malestar. Mesa Redonda del Congreso AASM. A. Stolkiner, D. Sztulwark y T. San Miguel. 7/10/2020*

dre o los que cumplan esa función. Y el Estado, las leyes, los derechos. En su reverso, en la disolución de su función, como pura burocracia del Mercado, arroja al consumo valiéndose de un derecho inestimable sobre el cual viene rapiñando con perseverancia.

Cuidar la infancia. Asistirla en su desamparo. Protegerla de la crueldad.

¿Es posible en un marco tan hostil? Requiere de un esfuerzo enorme que implica separación y tomar una decisión en soledad sin ninguna garantía y en nombre propio.

Pero fundamentada en la ternura de los cuidados no anónimos y su anclaje entre ley y deseo.

"Con los chicos no" reza un cartel.

Bibliografía

· *Agamben, G.: (2004) Infancia e historia. Buenos Aires, Editorial Adriana Hidalgo.*

· *Freud, S.: (1915) "Pulsiones y destinos de pulsión". En Obras Completas, Tomo 14, Amorrortu.*

· *Freud, S.: (1925) "La negación". En Obras Completas, Tomo 19, Amorrortu.*

· *Lacan, J. (1967) "Alocución sobre las psicosis del niño" (2012) En Otros escritos. Buenos Aires: Paidós.*

· *Lacan, J.: (1975) "Conferencia en Ginebra sobre el síntoma". Intervenciones y Textos 2. Manantial.*

· *Martínez Liss, M.; San Miguel T.: (2011) "Infancia y nudos". En Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación y Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Tomo I. Facultad de Psicología.UBA. N° ISSN: 1667-6750. Págs.: 145 a 148.*

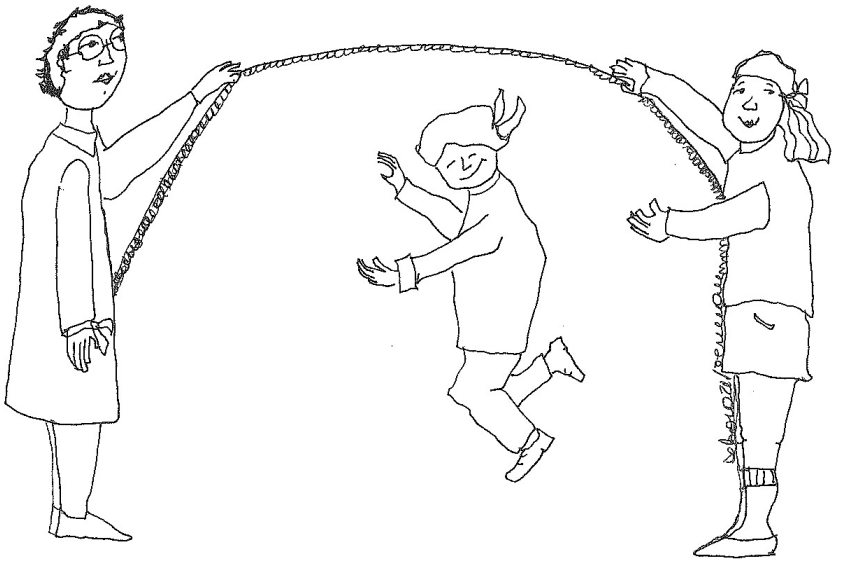
· *San Miguel, T. y otras (2018) La escritura del nudo. Buenos Aires. Editorial Brueghel.*

· *Ulloa, F. (1995). Novela clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica. Buenos Aires: Paidós.*

· *Ulloa, F. (1999) Sociedad y crueldad. Inédito. Charla en Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas.*

· *Ulloa, F. (2004) Prólogo de La huellas de la memoria Tomo 1 de Carpintero y Vainer. Buenos Aires. Editorial Topía.*

Desde el Centro



Débora Zilberman

La Adopción, ¿cómo se siente?

María Adelina Abraham Nami

Diccionario: Adoptar: del latín *ad,* a, y *optare,* desear. Prohijar, escoger, proteger, admitir, abrazar, aprobar.

Cuánto del compromiso humano encierra esa palabra, ese verbo, esa acción. Una de las cosas más importantes de adoptar es el compromiso, el involucramiento del sujeto.

En este tema que nos convoca, el que ejerce la acción es el *adoptante*. ¿Todos hablamos del mismo adoptante? ¿Todos pensamos en alguien que es adulto, que es responsable para prohijar? ¿Alguna vez se nos ocurrió tener en cuenta sinónimos como escoger, admitir, abrazar, aprobar? Seguramente sí, pero en esos momentos seguimos pensando en adultos. ¿Alguna vez nos planteamos que los niños también pueden elegir, abrazar, aprobar, admitir? Y no sólo eso, sino que TIENEN DERECHO a hacerlo. En el ámbito jurídico sin duda se les da ese lugar.

Cuando nos enfrentamos a situaciones como las del desamparo de la niñez, tendemos a buscar la forma de dar una respuesta rápida, abarcadora y resolutiva. Pocas veces nos tomamos el tiempo necesario para averiguar hasta qué punto nos puede ayudar un pequeño que sufre, pero que al mismo tiempo siente, sabe qué prefiere, qué le gusta, pero NO sabe si hay algo mejor de lo que tuvo hasta ese momento, sí puede y tiene el derecho de ser bien tratado, asistido, educado para ser autovalente en la edad adulta, para tener una familia y construir otra.

Sin embargo, hay un gran trecho entre aquello que se busca para aliviar el dolor de los niños sin familia y encontrar una que asuma esa función con la capacidad de entrega, y con la capacidad de dar, dejando de lado posibles frustraciones por la incapacidad

de procrear, frustraciones que no pueden ni deben ser cubiertas y subsanadas por un nuevo *pequeño* integrante de la familia.

En el caso de un **hijo por gestación** (como decidí llamar al niño que se cría en el seno de la familia que lo engendró) se desarrolla un sentimiento de pertenencia en los padres. Ese hijo les es propio porque algo de lo propio está en él, la biología garantiza a quién corresponde y la consanguinidad juega un papel preponderante. En cambio, el **hijo por adopción** abre un vasto campo a recorrer para hacer propio lo que hasta ese momento no lo fue, y en un segundo momento diferenciarse para que cada cual ocupe su lugar, de hijo y padres. La ilusión de una continuidad narcisística entre niños y adultos debe aparecer para tolerar lo desconocido. Se desconocen detalles de la pre-historia del niño, lo que lleva al adulto a sentirse afuera. Al mismo tiempo, su tarea será convertir al pequeño desconocido en su hijo, nada sencillo de llevar adelante si no es por el propio deseo de hacerlo.

El trabajo psíquico que implica este vínculo, tiene que ver con lograr una homogeneidad entre lo que se desea en una *concepción* biológica, y lo que se desea en una *concepción* psicológica, ya que lo esperable es que exista la generación (en el sentido de generar, crear, realizar) de un sentimiento paternal-maternal, para que aparezca el hijo deseado, construcciones simbólicas, lugares para ocupar.

En este sentido, se producen desencuentros entre *lo que se puede dar y lo que se quiere tener*. Ofrecer es dar lo que se posee y pedir es solicitar lo que no se tiene. Hay situaciones donde la carencia parece ser más profunda en los adoptantes que en los niños. Situaciones donde los adoptantes esperan colmar su carencia ampliando la familia con hijos y, en cambio, a carencia de los niños pasa a segundo plano como algo que les erá satisfecho por otros que sí tienen todo lo que ellos necesitan. Ironía, si las hay, considerar que se sabe y se tiene la solución a todas las carencias de alguien que se quedó sin familia siendo uy chico, cuando quienes se inscriben en el Registro de Adoptantes suelen ser quienes no han tenido hijos y por eso se

sienten incompletos. En la inscripción se plantea la situación de *ofrecer* una familia y ahijar a un niño siendo esto diferente de *pedir* un hijo. Socialmente está arraigada la idea de "anotarse y comenzar a esperar" (sic), como si se tratase de un producto que se desea tener y es sólo cuestión de tiempo poder lograrlo.

La espera, en rigor, es de los niños que han sido incorporados en algún hogar alojante hasta tanto se resuelva su situación de adoptabilidad. Los adultos ofrecen un nuevo alojamiento, en una familia *nueva* que constituirán todos juntos. Sin embargo, esto se subvierte y empiezan a esperar los que deben ofrecer. Desde el momento en que se les da el alta en el Registro, los aspirantes comienzan su tiempo de espera-desesperante. Plantearles que no ingresen en ese estado y que la posibilidad de encuentro con lo deseado puede no llegar, es algo que casi nadie se atreve a llevar adelante, "no se puede decepcionar a quienes han esperado tanto, ¡pobres!". Sin duda, es algo difícil de aceptar cuando por todos los medios no se puede lograr tener hijos, pero es una realidad tan cruda como verdadera.

Otro aspecto muy importante, que no decepciona menos, se presenta cuando sí se produce el encuentro anhelado. La convicción de que será *perfecto*: "Justo lo que estábamos buscando", "¡Está tan necesitado de afecto!", "¡Yo/nosotros tengo/tenemos tanto para darle!". Estas son algunas de las expresiones que comúnmente se puede oír de aquellos que se decidieron a ser padres por adopción. Idealizaciones, porque están en el campo de las ideas, concepto filosófico platónico de *una representación de algo o alguien perfecto que no se corresponde con la realidad*. Se produce el abordaje de lo desconocido recubriéndolo de fantasías, una suerte de disfraz que permite ver al otro como se lo quiere ver, evitando encontrar lo no esperado, romanticismo del que se nutre el psiquismo: anteponer el amor al vínculo, "amar" antes de conocer. La adopción no es un acto romántico, lejos está de serlo, por más que se lo quiera recubrir de esa forma. En el encuentro, esas fantasías perduran por un tiempo, que es el tiempo que las propias inscripciones psíquicas permiten. Dicho de otra forma, con palabras de P. Aulagnier (1977):

"significación primaria": la significación que deberá ser reprimida para permitir el acceso al concepto de función materna y a su poder de simbolización. El yo de la madre "debe afrontar la tarea de separar al ocupante titular de una función, del concepto que debe transmitir esta función. La significación 'ser madre' se debe diferenciar de lo que ha podido ser la relación con la madre singular que se ha tenido; el acceso al concepto permite obstaculizar la repetición de la mismidad de la experiencia vivida."[44]

La adopción es entrañable, se siente. De no ser así, ese acto no existe.

Cuando la maternidad/paternidad queda ligada a etapas anteriores de "hijos", sin lograr salir de allí, cuestionar a sus ancestros y acceder a un nuevo lugar, desconocido, inclemente e incierto, será obstáculo para lograr un vínculo auténtico en su significación; se transformará en protésico, en complementario (¡con suerte!), pero las díadas madre-hijo, padre-hijo quedará sin constituirse.

Sólo al correrse de la exigencia de conformar a los propios padres, sólo al permitirse ocupar el lugar de madre/padre, sólo así, se abre el espacio para un hijo, el espacio para alguien diferente.

Y eso no termina allí, porque ese "otro" llega, y cuestiona también el nuevo lugar parental. Así que ese cuestionamiento habrá de ser metabolizado. Y sólo así se logrará darle lugar al niño, alojar, acoger al hijo.

