

LA(S) INFANCIA(S) Y SUS DESTINOS: ESOS LUGARES EN DONDE LAS COSAS SUCEDEN DE OTROS MODOS (*)

Oscar Amaya

RESUMEN

En este artículo se abordan las transformaciones culturales producidas desde mediados del siglo XX y su impacto en el concepto de infancia, tal como ha sido concebido en la modernidad. Se propone que en el escenario cultural contemporáneo es preciso desplegar una mirada plural en términos de formas de infancia que se configuran en prácticas y discursos, analizando críticamente la posición adultocentrista respecto de estas formas, en términos de prácticas de des-subjetivación. Asimismo, se postula una versión instituyente de las infancias, a fin de posibilitar un abordaje clínico acorde a las transformaciones producidas.

Palabras clave: Infancia- prácticas culturales- nuevas subjetividades-clínica de niños.

ABSTRACT

INFANCY AND ITS DESTINY: THOSE PLACES WHERE THINGS HAPPEN DIFFERENTLY (*)

This text verses about the cultural mutations produced from the middle of the 20th Century and their impact over the infancy concept, such as has been conceived in modernity. It is proposed that a plural view in terms of different kinds of infancy that come out of practices and speeches is opened in the contemporaneous cultural scenery, by analysing critically the position centred in adults, in terms of des- subjetivation practices. Also, an instituting version of infancies is postulated, in order to allow an clinic study about the transformations.

Keywords: infancy, cultural practices, new subjectivities, children clinic

El singular “infancia” nunca dio cuenta de la diversidad de modos de transcurrir un tiempo cronológico. Sabemos que una noción de infancia no alcanzó nunca a dar cuenta de los habitantes que nombra. No encontramos ningún correlato entre la pretensión de universalidad y el universo de los que se intenta nombrar.

Graciela Frigerio

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

Ignacio Lewkowicz

Una explicación general del mundo y de la historia debe tener en cuenta, ante todo, cómo estaba situada nuestra casa

Italo Calvino

La complejidad de abordar en este tiempo de inicios de siglo un fenómeno como la infancia, reside en que ya no se trata de un objeto de análisis, sino de múltiples, lo que no hace posible entonces sostener un singular allí donde se manifiestan observables que rebasan los discursos disciplinares, legales e institucionales que se fueron instituyendo durante buena parte del siglo XX. La cuestión de la experiencia contemporánea y las transformaciones epocales autoriza a habilitar el plural de *infancia* que comienza a

asomarse en el título de este capítulo. Martínez Boom (2008) es claro al respecto: “la infancia no es algo que se pueda atrapar o señalar con precisión, si bien es una construcción desde el lenguaje a la que corresponden muchas acepciones, opera mejor como territorio y en este sentido, escribir sobre ella tiene algo que ver con significar, pero mucho más con deslindar, cartografiar, mapear, mojonar, incorporando una analítica del poder que visibiliza los rostros y que no esconde sus heridas”.

Si las infancias han sido designadas por otros tantos discursos, provenientes de la medicina, la pedagogía, la sociología, la jurisprudencia, el mundo *psi*, la política, la religión y el sentido común adultocentrista (por mencionar algunas discursividades que se configuraron en creencias y saberes materializados en prácticas de subjetivación, protección, encierro, examinación, medicalización o exclusión), hoy es menester analizar críticamente estas aseveraciones, a fin de reconocer sus inconsistencias e incompletudes.

Se trata de abordarlas en tanto *órdenes simbólicos atravesados por imaginarios*, que como explica Castoriadis (1983), sobreviven como *restos*, obstaculizando el advenimiento de nuevos modos de lo pensable respecto de lo social conocido, establecido como inmovible y perseverando por ello en forma cristalizada, en estos discursos y prácticas. Es cierto que en muchos casos, a estas discursividades acerca de la infancia se las enuncia como proscriptas, superadas o inactuales; sin embargo, en las instituciones que albergan a niñas y niños, también muchas veces perviven de manera subterránea.

Sucede que la infancia también es colocada como un *resto*, aquello con lo que no se sabe bien qué hacer, a pesar de las numerosas intervenciones sobre ella. Prevenciones, asistencias, omisiones y despojos: hasta hace una década atrás, según la UNICEF, 250.000 niños morían por semana en algún lugar del mundo. “Hoy el resto, en nuestra sociedad, no es el producto indeseado ni el efecto no buscado de una política. La magnitud del resto da cuenta de la eficacia de las políticas. No de su fracaso, no de su descuido, sino de su éxito” (Frigerio, 2006). Políticas de infancia que revelan acciones deliberadas impunes, sostenidas desde el acallamiento social. Que la infancia constituya un resto de la sociedad significa que niños y niñas, de un modo más o menos dramático, tienen un destino de deshecho. Ellos resultan, a los ojos adultos, des-existentes.

Un análisis de la infancia fragmentada en infancias requiere entonces operar en el intento de “articular varios planos de relación, acentuar una mirada transversal de las designaciones” (Martínez Boom, ob.cit.) respecto de este objeto múltiple, que permita hacer posible el hecho de llevar a cabo una práctica clínica en torno a su objeto: la construcción de los conocimientos infantiles, los aprendizajes y sus dificultades, y las vicisitudes del desarrollo. Requiere, en definitiva, problematizar las concepciones actuales acerca de la infancia en sus múltiples discursos y prácticas, algo que “implica el trabajo de pensar a los niños, de hacer conciente su memoria, sus narrativas fantasmales y silenciosas. La infancia no está dada como instancia psíquica, es una construcción que exige pensamiento, que pone en evidencia lo innombrable” sostiene con claridad este autor.

En este capítulo intentaremos para ello, revisar parte del repertorio de discursos y prácticas vigentes acerca de la infancia, con el propósito de acercarnos al establecimiento de una mirada clínica que aspire a superar las discordancias que habitan en las plurales versiones respecto de estas vidas designadas -en su mayoría- en términos de indefensión, fragilidad, minusvalía e ignorancia, o bien insensatez, animalidad, desaforamiento, inadaptación (o el eufemismo hiperactividad), irresponsabilidad y despotismo, e incluso inocencia, inteligencia (tecnológica) y viveza, entre otras adjetivaciones en su mayoría denigratorias, verdaderos “estigmas” estipulados por los adultos, aquellos “crecidos”, “que llegaron a pleno desarrollo” según –curiosamente- definen los diccionarios. Esta forma de designación del término *adulto* permite que Denis plantee que se trata de un término “puramente empírico del cual no existe ninguna definición metapsicológica: el adulto es siempre hijo del niño”. (1)

Se trata en verdad de un repertorio metafórico extenso: la infancia es designada tanto como período angélico o demoníaco, transida por lo divino –la infancia idealizada- o lo diabólico –la infancia denigrada-. También circula la representación del *soldado raso*, al que hay que combatir a fin de disciplinar, o bien *planta* que se debe regar, *tierra* a la que hay que arar o *fruta* que debe madurar; versiones todas que “invisibilizan” a la infancia: los niños son/serán los “hombres del mañana”: “la imposición de un nombre es un acto de institución de una identidad, toda vez que una sentencia descriptiva termina

funcionando como preformativa, provocando de alguna manera que se realice el resultado que anuncia” (Diker, 2006)

No será nuestro propósito entonces, revisitar o historizar lo que fue la infancia, así como tampoco aventurar su futuro o enunciar su agotamiento (2), sino entablar con ella la posibilidad de caracterizarla en algunas de sus manifestaciones contemporáneas, para observar si es o no posible articular estas dimensiones de la pluralidad. Se trata de llevar a cabo una revisión de la “división de las vidas” como denomina Ranciere a las intervenciones que se realizan sobre los niños y niñas devenidos en infantes, en tránsito por la infancia, ese “período de la vida del hombre” como también la definen - llamativamente- los diccionarios, escabullendo su especificidad.

