

## ¿Retratos de niño? Políticas sociales y derechos de niñ@s en situación de calle.

LLobet, Valeria.

Cita:

LLobet, Valeria (2006). *¿Retratos de niño? Políticas sociales y derechos de niñ@s en situación de calle*. En *El campo de la niñez. Transformaciones contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/valeria.llobet/49>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pKgk/WMo>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica* es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

## ¿RETRATOS DE NIÑO? POLÍTICAS SOCIALES Y DERECHOS DE NIÑAS/OS EN SITUACIÓN DE CALLE

---

Valeria LLobet

### 1. INTRODUCCIÓN

**Niño:** ahí, en la Plaza de Mayo, los policías se tiroteaban con los militares, fue por el año 55. Había túneles, está lleno de túneles que llegan hasta aquí.

**Maestro:** *Si. Y también hay construcciones que quedaron bajo tierra como la vieja aduana. Ahora la excavaron. Ustedes la habrán visto, ahí, detrás de la casa de gobierno...*

**Niño:** no, no es así. Ahí, en esa fosa, los militares metían a la gente y la mataban. Era en la época de los militares.

**Maestro:** *¿y a quiénes les hacían eso? ¿A los delincuentes?*

**Niño:** sí, y a la gente como nosotros

*(Revista Chicos de la Calle, año 2 n° 6, 1998)*

El diálogo presentado circunscribe y ejemplifica el problema que queremos abordar aquí. El contexto en el cual aconteció es el de las instituciones que trabajan con niños, niñas y adolescentes en situación de calle, enmarcadas en una perspectiva de protección de derechos conocida como Doctrina de Protección Integral. El campo es así el de las instituciones públicas configuradas por las políticas sociales para la infancia, en particular la infancia pobre, nombrada minoridad, infancia en riesgo, infancia vulnerable.

Desde fines de la década del 70, con énfasis desde la década del 90, asistimos al surgimiento del Paradigma de la Protección Integral y su correlato en un discurso de los Derechos de niños y niñas y en prácticas institucionales por él amparadas. Ambos proveyeron de un marco ético-crítico para reflexionar sobre las relaciones entre el mundo adulto y el mundo infantil, expresadas en praxis públicas y prácticas privadas. En este marco se crearon o transformaron distintas instituciones, en un proceso de crítica a las instituciones totales y a la categoría de “menor”. El discurso de derechos de la infancia es entonces el eje estructurador de un campo que se muestra transformado.

Como cuerpo doctrinario es, a grandes rasgos, producto de una serie de fuerzas y debates políticos alrededor de la ampliación de derechos de ciudadanía a la población infantil, en un proceso de especificación, concretización, interseccionalidad y particularización de derechos. Consignado en un instrumento internacional (la Convención de Derechos del Niño - CDN) e incorporado a la legislación nacional mediante la Constitución Nacional, los principios relativos a

los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes así consagrados son el marco legal y filosófico para las políticas públicas de infancia y sus arreglos institucionales. En debate mientras se escribe este capítulo, la CDN originó (desde el inicio del proceso de redacción, en 1979, y con más fuerza desde su suscripción en 1989) una serie de reformas políticas e institucionales, enmarcadas en América Latina en el proceso de democratización social iniciado los años 80. Estas reformas tendieron a concentrar la ampliación de derechos en base a dos grandes estrategias: por un lado, la separación de las problemáticas de índole penal de las de origen social; por otro, el cuestionamiento a las instituciones totales, los Institutos de Menores, y el desarrollo de estrategias alternativas, basadas en la Pedagogía Social y en la Desmanicomialización Italiana.

La necesidad de concretar y especificar un conjunto de derechos humanos y de ciudadanía a un grupo particular de personas<sup>1</sup> requiere de una concepción de tales derechos que reconozca que se trata de derechos cuya universalidad no está dada naturalmente. Por el contrario, la noción de derechos universales no considera las desigualdades de clase, de género, étnicas, de generaciones que condicionan su acceso. De ello surge que es necesario desarrollar un conjunto de acciones para que aquellos grupos que han carecido del acceso a los derechos, puedan constituirse efectivamente como ciudadanos.