Esa constitución sólo es posible con el renunciamiento a *lo que no fue*. La biología no siempre es la responsable de dar respuesta a esa imposibilidad. Otro factor que incide tanto o más en esa inhibición, está directamente relacionado con *poder* ocupar un lugar propio de maternidad-paternidad sin temer ser expulsado del "clan". Cuando una familia acepta que los descendientes sean padres en un

[44] *Aulagnier, P. (1977) La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado, Bs. As., Amorrortu. Pag. 208.*

futuro, propiciará separar lo idéntico de lo posible, germen de una individuación, de la fertilidad psíquica y emocional.

La frustración frente a lo que no se pudo, insisto, debe sustituirse renunciando a ese modo idealizado ubicándose en otro *modo posible de ser madre-padre*. Sin embargo, cuando esa renuncia no acontece, se corre el riesgo de la *negación.* El niño por llegar suplanta al que no fue, y no será quien traiga algo para compartir sino alguien que siempre estará en situación de carencia.

En los vínculos personales, la reciprocidad se hace ineludible porque EL OTRO existe, lo que determina la constitución de una nueva familia sin repetición de modelos anteriores, repetición absolutamente imposible por otra parte, ya que los actores cambian y no lograrán nunca emular lo que fue sin que concluya en un fracaso.

Habrá que transitar el camino de la castración simbólica, tolerando siempre alguna falta, dando paso a lo que hay y a lo que podrá haber. Estos andares por los caminos de la adopción nos llevan a pensar en la incidencia de la cultura, las culturas.

El encuentro humano conduce inevitablemente a las preguntas: dónde, cómo, con quién se crió. El niño no advierte estas diferencias sino a partir de conocer otros estilos de vida. El sujeto psíquico se constituye en la diferencia, que debe formar parte de su psiquismo, lo que no siempre sucede. Tanto a los adultos como a los niños los sorprenden las diferencias.

En los vaivenes de los vínculos, en una suerte de "capricho", se intenta adaptar al niño a la nueva vida pero, de no tener correspondencia con lo esperado, el sentimiento que aparece es el de que "no pudo vincularse", y en un intento de restitución narcisística se interrumpen los encuentros. En otras situaciones, se llega a interrumpir una convivencia, con otro sentimiento que ayuda a poner distancia con la frustración: ¡¡¡¡Qué niño difícil!!!!

Podríamos preguntar: ¿Quién no pudo adaptarse? ¿De qué niño

estamos hablando, del que está esperando en un Hogar con otros niños o el que vive sólo o en pareja y quiere ser madre-padre?

Atravesar las diferencias culturales lleva a la aparición de otras diferencias, ya no sólo las materiales sino las psíquicas. Estamos hablando de la tolerancia a la frustración por reconocerse incompleto, "el otro tiene algo que yo no". Lo transversal de la vida que cada uno haya vivido, poder incluir lo distinto, lo desconocido, hacerle frente a la sensación de amenaza que esto implica, hará posible la fortaleza de los vínculos, imprescindible para la constitución y el sustento de cualquier familia.

De la lectura de lo contingente a la invención. Talleres del Equipo de Niñxs Turno Tarde

Equipo de Niñxs Turno Tarde[45]

"En lo institucional, podemos pensar al psicoanalista como aquél que tiene la misión de preservar el vacío... Introducir un "no saber", hacer inconsistir un prejuicio o una nominación estigmatizante, agujerear el "para todos", son modos de preservar el vacío. ¿Para qué preservar el vacío? Para dar lugar a la invención."
Juan Mitre[46]

Este es un escrito colectivo de quienes formamos parte del equipo de Niñxs Turno Tarde del Centro de Salud Mental N°1. Queremos transmitir cómo fuimos transformando nuestra práctica a partir de la creación de distintos dispositivos de taller, que surgieron como respuesta a la lectura de la contingencia clínica desde nuestra orientación psicoanalítica.

Lxs que hacemos psicoanálisis con niñxs sabemos que la infancia es hablada por otros discursos: la familia, la escuela, la medicina, etc. A nuestra consulta suelen llegar traídxs por la preocupación de otrxs, pocas veces por una demanda propia. Como posición ética en el equipo nos detenemos a evaluar de qué se trata en cada caso. ¿Quién sufre, quién se queja, dónde está alojado el sufrimiento?

Despejados estos interrogantes, abrimos espacios clínicos en distintos formatos: entrevistas con responsables parentales, sesiones con niñxs, interconsultas, trabajo interdisciplinario con escuelas, pediatras y justicia. A diferencia de otras terapéuticas, no

[45] *Integrantes del Equipo de niñxs Tarde del Centro de Salud Mental Nº1: Paula Barredo, Marisa Capuano, Melanie Faks, Solange Ove, Florencia Salvo, Ángeles Zorraquín Y Colaboradorxs del texto Paula Altieri, Lucas Rivarola, Dolores Ortiz de Rozas, Laura Grischpun, Florencia, C Cinquemani, y Mariana Bontempi.*
[46] *Mitre, Juan. El analista y lo social, Grama Ediciones, Olivos, 2018, p. 32*

tenemos una respuesta igual para todxs. En todos los casos nos proponemos dar lugar a lo singular.

La lectura de la contingencia nos convoca a reinventar nuestra práctica. Por un lado, la creciente demanda de atención en el Centro de Salud. Por el otro, distintas situaciones clínicas: casos en los que ya resuelto el motivo de consulta, el niñx o su familia aún requieren la intervención del Centro como terceridad para sostenerse. Por último, niñxs que ya no presentan cuestiones sintomáticas en su espacio individual, pero persisten las dificultades con lxs pares o las demandas del ámbito escolar por problemáticas grupales.

Entonces nos preguntamos, ¿cómo alojar la demanda que se hace escuchar en el marco de la salud pública, sin perder la ética de nuestra práctica? Tomamos como boyas en nuestra ruta, por un lado, la postura de abnegación que según Lacan, el analista sostiene en el punto de partida. Asimismo, nos servimos de la libertad que la táctica permite al analista para maniobrar en una cura, sostenida en una estrategia.[47]

Con estas claves nos disponemos a crear un espacio experimental en el que analistas y niñxs interactúen. Pensamos en talleres porque implican una producción o un objeto que se pone al trabajo. Lxs coordinadorxs son analistas, no están en posición de educadores, no participan desde el saber. Es un dejar hacer que permite la invención del dispositivo cada vez. Tomamos una referencia de Ulloa para pensar la posición del analista.

"Siempre privilegio el estar psicoanalista, atento a la posibilidad de responder a una demanda, en forma singular a la misma, y no tanto a ser psicoanalista... también incluyo en este estar psicoanalista la condición universal para todo sujeto: ser sujeto dividido."[48]

---

[47] *Lacan, Jacques: (1958) "La dirección de la cura y los principios de su poder". Otros Escritos. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2011*

[48] *Ulloa, Fernando. https://www.revistadiagnosis.org.ar/index.php/diagnosis/article/view/189*

Taller de pelotas

En la canchita de fútbol del fondo del Centro se encontraban azarosamente analistas y pacientes. A veces surgían juegos compartidos: manchas, escondidas y partidos de fútbol en donde, sin ningún cálculo, los efectos de jugar con otros emergían.

En el Equipo nos dimos cuenta de los efectos de estos encuentros espontáneos y decidimos formalizarlos. Pensamos un espacio en el cual se pudiera jugar con otrxs, en plural. Decidimos abrir el encuadre para posibilitar múltiples transferencias e intervenciones. Fue así como surgió el taller de pelotas-fútbol.

Al principio era fútbol libre, todos corríamos detrás de varias pelotas, no había arcos ni fuera. De a poco fuimos proponiendo las reglas en conjunto; en cada encuentro las anotábamos con tiza en la pared, después delineamos la cancha y con el tiempo surgieron los equipos, el tanteador. El espacio se fue creando cada vez, encuentro tras encuentro. En un segundo tiempo, al formalizar, hicimos una lectura de lo que allí acontecía. Constantemente nos preguntábamos cómo marcar y sostener las reglas para poder jugar y posibilitar el lazo con otrxs, sin ubicarnos lxs analistas en el lugar del Amo. Había quien quería encarnar el referí, quien buscaba romper las reglas, quien abandonaba la cancha enojadx cuando le tocaba perder, quien actuaba para simular faltas para obtener ventajas. Se fue armando así el banco para quien necesitaba frenar o descansar, la hinchada para quien quería quedarse alentando, la barra brava para poder decir lo que en la cancha no se podía, un sector para ir cuando estaban enojadxs. De esa manera, del "para todxs" de las reglas, cada quien fue haciendo un uso singular a partir de los lugares posibles que se iban inventando para cada unx.

La excusa era la pelota, pero no siempre sucedía un partido de fútbol formalmente dicho, no se trataba de aprender a jugar, ni de hacer un buen pase o meter un gol. La *mirada* estaba puesta en cómo cada niñx se las arreglaba con eso, singularmente. También estaban en juego los efectos de las intervenciones de cada inte-

grante, fruto de las múltiples transferencias. Proponemos el taller como un espacio para que suceda lo incalculable, y en el recorrido surja lo propio de cada unx poniendo en juego su singularidad.

Taller de música

Nuestro objeto, la música, fue elegido debido a que puede ser muy versátil y permite acercarnos de diferentes modos a cada unx. La singularidad se pone en juego a través de la melodía, el ritmo, la cadencia, la musicalidad, la repetición, la voz, el movimiento, y en tanto analistas nos proponemos leerlo clínicamente.

La propuesta comenzó como un espacio en el que lxs niñxs tomaron los instrumentos de percusión ofrecidos e inventaron juegos: "La escondida musical" y "El director de orquesta".

"P" suele tomar el bombo y con golpes fuertes toca rítmicamente la voz principal. Por momentos, repite de manera incesante sonidos y frases, generalmente de algún dibujito animado. Acompaña cada sonido con un movimiento que parece involuntario: la sonoridad toca su cuerpo, lo atraviesa, moviéndose con el sonido sin corte.

"Para Lacan, el lenguaje es una elucubración de saber sobre *lalengua*. La música, como discurso, es un discurso sin palabras, asemántico, y cuyo sentido es otro. Un sentido espacio temporal, relacionado con los efectos de afecto en tanto resonancias de *lalengua* en el ser-hablante en su cuerpomente."[49]

Consideramos que aquello en juego es una sonoridad que aún no se transforma en lenguaje. Aquel encuentro con la sonoridad en "P" al comienzo se presenta casi sin modulación alguna. A veces con disfrute; a veces con movimientos y sonidos que pueden tornarse algo enloquecedores para él. Inicialmente, "P" se queda pegado a la voz principal de la canción, como reproducción de una

[49] *Idiart, Guido, Sobre la espacialidad de la música. En: Música: saber hacer con lalengua. Letra Viva, Buenos Aires, 2015, p 74.*

sonoridad que todavía se encuentra por fuera del lenguaje musical. Poco a poco, va pudiendo hacer ritmos más allá de esa línea melódica.

A modo de hipótesis, pareciera que hay un vínculo mucho más estrecho de "P" con lo sonoro, con la musicalidad de las palabras y, si pensamos al lenguaje como un dique al encuentro con lo real, el mismo estaría (cuanto menos) configurado de una manera alternativa al modo neurótico.