Desde estas páginas sostenemos que sobre la infancia pesan, en mayor o en menor grado, en formas deliberadas o inadvertidas, *prácticas des-subjetivantes*, entendidas como “aquellas que, donde hay alguien, operan como si ese alguien fuera nada o nadie, expropiándolo de su condición de sujeto” (Frigerio, 2008), que perviven a pesar de las transformaciones sufridas en las representaciones de los adultos que intervienen en las diversas políticas de formación sobre ella.

Es decir, si bien lo “demoníaco” o lo “divino” fue reemplazado por una referencia directa a las cualidades propias del niño y a un reconocimiento de la vida emocional de la infancia, el adulto igualmente debe estimularlas e incidir, orientar, corregir esta vida. Las concepciones de “irresponsabilidad” o “maldad” originales se depusieron y tomaron su lugar los “problemas de conducta” y las “dificultades en el desarrollo de la personalidad”, y por ello el adulto también interviene a través de dispositivos especializados (entre los que se encuentran las prácticas *psi*) de “corrección” o “normalización” de las desviaciones “propias de la infancia”. La inteligencia puede ya no constituir un “don” o “talento” sino un potencial susceptible de desarrollo, así como la imaginación y la fantasía ya no representan un “mal hábito”, una “improductiva pérdida de tiempo”, sino cualidades que deben maximizarse, razones por las cuales el adulto interviene –una vez más- con el propósito de “reorientarlas” hacia fines productivos como el estudio y el trabajo.

Otro tanto sucede con las invenciones y los sueños de los niños: no se trata ya de formaciones que deban combatirse, sino manifestaciones útiles para caracterizar sus modos de comprensión del mundo, de manera tal que el adulto especializado administre las técnicas precisas para conocerlas y “evaluarlas”. La curiosidad tampoco constituye ya una característica irrelevante, sino que se la considera una “cualidad deseable”, un “rasgo prototípico” y en consecuencia, fomentable y objeto de estimulación. Finalmente, el juego no representa un tiempo desechable y una actividad sin sentido, sino que se lo considera una “actividad creadora” que debe utilizarse permanentemente en la educación y en la formación de “hábitos propios de la infancia” destinados a la preparación para la “vida adulta y responsable”.

Transitemos entonces algunas de las versiones de infancia(s) circulantes, estas dispersiones –a menudo contradictorias- de enunciados en torno a estos existentes -las niñas y niños- con el propósito de observar los desacoples internos y externos que se producen entre estos seres y los discursos que pretenden referenciarlos y explicarlos. Estas prácticas discursivas no serán abordadas en forma pormenorizada, sino más bien como intentos de capturar algunos de sus rasgos definitorios.

La infancia *naturalizada*

Para el adulto es un escándalo que el ser humano en estado de infancia sea su igual

Francoise Doltó

El sentido común principalmente, es lo que a través de discursividades y prácticas construye un efecto de naturalización a partir de considerar a la infancia como un hecho dado, inmutable y ahistórico, a la manera de una entidad o esencia de la naturaleza humana, con un supuesto carácter claramente universal. La operación que se produce aquí es la de una cristalización del significado de infancia, que reniega los cambios profundos originados por las transformaciones culturales y las representaciones sociales

en el transcurso del tiempo: “adquiere la consistencia de un concepto dominante, instaaura poder como aquello que no es preciso revisar porque “todos sabemos de qué se trata” potenciándose su eficacia en el imaginario social, justamente, cuando sabemos muy poco de qué se trata” (Giberti, 1993).

En esta versión, la infancia es concebida como una forma de existencia *naturalmente* inferior a la del adulto. Esta concepción rígida y unidimensional del concepto de infancia, que aún persiste en ciertas representaciones científicas y concepciones pedagógicas, sostiene una impronta de corte biologicista que excluye -o al menos relativiza- la impronta de la praxis sociocultural en el niño.

La naturalización se traduce como práctica des-subjetivante porque *fija un destino*. El adulto, con su poderío, interviene en la infancia atribuyéndole características y rasgos específicos, asignándole un destino esencial prefijado, con un pretexto entre humanitario y moralizante, que no hace más que operar una segregación de niños y niñas, asignándoles una función, un tipo de existencia y un futuro ya previstos.

En realidad, los historiadores de la niñez plantean que la infancia, lejos de ser un hecho natural, constituye un producto histórico moderno (Aries, ver nota 2) y por lo tanto una construcción sociohistórica: cada fase del desarrollo cultural de la humanidad fue constituyendo modos peculiares de culturizar a sus niños, a fin de integrarlos a las instituciones sociales existentes, en el mejor de los casos.

Es por ello que cada época configura concepciones y mitos sobre los niños y niñas: “culturas de la infancia cuyas formas sociales cambian según las épocas y los lugares, pero que son parte de los componentes estructurales de toda sociedad. Forma por la cual pasa todo individuo, pero cuyos miembros cambian constantemente” (Sirota, 2004) La infancia como una forma de existencia que requiere resguardo, asistencia e instrucción o encierro, fue creación de un momento histórico: la modernidad, que dio origen a las instituciones destinadas a la infancia. Nuestra contemporaneidad, en cambio, configura *otras modalidades subjetivas*: “asistimos a nuevas formas de existencia social que parecen generarse más allá de invariantes estructurales, leídas en términos de sus correlatos o de sus desvíos. Los tiempos actuales nos enfrentan a producciones de subjetividad que no se dejan explicitar desde la perspectiva paterno-filial o desde las

operaciones instituidas, sostenidas en el principio de ley, y en consecuencia, demandan nuevas claves de pensamiento capaces de designar lo que acontece”. (Duschatzky, 2006)

La infancia infantilizada

El niño no pesa concretamente en las directivas de la comunidad porque no vota ni hace huelgas, lo que entraña que carece de por sí de todo mecanismo para producir y orientar las determinantes que atiendan sus intereses.

Florencio Escardó

La infancia, esa temporada de la existencia que el adulto deja diluir sin remedio, constituye un espacio de la vida en que las preguntas son *motores para la interpretación del mundo*. “La infancia, sin duda, termina, finaliza sin retorno, pero lo infantil que allí se instituye perdura en el tiempo. Los adultos más preocupados por el final que por el principio, en vez de recuperar lo infantil con ahínco, tienden a olvidarlo”, sostiene Levin (2006). Será por eso que frente a lo inquietante de las preguntas de los niños, el adulto dice: “qué ingenioso”. A la gravedad de sus interrogantes la diluye exclamando: “qué divertido”. La belleza de la pregunta es transformada por la sentencia: “qué raro lo que dice”, y frente a la radicalidad de ellas, reacciona ensalzando la expresión de una “inocencia”, fruto de un “alma pura”.

Un ejercicio interesante para advertir este fenómeno de infantilización es recurrir a un diccionario de sinónimos y buscar el término *infantil*. Allí podremos encontrar las siguientes palabras, que encierran un mismo e inquietante sentido despectivo: pueril, cándido, aniñado, pequeño, tierno, impúber, trivial, vano, necio y ridículo, entre otras.

Este movimiento de infantilización corresponde a las representaciones epocales modernas (que perviven hasta nuestros días), que concibieron al niño como un ser incompleto y desprotegido, que debe ser resguardado, y por lo tanto dependiente en

forma completa del adulto. Son las instituciones sociales quienes se ocupan de esta “incompletud”: la familia y la escuela modernas. Para Aries, la escolarización de la infancia implica la instauración de un proceso de infantilización de una franja creciente en las sociedades, operación que instaure divisiones entre los niños por edades, impartiendo saberes en grados crecientes de complejidad, lo que produce al mismo tiempo una fuerte demarcación y diferenciación entre el significado de niño y el estatuto del adulto, fundando una *asimetría estructural* y una *dependencia funcional* no sólo en la dimensión pedagógica, sino jurídica y económica, entre otras. La relación maestro-alumno (así como la de padre-hijo) sólo es posible en base a esta diferencia: autonomía/independencia/superioridad, frente a heteronomía/dependencia/inferioridad.