Al concebir la ciudadanía como resultado de prácticas de ampliación de ciudadanía, es necesario reflexionar sobre estas prácticas, sobre los modos que adopta el discurso de derechos en la trama de las instituciones, sobre el espacio de ciudadanización que aporta a niñas, niños y adolescentes concretos.

El recorrido en este trabajo, pondrá el foco en el fondo: las instituciones para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad interpeladas desde las experiencias de los sujetos que no son “leídas” por el discurso institucional. El supuesto que sostenemos es que estas omisiones que surgen de la diferencia entre la experiencia de los sujetos y lo que de ella es recogida por el discurso institucional, y las operaciones del poder naturalizadas por el mismo discurso institucional, constituirán el límite para la concretización de los derechos de los niños. Al mismo tiempo, darán la pauta del cariz de las políticas para la infancia en su efectivo desarrollo.

---

<sup>1</sup> A lo largo de la historia, nativos americanos, afroamericanos o africanos sub-saharianos, nativos de Oceanía y Australia, mujeres y niños han sido grupos considerados menores (en tanto dependían de un mayor racional y acabado) o minorías (grupos diferentes dentro de un grupo –hegemónico- considerado homogéneo).

Para ello, introducimos primero teóricamente el problema de las instituciones y los niños, en la perspectiva de pensar a ambos términos como construcciones sociales que se requiere mutuamente: ¿cómo, en qué instituciones, se producen niños/as? ¿qué relación tienen, como políticas, las distintas instituciones para la niñez?

En el punto tres describimos algunas maneras en que aparecen los niños/as en el discurso institucional, las representaciones, significaciones, metáforas e imágenes con que se habla de los niños, sus problemas, sus características en las instituciones con que hemos trabajado. Finalmente, se presentan algunas “cosas que dicen los niños”. Es decir, cómo se ven ellos mismos, que dicen de sí, de sus derechos, de sus relaciones. Para concluir, se reflexiona sobre estos resultados desplegándolos en su carácter de políticas para la infancia.

Se trabajó con tres instituciones en la ciudad de Buenos Aires, que denominaremos “Centro diurno”, “Hogar” y “Programa”. Fueron creadas a partir de la suscripción por parte de nuestro país de la CDN.<sup>2</sup> “Centro diurno” en 1992 (antes de la sanción de la ley mencionada), “Hogar” en 1998. Ambas dependían de la Secretaría de Promoción Social del GCBA, formando parte del circuito asistencial no-jurídico. Sostenían su oferta y sus intervenciones en la Doctrina de Protección Integral.<sup>3</sup> El programa estudiado, de dependencia nacional, surgió a inicios de los '90 y se basaba en la no internación y en el tratamiento psicológico de niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley penal, bajo el supuesto teórico doble de los derechos de niñas, niños y adolescentes –no internación-, y del carácter sintomático del acto delictivo –tratamiento-.

El modelo general de análisis parte de tratar al discurso como un conjunto de prácticas lingüísticas y no lingüísticas que acarrearán y confieren sentido en un campo de fuerzas caracterizado por el juego de relaciones de poder. Este enfoque permite pensar las identidades sociales y los procesos de identificación singulares como complejos, cambiantes, contruidos discursivamente, históricamente situados.

## **2. INSTITUCIONES, INFANCIAS y MINORIDAD**

Las instituciones sociales (la educación, la familia, la democracia) operan transformando relaciones sociales históricas y particulares en significaciones, que funcionan para la sociedad

---

<sup>2</sup> Ley 23.849, Artículo 75 de la Constitución Nacional

<sup>3</sup> Incorporada a la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires mediante la Ley 114 con posterioridad al inicio de las actividades de ambas instituciones.

como a-históricas y universales. A su vez, las instituciones tienen como función fabricar los tipos de individuos que son capaces de reproducir la sociedad en que nacen.