Así como en el caso de "P", el taller nos enseña que hay distintos efectos del uso de la música en cada unx de lxs niñxs que lo integran. Aún hoy, compartiendo en la virtualidad, con un modo de hacer diferente, esto continúa.

Taller de arte

El arte es una excusa que nace del deseo de quienes coordinamos el espacio. La dirección de los encuentros está dada por lo que Lacan trabajó como la ética del psicoanálisis, es decir: hacer operar el vacío para que el sujeto pueda advenir.[50]

Juan llega a nuestro tallercito de arte presentado como un niño imparable, una tromba de energía sin dirección, insoportable. El primer día entró corriendo al salón, se sentó fugazmente en una silla, tomó hojas en blanco que había en la mesa, agarró las plasticolas de colores que sus manitos le permitieron y volcó todo su contenido allí. Recién luego de eso pudo mirar a quiénes estábamos a su alrededor y respondió a los saludos que le habíamos dado al inicio. Luego preguntó si podía mostrarle a su madre lo que había hecho.

El momento de levantar la hoja de la mesa fue difícil, tuvo que ver de qué manera moverla sin que se rompiera y sin que el contenido se derramara por su guardapolvo. Juan apoya su obra frente

[50] *Lacan, Jacques, (1959-1960) Seminario 7: La ética del psicoanálisis. Buenos Aires, Paidós. 1990.*

a los ojos de ella y con una sonrisa le dice "mamá ¡mirá!". El gesto de contradicción de la madre, con una mueca espantada por la producción de su hijo, precipita la intervención de la analista que exclama "¡es un Picasso!", devolviéndole así al niño una mirada que no lo deja caer. Entonces, bastante más relajada y amable pudo decirle a su hijo que era bello lo que había hecho.

¿Cuál es nuestra función como analistas en este espacio? Acompañar, sostener, estar atentas, pero sin obturar el trabajo que a cada niñx le toca hacer, al tiempo que sostenemos una función que da estructura, un marco flexible.

A partir de este "buen encuentro" con un analista en el taller, el niño pudo trabajar desde su propia división, ya que cuenta con un lugar sostenido por la ética psicoanalítica. Esta es nuestra brújula, la que nos orienta cada vez que abrimos la puerta del salón o encendemos la pantalla.

El Taller que hace falta

A medida que el confinamiento se extendía, dentro del equipo surgió la pregunta de cómo iniciar nuevos tratamientos en la infancia que se desarrollarán exclusivamente de manera online. ¿Era eso posible?

Propusimos entonces un *instante de ver*: realizamos llamadas telefónicas a quienes ya estaban inscriptxs demandando tratamiento y así evaluamos la urgencia de cada unx. Escuchamos que en lo que se demandaba no siempre podíamos ubicar el malestar en el niñx. En cambio, insistía la queja de las madres y la desorientación ante la problemática en la que nos encontrábamos, el confinamiento.

Es así que surge la idea de ofrecer un taller virtual con estas mujeres, invitarlas a conversar, a poner en palabras las dificultades que transitaban a raíz de este hecho inédito que nos obligó a suspender nuestra vida tal como la transitábamos.

Tiempo de comprender. Se plantearon algunas coordenadas que

orientaran el encuentro: coincidimos en que no veníamos a ofrecer soluciones. En este taller no habría otro material más que la palabra circulando, bordeando ese vacío de no dar respuestas.

Comenzaron hablando de sus hijxs y todos los conflictos que acarrea la pérdida de los espacios de referencia y el malestar creciente. En lo dicho se deja ver cómo el real de la pandemia toca las marcas de goce de cada unx, y en este espacio compartido es la palabra del otrx la que interpela. Lxs analistas nos orientamos absteniéndonos de intervenir rápidamente, habilitando así un vacío que causó un decir sobre lo propio.

María llega al taller con cierta rigidez, silenciosa. Apenas se la podía ver ya que su imagen aparecía en penumbras. Escuchando a otras mujeres, Maria se sorprende ante nuevas miradas. En un encuentro toma la palabra y comparte que por primera vez pudo pensar que: "el *deber ser* comanda mi vida. Tengo una exigencia desmedida. Si me piden 10, doy 12". Formaliza su padecimiento en una pregunta *¿cómo seguir viviendo en automático?* Así comienza a ubicar cuánto de su malestar proviene del mandato que se le impone del Otro. Esto para ella marca un antes y un después en su vida, y en su modo de pensarse como madre.

"Podemos ser muchos, pero eso no borra el vacío de cada uno, no borra el "no hay", y a la vez genera una trama colectiva. También podemos decir que la gran experiencia del arte, del amor y de la amistad, es hacer algo con el vacío, no colmarlo. Hemos de exigirle a la política lo que podemos exigirle al amor, no que sea una experiencia que dé la ilusión de colmar el vacío, sino que dé la posibilidad de afrontarlo y sobrellevarlo de la manera más digna posible".[51]

Momento de no concluir.

[51] *Alemán, Jorge, Conjeturas sobre una izquierda lacaniana, Grama ediciones, Buenos Aires, 2013, p. 34.*

Arte y Literatura

Débora Zilberman

Así nació Adiós, Chester Binder

Ángeles Durini

A los cinco años me empezaron a mandar al jardín del colegio donde iban mis hermanos, aunque al año siguiente nos cambiaron de colegio. Yo sabía que no iba a extrañar el viejo, casi nuevo para mí, no me sentía cómoda cantando en inglés sin entender y en el recreo los chicos grandes corrían tan rápido que siempre estaban a punto de llevarme por delante. Lo único bueno de ese colegio era que tenía a mi primo Pancho por compañero. Pancho y yo, en la primera casa de mi infancia, éramos inseparables.

Acababan de vender aquella casa donde mis primos vivían en el piso de abajo, nosotros en el del medio y mi abuela, en el de arriba. La casa se vendió a un colegio. El nuevo colegio al que iríamos mis hermanos y yo.

Entramos por la puerta principal, la que casi nunca se abría. Lo primero fue el griterío. Miles de chicos, quizás exagero, serían doscientos, trescientos, corriendo desesperados sobre un piso que no era más de tierra ni de pasto. Miré a los costados, pero mis hermanos habían desaparecido. Avancé, yo también debía meterme en aquella maraña. De pronto quise saber si el manzano seguía existiendo, (según mi hermana mayor era un peral). Si seguía vivo del otro lado del jardín, un jardín escondido debajo de las baldosas que habían puesto. El árbol era nuestra casa en cualquier juego. Si tocábamos su tronco, el equipo contrario no tenía derecho a atraparnos. Caminé lento, con la molestia de la valija en la mano, mientras esos cientos de chicos me pasaban como flechas en múltiples direcciones.

Logré dar la vuelta y vi al árbol, lo habían dejado en pie. Alrededor le habían construido un murito que llegaba a las rodillas, donde había algunos chicos sentados. Fui a él, me senté y lo miré. Dentro

del murito habían dejado tierra. La toqué. Sonó un timbre largo y estridente.

A partir de ese momento empezó mi laberinto: inglés en el cuarto de mis tíos, francés en su comedor, castellano en el cuarto de mis primos. La única vez por semana que subía la escalera a mi casa era para la clase de música en nuestro cuarto de juegos. A los más chicos nos mantenían abajo. Y a la casa de mi abuela solo subían los de secundaria.

A mis hermanos les divertía, al volver a casa, comentar en qué habitación les tocaba tal o cual materia. Yo, en cambio, buscaba la salida y me costaba encontrarla.

Llevé por tantos años esta historia conmigo, que un día la conté en una clase de primaria, a la que me habían invitado para hablar de mis libros. Había ido con la editora Ceci Repetti que al escucharla me dijo: tenés que escribir esta historia.

Sí que tenía razón. Me entusiasmé, qué lindo sería verla en letras y papel, sacarla de mí. Y ahí quedó, germinando por un tiempo. Sola, buscaba un ritmo, una voz dentro de mí que la contara. Mientras tanto se me cruzó un libro: *La caída de Roma: una guía para viajeros*[52] de Anne Carson. Me enamoré de ese libro, de su ritmo que cuenta. Cómo a partir de sus estrofas de uno, dos, tres, cuatro versos, me llevaba al encuentro entre dos amigas en Roma. El volver a los dos versos, a los tres. Había una gran anécdota que me contaba ese poema que duraba todo el libro. Fue después de un tiempo y de haberlo leído más de una vez, que se me pegó el ritmo o, mejor dicho, que me abrió la puerta para darle el ritmo a mi propia gran anécdota. Y así fue como nació *Adiós, Chester Binder,* sobre una niñita que entra a un colegio donde, hasta hace unos meses, había sido su casa. Y a Chester Binder me suena raro nombrarlo pensando que a lo mejor van a leer su nombre varias personas que no sean yo, que

[52] *Carson, Anne, La caída de Roma: una guía para viajeros, (2018). Trad. S. Marambio, Zindo & Gafuri.*

se enteren de que hay alguien que se llama así, cuando a Chester Binder solo lo veía yo y solo lo nombraba yo, en aquella casa. Quizás ahora lo ven más personas, no sé. Hace rato que me fui de aquella casa. Y de aquel colegio. Supongo que Chester Binder todavía andará dando vueltas por los pasillos, los baños, el jardín, la terraza. Voy a dejar aquí las primeras líneas de lo que pronto, espero, será libro. Ya no sé si es mi historia, la que acabo de contar, o es la historia de esta niñita que está mirando, desde la entrada, aquella casa donde hay miles de chicos que corren. Y donde la espera, seguramente, Chester Binder, trepado a alguna ventana.

Adiós, Chester Binder

A mi primo Pancho
y a su auto rojo

Entrar
a la casa
que era mía
era el jardín
un patio de piedra
mi jardín
era el silencio.

Un ruido de mar escandaloso
miles de niños
chocándose
cómo podían
estar contentos
tan temprano.

Yo
me quedé
estática

paralizada
apenas avanzada en algunos pasos
solo para ver
si
seguía existiendo
un poco más adentro
mi manzano.

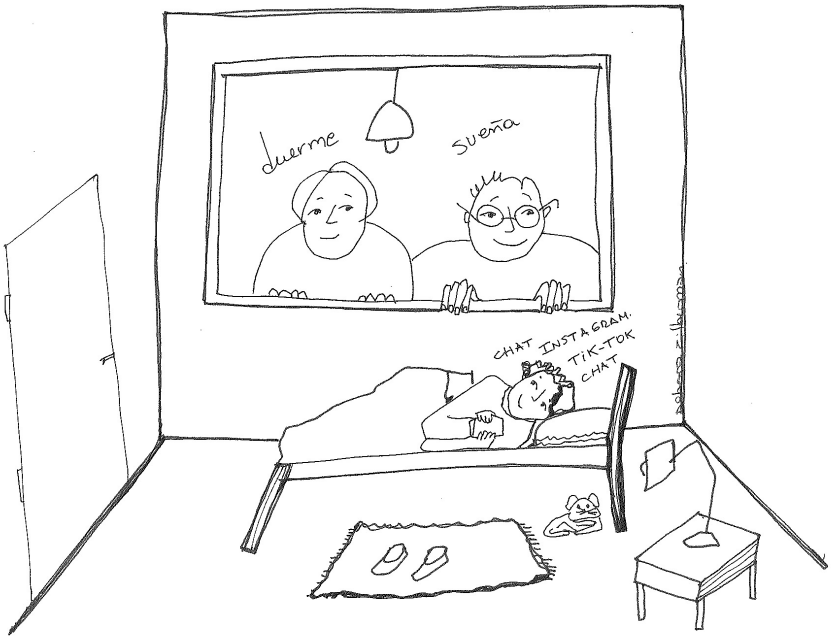
Seguía existiendo.

