

# “Sin escenario adecuado no hay escena” Construcción de condiciones habilitantes para la participación de niños y niñas en espacios artísticos<sup>1</sup>

## “Without a suitable stage there is no scene” Construction of enabling conditions for the involvement of children and girls in artistic areas

Esp. Ps. Juliana Sabadotto<sup>2</sup>

### Resumen

En la producción de este trabajo se desarrollan, desde una perspectiva histórica y una mirada psicoanalítica, diferentes significaciones en torno al concepto de niño. El despliegue y problematización de las miradas hacia este concepto, permitirán situar un marco general, desde donde pensar aquellos dispositivos artísticos que se ofertan para la niñez desde una institución Municipal, en la que se desarrolla la experiencia que se recorta para pensar.

Trabajados estos aspectos generales, se puntualizan teóricamente, desde el psicoanálisis, aquellas relaciones respecto de la actividad del jugar, el “como si” y las condiciones para instalar una convención teatral, buscando ubicar aspectos estructurales y estructurantes de estas operatorias.

Con estos precedentes, utilizados al modo de categorías de análisis, se recorta una experiencia de inicio de un taller de teatro y sus avatares en la institución. Se trabaja también,

desde la perspectiva de dichas conceptualizaciones, a la luz de un caso.

**Palabras clave:** niño – institución – juego – ficción – constitución subjetiva

### Abstract

We develop in this article the different meanings around the concept of child from a historical perspective and a psychoanalytic point of view. The deployment and problematization of the viewpoints around this concept will allow us to situate a general framework from where to think those artistic systems that are being offered to the children by a local public institution. The analyzed experience belongs to this mentioned system.

Once we have analyzed these general aspects, we will point out, based on psychoanalytic theory, those aspects concerning the activity of playing: the “as if” and the conditions for installing a theatrical convention. We try to identify structural and

<sup>1</sup> El siguiente artículo fue escrito sobre la base de Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica Institucional y Comunitaria, “Ficcional, una experiencia, una conquista subjetivante. Consideraciones acerca de dos experiencias artísticas, con niños, en un Centro de Día Municipal, situado en un barrio periférico de la ciudad de Rosario en el año 2006 y 2009”, del que soy autora y que fuera dirigido por la Ps. Maria Isabel Masueco.

<sup>2</sup> Psicóloga, Especialista en Psicología Clínica Institucional y Comunitaria. Profesional a cargo de Espacios socioeducativos y artísticos en el CCB Travesía, Municipalidad de Rosario. julianasabadotto@gmail.com

structuring issues of these processes.

Then, using the precedent studies as a category of analysis, we take into account an experience of the beginning of a theater workshop and its avatars in the institution.

We also analyze a case on the basis of the precedent investigation results.

**Keywords:** child – institution – play – fiction – subjective constitution

## Introducción

A partir de la sanción de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, se generaron una serie de políticas públicas enmarcadas discursivamente en el objetivo de generar acciones de protección y promoción. En este marco, se crearon espacios de transmisión cultural y de juego. Entre ellos, en el año 2004 se reinició un Centro de Día dependiente de la Municipalidad de Rosario, en la zona Oeste de la ciudad.

En la creación de estos espacios, se daba por hecho que al ser lúdicos, con propuestas divertidas, coloridas y atrayentes, se constituirían por sí mismos, en instancias convocantes para cualquier niño, en especial aquellos que se encontraban con sus derechos vulnerados.

De este modo se configuraban dos grandes supuestos que requieren de un trabajo de despliegue e historización teórica: ¿de qué hablamos cuando hablamos de niños?, y ¿cuál es el estatuto del jugar en la niñez? Conceptos como institución, niño, adulto, constitución subjetiva, juego, ficción, se constituyen en categorías de análisis, cuando lo que acontece no se acerca a lo esperado.

Este artículo trabaja estos conceptos, para indagar aspectos que se dejan leer en dos recortes de experiencias en ese Centro de Día: el inicio de un Taller de Teatro y sus avata-

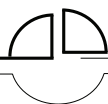
res, y la singularidad de una propuesta creada para alojar el proceso de un niño en particular. Ahondar en las diferentes dimensiones que se ponen en juego en dos escenas institucionales es un modo de repensar la práctica, para orientarla hacia un trabajo que trascienda la repetición de instancias de control, exclusión, productoras de desubjetivación.