En el proceso histórico de modernización de nuestro país (y de los países occidentales en general), la escuela apareció como uno de los dispositivos centrales en la constitución de subjetividades ciudadanas, y, al mismo tiempo y mediante los mismos procedimientos, ha sido el espacio de producción de individuos calificados y clasificados. La escuela (y el hospital) ha sido aquél dispositivo encargado por la sociedad de producir y reproducir tales sujetos, así como de clasificarlos en sus habilidades y desvío de la norma, dividiendo las trayectorias escolares de los circuitos alternativos para los desviados (institutos de menores, cárceles y asilos). Las escuelas y las instituciones de menores se encargaron de generar sus propias reglas y modalidades de funcionamiento internos, de modo de proponer una distancia a tal encargo social, adquiriendo una independencia relativa. Es decir, los efectos y resultados producidos en la cotidianeidad de las instituciones para la infancia dependen de los procesos singulares dados en su interioridad como de las relaciones establecidas entre la institución concreta y la institución simbólica, y entre ambas y la lógica del sistema social a que pertenece.

En la cotidianeidad institucional se materializan los procesos que determinarán destinos sociales, recorridos pre-asignados al éxito o al fracaso, actualizados en cuerpos y praxis provocadas por la institución (Bourdieu, 1990). La producción de hegemonía (y de “paz social”) se da en el espacio cotidiano de las instituciones, mediante la producción individual e inconciente de las marcas de clase, de género, en lo que se considera posible o imposible, en las figuras de lo pensable...

Las instituciones tutelares, derivadas de la legislación de Patronato de la infancia, y las instituciones alternativas, derivadas de la doctrina de protección integral, plantean en su interior y como sustrato de sus intervenciones, una particular modalidad de construcción de la infancia, objeto de sus prácticas que, en un sentido general, denominaremos pedagógicas, en el mismo sentido que Jorge Larrosa (1994) homologa prácticas terapéuticas y prácticas educativas. Centradas no en la transferencia de conocimiento, sino en una particular modalización de la experiencia de sí, estas intervenciones se plantean como horizonte un modelo de infancia integrada y un modelo de niño, pedagogizado y portador de una tal experiencia de sí que podemos generalizar como una modalidad de subjetivación articulada alrededor de una identidad moral estereotípica, en la cual las manifestaciones de resistencia, de no sometimiento, de falla en

el proceso de normalización y normatización, serán interpretadas como patología o como desvío moral.

Las modalidades difusas del control social en las instituciones de la infancia derivadas de la CDN promoverían en el contexto actual (mediante la normativización de las tecnologías del yo) “cambios de personalidad”, en el mismo sentido que las comunidades terapéuticas definen la “curación de la adicción” como un cambio actitudinal. Las instituciones de la minoridad se figuran como instituciones de educación moral, y producción de una moralización del sujeto, producción que en las escuelas se da por añadidura, cuando esta cumple la misión de transferencia –incluso desigual- de capital cultural.

Los procesos y relaciones mediante los cuales las instituciones para la infancia producen niños se relacionan con la transmisión de la herencia cultural. Esta transmisión tiene tanto una potencialidad reproductora del orden social (y sus relaciones de dominación y hegemonía) como una potencialidad creadora, transformadora de tales relaciones. En estas funciones, las instituciones son un espacio que es social pero también es singular, funcionan como los puentes mediante los cuales las sociedades producen los individuos singulares que las mantendrán vivas como tales. O no. Parte de la oferta cultural de las instituciones para la infancia es una propuesta de modos de ser, es decir, es un espacio en lo que se transmite lo esperable, lo normal, lo bueno, y sus contrapartidas, como estrategias morales de construcción del sí-mismo.