En medio de aquel patio
rodeado
de miles de esos niños gritones
desconocidos
¿qué hacían
en mi casa?
¿por qué se atrevían?

Habían hecho
un círculo de ladrillos
alrededor del manzano
para que no
fuera arruinado
por las circunstancias.

Me acerqué
tan despacio
y comprobé
que lo rodeaba
un trozo de tierra.
La misma tierra
que antes
habían pisado
mis pies.

Concurrentes y Residentes



Débora Zilberman

Sumergiéndose en la literatura infantil y sus efectos

Melisa L. Rapoport y
Sofía Giorgiutti

A lo largo de los años, distintos autores dentro del psicoanálisis trabajaron sobre la importancia de un *otro* en los primeros tiempos de un pequeño que haga de sostén, de contención y que sea el mediador o *portavoz,* que le presente la cultura y el mundo a través de sus ojos y sus atravesamientos. De un Otro que lo aloje, que le dé un lugar, que nombre a ese pequeño/a, que posibilite los encuentros iniciales con palabras y textos que lo envuelvan narrativamente. Que sea lo *suficientemente bueno*, que lo mire con amorosidad, lo acaricie, le hable con dulzura y *ternura*, que genere un espacio de confianza donde se pueda instalar un *jugar*, donde circule la risa.

Es decir que más allá de las necesidades básicas, para que un bebé tenga un desarrollo emocional saludable necesita que estos primeros cuidados tengan cierta continuidad en el tiempo y que en su mayoría, prime el placer.

En palabras de Reinoso (1980):

El niño está inmerso desde que nace en un universo de lenguaje, y en sus primeros períodos del desarrollo este universo es el de los padres. Son ellos los que significan y transforman en significados las experiencias primeras corporales de los niños. El niño mismo es significado desde ese lugar otro (...) a través de los gestos y de las palabras, mucho antes de que pueda él mismo ser dueño de su propia palabra. El niño es significado desde otro, desde el deseo de otro, desde el fantasma de otro, donde está entramado el deseo de ese otro.[53]

[53] *García Reinoso, D. (1980). Juego, creación, ilusión. Revista de asociación de psicólogos de Buenos Aires. P. 40.*

Entonces, vivimos sumergidos en un universo de lenguaje que nos precede. En cuanto llegamos al mundo, entramos en este universo de palabras que hacen de envoltura simbólica y que le dan sentido al mundo aun sin uno tener la capacidad de comprenderlo. Pero... ¿Por qué es tan importante el lenguaje?

En palabras de Negro (2009):

La dimensión del lenguaje es anterior e independiente del sujeto. Pero engendra el sujeto en el viviente. El sujeto nace en el hombre por la intervención del lenguaje sobre el organismo, no hay sujeto antes del lenguaje. A su vez, engendra la dimensión del Otro. (...) Lacan llama Otro al lugar desde donde se le presenta el lenguaje al sujeto, puesto que no es el hombre el que hace o domina al lenguaje, sino que este lo preexiste, le da existencia y lo determina. El Otro encarna la alteridad que el lenguaje representa para el sujeto.[54]

El lenguaje es un organizador que permite que uno pueda conocer, comprender e interpretar al mundo y a los seres humanos. Es a partir de este, que uno puede compartir, comunicar, interactuar, hacer saber a los demás sus deseos, necesidades, emociones, ocurrencias, puntos de vista, creencias, valores, etc. El lenguaje permite acceder a la cultura, trasmitirla y participar de una comunidad sociolingüística y sociocultural. A su vez, se podría pensar como una construcción creativa y singular de cada sujeto hablante que permite desplegar la subjetividad, lo propio, lo espontáneo. Uno crea e inventa seleccionando y combinando el repertorio de elementos de una lengua, de forma singular a través de cierta musicalidad, tonalidad, ritmo y prosodia (Sobol, I., s.f).

Teniendo todo esto en cuenta, cabe preguntarse: ¿Qué lugar tiene la literatura y las historias en la infancia? ¿Por qué es importante contar cuentos?

---

[54] *Negro, Marcela Ana. Lenguaje, palabra y discurso en la enseñanza de Jacques Lacan. Affectio Societatis, v. 6, nº11, Colombia, Universidad de Antioquia, 2009. P. 6.*

Consideramos que la lectura a los pequeños en la primera infancia es de vital importancia, como una de las formas de acceso a la cultura y al lenguaje. El momento de la lectura de cuentos a pequeños crea un momento de intimidad donde circulan todo tipo de afectos, desde la risa hasta la emoción. Y donde sobre todo, hay cierta complicidad en ese compartir que deja huellas. Pero no es solo la lectura, ni las palabras, ni las historias. Sino el ritual que se monta a través de ella. La voz de la madre no le habla sólo del cuento. A través de la voz materna, en sus tesituras, modulaciones, en la música que comunica ternura, le habla de sí misma (Rodari, G., 1983).

Son las entonaciones, las inflexiones, la prosodia, la musicalidad, las pausas, la dramatización, el encarnar personajes y darles vida a través de la actuación, las que convocan al pequeño. Son las preguntas que giran en torno al texto, son las risas y la curiosidad que despierta. Son las miradas que van del libro a los ojos del pequeño una y otra vez, buscando una respuesta en sus expresiones que den cuenta de que está ahí compartiendo el momento. Esa complicidad sostenida en la confianza, motoriza el deseo de encuentro con el otro, con la literatura y el arte a lo largo de la vida.

En palabras de la escritora Yolanda Reyes (s.f):

Aprendemos a comunicarnos, en la medida en que alguien nos lee y le otorga sentido a nuestros gritos, a nuestros llantos. Aprendemos a hablar después de mucho tiempo de robar voces, de sentir cómo suenan y cómo cantan. Nos ubicamos en el mundo de lo simbólico y, finalmente, nos acercamos al código escrito.[55]

Desde el psicoanálisis, Aulagnier (1996) lo describe de la siguiente manera:

La palabra materna derrama un flujo portador y creador de sentido que se anticipa en mucho a la capacidad del infans de reconocer su significación y de retomarla por cuenta propia. La madre se presenta como un

[55] *Reyes, Y., (s.f). Recuperado de https://imaginaria.com.ar/2013/05/yolanda-reyes/*

"Yo hablante" (...) que ubica al infans en situación de destinatario de un discurso, mientras que él carece de la posibilidad de apropiarse de la significación del enunciado y que "lo oído" será metabolizado (...).[56]

Esta autora considera a la función materna, a la función paterna y a la función del campo social como ofertas y como condición para que un sujeto tenga un desarrollo psíquico conforme. El Yo no está de entrada y va a depender de cómo se ejerzan estas funciones parentales y del campo social. Para que haya un sujeto, es necesario Otro que haga de *portavoz*, que opere como sostén psíquico libidinal, ofreciendo significaciones y sosteniendo al infans.

Es importante mencionar que aquellos que ejerzan estas funciones, van a interpretar desde sus propias significaciones, desde su posición edípica, desde su psiquismo atravesado por la represión, desde lo inconsciente y desde su lugar como hijo/as. Portarán los elementos de la cultura y del mundo, que consideran oportunos para investir. Lo social aparece desde el comienzo enmarcando la parentalidad.[57]

Yolanda Reyes refiere que los momentos más importantes en nuestro vínculo con el lenguaje son: acceder al lenguaje oral, a la lengua escrita y a comunicarnos. Y agrega "Todo esto crea un piso, un nido pleno de significación, entrecruzado de afecto y desvinculado de una actividad que luego se vuelve académica, alfabetizadora. Allí se construyen las bases de la casa imaginaria".[58]

Desde ya que no es en cualquier contexto que se puede dar lugar a dicha construcción imaginaria. Como mencionamos más arriba, es fundamental la presencia de un otro, pero no de cualquier manera. Un otro presente, que aloje, que mire con ternura, que acompañe y brinde soporte en el despliegue tan diverso y amplio que se da al sumergirse en un cuento. Ser cómplice y parte del

[56] *Castoriadis Aulagnier, P. (1996). La violencia de la interpretación. Buenos Aires-Madrid: Editorial Amorrortu. P. 33.*
[57] *Castoriadis Aulagnier, P. (1996). La violencia de la interpretación. Buenos Aires-Madrid: Editorial Amorrortu. P. 33.*
[58] *Reyes, Y., (s.f). Recuperado de https://imaginaria.com.ar/2013/05/yolanda-reyes/*

momento mágico que se da entre aquel otro que lee, narrando el cuento y el pequeño. Podemos pensar a dicho momento, como un espacio *transicional,* como aquella zona intermedia perteneciente al reino de la ilusión, que se da entre el adulto y el pequeño, la cual es sumamente necesaria para la iniciación de una relación entre el niño y el mundo.

En palabras de Winnicott (1971):

La zona intermedia de experiencia, no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora.[59]

Es a partir del concepto de *zona intermediaria,* que Graciela Montes propone pensar la literatura habitando una *frontera indómita* entre el adentro y el afuera, entre el sujeto y el mundo, una zona liberada. Un espacio en que se entremezcla la realidad con la ficción y que requiere de la complicidad de un otro para poder existir.

En palabras de Montes (1999):

Se trata de un territorio en constante conquista, nunca conquistado del todo, siempre en elaboración, en permanente hacerse (...) El lugar del hacer personal. La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada en esa frontera.[60]

Siguiendo los lineamientos de la autora, encontramos al cuento con una función particular. "El cuento es la principal herramienta, pues en él se encuentran todos los elementos clave para reactivar la imaginación y para, como hace el niño, encontrar nuevos y sorprendentes significados más allá de esa frontera indómita".[61]

---

[59] *Winnicott, D. (1971). Objetos transicionales y fenómenos transicionales. En Donald, Winnicott (Gedisa). En Realidad y Juego. Barcelona: Ed. Gedisa. P. 32.*
[60] *Montes, Graciela (1999) La frontera indómita. Fondo de Cultura Económica. P. 51*
[61] *Montes, Graciela (1999) La frontera indómita. Fondo de Cultura Económica. P.52*

Desde el psicoanálisis, podemos pensar sirviéndonos de los aportes de Alicia Kachinovsky (2016), al cuento como objeto intermediario que cumple el rol de promotor de sustituciones simbólicas. La autora lo describe de la siguiente manera: "(...) en su carácter de nexo entre espacios y procesos heterogéneos o discontinuos, así como en su eventual protección de la intimidad. Modela los conflictos humanos en los que se motiva y de los que se nutre. Cumple un papel de ligazón intrapsíquica e intersubjetiva, en tanto articula lo particular y lo universal".[62]

Resulta importante destacar el papel de ligazón del cual el sujeto puede servirse en relación al cuento, allí donde se produjeron fallas en la simbolización, aquello que adopta un estatuto traumático, encuentra mediante el cuento una oportunidad de entrelazarse, de sujetarse, de ligarse a un guión argumental ficcional. El cuento infantil puede ser usado como una red significativa, como una apoyatura que permita entramar vivencias carentes de sentido, aquello potencialmente traumático, cumpliendo la función anteriormente mencionada, de promotor de sustitución simbólica. Posibilita que se armen historias, que se despliegue una trama, un sostén interno.