## Recorridos en torno al concepto de niño

### *El niño en la historia*

Las producciones culturales, sus instituciones, se constituyen en las invenciones humanas que mediatizan y regulan los modos de relación entre los hombres, modos que cambian, que adquieren en cada época diversos sentidos. El término *niñez* remite a un modo de relación del hombre con aquello que crece, esta es una manera de nombrar las significaciones que parten del universo adulto hacia los cachorros de la especie humana, en tiempos de desvalimiento y de constitución. ¿Existe un solo modo de producir esta relación? Relevar las maneras en las que el hombre se ha representado a la niñez desde una perspectiva histórica, ubicando las instituciones que sostienen esa producción en cada tiempo, permite rastrear las raíces en las cuales se apoyan las instituciones actuales, las políticas en relación a la niñez, el lugar que las estructuras dadoras de sentido de una cultura ofrecen hoy a un niño, a través de programas o intervenciones dirigidos a él.

Los estudios historiográficos realizados por Philippe Aries (1973), legitiman en la escena académica una noción de niño, la infancia que particularmente adviene en la modernidad. Sus postulados dan cuenta de un cambio respecto de la mirada y el sentimiento hacia los niños que se transforma radical-



mente en el cambio de la sociedad feudal, a la moderna. Este no es el único modo, como se sitúa al comienzo, pensando que la infancia es “la subjetivación epocal de lo real de la niñez” (Pujó, 2004: 109) en ese sentido es importante abrir el campo de debate y dejar situadas las tensiones que el mismo plantea.

En los tiempos de la sociedad feudal, primaba el tipo de trabajo servil, los señores feudales eran propietarios de las tierras, y los que no eran propietarios, las trabajaban para ellos, pudiéndose quedar con parte de esa producción, para vivir. La cotidianeidad de la vida, los modos de alojarse, alimentarse, se organizaba en la comunidad campesina. Este modo hacía posible la subsistencia.

En estos tiempos el cuidado del niño se reducía al período de mayor fragilidad, cuando la cría, no podía valerse por sí misma y compartía los juegos y el trabajo. La transmisión de valores y conocimientos, se daba a partir de los aprendizajes propios de la convivencia de los jóvenes con los adultos. Primaba la sociabilidad, antes que la crianza familiar y muchas veces el contacto con nodrizas o domésticas.

Aries (1973) ubica aquí, el surgimiento de una sensibilidad particular, respecto de estos seres indefensos. Esta actitud cariñosa y esta mirada de simpatía ante los gestos de los mismos, sumados a la cristianización de las costumbres, generarán, en la perspectiva de este autor, un camino de preocupaciones y prácticas, desconocidas hasta entonces en relación a la crianza, que derivará en el corrimiento, por un tiempo determinado, del niño de la escena de la vida cotidiana y la creación de una instancia específica para la educación de los mismos: la escuela.

Buscando el camino que hace a una lectura de las prácticas cotidianas, entendidas como un conjunto de determinaciones ligadas a mantener un ordenamiento social, Donzelot

(1998) realiza un estudio de las organizaciones familiares. Para este autor, las determinantes en los cambios en la relación adulto–niño, no son efecto de un nuevo sentimiento de ternura hacia la cría, sino el modo de poner fin a los problemas causados por delegar la crianza en otros y obligar a los progenitores a ocuparse de la educación de sus niños. Con estos objetivos serán dos estrategias, bien diferentes, las que durante la Modernidad se implementen en torno a esta nueva mirada. Por un lado se apunta a orientar a los padres en técnicas y conocimientos para que se constituyan en los protagonistas de la crianza de sus hijos (medicina doméstica) y, por el otro, se implementan mecanismos que oficien de control y dirección en la vida de los pobres, para obtener, con el menor costo posible, el mayor número de trabajadores (economía social, también llamada filantropía). De esta manera, apostar al resguardo de la familia se convierte en el principal objetivo filantrópico, como la fórmula más económica de mantener una asistencia mutua y un espacio donde multiplicar prácticas moralizantes.

La escuela tendrá a su cargo la posibilidad de normalizar a la población. Se ubicará en el maestro la misión de vehiculizar, mediante la educación del niño, la civilización de la familia direccionando la autoridad patriarcal. De esta manera, las medidas sanitarias tienen, también, un impacto político, al intervenir en los modos de socialización de la clase trabajadora.

Estas construcciones, plasmadas en las instituciones que le dieron consistencia al objeto niño como producto del Estado Burgués moderno, tienen un estatuto diferente en el marco de las transformaciones acaecidas en el estado nación y un marco jurídico diferente a partir de la sanción en Argentina de la ley N° 26.061, que declara a los niños sujetos de derecho.