El trabajo psíquico de niños y adolescentes, entonces, se despliega en una aventura singular en la cultura (Larrosa, 2000), aventura enmarcada en las instituciones que prestan su espacio como escenario, pre-texto y contexto, y que se desenvuelve a través de un juego de identificaciones, imbricados en el proceso identitario en el que niñas, niños y adolescentes están comprometidos. La transmisión cultural adquiere perfil de filiación, en el cual la integración a la cultura y al *socius*, la inclusión y la internalización, se realizan en un proceso complejo que involucra a las instituciones y a los sujetos a lo largo de su vida, aportando tanto enunciados identificantes (Aulagnier, 1997) como escenarios y materiales reales en los que la vida se despliega; posibilitando el placer, la autonomía, o aportando a la mortificación, limitando el porvenir.

## **2.1 El Niño y el Lazo Social**

Si la medida de producción de humanidad de que es capaz el ser humano se traduce en instituciones de transmisión y filiación, instituciones de acogida, parece necesario entonces un rodeo que incluya una consideración respecto del lazo social.

El lazo social en la formulación lacaniana supone la eficacia de la ley simbólica y la posibilidad para cada sujeto de incluirse en una cadena filiatoria. Es decir, no se trata de una dimensión vincular, sino de eficacia significativa. Esta eficacia permite a cada sujeto articular real, imaginario y simbólico, por lo que dentro de esta lógica es posible afirmar que el lazo social posibilita la estructuración subjetiva. Al mismo tiempo, y en virtud de su exigencia de renuncia, en el lazo social se fundamenta la posibilidad de la cultura.

La tensión entre dramática familiar (filiación) y vulnerabilidad o exclusión social (inclusión) tiende a ser resuelta en los discursos institucionales mediante una banalización de uno de los dos polos. Así, en un polo, se hipertrofia la consideración de los efectos de la *desintegración familiar* y sus consecuencias singulares respecto de las posibilidades de desplegar un proyecto de vida. En el otro polo, se ve a los procesos sociales como no sólo el texto sino el límite infranqueable a los destinos singulares. Exceso familiarista o exceso sociológico, resulta raro encontrar una integración de ambos en el discurso institucional. Sin embargo, la dramática singular, las formas individuales de sufrimiento y repetición, no pueden ser ni reemplazantes ni reemplazadas por una reflexión sobre los procesos sociales. Ni a la inversa. Ambos se imbrican trans-generacionalmente para dar lugar a constelaciones familiares singulares y modalidades subjetivas históricas, de época, y a la vez únicas en lo que aportan de identidad (o su negación) y sufrimiento a un sujeto. Retomando los planteos de Piera Aulagnier, es posible afirmar que los enunciados significantes, que permiten al sujeto una posición de inclusión en la trama filiatoria, son enunciados sociales. Así, el espacio de recepción, de lugar para un nuevo sujeto, no se anida sólo en la fantasmática de una pareja parental, sino que desde allí se introducen otras generaciones y su *material histórico-social*: imaginario, simbólico (el lugar –valor y posición– que como grupo y sujetos sociales tienen en el conjunto social), pero también real (recordemos como ejemplo que la desnutrición crónica va logrando carcomer centímetros a la talla de cada nueva generación de niños pobres).

Es posible afirmar que la inclusión se refiere, a nivel psicológico, a la instauración de un espacio de simetría relativa, de paridad en la distribución de derechos y obligaciones. La paridad necesita una terceridad que instale una posición equivalente respecto de la ley. Esta terceridad se aloja en

el lenguaje, es el lenguaje el que introduce una mediación, pero requiere también un acto de distribución: distribución de las competencias y de las equivalencias. En el psicoanálisis, esta función está metaforizada con el sintagma nombre-del-padre, función de inclusión en una legalidad que configura el universo simbólico y permite una mediación en lo que de otro modo es una imposibilidad de encuentro: si no existe la mediación del tercero, no hay dos.

La infancia supone una diferencia entre lo que se imagina (de la sexualidad) y lo que se sabe, ya que existe una demanda de ocupar una posición sexuada (ser niña o niño) de la que se espera que el niño no sepa (Jerusalinsky, 1984). En esta anticipación se entrelazan las demandas generizadas, mediante las cuales se instalan formas históricas de ser varón y mujer, y las relaciones asimétricas entre ambos, como los modos naturales del ser. Es posible decir que hay una prohibición sosteniendo la diferencia entre el mundo adulto y el del niño, y hay una promesa de futuro en el presente, acarreada por la demanda de no-saber. Esta exigencia delinea también (debiéramos decir, en primer lugar) la posición del adulto: el adulto no debe develar ese no-saber (mediante la exhibición o la violentación).