Cuando los y las pequeñas van creciendo y ya acceden al lenguaje y poseen la autonomía necesaria para elegir sus lecturas, las historias funcionan como un refugio, un rescate, una forma de no sentirse solos o transitar los momentos de soledad. A su vez las historias impulsan a pensar otras posibilidades y otros reinos abriendo así la puerta a lo mágico. Permiten proyectarse a uno mismo en otros mundos posibles, en otras alternativas y desplegar la curiosidad y la intriga. Uno deposita lo que piensa y lo que siente en los personajes, y a su vez siente a través de ellos. El encuentro con un cuento y con esa persona que mediatiza la lectura fortalece un espacio de confianza y de unión, fomenta el vínculo.

Las historias le permiten a uno sentirse acompañado, ya que

[62] *Kachinovsky, Alicia (2016). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. Investigaciones en Psicología, Facultad de Buenos Aires. P.36*

uno hace un desdoblamiento de su vida, la pone en pausa para entrar en otro código y vivir a través de los personajes sus historias. Es una forma de transitar otras vidas y otros puntos de vista, y de mostrarles que lo concreto y lo tangible no es lo único posible. Una forma de crearse un refugio y poner en pausa cuestiones del ambiente para armarse una envoltura de palabras que sostienen y que permiten ser. La ficción nos ayuda a ponernos en el lugar de los otros, cómo piensan, sienten y viven distinto a uno, y eso amplía el conocimiento que uno tiene de la realidad. Permite poner en duda y cuestionar cómo está armado el mundo y colabora a futuro en la posibilidad de construir ideales distintos, o transformar los existentes.

En palabras de Reyes (s.f):

La experiencia literaria se vive y se disfruta a través de la mediación adulta y por ello, no se puede hablar de un lector "autodidacta" en la infancia, sino de una pareja lectora (niño-adulto) o más bien, de un triángulo amoroso (libro- mediador-niño). Las voces adultas, sus "cuerpos que cantan", sus rostros y sus historias son los textos por excelencia de los más pequeños y sus modelos lectores. Cantar, jugar y contar significa también "contar con ellos", es decir, escucharlos, estimular su deseo de contar sus experiencias e historias, acompañarlos con palabras afectuosas, rítmicas o divertidas, dejarlos tocar, probar, hojear y comentar sus libros; conversar espontáneamente sobre lo leído y leerles mucho, pero sobre todo "leer-los", lo cual implica conocer y escudriñar, más allá de las páginas (...).[63]

[63] *Reyes, Y., (s.f). Recuperado de: https://espantapajaros.com/2011/06/nuestra-directora-lectura-poetica-y-politica-en-la-primera-infancia/*

Bibliografía

· *Castoriadis Aulagnier, P. (1996). La violencia de la interpretación. Buenos Aires-Madrid: Editorial Amorrortu.*

· *Colasanti M., Andruetto, M. T., y Reyes, Y., (2020). Conversatorio de "Las tres hermanas". Recuperado de https://www.facebook.com/seminariolijpe/videos/366713124361421*

· *García Reinoso, D. (1980). Juego, creación, ilusión. Revista de asociación de psicólogos de Buenos Aires. p. 27-41.*

· *Kachinovsky, Alicia (2016). El cuento infantil como objeto intermediario para el psiquismo. Investigaciones en Psicología, Facultad de Buenos Aires.*

· *Montes, Graciela (1999) La frontera indómita. Fondo de Cultura Económica.*

· *Negro, Marcela Ana. Lenguaje, palabra y discurso en la enseñanza de Jacques Lacan. Affectio Societatis, v. 6, nº11, Colombia, Universidad de Antioquia, 2009.*

· *Reyes, Y., (s.f). Recuperado de https://imaginaria.com.ar/2013/05/yolanda-reyes/*

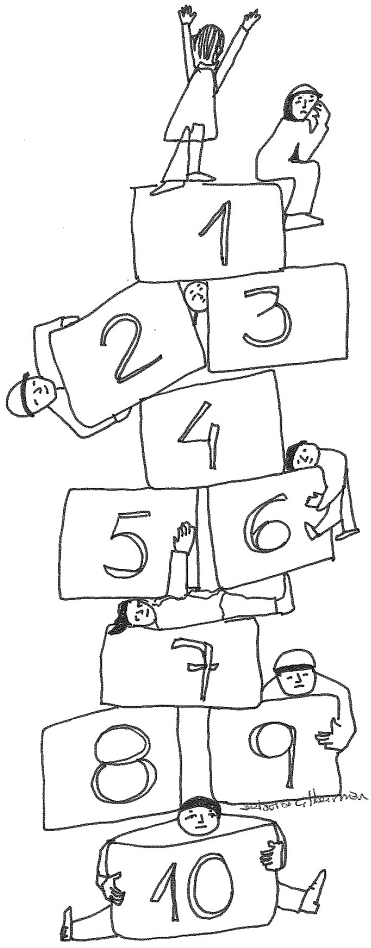
· *Reyes, Y., (s.f). Recuperado de: https://espantapajaros.com/2011/06/nuestra-directora-lectura-poetica-y-politica-en-la-primera-infancia/*

· *Rodari, G., (1983). Gramática de la fantasía. Barcelona, España. Editorial Argos Vergara.*

· *Sobol, I., (s.f). Recuperado de https://www.sap.org.ar/docs/congresos/2010/ambu/sobol_importancia_rsm.pdf.*

· *Winnicott, D. (1971). Objetos transicionales y fenómenos transicionales. En Donald, Winnicott (Gedisa). En Realidad y Juego. Barcelona: Ed. Gedisa.*

Libros



Débora Zilberman

Salud mental y derechos humanos en las infancias y adolescencias Investigaciones actuales en Argentina

Laura Poverene y
Alejandra Barcala

Nos hemos acostumbrado demasiado a la vida hacia delante: un niño crece, deja de ser niño, trabaja día y noche, muere; una niña se hace mujer, viaja, escribe sus memorias, desfallece en el intento, muere.

Una respiración curiosa nos impulsa a los sueños después, a las ideas después, al descanso después; pero después no queda margen, no hay tiempo, la vida se aplana y estrecha en sus extremos.

La vida hacia delante es una quimera cuyo sentido demora en comprenderse, y al hacerlo, en ese extraño instante en que nos damos cuenta que la vida no era hacia delante sino hacia los lados, el sinsentido nos viste con ropas ya mojadas y luctuosas.

La infancia podría ser ese instante de la detención, la ficción, la atención desatenta y la percepción extrema (...) infancia, en ese sentido, querrá decir: la inutilidad más importante de la vida y de la historia, lo contrario del barullo, el nacimiento con sus puntos suspensivos, lo porvenir, lo que se abre al tiempo y lo agujerea con sonidos impensados, la ficción en el corazón y en las primeras palabras, la atención que se pierde detrás de las hormigas, debajo de los sueños, por delante de las nubes, frente a la ya consabida preeminencia de la muerte (Carlos Skliar, *Pedagogía de las diferencias*, 2017: 53).

Las palabras de Carlos Skliar son un combustible para ubicar que el libro busca posarse en ese tiempo que no es hacia adelante ni únicamente precursor de aquello en lo que se devendrá.

Así, en sus páginas se instalan con firmeza el estudio y abordaje de las infancias y juventudes aquí y ahora, y en toda la densidad que ellas tienen al expandirse infinita e incontrolablemente. Porque el libro decide explorar y recuperar las múltiples infancias que palpitan en nuestro territorio, y que lejos están de armar una coreografía armoniosa que las represente como un ente monolítico. Y entonces nos habla de las infancias migrantes, de aquellas que habitan los hospitales, centros de salud y escuelas, las que son etiquetadas con rótulos diagnósticos y medicalizadas, aquellas a las que les arrebataron su identidad y filiación, infancias institucionalizadas, juventudes en los márgenes.

Estos profusos modos de ser niño, niña, adolescente, joven, que se articulan y construyen en la interacción con las instituciones que los alojan o expulsan, son retratados y estudiados en los 19 trabajos compilados. Los mismos fueron escritos tanto por grupos de investigación consolidados con una extensa trayectoria en diversas casas de estudio –como la Universidad Nacional de Lanús, el Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Quilmes, el Instituto Lazarte de Santa Fe, la Universidad del Comahue y la Universidad Nacional de Santiago del Estero– como por equipos técnicos que forman parte de organismos de derechos humanos y tesistas de maestría o doctorado que presentaron los resultados de sus investigaciones.

Como un intento de detener esa compulsión sin fin hacia adelante, siempre ubicando la importancia en otros escenarios, latitudes y tiempos, el libro materializa una serie de conversaciones que tuvieron lugar en el *Primer Encuentro de Investigaciones en Salud Mental y Derechos Humanos en las Infancias y Adolescencias* que organizamos, con inmenso placer y esfuerzo, desde el Grupo de Investigación y Trabajo de Niñez, Derechos Humanos y Salud Mental de la Universidad Nacional de Lanús, junto con CLACSO.

Dicho grupo, que se originó en 2016 y se integra por una red cada vez más extensa y rica de investigadoras e investigadores en la temática, se propone aportar a la construcción de un mar-

co conceptual operativo y de pensamiento colectivo nacional y latinoamericano para abordar las problemáticas de salud mental. También busca inventar nuevos diálogos que posibiliten difundir los resultados de las investigaciones con el fin de que puedan convertirse en insumos y propuestas de cambio para políticas públicas y praxis referidas a las infancias.

Con esa impronta, este libro se orienta a trascender los roles tradicionalmente asignados de ser meros consumidores de pensamiento teórico para alentar la producción y circulación de saberes desde nuestros paisajes, cuerpos, encrucijadas y atravesamientos. Esto habilita que el compromiso académico también se haga disponible para la transformación social de las condiciones actuales de las infancias y adolescencias.

El libro está organizado en dos apartados y cuenta con el inmenso privilegio de tener un prólogo elaborado por Emiliano Galende y palabras de apertura escritas por Pablo Vommaro.

El Apartado I recoge cuatro de presentaciones que tuvieron lugar en los Paneles Centrales del Encuentro, en los que se trabajó sobre la temática "Experiencias de investigación y producción de subjetividad. Perspectivas y desafíos en las infancias y adolescencias". Valeria LLobet aborda las complejas relaciones entre la investigación académica y la intervención política, problematizando las posiciones tanto teórico-políticas como éticas de quienes producimos conocimiento en el campo de los derechos y la infancia. Por su parte, Carla Villalta fundamenta la posibilidad de concebir a la infancia y sus modos de gestión como un analizador de lo político y lo estatal, mientras que describe, desde una perspectiva antropológica, sus modos de aproximación a los agentes institucionales vinculados a la niñez. En su trabajo, Beatriz Janin visibiliza el proceso de medicalización que recae sobre los niños catalogados de poseer supuestos trastornos variopintos, y destaca la potencialidad del psicoanálisis para atender a la singularidad del caso por caso y a las determinaciones múltiples de diferentes manifestaciones de sufrimiento. Y Juan Carlos Volnovich establece un fecundo diálogo

entre el campo de los derechos humanos y el psicoanálisis, planteando como ejes las nociones de identidad y verdad así como señalando las obligaciones del Estado frente al abandono y sus efectos arrasadores sobre el aparato psíquico de un niño o niña.

