

“A veces es bueno que las instituciones se resquebrajen: Una experiencia docente con niños y niñas institucionalizados”

La Plata. Bs As.

Autoras: Laura Chiani y Melisa Perez.

Identificar la institución

El Hospital N. H. Sbarra es una institución pediátrica de mediana complejidad que asiste a niños desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad con problemas de salud provocados por situaciones de violencia ejercidas contra ellos que requieren internación: abandono, maltrato, abuso, negligencia, situaciones de riesgo social, desnutrición, VIH, retraso psicomotor, etc.

El Hospital Sbarra también cuenta con un Jardín de Infantes interno, en el cual trabajan docentes y recreadoras. Las primeras cumplen una vasta gama de tareas que van desde llevar a los niños a los jardines de la comunidad y asistir a reuniones de padres y actos escolares en los mismos, hasta realizar un complemento de los aprendizajes que los niños adquieren en los jardines de la comunidad y actividades dentro del jardín interno. Por su parte, las recreadoras cumplen tareas de esparcimiento y juegos con los niños.

Además, el Hospital brinda atención primaria a niños, niñas y adolescentes hasta 15 años de edad en los consultorios externos por demanda espontánea. Complementa su atención con programas especiales para el control y cuidado de la salud, prevención de morbilidad prevalente, crecimiento y desarrollo, problemas de aprendizaje y estimulación temprana, entre otros.

El Hospital Sbarra se encuentra ubicado en la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires. El establecimiento depende de la Subsecretaría de Salud Pública del Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires y debe su origen a una ley aprobada por el Honorable Senado y promulgada por el Gobierno de la Provincia en el año 1935. Actualmente, atraviesa por una etapa de transformación y cambio, promovida por la nueva Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño.

Reconocer los tatuajes institucionales

Desde que nacemos hasta que morimos nuestras vidas transcurren en instituciones, en espacios y tiempos socialmente sancionados para cada fin –se nace y se muere casi siempre en un hospital o una clínica, se aprende en la escuela, se juega en una plaza, se es parte de una familia- y estos espacios y tiempos van modelando nuestra forma de ser: de ser niños, de ser hombres, de ser mujeres, de ser padres, de ser solidarios, activos, agresivos, cariñosos o huraños.

Para muchos de nosotros la palabra institución está mal vista, nos suena de una manera especial relacionándola con el encierro, los malos tratos o el abuso; pero, en realidad, toda rutina que crea hábitos y costumbres implica institucionalización. De esta forma, la familia, la iglesia, la escuela, los hogares, los centros de día, el club, los hospitales y el propio Estado son instituciones, con capacidades de penetración ideológica o cultural diferentes, con disímiles fuerzas para dejar marcas en las subjetividades. Y es precisamente aquí donde nos queremos detener.

El ingreso de un niño a este tipo de institución se realiza bajo la intervención de un juez, por distintas causas y razones. Es fundamental comenzar el análisis señalando que los niños internados no hicieron absolutamente nada para ganarse esa condición; no son culpables de lo que les pasa, pero paradójicamente se les impone un castigo inicial, cuya marca es indeleble: a su ya problemática y penosa situación familiar, el Estado le suma la pérdida de todo lo que constituye su ambiente –el barrio, los demás familiares, los amigos, los juguetes, la ropa, la cama, los olores y los sabores- y, por supuesto, la pérdida de la libertad. En este sentido, un dato estadístico resulta por demás elocuente: En nuestro país más de 20.000 niños y adolescentes están reclusos. El 87% es por causas asistenciales, es decir que sólo el 13% está detenido por hechos delictivos.¹

Automáticamente parecen perder la categoría de niños y adquieren la categoría de “menor judicializado” o “menor institucionalizado”. Son depositados y, ese rasgo inicial y fundante los va transformando progresivamente en sujetos al servicio de la misma institución, dado que este lugar de control social dispone de cierto poder capaz de remarcar la muerte anticipada en sus posibilidades de ser sujetos autónomos con deseos propios.

¹ Estos datos corresponden a un estudio elaborado por la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y UNICEF en el año 2006.