La infancia *minorizada*

Los niños nos interpelan en nuestro saber sobre la infancia cuando ese saber excluye al infante mismo, constituyéndole una vida paralela inscripta en un legajo que habla de la historia oficial de una causa judicial y confundiendo a ésta con una historia de vida que no es historizada por su propietario.

Mercedes Minnicelli

Desde ciertos dispositivos teóricos como las teorías del derecho y la filosofía, el concepto de *menor de edad* constituye una “categoría jurídica que concierne a todos los niños, con independencia de su origen, en un menor, noción que responde a un orden clasificador (...) que unifica las dos vertientes interpretativas de la ley: la de protección y la de sanción y castigo. En el marco de las teorías de la minoridad, protección y castigo son dos caras de la misma moneda: se castiga/encierra para proteger la infancia en peligro material o moral” (Frigerio, 2008), pero también por considerarla potencial o materialmente peligrosa para la sociedad.

Esta autora denomina *prácticas de minorización* “a las que niegan la inscripción de los sujetos en el tejido social, a las que constituyen en las infancias un *resto* y a las que

ofrecen a las vidas no el trabajo estructurante de la institucionalización, sino la *institucionalización de las vidas dañadas*”, siendo este trabajo estructurante “aquel que hace de todos sujetos de la palabra (...) que oficia de garante de la *filiación simbólica* para todos” y que en la modernidad correspondía al Estado a través de las instituciones escolares. Pero aquellos niños que son apartados de la acción educativa por sus condiciones de “indigente”, “abusado”, “delincuente”, etc. son entonces derivados a otras *instituciones del encierro* para implementar supuestas prácticas de reencauzamiento, resocialización y reinserción.

En 2005, en la provincia de Buenos Aires se registraban más de 11.000 niños y adolescentes internados en institutos estatales y hogares privados que no habían cometido ningún delito: se trata de los denominados “menores no delinquentes”. Si bien nuestro país ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU en 1990 y la incorporó a la Constitución en 1994, la situación de estos niños y niñas (y de los otros decenas de miles a los que se considera delinquentes) se rige por la Ley de Patronato (1919) y la Ley 10.067 promulgada en la última dictadura, que otorga a los jueces de menores la potestad de internarlos hasta los 18 años bajo un régimen asistencial o penal, según el caso. Aún no se ha implementado una Ley de Protección Integral de la Niñez tratada en el Congreso Nacional, encargada de abolir la legislación que de hecho aún rige.

Las prácticas de minoridad, respecto de los niños devenidos en menores, operan generando “en todas y cada una de sus acciones, por un lado, la ilusión de estar haciendo todo por ellos y, por otro lado y al mismo tiempo, el encierro y la obturación de las condiciones y oportunidades de subjetivación que merecen todos y cada uno de los chicos que por motivos de diversa índole requieren de la intervención directa del poder judicial –en tanto vehiculizador de la ley- y las organizaciones institucionales”.(Minnicelli, 2004)

En este sentido es que Pignata plantea que “algunas normas vigentes permiten que la intervención judicial se realice a partir de la situación de las personas involucradas en el conflicto y no de los hechos conflictivos. El juez no funda su intervención en la necesidad de decidir un conflicto de derechos, sino en que la situación personal y familiar del sujeto genera una conflictiva social”. Además agrega: “las leyes abrieron la

puerta a que la justicia se hiciera cargo de la ejecución directa de las políticas públicas sociales destinadas a los niños y niñas de las familias más carenciadas. Se cuestiona la capacidad de dichas familias para poder garantizarle una calidad de vida adecuada a los niños y niñas”. (3) Hace pocos años atrás, desde un juzgado de menores en Córdoba, una jueza entregó una beba a otra familia, porque -sostuvo en sus fundamentos- que los padres biológicos no estaban en condiciones materiales ni económicas para su crianza y educación.

La infancia *medicada*

Si los psicopedagogos partimos de suponer que de una clasificación de trastornos del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales podemos derivar criterios de intervención clínica, sea para el diagnóstico o para el tratamiento, el error no será del DSM-IV, sino nuestro.

Norma Filidoro

Mire seño, que yo soy ADD

Federico, 10 años

En el año 2004, en un relevamiento llevado a cabo en 33 hospitales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (4), se pudo determinar la existencia -cada año más frecuente- de niños de 3 a 5 años que concurrían a los servicios de salud mental, a diferencia de pocos años atrás, cuando -con poca frecuencia- lo hacían niños de ocho años en adelante. Los motivos de consulta más frecuente eran (y siguen siendo): trastornos psicológicos y psiquiátricos como “trastornos de relación entre niños y adultos”, “trastorno de aprendizaje”, “déficit de atención con comportamiento perturbador”, “trastorno de ansiedad” y “trastorno generalizado de desarrollo”, entre los más frecuentes. También se pudo constatar tanto el aumento de casos de bajo desarrollo

psicomotriz y de lenguaje por falta de estímulos o desnutrición, como el de enfermedades psicosomáticas (trastornos del aparato respiratorio, dermatológicos y hepáticos).

Paralelamente a esto, según diversos estudios realizados por profesionales, el crecimiento de tratamientos farmacológicos en varios países se ha quintuplicado en relación a la última década del pasado siglo: “podemos nombrar como patologizantes a un conjunto de operaciones: políticas, programas, estrategias y dispositivos; intervenciones puntuales; campos argumentales; cuyos efectos ubican en un lugar de enfermo, o de potencialmente enfermo, anormal, desviante; o pasible de traumatización o desubjetivación, a quienes son su objeto señalado. La psicopatologización, en el caso de la infancia se inscribe como una forma de abuso de poder de parte de los adultos, legitimado por saberes más o menos acreditados oficialmente y socialmente”. (Korinfeld, 2005)

Desde la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP), se advierte que los efectos del abuso de los psicofármacos no se limita al hecho de que los niños reciben sustancias que los mantienen inhibidos –dopados- sino que también producen náuseas, falta de apetito, cefaleas, pesadillas y angustia. “Se demostró en varios estudios –afirma Moyano Walker, miembro de la SAP- que luego de un consumo sostenido durante cuatro a diez años, produce retraso de crecimiento”. En coincidencia con esto, Héctor Waisburg (miembro del Hospital Garrahan) plantea que el retraso de crecimiento producido por psicofármacos, psicoestimulantes y otras drogas “viene a cuenta de que interfiere en la absorción del calcio en la placa cartilaginosa ubicada en la pífisis (punta del hueso)”.

La Agencia para el Control de Narcóticos de la ONU alertó acerca del aumento creciente en la prescripción de psicofármacos destinados a mejorar la conducta y la atención de los niños de las escuelas de Estados Unidos y denunció que más del 5% de los escolares se encuentra medicado con metilfenidato. En nuestro país, este medicamento es consumido en forma creciente por alumnos con “problemas de conducta y aprendizaje” principalmente en colegios privados de la zona norte bonaerense y promocionado como “droga salvadora” por la Fundación ChAD (Asociación de Padres de Chicos con Atención Dispersa). Es inquietante constatar que todos estos datos corresponden al año 1996. Dos años después el diario nacional de

mayor tirada titulaba en el “Suplemento Mujer”: “Stop. Cómo detener a un chico hiperactivo”.

Esta domesticación cada vez más extendida, constituye otra de las prácticas des-subjetivantes que operan sobre la infancia: “no comprenderemos los síntomas infantiles y la problemática que ellos conllevan si desconocemos la posición que, en la actualidad, ocupa la infancia. Los malestares actuales de los niños se constituyen en síntomas singulares y sociales como respuesta desmedida a lo que el mundo adulto, moderno y global requiere de ellos imperiosamente y a destiempo (...) no sólo son la promesa de sus padres, sino que se les exige que la realicen aquí y ahora, inmediatamente”. (Levin, ob.cit.)