Las modalidades del lazo social actual y

las condiciones en las cuales la escena familiar en las que el niño vive (precarización, desprotección, predominio del consumo y creciente exclusión social), junto a lo que semantiza el discurso de los medios acerca de la “crisis de la infancia” (sobre todo en torno al delito y al abandono) profundizan, en la actualidad, la distorsión respecto de esa Infancia ideal de la modernidad.

La distorsión entre la idea (ideal) y el modo actual de prácticas de consumo que incluye indistintamente a los niños y a los adultos, produce un borramiento de las diferencias generacionales y un desconocimiento de la inermidad de esta etapa. Al no coincidir con la imagen de la infancia construida por entonces, ¿los niños de hoy parecen no ser niños, o no se parecen a las representaciones de la infancia?

El problema, entonces, es que dicha concepción de niño, tiene consecuencias en las prácticas referidas a él, ya que pueden resultar desobjetivantes, o reproductoras de aquello que borra la necesaria diferenciación entre las generaciones, amenazando la propia condición de hijo en el enlace de una cadena filiatoria.

#### *El niño para el psicoanálisis*

Desde el psicoanálisis, se puede pensar que la operación de filiación implica, necesariamente, la fundación de una coordenada estructurante. En el acto de donar un nombre, un adulto inscribe, da un lugar a un niño en una cadena filiatoria. De esta manera, se instalan en un mismo acto dos lugares de alteridad.

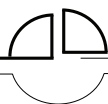
La frase, tú eres mi hijo, ordena posiciones –la del adulto, la del niño; la del padre, la del hijo– determinando tiempos diferenciales de antecendencia y proyección hacia el futuro e involucrando la dimensión del tiempo. La historia en el niño será antecendencia y, a la vez, trabajo de apropiación. Antecendencia, dona-

ción, transmisión de una legalidad regulatoria de lazos, es lugar que ha de encarnar todo adulto, como condición de humanización del niño.

Para el psicoanálisis, la niñez es un tiempo fundacional, momento en que las operatorias de constitución del psiquismo tienen lugar, solo si se garantizan determinadas condiciones. En este tiempo se inaugura la actividad de representación, se sientan las bases de la sexualidad adulta, se constituyen los recursos simbólicos con los que se contará para hacer frente a los embates de la vida. El encuentro con el mundo será vehiculizado por un primer otro fundamental que dejará su huella. Freud (1996) sitúa esta primera marca del encuentro con un objeto, en aquella escena, momento inaugural, inicio de la actividad psíquica, que motoriza la complejización del aparato: “la vivencia de satisfacción”. Es el fundamento que anuda, en la representación de una vivencia, a un ser con otro. Esta actividad nutricia, excede la sola actividad de saciedad. Este autor dirá que este lazo es aquel que posibilita la conservación de la vida y es a la vez un primer lazo sexual.

Ahora bien, ¿es del orden de la naturaleza que un ser tienda a pensar y a encaminar sus acciones en el sentido de auxiliar a otro indefenso? ¿Es natural ver al otro como semejante en tiempo de desvalimiento? ¿Es posible que en vez de convocar a la ternura y al auxilio, este pequeño convoque a otra cosa? Otra vez, el encuentro de un niño con un adulto no es justamente algo del orden natural, sino que conlleva la compleja trama del encadenamiento filiatorio.

El concepto psicoanalítico de lo infantil sitúa al niño en una época de su constitución psíquica en espera de una represión completa que puede o no producirse. Este tiempo de lo infantil es un punto de vista dinámico del momento constitutivo del aparato psíquico del niño.



### *La historia en el niño*

Un niño no es sin un otro. Enlazado en su historia a partir de las significaciones y de la experiencia vital, desde su lugar de equivalencia simbólica en la economía libidinal, será niño en tanto otro responda por él. La cultura, en sus estructuras dadoras de sentido, ofrece, no sólo las representaciones de niño sino, a partir de las instituciones en las que el niño se incluye, las condiciones de posibilidad para sostenerlo o alienar su condición de tal en prácticas desubjetivantes.

Ese otro, el niño, aquel que aún no puede valerse por sus propios medios, es incluido en prácticas generadas a los fines de preservar, preparar, educar, acompañar, controlar, pero esta oferta, no ha sido equitativa. Con el advenimiento de la Modernidad, el estado moderno ha generado instituciones: a algunos niños les fue reservado el lugar de alumno, a otros, en cambio, el de las prácticas de minorización.