El apartado II está organizado en cinco capítulos que responden a las líneas de trabajo que se encuentra desarrollando nuestro Grupo de Trabajo: Medicalización, biomedicalización y políticas de la vida; Políticas y prácticas de producción de cuidados en salud mental; Diversidades, sexualidades, identidades no hegemónicas e interculturalidad; Procesos de subjetivación, aprendizajes y experiencias en el contexto educativo; Desigualdad y exclusión social. Vulneración y restitución de derechos. Los trabajos que conforman estos capítulos fueron elaborados por ponentes provenientes de diversas universidades del país que presentaron sus investigaciones en las jornadas, y por el trabajo colectivo y comprometido de todo el grupo de trabajo, especialmente de Eugenia Bianchi, Mariana Heredia, Carla Micele, Emilse Moreno, Gerardo Prol, Flavia Torricelli, Patricia Vila y Alejandro Wilner.

Podemos decir, para concluir, que aquel *Primer Encuentro*, del cual este libro es efecto, buscó valorizar las propias producciones que responden a nuestras problemáticas locales y, no casualmente, sucedió en la Universidad Nacional de Lanús. Institución comprometida con su misión de encarnar la razón decidida, en tanto y en cuanto se propone colaborar en la resolución de problemas sociales y nacionales, construyendo soluciones para la transformación, sin atrincherarse en la excusa de ser una alta casa de estudios que, por alta, se aleje de sus gentes.

De este modo, el libro es una apuesta a reflexionar acerca de la dimensión ética del conocimiento en el campo de la salud mental y a iniciar una pausa necesaria para evitar correr hacia donde no sabemos. Es una invitación, justamente, a pensarnos ahí donde sabemos que no sabemos, donde la comunidad nos interpela, donde la realidad punza con su demanda, donde la academia debe encontrar su lugar.

“Territorios que una letra traza. Modos de presentación del autismo y la psicosis en la infancia”

Graciela Bernztein

En diciembre de 2018 se publica la primera edición del libro en la editorial *Letra Viva.*

Sus compiladoras: Mariana V. Carraretto; Marcela B.Piaggi; María Eugenia Ramos; Claudia Esteve Viciano plantean en el comienzo de su introducción los propósitos que llevaron a la escritura de este libro: transmitir, transferir y propagar.

Refieren al respecto:

La diversidad de testimonios de sujetos autistas nos enseña sobre el modo en que cada uno, usa los diversos registros de la letra, como formas de poder tratar lo insoportable del Uno de la lengua en el cuerpo. La instancia de la letra puede hacer de borde o soporte que apacigüe y detenga los equívocos incesantes de Lalengua. Son diversos los usos de la letra, en cada caso: la escritura, la cifra, la fijación de la palabra, la imagen discontinua, la música, las listas o los cálculos. Se trata de una misma instancia que atraviesa lo que llamamos hablar, escribir, contar o representar en una imagen o sonido. Estas dimensiones se presentan como muy heterogéneas, sin embargo, todas ellas revelan su incidencia en la repetición del Uno de la letra. De lo que se trata es, del cálculo, del esfuerzo incesante que hacen los niños por introducir por inscribir en lo real una marca mínima, una alternancia un más y un menos que supliría la función simbólica y que en lugar de hacer metáfora ese hacer es metonímico.

La orientación psicoanalítica en la clínica del autismo, es una práctica de la lengua sobre la lengua. Apunta a acompañar a los

niños autistas y psicóticos por los atajos que puedan abrir o tomar prestados para acceder al aprendizaje. La lectura que proponemos es la de ubicar a la instancia de la letra desde el ángulo del Uno el goce. Es necesario apoyarnos en la distinción entre el cero y su notación, para enmarcar este concepto. Entendemos el Uno como nombre del cero o el Uno como cardinal del conjunto vacío. Así un término llega a nombrar positivamente un objeto imposible de situar en la cadena de los números. En este sentido la letra es el Uno, la notación que en cada caso un sujeto inventa para arreglárselas con el *troumatisme* de Lalengua.

A partir de estos conceptos teóricos se pretenderá mostrar cómo en una institución escolar especializada en el trabajo con niños autistas y psicóticos "el verdadero Amo es la clínica de la instancia de la letra". El desafío de nuestra práctica, será el de localizar y leer cada S1 aislado que produce el sujeto y que se repite incansablemente. Abordar el significante tomándolo a la letra, fuera de sentido haciendo después un ofrecimiento de ampliarlo.

Es en los diferentes espacios de trabajo que se construye una escena para que se produzca un verdadero juego (de opuestos) al modo de Fort-da, con el objetivo de que, con intervenciones calculadas, se aporte la posibilidad que se produzca una suplencia. Intentamos así entonces, mostrar cómo operando con esta orientación el niño accede al acto de producirse como sujeto.

Es así que en el C.E.N.T.E.S 2 (Centro Educativo para Niños en Tiempos y Espacios Singulares) nos servimos de lo que llamaremos *efectos* de la letra.

En el prólogo Marita Manzotti señala "Con el psicoanálisis hay posibilidades de acompañar e investigar cómo, en esta clínica, en los pequeños detalles, en las nanosoluciones, el *parlëtre* intenta resolver, iterando, lo que ocurre cuando la lengua no sedimenta, no da lugar a la mortificación, a la hojarasca de la vida y habilitar en la transferencia que se despliega, que en cada encuentro-acontecimiento se acomode mejor la vida en el cuerpo.

Es esta lógica que señala el litoral, el borde que cada niño logra escribir, lo que verán desplegar a lo largo de la lectura de este libro. La dignidad del niño sostenida en la relación con cada uno de los referentes por una ética que atraviesa la posición orientada por el psicoanálisis, que refuta la normalidad y sostiene cada vez la singularidad.

Es fundamental para nuestro país poder contar con una institución que traza un litoral, que inaugura un espacio-territorio, que se deja orientar por el recorrido que cada vez y en cada espacio los niños trazan en su frontera incierta, sin caminos preestablecidos, ni huellas a seguir. Una institución que promueve en la soledad del acto responsable un saber hacer. Bienvenida esta transmisión que aloja desde hace muchos años un futuro sin orfandad."

Las autoras son: Anna María Simonassi; Claudia E. Esteve Viciano; Chantal Nicole Compagnet; Graciela Bernztein; Laura Fuks; Luciana Ladisa; Marcela Beatriz Piaggi; María Eugenia Ramos; Mariana V. Carraretto; Marita Manzotti; Nancy Estefano Pérez; Nora Claudia Hermida; Virginia Ruiz; Viviana Betina Garbero; Yannina Alexandra Figueroa.

Dimensión del nombre

¿Quisieras decirme, por favor, qué
camino debo tomar para salir de aquí?
-Eso depende mucho de adónde quieras llegar -dijo el Gato.
Alicia en el país de las maravillas, capítulo VI

Me han invitado a escribir unas palabras para la publicación sobre la experiencia que se lleva a cabo en el CENTES. Durante muchos años llevé a cabo una grata tarea de supervisión. La institución se presenta como "dispositivo" educativo. Recibe niños, niñas y adolescentes con trastornos emocionales severos o fallas en su constitución subjetiva que hace que requieran la elaboración de un dispositivo especial para la construcción de los aprendizajes y para su socialización. Inmediatamente surge la cuestión de cómo

pensar las intervenciones, cuál es la demanda, en qué coordenadas nos situamos en relación al desamparo y a la vulnerabilidad en la infancia, qué sería necesario deconstruir para ubicar una ética, desmontando una genealogía que establece marcas y valores, direcciona un modo de habitar lo institucional, no como un universal sino como singulares atravesamientos que se sostienen en la actualidad. ¿Aquí queríamos llegar? Preguntaría el gato de Alicia.

Acerca de las intervenciones: Una de las acepciones de "intervenir" es "Tomar parte en el asunto". Podríamos agregar tomar parte y arte. Dar lugar. Hacer que el espacio escriba lo suyo. Poner en juego la dimensión de un tiempo y un espacio singular. Un recorte que pone en función la mirada y la mirada haciendo lectura de un decir.

¿Cuáles son las prácticas sociales que se reproducen y legitiman en las escuelas, cuál es el papel que juega el Centes en estas construcciones, a fin de renovar los instrumentos de análisis y diseñar nuevos abordajes?

Se hace necesario ubicar y nombrar las prácticas implícitas de lo que funciona como escotoma a la vez histórico, social, político, económico. También las instituciones han pasado por distintos momentos políticos y han producido prácticas segregativas, autoritarias y totalitarias, prácticas cómplices de un discurso imperativo y hegemónico.

El "somos hablados" nos ubica como actores mudos de intervenciones sobre las que tenemos una enunciación que se distancia cada vez más de su enunciado, creando abismos donde cae la ética y se reemplaza por la moral, el Bien con mayúsculas. Es necesario cuestionar la racionalidad que presta su argumentación a un quehacer en relación a "el bien" ideal, universal y por lo tanto sostenido desde los prejuicios y no desde lo acontecido que abre a la lectura.

¿Cómo alojar, cómo incluir y escuchar? Es una pregunta que surge de una posición en relación a una ética, es decir la orienta-

ción política de una práctica.

De acuerdo al modo en que ofrecemos habitar los espacios, daremos o no la posibilidad de que se presenten situaciones instituyentes de subjetividad.

Disponer y dispositivo se refiere al "cómo hacer": el equipo se ubica entonces en relación al relato de un niño que se construye allí en la medida que se "dispone" de un lugar que aloje el sufrimiento.

Establecer lugares permite desplegar un decir, el lugar del equipo: había una vez... nos ubica en una posición performadora de subjetividad, para ser soporte de lo que permanece fuera de escena propio de lo no reprimido, propio de lo forcluído o bien de lo no libidinizado. Pone una escena para hacer del malestar una otra versión.

Nos transmite Agamben sobre el recorrido del término "dispositivo":

La terminología es el momento poético del pensamiento.

"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 lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años un primate – probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirán – tuvo la inconsciencia de dejarse capturar.

Resumiendo, tenemos así dos grandes clases, los seres vivientes o las sustancias y los dispositivos. Y, entre los dos, como un tercero, los sujetos. Llamo sujeto a lo que resulta de la relación o, por así decir, del cuerpo a cuerpo entre los vivientes y los aparatos.

Pero nada de esto es factible fuera del ámbito del lenguaje; de ahí que sujeto y ser hablante se coimpliquen y hasta se superpongan. Y "ser hablante" es, como dice Legendre, el ser inscripto genealógicamente, referido a la ley, ligado. Ligadura proclive a todas las vicisitudes y enredos, desde ese "nudo de serpientes de los lazos familiares" que menciona Paul Éluard, hasta la extrema delgadez de un hilo que nada sostiene. En cuyo caso se trataría de un sujeto desujetado.