Las intervenciones clínicas compensatorias siguen siendo, en forma creciente, una práctica habitual con niños y niñas: “si tiene un supuesto déficit en la secreción de la dopamina, se la insufla externamente con medicación y si el problema es para inhibir los impulsos, lo adiestro conductualmente”. (Untoiglich, 2004)

La infancia mediatizada - tecnologizada

Hasta hace muy poco tiempo, los adultos podían decir: “¿sabes una cosa? Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo” Pero los jóvenes de hoy pueden responder: “tú nunca has sido joven en el mundo en el que soy joven yo, y jamás podrás serlo”. Hoy, súbitamente, en razón de que todos los pueblos del mundo forman parte de una red de intercomunicación con bases electrónicas, los jóvenes de todos los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrá jamás. A la inversa, la vieja generación nunca verá repetida la vida de los jóvenes su propia experiencia singular de cambio emergente y escalonado. Esta ruptura entre generaciones es totalmente nueva: es planetaria y universal.

Margaret Mead

¡Obvio que chateo!

Florencia, 10 años

El escenario social que se configura desde mitad del siglo pasado (5), fue dando lugar al advenimiento de subjetividades infantiles conformadas “por fuera de los dispositivos institucionales modernos(...) que ya no dependen de las prácticas y discursos institucionales sino que sus marcas se producen en el seno de prácticas no sancionadas por las instituciones tradicionales como la escuela y la familia” (Duschatzky y Corea, 2002) La cultura tecnológica ha producido fuertes transformaciones en la infancia: “rodeada por un flujo incesante y multiforme de estímulos de muy variada índole, inmersa en un seductor y a la vez perturbador universo de imágenes” (Levin, ob.cit.), los niños se realizan como tales, de manera sostenida, a través de los medios de comunicación, que “en sus diversas expresiones, invaden cada aspecto y momento de la vida del sujeto, absorbiendo gran parte de los intereses y el tiempo de la población infantil”, afirma este autor.

Se trata de una conformación de infancia que puede denominarse como de *existencia saturada*, al igual que el tipo que se presenta a continuación. En nuestro país, más de 800.000 niños menores de 13 años poseen su propio teléfono celular (en su mayoría de clases media y alta). Teniendo en cuenta que este servicio comenzó a masificarse hace casi 20 años, gran parte de la población infantil crece con este medio de comunicación. En 2005, la Comisión Nacional de Comunicación informaba que los celulares en uso en todo el país ascendía a 15 millones de aparatos, estando actualmente casi el 7 % en manos de niños y niñas (6).

Es por ello que las empresas telefónicas lanzaron al mercado *kits* con carcazas intercambiables, juegos virtuales y contenidos de personajes de canales televisivos infantiles por cable o programas en TV abierta de dibujos animados o telenovelas. Algunos de estos programas generan más de 20 mil mensajes de textos diarios, productos de concursos y accesos “gratuitos” a contenidos y juegos. Semejante dinámica obedece al hecho que de las diez señales televisivas por cable más vistas, tres corresponden a canales infantiles y que cerca del 70% de los chicos argentinos miran

más de dos horas de televisión diarias. Una de las empresas fabricantes de muñecas lanza a ese mercado más de 90 comerciales al año: en promedio, uno cada cuatro días.

Tanto la infancia mediatizada-tecnologizada como la mercantilizada, representan la expresión de la cultura de la globalización que configura una interacción digitalizada a través de redes virtuales mediáticas e informatizadas, y es por ello que puede caracterizarse como una infancia con *terminales*: control remoto, *mouse*, *play station* y celular, entre otras, cuya lógica es la demanda y satisfacción inmediata.

La infancia mercantilizada

La operación llevada a cabo en este tipo de infancia resulta de una transformación: de la promesa de formación de un “futuro ciudadano” en un “actual consumidor”; es decir, del Estado, que imponía un “orden simbólico articulador, un sustrato normativo que comprende a todos por igual” (Lewkowicz, 2004) a la creciente preponderancia del mercado, que con la lógica del capital, insta una distribución inequitativa de bienes y servicios. (7)

El Estado asumía lo que caracterizó a la infancia de la modernidad: su necesidad de ser protegida y resguardada, a causa de su fragilidad e incompletud, y la implementación por ello de redes de lazo social. Con la ascensión del mercado como otra red de prácticas sociales –el consumo– la infancia es atravesada y tornada en público consumidor y compelida al cumplimiento de desempeños adultos, lo que implica que “son niños abusados, demandados a ejercer de hecho el control de una situación que los propios padres no pueden controlar: el consumo mismo” (Corea, 2000).

El sitio inglés de la *BBC News* publicó en 2004 que cerca del 80% de las marcas de objetos de consumo compradas por padres están decididas por sus hijos, siendo el 67% los que han decidido la compra del automóvil familiar. La agencia *Milward Brown* realizó una investigación en 70 ciudades de 15 países de Europa y en EEUU y pudo determinar que en 2002, los niños de entre 10 y 14 años hicieron gastar a sus padres un total de 1.88 billón de dólares. También que el mismo público consume alrededor de 30.000 comerciales al año.

En nuestro país, según el último Censo Nacional, existen casi 3.430.000 niños entre esas edades, un 10% de la población total: en 2005 ya se calculaba que representa un segmento que mueve 500 millones de pesos anuales. Las consultoras que estudian los hábitos de consumo en América Latina sostienen hace ya varios años que los chicos tienen un poder decisorio cada vez mayor en la compras de sus familias, aún en aquellos productos que no son estrictamente par ellos. También afirman que ocho de cada diez niños latinoamericanos pueden ser considerados *consumidores directos*, pues reciben dinero de sus padres para gastar sin el control de los adultos.

Este desempeño -supuestamente adulto- por parte de niños y niñas, no es otra cosa que un significativo encubridor del abuso contemporáneo que se efectúa sobre ellos. La subjetividad *mercantilizada* cancela las necesidades infantiles e instala otra, descontrolada, entendida como la subjetividad del consumidor. Mediante esta práctica se abusa tanto de la relativa fortaleza psíquica del niño (fuerte a causa de su plasticidad, su movimiento acontecimental, su apertura y su creatividad), como -demás está decirlo- de su posición heterónoma respecto de los adultos.

Es por ello que esta forma de infancia también constituye una práctica des-subjetivante: la asimetría adulto-niño queda cancelada, ya que en las prácticas de consumo, la lógica familiar en sus formas de autoridad es reemplazada por la autoridad del objeto de consumo que interpela a sus consumidores

La infancia *desamparada*

Fea es muy fea la verdad / La hebilla de un cinturón te fue
a enseñar mucho más / aprende el niño bebé lo que
nunca olvidará / Fea, se hace fiera, callejera, se hace callo
la verdad / Violento niño bebé, qué injusticias vengarás.

Gustavo Cordera

En directa tensión con la versión *infantilizadora* de la infancia, a partir de la salida de la modernidad se comienza a producir una fuerte transformación en las dos instituciones tradicionalmente responsables de la “formación de la infancia”: la familia y la escuela. Analicemos cada una de ellas, a fin de observar el fenómeno del desamparo.

a) la institución familia

Esta institución fue considerada en la modernidad como la “célula básica de la sociedad” y “espacio de primera socialización (protección, cuidado, formación de valores)”. Atributos centrales y en apariencia insustituibles, la familia en tanto institución viene sufriendo un creciente vaciamiento de sentido: Rosanvallon y Fitoussi (1997) plantean que durante mucho tiempo, la familia posibilitó la inscripción de los hijos en una genealogía y por ello en una historia biográfica que operaba como sostén, identidad y referencia: proceso de filiación y lazos familiares inter-generacionales, en una suerte de “matriz regulatoria” de la sociedad.