Graciela Frigerio (2008) se refiere a estas prácticas como aquellas destinadas a los niños atravesados por situaciones de pobreza. En ellas se niega la inscripción de los sujetos en el tejido social, constituyendo un resto al que no se le oferta el trabajo estructurante de una institución, sino la institucionalización de las vidas dañadas.

En su texto *La División de las Infancias*, Graciela Frigerio (2008) sitúa el concepto de “deuda de vida y deuda debida”, enlazado a la función instituyente de toda institución. La autora define como deuda de vida a la acción de transmisión cultural para que el otro pueda pertenecer a una sociedad y a la institución de las prohibiciones que posibilitan reconocer en el otro a un semejante. Como deuda debida, en cambio, sitúa a la responsabilidad estatal, respecto de la distribución equitativa, que asegure una vida digna a aquellos niños cuyos padres se encuentren con dificultades para garantizar el cumplimiento de la deuda

de vida.

Podemos pensar la función instituyente como aquella que se encuentra siempre en conflicto, que transforma lo establecido, lo instituido, lo que se presenta como natural y dado de una sola manera. Lo instituido se presenta como aquellas normas, reglas, costumbres y tradiciones que se entretienen ocultando su funcionamiento y el modo de sostenerse, mediante la construcción de consensos. De esta manera, se mantiene un orden establecido, desconociendo o pretendiendo borrar las razones de origen de una institución, su función y el conjunto de prácticas que las mantienen vigentes.

### **Juego y Como sí**

En ocasiones, dar lugar a una propuesta artística se presenta, ante una mirada adulta, como una actividad sencilla. La acción del *como si* se liga al juego, como si fuera lo propio, lo natural, lo que espontáneamente un niño tiende a hacer. Sin embargo, desarrollar esta actividad cultural supone un camino transitado de experiencias. El juego, para el psicoanálisis, no sólo se limita a ser una técnica, un instrumento en la dirección de cura, sino que posee un estatuto teórico en las operatorias de la constitución subjetiva.

Repetir en el juego una situación, no sólo se encamina como cumplimiento de deseo, sino como mecanismo psíquico de inscripción, de registro de un suceso para su elaboración. En tanto jugar se constituye en una acción que opera sobre los elementos de la realidad (interna y externa) la invitación a jugar requiere de espacio, tiempo y trabajo en juego para que aquello que acontece, aunque parezca estar por fuera de la propuesta, pueda ser situado y elaborado (Winnicott, 1971). En el recorrido que pulsa por la consecución de

satisfacción, es el otro ajeno, exterior, quien se constituye en agente que presenta y de este modo funda, vías sustitutivas de alivio y placer. No es sin la coincidencia de aquello que se busca, con lo que es ofertado, que se pueda transitar una experiencia provechosa con el mundo.

En función de lo investigado por Winnicott, otro autor, Ricardo Rodulfo (1989) va a plantear algunas consideraciones que permiten situar al juego en tanto acción, más allá de toda connotación simbólica. De esta manera se deja abierta la perspectiva para pensar movimientos de constitución, de investigación, de subjetivación, sin necesidad de tomar al juego como una reacción ante un hecho traumático o un modo de procesamiento de significación edípica o una restitución de un estado anterior. El proceso de repetición en el juego, dirá, remite a una búsqueda de diferencias.

Freud (1996) compara en un momento el juego del niño con el fantaseo adulto, pero hay una diferencia a situar, ya que no todo fantaseo implica, como sí lo hace el juego, una transformación de la realidad y un trabajo de articulación entre los dos principios psíquicos. La implicación del como si en el juego, oficia de función hipotética y reguladora. Cristina Marrone (2005) dirá en su texto *El juego una deuda en psicoanálisis*, que las construcciones provisionarias que el juego admite se elaboran frente a lo incomprensible, permitiendo una flexibilización de aquello que se presenta como saber dogmático, enriqueciendo y complejizando la realidad y asignando estatuto de realidad de ficción a hechos que no lo tienen, pero que deben ser tratados como si lo tuvieran.

Las ficciones, al utilizar las personificaciones, enlazan en su accionar a la persona, involucrando el cuerpo más allá del autoerotismo, ya que incluyen al otro como semejante, admitiendo una pérdida que habilita a la búsqueda

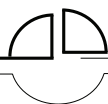
de otros caminos para la satisfacción. Esta búsqueda, implica una ganancia pulsional en el sentido de que hace lazo social, no quedando ligado solamente a la operatoria de represión. Este lazo da cuenta de la transmisión, en el sentido de que el acto mismo de transmitir es lo que hace al lazo y aquello que se transmite, en su precariedad y fragilidad, es la posibilidad de hacer lazo. Esta donación es también una donación de tiempo, tiempo para transitar en esta cadena generacional, la posición de hijo.