El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos." Dice: *un dispositivo es un conjunto de prácticas verbales y no verbales que producen subjetividad.*

El dispositivo resulta ser el abordaje posible para las patologías graves de la subjetivación y está orientado por permitir una estrategia de localización subjetiva que puede ser la nominación de un detalle singular del niño que posibilitaría esperar al niño donde jamás creyó que se lo guardaría. El sujeto queda implicado en su propio acto. Esta implicación subjetiva deja en evidencia la producción del sujeto vía consentimiento.

Lo que anuda se soporta de una ética en tanto es un punto de apertura de lo que es necesario poner a circular como impronta de efectos subjetivos que se ponen en juego en lo singular y en lo común.

En relación a la estructura subjetiva ubicamos:

-aquello de lo individual que está establecido por la ley simbólica, estructurante del sujeto.

-aquello de lo social, establecido por la regla social, estructurante de las conductas de relación entre los individuos.

-aquello de lo político que establece la norma jurídica, estructurante del cuerpo político estatal.

En tanto se abre una dimensión política en relación a la his-

torización de cada sujeto social y singular, estamos implicados en nuestra práctica a no suturar sino a sostener esa tensión como una pregunta a desplegar en esa dimensión de tiempo y espacio que construimos, cada vez, con cada uno.

Se trataría, entonces, de la creación de dispositivos responsables de la producción de efectos subjetivos o para alojar los efectos subjetivos de los cuerpos en juego en relación a los estragos producidos.

Llevar la demanda al campo de lo plural, de la comunidad, es justicia. Ya que como señala S Toté "nada está menos asegurado que el campo siempre en fuga de la subjetividad" Es en la dimensión de lo político, que se da la articulación entre rasgos individuales y lazo social.

En el espacio de supervisión se trata de ubicar la pregunta que nos conduzca a articular la política con una estrategia:

Qué del campo social arrasa con la subjetividad. Cuáles son esas formas de desamparo y peligrosidad inherentes a la escena de lo público y lo privado. Impacto de hablar pero también de escuchar. Qué de lo que se escucha horroriza: lo que hace cuerpo, lo que queda a medio decir porque no todo es decible y no todo es escuchable ni por quien lo dice. De allí que escuchar permita a quién habla escucharse. Separar el momento de escucha del momento del habla para escucharse donde se es escuchado: es una cuestión ética preliminar que hace al dispositivo y al posicionamiento en relación al mismo.

¿Es posible ubicar la reparación en el lazo social? aquello que hace lazo en la medida que entra en discurso, escucha lo que dice para salir de la alienación, eso que funciona de un modo automático cuando no toca el cuerpo del decir o no le da voz al decir del cuerpo?

Lacan en "Dos notas sobre el niño" ubica que para constituir a un sujeto será fundamental, un deseo que no sea anónimo. Y plan-

tea en relación al autismo.“ Es un sujeto más bien “verboso”, porque en ausencia de alienación no puede encontrar la condición de su propia palabra en la ausencia de nominación. Solo le queda la ecolalia, la que sigue presentándose en posición de doble, fuera de discurso”.

Cabe aclarar que la extrema dificultad del niño, no radica en adquirir el lenguaje sino en tomar en él una posición de enunciación que le permita hablar desde ella y no por intermedio de los objetos. De todos modos algo de la función de la nominación se hace presente, en este caso pero no queda articulada a la posición enunciativa del sujeto.

Al final del capítulo tres de A través del espejo. Después de haber atravesado su propio reflejo y avanzado por el país de ajedrez que se extiende detrás, Alicia llega a un bosque sombrío donde las cosas no tienen nombre. “Bueno”, se dice valerosamente, “como sea, es muy reconfortante, después de haber pasado tanto calor, ponerse bajo el... bajo el... bajo el ¿qué?” Atónita ante su incapacidad para pensar la palabra, Alicia trata de recordar. “Quiero decir ponerse bajo... ¡bajo esto, ya sabes!”, dice apoyando la mano en el tronco de un árbol. “Me pregunto cómo se llama. De veras, creo que no tiene nombre... Caramba, seguro que no lo tiene”. Intentando acordarse de la palabra que se usa para el lugar en donde está, habituada a poner su experiencia de lo real en palabras, de pronto Alicia descubre que en verdad nada tiene nombre: que mientras ella misma no pueda nombrarla, cada cosa permanecerá innominada, presente pero silenciosa, intangible como un fantasma. ¿Debe entonces recordar esos nombres olvidados? ¿O debe inventar otros nuevos?

¿Y qué entendemos por “nombre”? La pregunta, o una forma de esta pregunta, se formula en Alicia a través del espejo. Pocos capítulos después de cruzar el bosque sin nombres, Alicia se topa con la doliente figura del Caballero Blanco, que al autoritario modo de los adultos le dice que le va a cantar una canción para “consolarla”. “El nombre de la canción”, dice el caballero, “se llama Ojos de abadejo”.

-Ah, ése es el nombre de la canción, ¿cierto? -dijo Alicia procurando sentir interés.

-No, no entiendes -dijo el caballero con cierto aire de irritación-. Así es como el nombre de la canción se llama. En realidad el nombre es "El señor muy muy viejo".

-¿Entonces tendría que haber preguntado "Así se llama la canción"? -se corrigió Alicia.

-No: ¡eso es una cosa muy diferente! La canción se llama Vías y medios. ¡Pero así es sólo como se llama, entérate!

-Vaya, ¿entonces cuál es la canción? -dijo Alicia, que a esas alturas estaba completamente perpleja.

-A eso iba -dijo el Caballero-. En realidad la canción es Sentado en un umbral, y la melodía es de mi propia invención.

Resulta ser que la melodía (como señala Alicia) no es de la propia invención del Caballero, y tampoco lo son las cuidadosas distinciones entre cómo se llama un nombre, el nombre mismo, cómo se llama la cosa que éste nombra y la cosa misma; estas distinciones son parte de un inicio mítico, inocente hasta que se lo nombra mediante capas de nombres, nombres con los que el lenguaje intenta vestir la desnudez de la experiencia. Las palabras, nombres de las cosas, dan forma a la experiencia.

El nombre permite compartir la fuente común de las palabras registradas.

Como saben los niños, el mundo de la experiencia (como el bosque de Alicia) es innominado, y vagamos por él en un estado de perplejidad, la cabeza llena de balbuceos de intuición y conocimiento. Los libros que leemos nos ayudan a nombrar una piedra o un árbol, un momento de dicha o desesperación, arrojando un destello sobre un objeto, una emoción, un reconocimiento.; el orden que adopten la experiencia y el acto de nombrar no importa mucho. Puede que

la experiencia ocurra primero y que después se encuentre el nombre para describirla o puede que ocurra al final.

¿Qué ayuda a nombrar lo innombrable?

El peligro, como bien sabían Alicia y su Caballero Blanco, es que, a veces, confundimos un nombre con nuestra forma de llamarlo, y una cosa con nuestra manera de llamarla.

¿Pero cómo intervenir para que el que está perdido encuentre su camino en la inefable realidad del bosque?

Como descubre Alicia en el mundo de nombradores locos del otro lado del espejo, todas las lecturas verdaderas son subversivas, van a contrapelo.

En casos como éstos, la lectura nos ayuda a mantener la coherencia en el caos. Y no para eliminarlo; no para encerrar la experiencia en estructuras verbales, sino para dejarla avanzar a su propia y vertiginosa manera; no para confiar en la reluciente superficie de las palabras, sino para hurgar en la oscuridad.

En medio de la incertidumbre y de muchas clases de miedo, amenazados por la pérdida, el cambio y el dolor es importante saber que al menos hay un albergue durante nuestro paso por el oscuro bosque sin nombres.

La experiencia del lenguaje verbal, según Freud, presenta dos vertientes, una es la vertiente muda, la lengua fundamental y otra es la cadena significante, vertiente asociativa, que permite los usos lingüísticos.

Los niños toman las palabras como cosas del mundo, se tendrán que apropiar del lenguaje que es ofrecido por otro que lo pre-existe Siente placer al jugar con las palabras.

Luego el niño seguirá creciendo acorde a cómo llegó a cada momento y así resignificará sus juegos, se irá socializando y los primeros años sucumbirán en el olvido.

¿Por qué un niño interrumpe su juego, qué produce ruptura del lazo social? Son interrogantes que tal vez permitan pensar en ciertas modalidades de presentación de un padecimiento.

"Ciertamente el nombre entra en las proposiciones, más lo que éstas dicen no es lo que el nombre ha llamado. Los diccionarios y el inagotable trabajo de la ciencia bien pueden ponerle al lado a todo nombre una definición: sin embargo, lo que se dice de este modo se hace sólo en la presuposición del nombre.

Diferente es el gesto de la filosofía. Ésta comparte con la mística la desconfianza hacia una demasiado precipitada identidad de los planos, pero espera poder hacer justicia, a su manera, a lo que el nombre ha llamado. Por ello, el pensamiento no se detiene en el umbral del nombre, ni conoce, más allá de éste otros nombres secretos: persigue en el nombre a la idea." (G Agamben, en Idea de la Prosa).

Bibliografía

· *Lacan, J: Seminario 20: Aún. Paidos*

· *Lacan, J: Tomo 1. Escritos 1. Ed. Siglo XXl .1992.*

· *Lacan, J: Dos notas sobre el niño en Intervenciones y textos 2. Manantial. 1969*

· *Agamben , Giorgio ¿QUÉ ES UN DISPOSITIVO? Adriana Hidalgo editora*

· *Idea de la Prosa En el bosque del espejo. Ensayos sobre las palabras y el mundo. Editorial Norma. 2001. Bogotá. Traducción de Marcelo Cohen. Alberto Manguel*

· *Susana Tote , Psicoanálisis de los derechos de las personas publicados: Editorial Tres haches, Buenos 2000.*

· *Obras completas Sigmund Freud ,Volumen 9 (1906-08) El delirio v los sueños en la «Gradiva» de W. Jensen y otras obras Amorrortu editores*

· *Alicia a través del espejo, de Lewis Carroll. Alianza editorial*

· *Legendre, Pierre; El crimen del cabo Lortie, Tratado sobre el padre, México, Siglo XXI, 1994.*

Autores

Eva Alberione

Licenciada en Ciencias de la Información y Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
Actualmente se encuentra realizando el doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) donde investiga las narrativas contemporáneas de exiliadxs hijxs argentinos y del Cono Sur, bajo la dirección de la Dra. Leonor Arfuch. Sobre estos temas ha publicado capítulos de libros y artículos en revistas científicas, y ha coordinado mesas sobre exilio y segunda generación tanto en el Seminario Internacional Políticas de la Memoria organizado por el CCM Haroldo Conti como en otros encuentros sobre exilios políticos llevados a cabo en la región.

Tomasa San Miguel

Psicoanalista. Profesora Adjunta de Psicopatología Cát. II de la UBA. Jefa de Trabajos Prácticos de la Práctica Profesional Clínica de la Urgencia. Docente de Posgrado en la Maestría de Clínica Psicoanalítica UBA. Docente de Extensión Facultad de Psicología. UBA. Investigadora UBACyT y Proinpsi.
Supervisora del SPSI de Psicopatología Cátedra II. Docente y Supervisora Clínica en Hospitales Argerich, Piñero, Álvarez, Ramos Mejía, Centro 1, Moyano, Rivadavia, Gutiérrez, Durand, Alejandro Korn de La Plata. Ex Residente y Jefa de Residentes del HIGA Evita de Lanús. Integrante de la Revista "Huellas: Psicoanálisis y territorio". Autora de diversos capítulos de libros y artículos y Coautora del libro "La escritura del nudo" (Brueghel, 2019).