Las figuras y funciones materna y paterna están siendo fuertemente redefinidas a la luz de las transformaciones epocales, que alteran radicalmente las lógicas de las relaciones familiares, estructuradas en jerarquías simbólicas de autoridad fundadas en la modernidad. Los nuevos modos de vinculación familiar configuran “múltiples modos de relación que rompen la estructura paterno-filial” (Duschatzky y Corea, ob.cit.) es decir, la lógica fundada en la existencia de figuras de autoridad se encuentra profundamente alterada. Esta “caída de un patrón referencial en la estructuración familiar” requiere redefinir lo que hoy entendemos por *familia* frente al resquebrajamiento de las posiciones que les cabían al padre y a la madre de autoridad, protección y educación respecto de sus hijos.

Las autoras recién mencionadas analizan algunas de las alteraciones sufridas por el modelo “paterno-filial que constituyó el núcleo de la organización familiar”: pérdida de la condición salarial, incertidumbre respecto del futuro, flexibilidad laboral, resquebrajamiento del trabajo como pilar de estructuración social, pérdida de las protecciones sociales, borramiento de las fronteras generacionales, pasaje del saber a la información con efectos en la devaluación de la experiencia de los padres y la transmisión intergeneracional; así como la emergencia de nuevas modalidades en la vinculación familiar: familias ensambladas, monoparentales, ampliadas y otras

múltiples vinculaciones que ponen en crisis la eficacia de las figuras paterna y materna, tradicionalmente portadoras de autoridad simbólica.

b) la institución escuela

La crisis de la modernidad ha producido también una fortísima mutación de los establecimientos educativos: ¿qué experiencias escolares se pueden producir en situaciones de profunda alteración?, ¿Qué tipos subjetivos se habilitan en esas experiencias?, se preguntan Duschatzky y Corea. Ocurre que esta institución ve alteradas sus facultades, su capacidad de producir efectos a través de sus prácticas alfabetizadoras y de “preparación para la ciudadanía”, algo que desplegaba en la infancia un proceso de subjetivación, es decir, una *producción de infancia*, en la instauración de normas, símbolos, hábitos y valores que articulan la vida de niños y niñas en su cultura de pertenencia, de carácter escolar.

El escenario contemporáneo altera los valores instituidos, resquebraja las figuras de autoridad epistémica, ya que los saberes en tanto conocimiento legitimado ya no son patrimonio exclusivo de la institución escuela: las culturas mediáticas, tecnológicas e informáticas han desmantelado su tradicional poder único de socialización cultural. Tal como plantean estas autoras, las condiciones institucionales que hicieron posible la producción de esta infancia han perdido eficacia simbólica: para alcanzar una autonomía como sujeto, los saberes necesarios ya no son centralmente impartidos por la escuela.

Es por estas cuestiones que hoy resulta anacrónico realizar un abordaje de las infancias para su estudio en términos de “el niño pre-escolar”, “los años intermedios de la niñez”, “el niño escolar” o “el funcionamiento cognitivo del niño escolar”, que creaba el binomio *pensamiento infantil-escuela* como único posible (8). La infancia ya no es objeto únicamente de las prácticas pedagógicas, aunque el sentido común insista en visualizarla ligada a las actividades que se llevan a cabo en la institución escolar, y que ésta las reenvíe a la institución familiar a través de la “tarea para el hogar”, en un contexto de “desubjetivación de la tarea de enseñar” (Duschatzky y Corea, ob.cit.)

Para ambas instituciones hubo históricamente un imperativo respecto de la infancia, que sigue insistiendo: educar. Sin embargo, en el actual escenario, ciertas preguntas

emergen de manera insidiosa: ¿para qué educamos? ¿para qué clase de futuro? ¿para qué tipo de prácticas, para qué funciones, desde qué modelos? La pregunta no deslocaliza sólo a la infancia tal como fue concebida por la modernidad: la pregunta nos deslocaliza a los adultos, a quienes desempeñan (o intentan hacerlo) funciones maternas y paternas, a los que sostienen prácticas pedagógicas, y alcanzando por ello, al núcleo mismo del dispositivo de escolarización. Como nunca antes, los oficios de alumno y maestro, así como el oficio de niño y el parental “se construyen en paralelo; socialización y parentalización van de la mano y se las conceptualiza en términos de proceso continuo”, afirma Sirota (ob.cit.)

Además, estos interrogantes repercuten en otros adultos y en otro dispositivo que se aboca a la infancia: el clínico. El resquebrajamiento de este imperativo configura otras preguntas igualmente urticantes (9): ¿disponemos de los dispositivos adecuados para registrar el sufrimiento de los niños actuales? ¿Estamos en condiciones de establecer los indicadores según los cuales un niño está bien formado, bien educado, y en un adecuado estado emocional y cognitivo? En este estado de desamparo ¿tiene sentido seguir suponiendo al niño como futuro ciudadano democrático? Y si se predica que el niño es sujeto de derechos, si el sólo hecho de ser niño le da derecho a participar y a decidir su actualidad y su futuro: ¿por qué educarlo?, ¿por qué asistirlo? Debemos responder -y no retirarnos- desde el desamparo y no desde la retórica.

Ya en la década de los ´70, la antropóloga Margaret Mead (1970) planteaba, respecto de la relación padres-hijos y maestros-alumnos en lo que concierne a la transmisión de valores y saberes, que la cultura estaba transformando radicalmente sus modelos de transmisión. En el modelo tradicional, denominado *prefigurativo*, los adultos conocen, practican y enseñan los valores de la tradición a las nuevas generaciones. Posteriormente, plantea esta antropóloga, advino el modelo *cofigurativo*, en el que adultos, adolescentes y niños aprenden al mismo tiempo, puesto que valores y saberes se encuentran en mutación y todo resulta nuevo para todos ellos: en cada nueva generación, los valores difieren respecto de la generación anterior. Por último, el modelo *posfigurativo*, correspondiente a las formas socio-culturales contemporáneas, donde niños y jóvenes son quienes saben y enseñan a sus mayores: “los adultos forman una generación extrañamente aislada. Ninguna otra ha conocido ni experimentado jamás un cambio tan masivo y rápido, ni se ha desvelado por asimilarlo, ni ha visto cómo las

fuentes de energía, los medios de comunicación, las certidumbres de un mundo conocido, los límites del universo explorable, de definición de humanidad y los imperativos fundamentales de la vida y la muerte, cambiaban delante de sus ojos”, afirma Mead.

Este estado de cosas instala una peligrosa suposición: la del niño como si fuera un ser autónomo, “en consonancia con los tiempos que corren” (que se asemeja al efecto sobre la infancia mercantilizada), nominaciones que encubren un abuso de corte pragmático de los niños (malentendiendo sus derechos), constituyendo otra expresión de las prácticas des-subjetivantes. Como plantea Lyotard (1997): la infancia, si se integra demasiado rápido a lo social instituido, no hace más que cerrar el futuro.

La infancia *expulsada*

En 1980, año declarado por las Naciones Unidas como el Año Internacional del Niño, nacieron en el mundo 122 millones de niños. El 95% de ellos, en los países subdesarrollados. Casi 7 de cada 10 -80 millones de niños- ya han muerto. Los sobrevivientes tienen 17 años. Estas cifras, ¿no revelan un infanticidio encubierto con el que convivimos con cierta resignación, aunque nadie dude de lo injusto de esas muertes evitables?