La institución pasa a suplir la familia ausente o se convierte en una suerte de familia sustituta y superestructural. De esta manera, va disponiendo de esos menores a los cuales debe asistir, alimentar, instruir, adaptar, culturizar y reinsertar; pero el único deseo que se privilegia es el deseo de quien asiste al menor y la respuesta esperada es la obediencia, dada por la asimilación de las normas impuestas por parte de los menores. Los niños y las niñas comienzan a vivir entre sujetos que desempeñan roles distintos a los que existen en el seno de cualquier familia, pues no existen las categorías “mamá”, “papá”, “hermana”, “hermano”; aquí todos los roles se mezclan y confunden: estos roles cuya observación y práctica son imprescindibles para el futuro desempeño social son sustituidos por los que marca la institución, convirtiéndose en un objeto de manipulación médico jurídica. “Rehenes del Estado”, según Meyer, ya que forman parte de un ámbito al cual es fácil ingresar pero del cual es difícil salir, una especie de tela de araña en la cual el niño queda atrapado.²

La edificación misma marca y pone de manifiesto dos realidades o mundos diferentes. En esa frontera a la vez tan sutil y tan férrea entre el adentro y el afuera estamos nosotras, las docentes convocadas como tales, como especialistas entre especialistas. Nosotras y nuestras prácticas. Pero, ¿cuál es nuestro rol dentro de un instituto de menores? ¿Qué papel cumplimos y cuál se espera que cumplamos? ¿Qué podemos o debemos enseñar a los niños en esas condiciones?

Entendemos que trabajamos en instituciones, y que los niños y niñas que se encuentran allí sufren los efectos y consecuencias que Goffman describió como *institucionalización*: “... cuando [una institución] absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio; tiene, en síntesis, tendencias absorbentes (...) La tendencia absorbente o totalizadora está simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de los miembros, y que suelen adquirir forma material: puertas cerradas, altos muros, etc.”³

Un ordenamiento social básico en la sociedad moderna es que el individuo tiende a dormir, jugar, y trabajar en distintos lugares, con diferentes co-participantes, bajo autoridades diferentes, y sin un plan racional amplio. La característica central de las instituciones totales puede describirse como una ruptura de las barreras que separan comúnmente estos tres ámbitos de la vida. Todos los aspectos de la vida se desarrollan en un mismo lugar y bajo la

² Meyer, P. (1977) *L'enfant et la raison d'État*. Editions du Seull, Paris.

³ Goffman, E. (1968) Internados. *Ensayos sobre la condición social de los enfermos mentales*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

misma y única autoridad. Cada etapa de la actividad diaria del miembro se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas, las singularidades se ven obturadas por los ritmos que impone e imprime la institución en estos niños/as.

Sabemos que cada niño es singular, único, particular, pero la realidad que viven éstos es la de un cuerpo masificado, desdibujado, unificado, donde los tiempos y los espacios se van corporizando de manera tal que todos deben actuar de la misma forma ante los mismos requerimientos: a la hora de comer hay que tener hambre, a la hora de dormir hay que tener sueño, a la hora del cambiado tiene que haberse ensuciado, a la hora de levantarse hay que despertarse. Cada actividad a su hora y con una persona diferente, sin importar las necesidades propias de cada uno. Es como si entraran en una cinta sin fin y los van despertando, alimentando, bañando, revisando, pesando, alzando, mimando y así sucesivamente, por auxiliares, médicos, psicólogos, asistentes sociales, docentes, voluntarios, etc.

El estudio de los efectos de la institucionalización sobre el desarrollo de los niños y niñas pequeños es harto conocido y suma una larga bibliografía sobre el tema. Hacia fines del siglo pasado y durante el transcurso del actual, se han puesto en marcha diferentes dispositivos para morigerar las consecuencias arriba mencionadas. Entre las cuales encontramos en nuestro país las familias sustitutas, las amas externas, programas de ayuda a la crianza, etc., los cuales tratan de brindar a los pequeños un ambiente más familiar o directamente facilitan recursos para no separar a los niños de sus familias.

Como mencionamos en el apartado anterior, la aprobación de la Ley 13.298 de Protección y Promoción de los Derechos del Niño trae consigo aires de cambio respecto a la cuestión de la niñez institucionalizada, haciendo hincapié en la búsqueda de nuevas soluciones frente a esta problemática, donde el destino de estas vidas, deja de depender de la decisión de un juez de menores para comprometer a los agentes que trabajamos en relación a la niñez temprana y a la sociedad toda.