Las posibilidades de crear, de hacer uso de un espacio en donde el acceso a lo real quede protegido, no encontrará lugar, en tanto se piense al niño como alguien que puede responder por sus actos de manera autónoma (Bugacoff et al., 2015: 189). Queda por fuera, de esta manera, la posibilidad de transitar ese tiempo en donde los actos contienen necesariamente la posibilidad de ser y no ser verdad a la vez, fundantes para la estructuración de las operatorias psíquicas.

En su texto *Juego, creación, e ilusión*, Diego García Reynoso (1989) equipara la convención que se establece en el juego de niños con la convención teatral. Gracias a la misma, todos participan de una fantasía compartida que tendrá componentes particulares y matices.

En el camino de la demarcación y el reconocimiento, una convención debe instaurarse previamente, de lo contrario, estaríamos inmersos en el registro de lo imaginario, donde no es posible establecer distinciones entre lo propio y lo ajeno.

La construcción de la convención tarda en establecerse, exige un tiempo y condiciones de desarrollo. Es necesario pensar en la creación de un espacio potencial entre la madre y el niño, espacio en donde se suceden los “fenómenos transicionales”, espacio que no es interno a la madre ni al niño, pero tampoco es externo. Este espacio admite un momen-



to de ilusión, pero a la vez, puede comenzar una separación, porque empieza a simbolizarse una pérdida. Habrá un objeto sustituto que se convierte en el símbolo que soporta esa ausencia. Aceptar la convención es haber transitado esta operatoria estructurante. Jugar contiene el símbolo placentero de unión, pero para que esta acción sea posible, ausencia, castración y muerte serán, al mismo tiempo, su condición.

### **Institución donde transcurre la experiencia**

En el año 2001 la Municipalidad de Rosario creó en la Secretaría de Promoción Social un área específica: el Área de la Niñez (AN), adscribiendo a los lineamientos de la Convención Internacional de los Derechos de niños, niñas, y adolescentes y de la Ley Nacional N° 26.061 que los considera sujetos plenos de derecho y merecedores de cuidados especiales. Esta área tiene su antecedente en el Departamento de Minoridad y Familia creado en 1988. El cambio de nombre se debió a que el término menores reproduce una fragmentación en el tratamiento de la infancia, basada en la legislación de principios de siglo, cuando con ese término se hacía referencia a los niños pobres implicando, así, una fuerte estigmatización social.

El Centro de Protección Integral para la Infancia (CPII) pertenece al AN, como parte de sus programas socioeducativos. En un primer momento funcionó como hogar, después como hogar y centro de día, luego como centro de día para chicos de entre 5 y 14 años, y con un espacio de capacitaciones para jóvenes de entre 15 y 17 años.

En la necesidad de convertir esta institución en una institución de pasaje se ahondó en el trabajo de formulación de los objetivos

con los que se evaluaban las instancias de ingreso y egreso de los niños participantes. La exigencia era plantear de antemano un objetivo concreto, verificable, del que fuera posible tomarse para, una vez logrado, efectivizar la desvinculación con la institución.

Pensar el tránsito de un niño en términos de objetivos y no en términos de proceso responde a la consigna que define a esta institución como lugar de pasaje, de puente para habitar otras instituciones. La autora Gilou García Reinoso (1991), dirá:

La institución es el lugar en que una teoría se materializa y se hace práctica social. Es decir, donde reproduce el modo de producción de hombres. Ahí están en acto, los modos de distribución del saber, del dinero, del poder. Todos ocultos por los discursos y a descifrar a partir de lo visible (p 87).

Ante una nueva gestión municipal, en abril del 2004, se realizó un recambio de todo el personal del CPII. El funcionamiento propuesto tenía la modalidad de dos turnos de cuatro horas cada uno, con oferta de espacios para niños de 6 a 14 años y una apuesta a la producción de actividades lúdicas, recreativas y artísticas así como de espacios para comer y jugar. La población invitada a participar tenía una historia previa con el lugar. Algo de aquel cambio abrupto de personas y propuestas era puesto en acto por los niños que, a pesar de tener una asistencia perfecta, no lograban sumarse a las actividades programadas.

### **Ocultar para aparecer**

A continuación se describe una experiencia de inicio de taller de teatro a los fines de pensar lo acontecido.