Juan Carlos Volnovich

También en fuerte tensión con las versiones *tecnologizada* y *mercantilizada* de la infancia, las políticas de expulsión (que en el mundo cada vez fueron menos encubiertas, es decir, el infanticidio se fue tornando indisimulable) mostraron en qué situación dejaba el Estado a millares de niñas y niños: “a la luz de las rápidas transformaciones de la economía y la desregulación del mundo del trabajo, se ha pasado de la precarización laboral a la destitución” (Duschatzky y Corea, ob.cit.) (10)

La expulsión social de la infancia produce niñas y niños des-existent, puesto que transitan “el universo de la indiferencia en una sociedad que parece no esperar nada de

ellos” aunque se desplacen en la vía pública y mendiguen por las calles, transportes y paseos públicos y pernocten en estaciones de trenes y veredas (ya muchas plazas han sido fortificadas con rejas para su protección), se trata de niños y niñas sin voz -y huelga decirlo- sin derechos, y por ello, despojados de su estatuto de sujetos: “si el Estado es lo que vincula, también es claramente lo que puede desvincular. Y si el Estado vincula en nombre de la Nación -conjurando forzosa, si es que no poderosamente, cierta versión de la Nación- entonces también desvincula, suelta, expulsa, destierra” (Butler, 2009).

El despojo a niños y niñas de su infancia también se materializa en la explotación laboral: los niños trabajadores de los “países en vías de desarrollo” superan los 250 millones (según la Organización Internacional del Trabajo), recibiendo “sueldos” irrisorios o bien siendo sometidos a condiciones de esclavitud. En América Latina se estima que “trabajan” más de 17 millones de niños, y en algunos países los niños menores de 10 años representan el 20% de la “mano de obra” infantil. Los niños de las zonas rurales, particularmente las niñas, tienden a comenzar su “actividad laboral” entre los 5 y 7 años. En nuestro país lo hacen más de 250.000 niños, un 70% para levantar cosechas de tabaco, algodón, oliva, papa, ajo y cebolla, según informes de las Naciones Unidas para la Infancia y la Unión Argentina de Trabajadores Rurales y Estibadores, entre otros organismos. Una de las medidas implementadas por los organismos internacionales fue “celebrar” el 12 de junio el “Día Mundial contra el Trabajo Infantil”.

Una infancia destituida de su condición de tal, presenta una existencia social con rasgos característicos: estrategias de supervivencia cuasi-legales y/o de carácter ilegal, falta de escolarización o escolaridad interrumpida, desprotección social de las instituciones de amparo, y precarización o inexistencia de lazos familiares, entre otros indicadores. No se trata aquí de una infancia *abandonada* (los “pibes huérfanos”, los “chicos de la calle”, los “chicos de la guerra”) sino de “una formación particular de poder y de coerción diseñada para producir y mantener la condición de privación” (Butler, ob.cit.)

En 2001, un relevamiento del gobierno de la provincia de Buenos Aires sobre el estado nutricional de la población infantil menor de seis años del conurbano bonaerense, arrojó los siguientes datos: el número de niños obesos era entre 4 y 6 veces mayor al esperado; había más niños de baja altura y su proporción aumentaba en los sectores más pobres; el 66% de los niños no cubría la recomendación de hierro y la mitad de los menores de 2

años sufría niveles de anemia muy altos (75%). Las consecuencias de este estado pueden inferirse: la baja talla es un indicador de desnutrición crónica, el sobrepeso de la mala alimentación, lo que implica en el futuro un riesgo mayor de sufrir enfermedades cardiovasculares, alto colesterol y diabetes. No constituye ningún secreto que la anemia (por falta de ingesta de carne, por ejemplo) deja lesiones irreversibles y condiciona el desarrollo intelectual.

Así como formulábamos una pregunta cercana respecto de la infancia desamparada, ¿es posible hablar aquí de “Derechos del Niño” si existen niños y niñas que no tienen un lugar en el mundo? Hoy, casi dos de cada 12 niños muere por causas evitables antes de los 5 años. Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU), de cada 100 recién nacidos, 40 no serán registrados ni inscriptos, 26 no recibirán una vacuna contra ninguna enfermedad, 19 no dispondrán de agua potable, 30 padecerán desnutrición durante sus primeros cinco años y 17 no acudirán jamás a la escuela.

“El niño debe ser protegido de toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada.” ¿Qué significado efectivo posee el principio 9 de estos Derechos? ¿Qué significado político y social tiene hoy la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia lanzada por UNICEF, en la que en 1990, más de setenta jefes de Estado de todo el mundo se comprometieron a llevar a cabo un plan de acción concreto con metas específicas en las áreas de salud y educación, con tiempos acotados para efectivizar su cumplimiento? En 2002, se realizó una Sesión Especial por la Infancia en la Asamblea General de la ONU, donde nuevamente otros 70 jefes de estado y unas 1000 organizaciones no gubernamentales se afligieron por la situación de la infancia en el mundo y firmaron el documento “Un mundo apropiado para los niños” con el compromiso de cumplir metas en los próximos diez años, ya que de las decenas de ellas propuestas en la Cumbre de 1990, sólo lograron alcanzarse seis.

Mientras tanto, UNICEF (Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia) sigue informando –como hace décadas- “cada 24 horas mueren en el mundo 40.000 niños” o “cada hora mueren 1.500 chicos en todo el mundo” y también que “en la última década murieron más de 1.500.000 niños víctimas de las guerras” e incluso “en la mayoría de los países de América Latina ingresan por día en la pobreza alrededor de 2.000 chicos”.

En estas prácticas de expulsión es donde más claramente puede observarse la des-subjetivación, la destitución del sujeto y la instauración de un resto.

Hacia una versión posible de la(s) infancia(s) para su abordaje clínico

Hay que encontrar andamiajes conceptuales que no hagan economía de la complejidad, ni de la ética un recurso retórico, y que no hagan del ejercicio de los derechos del niño un estribillo sin consecuencias para la práctica efectiva de la ciudadanía. Trabajar allí donde el derecho es omitido requiere formarse para oficios aún sin nombre, que exigen una puesta en común de las experiencias y perspectivas de aquellos que hoy, bajo nombres tradicionales (trabajador social, pedagogo, psicólogo, médico, abogado) intentan no volverse cómplices de la reproducción de prácticas que no habilitan oportunidades. Para muchos chicos y chicas la edad ha dejado de ser el atributo de un tiempo protegido, o el sinónimo de un tiempo de crecimiento exclusivamente centrado en los cambios corporales y en el reposicionamiento subjetivo.

Graciela Frigerio

La infancia no constituye una incompletud, un futuro, una insignificancia, sino una *historia* y un *presente*: la historia de una experiencia iniciática, de un viaje, de una aventura intelectual y emocional, cuyas preguntas y juegos “delirantes”, muchas veces representan formas acabadas de expresar el malestar frente a la intromisión de los adultos a ese paisaje, a ese territorio “incivilizado” y resistido, porque resulta irreductible a las formas de control discursivo y corporal del adultocentrismo, a la implementación de las diversas tecnologías de la sumisión, fruto de políticas de la intrusión.

Para quienes trabajamos en una clínica de la infancia, el desafío de asumir que niños y niñas constituyen *sujetos de una experiencia* y no objetos para glosar una teoría, sigue pendiente. Las intensidades y las vacilaciones en todo abordaje clínico, constituyen las puertas de entrada a un conocimiento de la infancia como fenómeno plural, ya que resulta difícil erigirse en una voz adulta capaz de mirar y escuchar a los niños *en su contemporaneidad*, y no *desde* nuestros saberes previos acerca de ellos. En palabras de Minnincelli (1997): “los intercambios discursivos entre niños y adultos activan complejos interjuegos psíquicos de identificaciones y transferencias, quedando sujetos –ambos- a establecer la relación según sus expectativas y singulares historias infantiles”.