Abrir espacios para la singularidad

A todas nos pasó lo mismo, si bien cada una llegaba con sus propios miedos, deseos, ansiedades, proyectos y saberes a impartir. Cuando pisamos por primera vez la institución, al cruzar la puerta, el aire se pobló de ternura y tristeza, nos sentimos como en un estado de

shock ante una realidad agobiante, en la cual un puñado de adultos caminaba y atendía a numerosos niños, distribuidos en distintas salas según su edad y desarrollo madurativo.

Cada sala estaba repleta de cunitas adornadas y de pequeños dibujos en las paredes; los pisos lucían brillantes y las ventanas, como espejos; había largos corredores con corrales –así los llaman- en los cuales jugaban los pequeños con innumerables juguetes de todo tipo, tamaño y color. Inundaba el espacio ese olor inconfundible a pañales sucios, a leche y comida y a ese perfume único que tienen los bebés recién bañados. Risas y llantos, que cambiaban según las edades, brazos pequeños y anhelantes tendidos hacia el cielo. Estábamos aturcidas: en todos los chicos que veíamos, desde el recién nacido tomando un biberón, hasta los más grandes luchando por un mismo juguete, podíamos adivinar esa mirada triste, opaca y gris que sólo parece llegar desde las carencias y los vacíos, por más que muchos adultos aporten ternura y amor tratando de suplir el hueco dejado por una familia.

Llegó el día en que empezamos a encontrar respuestas a los muchos interrogantes que poblaban nuestra conciencia. Cada una de nosotras tenía sus propias recetas pedagógicas, que ya habíamos aplicado con éxito en otros contextos, pero aquí todo era diferente a lo que habíamos experimentado.

Es difícil poder pensar la tarea docente teniendo en cuenta lo antes mencionado, pues nuestras prácticas nos indicaban que no bastaba con armar grupos donde se respeten las edades, tomar los lineamientos curriculares y programar actividades dentro de un aula; esto generalmente fracasaba. Nada de lo aprendido parecía servir, era imposible unir nuestro bagaje teórico y nuestra formación profesional con esta realidad. Un largo camino teníamos que recorrer, un camino difícil, pero no imposible. ¿Que tenían de diferentes estos niños que no respondían a ninguno de los parámetros convencionales para cada edad? ¿Por qué los Contenidos Básicos Comunes (CBC), primero, o los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), más tarde, establecidos en el currículo escolar no parecían adecuados? No lo sabíamos...

Hicieron falta espacios que brinden oportunidades para desarrollar el potencial de los pequeños e ingresar a la cultura de una manera más activa, en concordancia con sus posibilidades y necesidades, además de los cuidados y espacios de enseñanza sistematizada. Un espacio de identidad, de lo cotidiano, de continuidad temporal, con materiales propios, un espacio familiar –no en el sentido tradicional de familia sino el lugar conocido, *familiar*- que genera confianza y seguridad: el espacio para la singularidad que caracteriza al sujeto. Y para esto debíamos ganarnos su confianza y lograr que sintieran que no nos íbamos a esfumar

(como desaparece su cama cuando lo cambian de sala, como deja de estar su amigo cuando lo adoptan, como se desaparece su juguete cuando otro lo rompe, como se esfuman las visitas, las salidas, etc.).

Vivir en una institución con otros pares, sin una familia, con historias pasadas de miedo y dolor, que es mejor no recordar, los hace diferentes. Poco a poco y juntos, construimos un lugar donde se sintieron seguros y lo vivieron como propio. Dejamos de tener nombres y pasamos a ser “hola jardín” cada mañana y cada tarde de nuestro ciclo escolar (como si lugar y personas pareciéramos la misma cosa). Luego fuimos las “seño” y más tarde nos identificaron a cada una por nuestro nombre y actividad. Y lo primero que descubrieron fue que nosotras no desaparecíamos, las cosas del jardín permanecían allí, sus pequeños logros (trabajos) los podían volver a ver. Todo era estable, día tras día, dentro de su mundo cambiante.