Cuando era anunciada la actividad del taller, todos los niños corrían por las galerías y se ocultaban en los distintos rincones. Se intenta, luego de un tiempo de llamarlos y buscarlos, implementar el juego de la escondida. Sin mediar explicación, se comienza a contar en voz alta y luego a buscarlos uno a uno. Al cabo de unas semanas se rota el rol del contador, se va pasando a la sala para trabajar. La condición particular para hacer uso de la misma, fue tomar por un largo tiempo el trabajo de cerrar y tapar cada hueco, cada espacio, transformando la sala en una verdadera caja negra. En su interior fue posible dar lugar al ‘tren fantasma’, podría decirse que fue la primera propuesta escénica sostenida por dos meses. Aunque las asistencias rotaran, se instaló una rutina de trabajo, una temática y un juego, que si bien conservaba las características de un juego dramático, cerrado en sí mismo y no para un público, en el que todos estaban implicados, se fue llegando a un punto en donde claramente se podía ordenar una secuencia narrativa y repetir para profundizar.

Este juego se diluyó, fue perdiendo interés. Simplemente se había instalado una dinámica de trabajo que permitió plantear distintas temáticas para improvisar. Ya no era necesario tapar las ventanas ni acotar tanto el espacio, ellos mismos propusieron no perder tanto tiempo en la preparación y dedicarnos a actuar. Solo se usaban los biombos para establecer un área de veda y un espacio de preparación oculto para que no vea el que actuaba de público.

De esta selección, a los fines de este trabajo, interesa detener la mirada en dos cuestiones en particular:

- El juego de la escondida como modalidad en la que se construye por primera vez un juego compartido en este espacio.

- La necesidad de tapar, cerrar cada hueco para poder dar lugar a un área de veda donde el jugar acontezca.

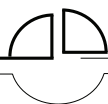
Dadas las condiciones en las que se inaugura este espacio de taller, con participantes que habían perdido contacto con quienes eran sus docentes y frente a nuevos docentes, parecieran emerger en acto las preguntas acerca de las implicancias de esta presencia –el nuevo docente– y las marcas que suscita.

¿Podemos pensar que la escondida es un intento de establecer una presencia/ausencia, en cuya dinámica el niño vuelva a construir un lugar de referencia en la institución ante los cambios? ¿Por qué el espacio físico en el que se desarrollaba el taller necesitaba ser transformado por ellos, sometido a las condiciones de la ficción? Ocurría que, aun siendo convocados con materiales atractivos y propuestas divertidas, no eran estas las que ellos tomaban. El juego se orientaba hacia la construcción del espacio en sí, al modo del escenario en donde la escena de ficción se hiciera posible.

La pregunta acerca de las condiciones que posibilitan la acción del jugar, la operatoria puesta en juego de la misma, permite trabajar las producciones en el espacio del taller, el lugar de los coordinadores, (o de los adultos) y la sanción sobre el hacer de los niños, de este espacio, donde lo ficcional establece un lazo de convención entre ambos. ¿Cuáles son las condiciones que posibilitan la acción de jugar? ¿Hay lugar para esta operatoria?

En el extracto se describe una acción efectuada, relatada como reacción ante la presencia de un tallerista, que no es aquel al que los niños estaban habituados. El choque con lo nuevo convoca a un trabajo, la no identidad con aquello conocido se manifiesta en la huida de aquello que introduce una diferencia no aceptada. No es mediante palabras, relato, descripción de lo que les pasa, (modo de pro-





cesamiento de lo que acontece, que supone el funcionamiento del principio de realidad), que ellos pueden dar cuenta de una situación que ocasiona algo distinto, tal vez malestar, angustia. Ante esto, la huida, el correr desenfrenado, es una reacción primaria, un intento de evitar esta sensación de displacer. En el recorrido que pulsa por la consecución de satisfacción, es el otro ajeno, exterior, quien se constituye en agente que presenta y de este modo funda, vías sustitutivas de alivio y placer. Esta acción, que podría haber sido sancionada al modo de asignarles a estos niños cierto papel, el de niños desobedientes que responden con la huida porque el docente representa a un enemigo, transformando a cualquier adulto que se les presente en un carcelero monstruoso, se desarma al ubicarse allí algo de la dimensión del juego.

Tiempo, espacio y adultos participantes se constituyen en soportes de la puesta en marcha de operaciones fundantes, en la medida en que el correr desenfrenado se signa como lúdico, se acota y esta acción comienza a tener el cariz de una vía sustitutiva, productora de nuevos lazos.