Se trata entonces de que nos aproximemos a los interrogantes, procesos y dimensiones de las subjetividades infantiles que aún se mantienen a resguardo de la intrusión descarnada del adulto, en una aproximación que se abstenga de ejercer prácticas categorizadoras que expliquen a “la” infancia, en un vano intento –ilusorio y tranquilizador- de construir una identidad sin fisuras, incluida, además –y sobretodo- a la del adulto. Quienes trabajamos en la clínica de la infancia debemos anoticiarnos: niños y niñas se han escapado de los libros y *se portan mal, no hacen caso* a las teorías que los explican. Las teorizaciones llaman, y ellos *no responden*. No es posible por ello insistir con el intento de explicar al *infans* (etimológicamente, “el que no puede hablar”), debemos comprender al niño como *ser de la palabra*.

Las concepciones y las subjetividades acerca de las infancias presentadas más arriba, dislocan, desencajan, quiebran *una versión* de la infancia (cualesquiera que ésta sea). Estas múltiples infancias no nos permiten articular en un *complejo dimensional* la pluralidad existente: la infantilización y la expulsión constituyen antagonismos inarticulables, la minorización y la mercantilización de la infancia no pueden subsumirse en una misma unidad de análisis, en tanto que las relaciones que pueden establecerse entre una infancia desamparada y el fenómeno de mediatización-tecnologización, resultan muy endebles.

Consideremos entonces, algunos rasgos de la infancia que caracterizan a las concepciones instituida e instituyente: (11)

**CONCEPCION INSTITUIDA DE INFANCIA
INSTITUYENTE DE
INFANCIAS**

CONCEPCION

E S E N C I A	necesidad	posibilidad	D E V E N I R
	DEBE SER	PUEDE SER	
	imposibilidad	contingencia	
	NO DEBE SER	PUEDE NO SER	

Frente a este escenario revulsivo y desfasado respecto de las manifestaciones de infancias, la figura del clínico constituye un *posible*, una *ocasión* propiciada por el encuentro con el niño (antes que esta existencia corra el riesgo de enmudecer frente a la *identidad paciente*) que permita el despliegue de una voz, no únicamente la del saber, ni menos la de la prescripción moral, sino aquella voz que se ha transformado por la *experiencia* con los niños, producto de escucharlos y mirarlos, al mismo tiempo que atendiendo a *la propia infancia del clínico*, que tampoco deseaba –aunque no se tenga memoria de ello- ser avasallada en su fragilidad. Como plantea Frigerio (2006b), para pensar las infancias es preciso estar dispuesto a pensar el mundo de los adultos: “trabajar con niños exige siempre un trabajo de los grandes sobre sí”. Es decir, un modo responsable de asumir la adultez, que incluye concitar en el espacio de encuentro con el niño una escena donde confluyan infancias: una presente, plena, desbordante; otra pasada, que busca ser iluminada.

El adulto debería fundar una voz en términos de instaurar una posición de enunciación que se proponga dialogar con los niños y las niñas, a fin de poder pensar en la(s) infancia(s) que al clínico le son contemporáneas, en una operación que suspenda “el olvido de la condición del otro como semejante” (Legendre, 1979) e instaure al paciente en el dispositivo clínico como un “nosotros”, suprimiendo la asimetría que funda el

hecho de considerarlo un ser “inferior”, expropiándolo de su condición de sujeto, en nombre de una instancia y un lugar de “autoridad epistémica”.

Fundar una horizontalidad en la clínica al interior de la alteridad paciente-clínico implica, entre otras cuestiones, rescatar la relevancia de la socialización existente en el grupo de pares, ese “entre-niños” que el clínico debe conocer y considerar: “reconocer formas de sociabilidad propias de las sociedades infantiles y por eso mismo reconocer al niño como actor colectivo con sus propias formas culturales, que reinterpretarán las formas institucionales de transmisión” (Sirota, ob.cit.)

“Partir de nuestra propia niñez para recuperar lo infantil de la infancia, recobrarlo y donarlo al otro (...) no se trata de recordar la infancia sino de mantener vivo, tras el olvido, el saber infantil que nos dejó el germen de lo que vendrá. Sin él, la infancia como tal no tendría sentido”. (Levin, ob.cit.) Y por consiguiente, la naturaleza del dispositivo clínico tampoco. Sostenemos, en definitiva, que es posible instaurar una clínica que produzca una *ruptura con las prácticas des-subjetivantes* respecto de la infancia, es decir, con aquellas prácticas reproductivas de “modalidades de un hacer y un pensar que ignora al otro”, lo que constituye -por lo perseverante- auténticas “políticas de desconocimiento del otro, enmascaradas en planes asistencialistas o cuya exclusión se quiere confirmar en propuestas de patologización o judicialización”, (Frigerio, 2004) como argumentos de una supuesta preocupación por la endeble existencia de la infancia.

Para que la clínica psicopedagógica se instaure como una *clínica de la disrupción*, es preciso analizar críticamente el uso indiscriminado de términos como *niñez* o *infancia*, puesto que suelen impedir -por su carácter generalizador y abstracto- el encuentro con los protagonistas que se encuentran agazapados tras estas nominaciones. También impiden reflexionar acerca de ellos y de las prácticas que se llevan a cabo, y pensar acerca de estas reflexiones (“pensar lo que se hace, saber lo que se piensa”, nos demanda Castoriadis), lo que implica la existencia de un obstáculo epistemológico para el clínico, en términos de una resistencia de las viejas representaciones teóricas hacia las condiciones contemporáneas de las infancias, que reclaman ser nombradas con otros nombres.

Se trata entonces de “crear nuevas condiciones de recepción de lo que acontece, nuevos modos potentes de nombrar, de manera que en ese acto suceda algo del orden de una intervención” (Duschatsky y Corea, ob. cit.) Es que aquello que funda una intervención clínica no es otra cosa que una *presencia plena* del psicopedagogo, el arribo de su singularidad hacia el encuentro de otra singularidad que lo espera. Es decir, un *acto clínico*.

Una clínica que *en condiciones de des-subjetivación*, propicie modos de generar procesos de subjetivación desde su espacio de encuentro con el niño, y acompañarlo en sus otros espacios de socialización subjetivante, fundando nuevos lazos sociales con él, con sus padres y maestros: “cuando las referencias que sostienen a un sujeto en el devenir de su existencia se han vuelto frágiles, la vida se torna un hacerse a sí mismo cada vez.” (Duschatsky y Corea, ob. cit.) Es que de esto se trata: de la producción de singularidad en el dispositivo clínico, donde el psicopedagogo, cuando se resiste a ser enunciado por una formación discursiva, se erige en un singular, y el paciente, cuando no queda invisibilizado por las nominaciones generales, se erige en un *otro singularizado*. Como plantean estas autoras, dejarnos alterar por los signos de lo nuevo, es decir, por las infancias que nos habitan, y por las que habitan nuestra contemporaneidad. Cada niño, cada niña, constituye un *ser en el presente*.

Un nuevo escenario cultural requiere *nuevos modos de habitarlo*, y esto sólo advendrá si nos constituimos en propiciadores de un espacio clínico que propugne el advenimiento de *sujetos de su propio destino*, espacio aún incierto, pero sin dudas posible. En definitiva, un desafío que consista en contribuir a fundar *otras destinaciones* a través de una práctica, para que con cada niño y niña erijamos una resistencia a la asignación de un futuro pre-dicho, ya previsto.

Interrogarme sobre el miedo en mi infancia es abrir un territorio vertiginoso y cruel que vanamente he tratado de olvidar (todo adulto es hipócrita frente a una parte de su niñez) pero que vuelve en las pesadillas de la noche y en esas otras pesadillas que ido escribiendo bajo la forma de cuentos

fantásticos. A una edad que no alcanzo a fijar, la soledad y la oscuridad desencadenaron en mí otros temores jamás confesados: el terror me llegó por la vía de las lecturas, la manifestación de lo sobre natural, de lo que no puede verse con los sentidos usuales y que se precipita sobre la víctima desde una dimensión fuera de toda lógica. Así, desarmado, nunca pude refugiarme en la confesión del temor que lo mayores comprenden a veces, aunque casi siempre la rechacen en nombre del sentido común, la hombría y otras estupideces. El niño es el padre del hombre, y quienes lean estas líneas reconocerán algunas de las atmósferas que surgen de mis cuentos. Si el miedo me llenó de infelicidad en la niñez, multiplicó en cambio las posibilidades de mi imaginación y me llevó a exorcizarlo a través de la palabra; contra mi propio miedo inventé el miedo para otros. En todo caso creo que un mundo sin miedo sería un mundo demasiado seguro de sí mismo, demasiado mecánico. Desconfío de los que afirman no haber tenido nunca miedo: o mienten, o son robots disimulados, y hay que ver el miedo que me dan a mí los robots.