El dispositivo a poner en marcha se centró en dos pilares básicos e indispensables para los procesos de aprendizaje. En una primera instancia, generando un marco de confianza entre el equipo docente y los niños y niñas dentro de la institución: los observamos, los escuchamos, los mimamos, los contuvimos, los diferenciamos. Posteriormente, los fuimos poniendo en contacto con el campo social, incorporando “el afuera” como espacio donde se brindan ofertas heterogéneas, atractivas, variadas y novedosas que motivan la exploración de los niños y representan un nuevo tipo de encuentro entre pares y adultos, que ponen en marcha intercambios significativos.

Una vez logrado el gran objetivo de obtener su confianza, se pudieron establecer los primeros códigos jardineros, tales como permanecer sentados, escuchar una consigna, cumplir una tarea, etc. En el jardín encontraron y reconocieron un lugar diferente al habitual; y si bien fue un gran acierto, seguíamos sin entender cuál era realmente nuestro lugar, es decir, qué rol debíamos cumplir. ¿Como docentes? ¿Como mamás? Y entonces descubrimos que estábamos desdibujadas por la multiplicidad de tareas a realizar: desde enseñarles contenidos pedagógicos hasta prepararles las bolsitas, llevarlos al jardín, asistir a reuniones de padres y festejar cumpleaños. El secreto parecía estar en poder brindar un ambiente facilitador de los procesos de aprendizaje y funcionar como sostén físico y emocional de los mismos parándonos en lo que Winnicott denominó función maternante.⁴ Este autor planteó que la diferencia entre función materna y maternante, de la madre y la maestra respectivamente,

⁴ Cfr. Winnicott, D. (2002), Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Paidós, Buenos Aires.

reside en que la maestra tiene un saber teórico-técnico para materner. El vínculo que establece la docente con el niño no es un vínculo maternal, no obstante, realiza tareas propias de una madre, introduciéndolo así a un mundo más amplio de oportunidades que contribuye a mantener, fortalecer y enriquecer la relación de éste con su entorno.

Lo primero que hicimos fue dejar de mirarlos como alumnos, como pacientes, como enfermos o como carentes y empezar a mirarlos como niños, dejar de mirar sus diagnósticos –los cuales, por otra parte, no determinan su futuro- e intentar buscar en cada uno a “ese” niño que se encuentra tapado bajo un rótulo, que muchas veces es un estigma. Nuestra misión entonces fue romper con todas estas barreras y empezar a actuar con el afuera.⁵

Comenzamos a ver que de a poco sus conductas cambiaban, el lenguaje mejoraba y la interacción con la sociedad era notable; con la permanente lucha por intentar que la gente no los identificara como los chicos del “Hospital Sbarra”, y arrojara sobre ellos esa mirada conmisericordiosa que los califica en silencio de “pobres desgraciados”. El mismo niño que dentro de la institución era categorizado como llorón, molesto, caprichoso o barullero, afuera era dócil, alegre, juguetón, inquieto y descubridor, sus ojos brillaban. A su vez, al regresar, muchos de ellos, lloraban, no querían caminar, se sacaban los zapatos, nos pegaban. Algo nos estaban queriendo decir.

Un simple paseo para conocer y divertirse se convierte en una mezcla de sentimientos tan dispares como fuertes, miles de imágenes grabadas en la memoria que seguramente ni ellos ni nosotras podamos olvidar en años. La excitación de la salida y la preparación de la comida, la ropa, el botiquín, los pañales y los abrigos. Las miradas perdidas con la nariz apoyada en la ventanilla de la camioneta observando todo lo que sucedía afuera. Ojos de sueño cuando salimos temprano y volvemos tarde, y las risas, y los “te quiero mucho” con que nos engalanan como una manera de hacernos saber que están agradecidos. Los mimos a la vuelta buscando nuestra cercanía para acariciarnos, abrazarnos y dormir en nuestro regazo.

Afianzando nuestros vínculos, dándoles la protección y confianza necesaria para enfrentar el afuera, contenerlos y alentarlos con esa mezcla del cansancio y las ganas de no volver. Por momentos nos permitimos renunciar a ser adultos y jugar con la frescura de su infancia, volver a creer en el poder de la sonrisa, del abrazo, de la palabra dulce, de la verdad, de la justicia, los sueños y la imaginación, navegar barquitos de papel y remontar barriletes, pintar

⁵ Si, además, tenemos en cuenta que las estadísticas marcan un gran porcentaje de los internos de unidades penitenciarias pasó por un instituto de menores, aislarlos con el afán de “cuidarlos” iría en línea con una tendencia que ya demostró su fracaso.

con acuarela y recostarnos sobre el pasto dejando que el sol nos envuelva tibios pensando que el mundo es un lugar justo y que todo es posible.