Pensar en términos de insuficiencias en tiempos de constitución del psiquismo humano permite situar que, aun cuando la concepción del tiempo de la infancia como etapa de inocencia y fragilidad, imagen producida por la modernidad, se encuentre distorsionada para algunos niños que parecen no corresponder a esta imagen, es función de un adulto, brindar las condiciones de posibilidad que dan lugar a la experiencia de juego.

Luego de este primer movimiento inaugural de la escondida, pareciera ser necesario un recorrido para instalar la convención teatral. Los adultos presentes no encuentran allí condiciones dadas de antemano. No es tiempo aún de desplegar contenidos, es tiempo de generar ese espacio potencial, de tolerar el ir

y venir, el aparecer–desaparecer, el generar un escenario que oficie de continente para este espacio de fantasía, que aún debe ser desplegado y que aparece como real insustituible, obstaculizando las posibilidades de animarse a jugar.

Esta necesidad de tapar, de cerrar cada hueco, para poder dar lugar a un área de veda donde el jugar acontezca remite a la necesidad de generar, en la realidad compartida, una membrana limitante en donde la experiencia pueda ser vivida como verdadera y falsa a la vez.

No es posible hacer uso de la experiencia de transformación que comporta el jugar. Es tiempo de dar lugar a aquel adulto que garantice la confianza de que lo que allí suceda y se ponga en acto, solo tendrá como consecuencia el despliegue de la posibilidad del hacer como si, inaugurando funciones constitutivas para el dominio de vivencias internas y externas que solo pueden apropiarse e investigarse, mediante esta acción.

### **Casitas para llorar, registros de un proceso singular**

Al hacer foco en la situación de un niño en particular, se despejarán algunas consideraciones acerca de su historia familiar, sus recorridos institucionales, su modo de acercamiento a la institución CPII, las particularidades en torno al juego, las miradas y los objetos ofertados por esta institución y sus efectos.

En el tiempo de su ingreso al CPII, J tiene 9 años. Los relatos acerca de su modo de inclusión a la institución hablan de un niño que se incorpora, junto a sus hermanos, sin la compañía de otro adulto. Su asistencia permanente sin posibilidades de discriminar días y horarios de actividades es una característica de su modo de participación.

La reconstrucción de su historia se va armando mediante relatos que se entretajan en las visitas a su madre, quien se presenta con impotencia respecto de las cosas que a su hijo le suceden. Ya no puede con él. No aparece un padre en los relatos y no hay, en principio, otras figuras masculinas que aparezcan ocupando esta función. En cada encuentro con la mamá de J, ella relata un mismo suceso: el asesinato de su hermana, con versiones encontradas respecto de lo acontecido. Para esa muerte, no ha habido sanción legal, ni ritos de sepultura. La madre de J refiere que el niño tiene dificultades por haber visto ese asesinato.

J transcurre el día en situación de calle, en su propio barrio. Sus recorridos institucionales se limitan a un tránsito breve, en un primer grado, cuando tenía seis años. A partir de estos elementos, importa situar las condiciones de posibilidad y las dimensiones que se ponen en juego en las dificultades de participación de J en las propuestas del CPII: un niño que se presenta en una institución, sin otro adulto que lo acompañe; una madre –único referente del grupo familiar – que se presenta con imposibilidad de posicionarse asimétricamente respecto de él y; una historia institucional fallida: la escuela, como espacio creado para y productora de determinada representación de la niñez, no ha albergado a este niño.

Por fuera de esa institución el niño se muestra solo, autosuficiente, con recorridos cotidianos que no lo remiten a las representaciones de desvalimiento, propias de la representación moderna de la niñez, ¿cómo un adulto?, ¿cómo alguien de quien hay que defenderse porque se torna peligroso?

En los recorridos en torno al concepto de niño, se situaban campos de tensión que responden a las atribuciones epocales respecto de una representación, pero que se constituyen en condiciones de estructuración y humanización de la cría, en época de desvalimiento,

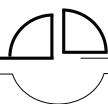
condicionando sus posibilidades de lazo con el otro. En este caso, tanto la institución familiar como la escolar se presentan impotentes ante él. Al modo de un resto, de una enmienda para aquellas instituciones que tienen a su cargo instituir/producir niñez pero no lo han logrado, aparece la oferta de un centro municipal, generada de antemano para un sector de niños, los que tienen sus derechos vulnerados. La división de las infancias se manifiesta de este modo, demarcando los caminos de inclusión posibles para algunos niños.

La institución Centro de Protección Integral queda entrampada: o se configura en su función supletoria de lo fallido de las otras instituciones, o se corre sistemáticamente de albergar a aquellos que no responden a la representación de alumno escapando, así, de la posibilidad de tornarse el único lugar posible para niños como J.