Julio Cortázar

Notas

(*) El presente trabajo constituye el capítulo 5 del libro inédito “Modelos y estrategias clínicas de intervención en psicopedagogía”, cuya autoría colectiva pertenece a los profesionales integrantes del S.A.O.P. Actualmente constituye material bibliográfico de la Cátedra-residencia “Estudio de Casos. Prácticas en Psicopedagogía y Estrategias de Intervención” de la licenciatura de la carrera de Psicopedagogía. Exclusivo para revista Hologramática.

(1) citado por Frigerio (2008)

(2) para ello pueden consultarse, entre otras bibliografías: Vasen, J. (2000) *¿Post mocositos? Presencias, fantasmas y duendes en la clínica con niños y adolescentes de hoy*. Buenos Aires, Lugar editorial; Corea, C.; Lewkowicz, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires, Lumen-Humanitas; Baquero, R y Narodowski M. (1994) “¿Existe la infancia?” en *Revista del Instituto de*

Investigaciones de Ciencias de la Educación, Año III, N° 4, julio; Ariés, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus; Giles, J. (1984) “La individualización del niño” en Ariés, P.; Duby, G. *Historia de la vida privada*, Tomo 4. Taurus, Barcelona.

(3) citado por Frigerio (2008)

(4) el estudio se realizó eligiendo un hospital representativo por cada una de las regiones sanitarias de la ciudad, con el propósito de poder relevar diferentes realidades socioeconómicas, sobre una población de hasta 19 años, en función de determinar los temas más frecuentes de consulta.

(5) para una comprensión minuciosa de este fenómeno, puede consultarse en el capítulo 13 “Los formatos comunicacionales digitales y las mutaciones en la conformación de los procesos cognitivos: nuevos desafíos en la clínica de niños y adolescentes” del libro inédito “Modelos y estrategias clínicas de intervención en psicopedagogía”.

(6) En 2006 los científicos británicos del *Health Protection Agency* relevaron que el 25% de los niños entre 7 y 10 años tenía celular, y el 90% entre los 11 y 16 años. En Italia, en ese mismo año, la asociación en defensa de los derechos del menor *Teléfono Azurro* informó que el 50% de los chicos de 7 a 11 años poseía un teléfono móvil y el 98,3 en el caso de los de 12 a 14 años.

(7) un análisis más detenido puede encontrarse en el capítulo 11 “Títeres, disfraces, tableros, pantallas. El sentido del jugar en la clínica psicopedagógica”, del libro inédito “Modelos y estrategias clínicas de intervención en psicopedagogía”.

(8) Casi por completo, la literatura psicológica acerca de la infancia, durante buena parte del siglo pasado, sostenía un estudio de la infancia institucionalizada y construida en la escuela. Entre otros, fue intensamente consultado el manual “Niñez y adolescencia. Psicología de la persona que crece” de L. Stone y J. Church.

(9) algunas de estas preguntas fueron formuladas por Corea (2000).

(10) un abordaje más detallado de las consecuencias en la subjetividad infantil de la expulsión social, puede encontrarse en el capítulo 12 “Aprendizajes y políticas de expulsión social: implicancias en la clínica de niños y adolescentes”, del libro inédito “Modelos y estrategias clínicas de intervención en psicopedagogía”.

(11) cuadro elaborado a partir de los desarrollos de de Agamben (2000) y Duschatzky (2006)

Bibliografía consultada

- Agamben (2000) Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Valencia, Pre-textos.
- Butler, J.; Spivak, G. (2009) ¿Quién le canta al Estado-Nación? Buenos Aires, Paidós.
- Carli, S. (comp.) (2006) La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Buenos Aires, Paidós.
- Castoriadis, C. (1983) La institución imaginaria de la sociedad.
- Corea, C.; Lewkowicz, I. (2004) Pedagogía del aburrido. Buenos Aires, Paidós Educador.
- Corea, C. (2000) Análisis crítico en la presentación de “¿Post mocositos? Presencias, fantasmas y duendes en la clínica con niños y adolescentes de hoy” de J. Vasen.
- Demaue, L. (1991). Historia de la infancia. Madrid, Alianza.
- Diker, G. (2006) “Palabras para nombrar”. En: Frigerio, G.; Diker, G. Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Buenos Aires, Noveduc.
- Duschatzky, S. (2006) “¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?”. En: Frigerio, G.; Diker, G. Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Buenos Aires, Noveduc.
- Duschatzky, S.; Corea, C. (2002) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Paidós.
- Frigerio, G. (2008) La división de las infancias. Buenos Aires, del estante editorial.
- Frigerio, G. (2006) “Hacer del borde el comienzo de un espacio”. En: Frigerio, G.; Diker, G. Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Buenos Aires, Noveduc.
- Frigerio, G. (2006b) “Infancias (apuntes sobre los sujetos)”. En: Terigi, F. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires, siglo XXI eds.
- Frigerio, G. (2004) “Es en la escuela donde cada chico ve una oportunidad de reconstruir su vida”. En: Revista “Aula Hoy”, Santa Fe, Homo Sapiens ediciones.
- Frigerio, G.; Diker, G. (2006) Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Buenos Aires, Noveduc.
- Giberti, E. (1993) “Un mundo a descubrir”. En: Diario Página/12, Buenos Aires.
- Korinfeld, D. (2005) “Psicopatologización de la infancia y la adolescencia”. En: Sexualidad, salud y derechos”. Buenos Aires, Noveduc.

- Larrosa, J. (ed.) (1995) Escuela, poder y subjetivación. Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- Legendre, P. (1979) El amor del censor. Ensayo sobre el orden dogmático. Barcelona, Anagrama.
- Levin, E. (2006) ¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Lewkowicz, I. (2004) Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires, Paidós.
- Lyotard, J-F. (1997) Lecturas de Infancia. Buenos Aires, EUDEBA.
- Martínez Boom, A. (2008) “Proemio”. En: Frigerio, G. La división de las infancias. Buenos Aires, del estante editorial.
- Mead, M. (1970) Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional. Buenos Aires, Granica editor.
- Minnicelli, M. (2004) Infancias públicas. No hay Derecho. Buenos Aires, Noveduc.
- Minnicelli, M. (1997) “Relación de enseñanzas, relación de influencias”. En: Minicelli. Estudios psicoanalíticos en la Universidad. Rosario, Homo Sapiens eds.
- Rosanvallon, P.; Fitoussi, J. (1997) La nueva era de las desigualdades. Buenos Aires, Manantial.
- Sirota, R. (2004) “El avatar de la transmisión: el niño”. En: Frigerio, G.; Diker, G. La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires, Noveduc.
- Untoiglich, G. (2004) “Diagnóstico de ADD: efectos clínicos sobre la subjetividad”. En: AA.VV. Intersecciones entre clínica y escuela. Buenos Aires, Noveduc.

Para citar este artículo:

Amaya, Oscar (18-03-2010). LA(S) INFANCIA(S) Y SUS DESTINOS: ESOS LUGARES EN DONDE LAS COSAS SUCEDEN DE OTROS MODOS.

HOLOGRAMÁTICA - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ

Año VII, Número 12, V3, pp.23-53

ISSN 1668-5024

URL del Documento : <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1218>