La incorporación *del afuera* sumada a la creación de un ámbito de confianza ha modificado nuestro accionar y ha repercutido favorablemente en los niños y niñas. Esto no significa que tengamos respuesta a todas las problemáticas que se dan en nuestra práctica. Diariamente reflexionamos acerca de nuestro accionar y analizamos su repercusión, tomando a los niños y niñas como sujetos de pleno derecho y centrándonos en sus singularidades.

Es necesario marcar la penosa situación social por la que atraviesa la infancia, esto nos conduce a pensar en el papel de los adultos y su accionar en los diferentes ámbitos donde nos encargamos de la problemática de la misma y también en los diferentes grados de responsabilidad que nos corresponde a cada uno de nosotros en relación a la situación de vulnerabilidad de la niñez.

Creemos que cada uno de nosotros tiene una visión distinta sobre la niñez institucionalizada, y eso fundamentalmente va a depender ante todo del paradigma al que adhiramos, a nuestro posicionamiento ideológico frente al sujeto y a nuestras posibilidades concretas en cada una de las instituciones.

El volumen de una vida se derrama por el mundo según la superficie por la que resbala. Está en cada uno, empujarlos hacia abajo, hacia un futuro incierto, oscuro y decadente o empujarlos hacia arriba tratando de que emerjan de una superficie uniforme, ayudándolos a descubrirse como únicos y personales.

No los excluyamos. “EL DERECHO DEL MENOR ES UN DERECHO MAYOR”

Bibliografía

ALTOE, S. (1990) *Infancias perdidas*. Xenon Editora, Río de Janeiro.

ASOCIACION DE COMUNICADORES PARA LA INFANCIA Y EL DESARROLLO (s.f.) Boletín *Infancia y comunicación*, publicación interna del Hospital Noel H. Sbarra, La Plata.

BLEICHMAR, S. (2000) *Ensayos y experiencias N° 32*, “Prerrequisitos de constitución del sujeto cognoscente y sus fracasos”. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico*. Taurus, Madrid.

BOURDIEU, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.

BRONFENBRENNER, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.

CASSIA OLIVEIRA, R. (2000) *101 preguntas e respostas sob abandono e institucionalização*. Cecif (Centro de capacitación e incentivos a la formación), San Pablo.

ARENAZA, Carlos (1942) “Libertad Vigilada”, en *Revista Infancia y Juventud N° 24*, Buenos Aires.

FEDER, V. (2001) “Niñez temprana”, en *Ensayos y Experiencias N° 37*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1989) *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI, Buenos Aires.

FOULCAUT, M. (1986) *Microfísica de Poder*. La Piqueta, Madrid.

GARCIA MENDEZ y CARRANZA (1992) *Del revés al derecho. La condición jurídica de la infancia en América latina*. UNICEF, UNICRI, ILANUD. Editorial Galerna, Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1990) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Rei, Buenos Aires.

GOFFMAN, E. (1968) *Internados. Ensayos sobre la condición social de los enfermos mentales*. Amorrortu editores, Buenos Aires.

HOSPITAL NOEL H. SBARRA (1980) Folleto. Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.

LLOBET, V. (2005) *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes. Entre la vulnerabilidad y la exclusión. Herramientas para la transformación*. Noveduc, Buenos Aires.

MEYER, P. (1977) *L'enfant et la raison d'État*. Editions du Seull, Paris.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN - Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Inicial*. Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION (1996) *Derechos del Niño*. Buenos Aires.

SANDERS, J (1992) *Diarios clínicos. La Infancia Institucional*. Ediciones Diarios Clínicos, Buenos Aires.

SCHLEMENSON, S. (2004) *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Paidós Buenos Aires.

WINNICOTT, D. (2002) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Paidós, Buenos Aires.

WINNICOTT, D. (2004) *El hogar, nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista*. Paidós, Buenos Aires.