Estas variables son insoslayables al momento de pensar qué le sucede a J, por qué se le hace difícil estar con otros, por qué se les hace difícil a los otros estar con él y cuáles serán los soportes que habrán de habilitarse para acompañar el tránsito por una experiencia cultural sorteando los obstáculos que esto suscita.

#### *Estatuto de lo que acontece en el jugar*

La oferta institucional se presenta anticipadamente con ciertas expectativas para la participación del niño: la posibilidad de estar en una escena grupal y de producir en el marco de un lenguaje artístico. Estas exigencias aparecen como insoportables por momentos, empujando al niño a estallidos que irrumpen sin motivos aparentes. ¿Irrumpe algo, al modo de un acontecimiento traumático que no logra inscribirse y se repite en un intento de tratamiento activo, de lo vivido pasivamente? ¿Confluye este afuera con aquel no-yo, en donde se expulsa al exterior aquello que re-



sulta displacentero, siendo necesario pensar la agresión como un momento del juego?

Si se sostiene que estas operaciones involucran al otro adulto en tanto es quien habilita ese espacio potencial, quien permite alternativamente experimentar un control mágico sobre la realidad y a la vez ir soportando la intromisión de diferencias, quien oferta circuitos sustitutivos en el recorrido pulsional, inaugurando en la experiencia del jugar la posibilidad de búsqueda en el mundo, de otros caminos para la satisfacción (caminos que implicarán una articulación de los procesos psíquicos primarios y secundarios en un estar con otros y no ya de manera auto erótica), quien resguarda al niño del acceso a lo real, habilitando la escena del no es verdad, pero aun así, quien lo incluye en una cadena generacional, instaurando la dimensión de temporalidad (antecedencia y proyección hacia el futuro), ¿ha contado este niño con estas instancias?, ¿qué será adecuado ofertar por parte de los adultos institucionales para un niño en estas condiciones de posibilidad?

Importa señalar que esta falla, adjudicable al entorno ambiental del niño que no ha sabido o podido brindarle el sostén necesario en un momento de la vida de absoluto desvalimiento, puede transformarse, en una búsqueda de respuesta masiva en el ambiente, mediante la destructividad. Aquello que podría considerarse una interrupción del juego, un estallido, puede situarse como parte de un proceso esperanzado de búsqueda, de convocar a otros a reparar esta función tempranamente fallida. Considerar la agresión a los objetos institucionales, como parte del proceso a transitar, sin sancionarlo como un acto de indisciplina y habilitar la creación de instancias singulares de trabajo, se constituyen en vías posibles y posibilitadoras. Las propuestas acotadas, el soportar la destrucción y habilitar modos de reparación, son tal vez intervencio-

nes oportunas, verdaderas condiciones para la posibilidad de jugar.

Este modo de entender lo que acontece involucra un trabajo respecto de las expectativas de los adultos institucionales acerca de la función que los convoca, generando tensiones y discusiones que hacen parte en la intervención. Aun reconociendo la necesidad manifiesta de una alternativa singular para este niño, se sanciona esta necesidad como capricho, un llamado de exclusividad que todo niño intenta.

Al demandarle que juegue, que produzca, que esté con otros pares, como si esto fuera lo más propio de un niño, pero considerando que no hay ningún trabajo para llegar a esta instancia, que es algo del orden de lo natural, J vuelve a quedar solo, sin alguien que responda por él. Cuando no se dona por parte de un adulto la dimensión del tiempo, la dimensión de hijo, se borra automáticamente la posibilidad de tránsito por la experiencia de juego. Jugar es lo que hace un niño, pero no es algo a lo que un niño acceda solo y, en ocasiones, no se trata justamente de enseñar un juego, sino de involucrarse en un vínculo asimétrico con él.

#### *Descripción y desarrollo de propuestas singulares para J*

Tomando algo de la actividad que parecía ser de su interés, se inaugura una instancia de trabajo con una docente de plástica. Allí, una persona con ciertos saberes específicos, una técnica en particular, objetos y una propuesta de construcción, se constituyen en un espacio con nombre propio, “el espacio para pintar”, generado especialmente para J. En el acto de donar un nombre, dar un lugar a alguien en particular, un adulto inscribe, da un lugar a un niño, en una cadena de ordenamientos, de legalidades, de lugares diferenciales.

En esta posibilidad de donar tiempo y lugar de asimetría, J puede hacer circular sabe-