Graciela Zaldúa

Psicóloga y Fonoaudióloga, UNLP. Especialista en Planificación, CENDES. Profesora Titular Consulta, UBA. Directora de Proyectos UBACyT.

Laura Poverene:

Lic. en Psicología (UBA), Magíster en Problemáticas Sociales Infantojuveniles (UBA), Doctoranda en Salud Mental Comunitaria (UNLa).
Becaria doctoral CONICET con sede de trabajo en Centro de Salud Mental Comunitaria (UNLa). Co-coordinadora del Grupo de Trabajo "Niñez, derechos y salud mental" (UNLa). Investigadora y docente de posgrado en UNLa y UBA.

Teresa Usandivaras

Música y antropóloga. Cursó sus estudios en el Collegium Musicum de Buenos Aires y la carrera de Ciencias Antropológicas en la Universidad de Buenos Aires. Fundadora e integrante del grupo Los Musiqueros, grupo fundamental del Movimiento de Música para Niños (MOMUSI), una agrupación dedicada a la creación, transmisión y difusión de la música para niños. Fundadora e integrante de Teresa Usandivaras Quinteto, grupo en el que hacen música de las ciudades y el campo de latinoamérica y cantos de pueblos originarios. También es directora de coros y se dedica a la educación musical y conferencias en Latinoamérica. Autora de varios discos.

Mariana Baggio

Cantante, compositora de música infantil y docente. Estudió música en el "Collegium Musicum". Estudió composición musical en la Escuela de Música Popular de Avellaneda. Fue docente de música en "El Jardín de la Esquina", del año 1995 al '98, y actualmente tiene su propio taller de iniciación musical con niños a partir de los 3 años, y su taller de piano y flauta con niños desde los 7 años.
Actualmente forma el grupo musical "Barcos y Mariposas".
Además es autora de varios discos y libros para niñes.

Ángeles Durini

Publicó libros en colecciones para chicos y jóvenes. Los más leídos son los de la saga de Demetrio Latov. Obtuvo premios, como el Destacado ALIJA o Imaginaria-Educared, y varias menciones. Fue traducida al portugués. Su libro Concierto es su primera publicación en colección de adultos. Vive en Beccar, Buenos Aires.

Gabriel Lerner

Abogado. Es Secretario Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.
Se desempeñó como Secretario de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (SEDRONAR) entre mayo y diciembre de 2015. Se desempeñó también como Secretario de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Fue Director Nacional y Subsecretario de Derechos para la Niñez, Adolescencia y Familia en el mismo ministerio y fue disertante de la Red Latinoamericana para la Reforma de las Políticas de Drogas.

Brenda Riveros

Licenciada en Psicología, UBA. Doctoranda en Psicología, UBA. Becaria en Investigación UBACyT.

Luján Iuale

Psicoanalista. Dra. en Psicología (UBA). Magister en Psicoanálisis. (UBA). Prof. a cargo de la Práctica Profesional 822: El tratamiento del padecimiento subjetivo en la experiencia analítica (UBA). JTP de Clínica de Adultos I (UBA).
Profesora Adjunta de psicopatología (UCES) Docente de la Diplomatura en Fundamentos del Psicoanálisis (UCES) Directora de Proyectos UBACyT.
Autora de: Versiones del goce del Otro. Escabel (2019) y de Detrás del espejo. Perturbaciones y usos del cuerpo en el autismo. Letra Viva. (2011). Compiladora y autora de: Disrupción de los afectos en la clínica y en la época. JCE. (2020); Cuerpos afectados. Del trauma de lalengua a las respuestas subjetivas. JCE. (2018); Co- autora de: Alzar la voz. Incidencias clínicas del incesto (2020) La infancia intervenida. Ciencia, Clínica y política. Lugar editorial (2019); Hacer-se un cuerpo en el autismo y la psicosis infantil. Letra Viva. (2017); Posiciones perversas en la infancia. Letra Viva. (2012); entre otros y de múltiples publicaciones científicas.
Supervisora clínica y docente del Hospital Tobar García, del Piñero, y de la UTE-MIJ entre otros. Formadora de residentes y concurrentes y de otras instituciones.
Miembro de la Escuela de Psicoanálisis de los Foros del Campo Lacaniano (IF- EP-FCL) y Miembro del FARP.

Alejandra Barcala

Psicóloga, magister en Salud Pública, Doctora en Psicología (UBA). Postdoctora en ciencias sociales, niñez y juventudes. Docente Investigadora. Coordinadora del Grupo de Trabajo Niñez, Derechos Humanos y Salud Mental. Directora del Doctorado en Salud Mental Comunitaria. Universidad Nacional de Lanus (UNLa).

María Malena Lenta

Licenciada y Profesora en Psicología, UBA. Magíster en Psicología Social Comunitaria, UBA. Doctoranda en Psicología, UBA y Doctoranda en Estudios Interdisciplinares de Género, UAH. Docente e investigadora de la Universidad de Buenos Aires.

Laura Grischpun

Lic. en Psicología U.B.A

María Adelina Abraham Nami

Licenciada en Psicología (Universidad Nacional de Buenos Aires).
Fundadora y coordinadora desde 2005 del Equipo de Consultoría Clínica y Orientación sobre Adopción y Fertilización Asistida. Y en el año1989 del Hospital de Día de Niños La Cigarra. Ambos en el Centro de Salud Mental N° 1 "Dr. Hugo Rosarios", CABA.
Directora de post-grado anual en Adopción: 2016 y 2021. Asesora, capacita y supervisa a equipos profesionales de salud y jurídicos que trabajan con situaciones de adoptabilidad en el ámbito público y privado.
Además trabaja en psicología clínica con niños, adolescentes y adultos.

Juan Alexis Serantes

Licenciado en Psicología, UBA. Maestrando en Problemáticas Sociales Infanto-Juveniles, UBA. Becario en Investigación UBACyT.

Graciela Bernztein

Médica especialista en Psiquiatría y Psicoanálisis. Actualmente se desempeña como Coordinadora del Hospital de Día de adultos y Médica de planta del Centro de Salud Mental N° 1 "Dr Hugo Rosarios"; Miembro del equipo Asistencial y Supervisora del Centro de Asistencia a Víctimas de Violaciones de Derechos Humanos "Doctor F. Ulloa" de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación; y como Consultora y supervisora clínica al equipo directivo de la Dirección de Educación Especial C.E.N.T.E.S. Nº 2 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Ha sido Médica de planta del Hospital Infanto Juvenil Dra. Carolina Tobar Garcia; miembro del equipo del Centro de Día "La otra Base de Encuentros" Cesac 19.Directora Médica y Supervisora de la fundación "Centro de Investigación para la Salud Mental" (CISAM); Jefa de Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental de la Dirección Nacional de Salud Mental; y Asesora de la Comisión de Salud de la Legislatura de la CABA.Ha publicado en diversos libros y revistas académicas sobre temas de Psiquiatría y Psicoanálisis.

M. Paula Altieri

Lic. en Psicología U.B.A Profesora de Psicología U.B.A. Cursante del Instituto Clínico de B.A.

Mariana Bontempi

Lic. en Psicología U.B.A.

Melanie Faks

Lic. en Psicología U.B.A. Becaria honoraria del Equipo Niños Tarde y Adultos Mañana del Centro de Salud Mental N°1.

Juan Pablo Mattarucco

Psicólogo integrante del Programa Adop Adopi, Dirección General de Salud Mental, GCABA. Docente de la Práctica Profesional "Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez", Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires, Argentina.

Paula Barredo

Lic. en Psicología U.B.A. Magister en Teoría Psicoanalítica UCM.
Coordinadora del Equipo de Niños Tarde del Centro de Salud Mental Nº1. Docente de la Fundación Causa Clínica.

Marisa Capuano

Lic. en Psicología U.B.A. Maestranda en Clínica Psicoanalítica UNSAM.
Diplomatura en Políticas Planificación Gestión de Servicios de Salud Mental. AASM. Ex concurrente y becaria Honoraria del Centro de Salud Mental Nº1 "Hugo Rosarios" integrante del Equipo de Niños Tarde.
Coordinadora docente del posgrado desde 2015.

Cinquemani Florencia C.

Lic. en Psicología. Especialista en Arte Terapia U.N.A. Maestrando en Psicoanálisis U.B.A. Concurrente Htal. Álvarez.

Dolores Ortiz de Rozas

Lic. en Psicología UDEMM.

Solange Ove

Licenciada en Psicología U.B.A. Becaria Honoraria del Equipo de Niños Tarde del Centro de Salud Mental Nº1. Docente en la Facultad de Psicología U.B.A.

Lucas Rivarola

Lic. en Psicología U.B.A.

Florencia Salvo

Lic. en Psicología U.B.A. Concurrente del Equipo Niños Tarde del Centro de Salud Mental N°1.

Angeles Zorraquín

Licenciada en Psicología U.B.A. Becaria Honoraria del Equipo de Niños Tarde del Centro de Salud Mental Nº1.

Sofía Giorgiutti

Lic. en Psicología (UBA). Psicoanalista. Concurrente de 2do año del Centro de Salud Mental Nº 1 "Dr. Hugo Rosarios" en el Equipo de Niños mañana y Equipo de Familia Psicoanalítica.
Coordinadora de talleres de Creación de Historias. Miembro del Comité Editorial del Suplemento de Narraciones.

Melisa Laura Rapoport

Lic. en Psicología (UBA) con honores. Psicoanalista. Concurrente de 4to año del Centro de Salud Mental Nº 1 "Dr. Hugo Rosarios" en el Equipo de Niños mañana. Coordinadora de talleres de Creación de Historias.
Miembro del Comité Editorial de la Revista Narraciones. Cursando la Carrera de Especialización en Niños y adolescentes (UBA).

María Julieta Medici.

Psicoanalista. Diplomada en SM y DDHH. Psicóloga del Centro de Salud Mental Nº3 Arturo Ameghino. Coordinadora de la materia infancias y derechos de la UNPAZ.

Narraciones
Publicación del Centro de Salud Mental nº1

8. Infancias

"Es honra de los hombres
proteger lo que crece,
Cuidar que no haya infancia
dispersa por las calles,
Evitar que naufrague su
corazón de barco,
Su increíble aventura de pan y
chocolate Poniéndole una
estrella en el sitio del hambre."

Armando Tejada Gómez

"El amor tiene
infantilismos; las
demás pasiones,
pequeñeces.
¡Avergoncémonos
de las pasiones que
hacen al hombre
pequeño!
¡Honremos a las
que lo hacen niño!"

Víctor Hugo

"Para mí la literatura siempre fue un ejercicio lúdico. No creo haber cambiado de actitud entre aquel niño que construía un mecano y se pasaba horas inventando una nueva grúa y el hecho de inventar un "modelo para armar" en la escritura. La literatura como juego me parece el más serio de todos".

Julio Cortázar