Sostenemos que es esta posición respecto al saber y al tiempo lo que marca la educabilidad, es decir, la posibilidad de incluir al niño en instituciones cuyo fin implícito es la interpolación de la cultura, la ley, en el circuito del deseo. La interpelación por y con la cultura (mediante enunciados identificantes y mediante violencia simbólica) se da en instituciones, es decir, en espacios de reunión entre *otros* adultos y niños.

Freud escribió, en las Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis, que la dificultad singular de la infancia, sus trabajos, se originaban en el encuentro del niño con la cultura, entendida ésta como la suma de normas y operaciones que a lo largo de milenios, el ser humano construyó para protegerse frente a la naturaleza y regular las relaciones y vínculos entre las personas (1988; 1930). Estos mismos trabajos marcan el lugar del educador, aquél que, representante de tal cultura, auxiliará al niño en su proceso cultural, que devendrá cultura interiorizada en una instancia psíquica, el Superyó. Este proceso tendrá como resultado, el despliegue de unas técnicas de vida para lograr la satisfacción dentro de la cultura: el trabajo, la creación, el goce estético. Satisfacción imposible debido a que el precio pagado por la integración a la cultura es precisamente el de la satisfacción pulsional: es la “sustitución del poder individual por el poder de la comunidad” (op.cit.:95).



Al plantear al Superyó como interiorización de la cultura, Freud afirma que es necesario el amor, de otro modo, no hay tal proceso de interiorización, y la agresión se despliega. El proceso de inclusión del niño en la cultura y de internalización de la cultura en el niño, debe ser un proceso determinado por el amor. Lacan, en uno de sus seminarios, formula: el amor es dar lo que no se tiene a quien no lo es.

¿Cuál es entonces la función y lugar del adulto, del educador, para que un niño exista en la cultura? Seguramente no el del entomólogo, no el del sabio clasificador. Cabe aquí abrir un pequeño paréntesis para recordar cuales han sido los afanes de la psicología, de la pedagogía, del trabajo social, puestas al servicio de aquellos y aquellas que aparecían en el margen. La inclusión en procesos de segregación, la especialización sostenida en la diferencia y el desvío, han marcado tales quehaceres.

*“Recibir es hacer sitio: abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica que rige en nuestra casa”*  
(Larrosa; 2000: 169).

¿Son las instituciones que los adultos creamos para los niños y niñas, una casa que los recibe?

La institución que ha funcionado como aglutinante de las políticas públicas para la infancia ha sido la escuela, construida como la figura opuesta a las instituciones para la minoridad, los institutos. Sin embargo, los procesos de transformación del sistema educativo y de la institución escolar (Carli, 2004; Tiramonti, 2001; Filmus y Miranda, 1999; Duschatzky y Redondo, 2000) dados en el marco de una sociedad cada vez más fragmentada y desigual contribuyen a visualizar la heterogeneidad de la población infantil, heterogeneización que se traduce en trayectorias sociales, modalidades de ejercicio y apropiación de la ciudadanía, posibilidades de uso del espacio urbano, existencias concretas, es decir, procesos de subjetivación y constitución de identidades.

La división entre institución escolar como institución para niños, e institutos como dispositivos para menores, como si fueran heterogéneas y tributarias de lógicas opuestas, no resulta tan productiva en nuestro contexto actual. Ilumina una serie de características, pero deja en la oscuridad relaciones estructurantes del fenómeno que puede resumirse como el lugar que como sociedad, hacemos a los nuevos.

Es posible situar algunas claves: en alrededor del 80% de los legajos de los niños asistentes y asistidos en las instituciones estudiadas,<sup>4</sup> se pudo constatar al menos dos años de escolaridad formal, dato que no era incluido en los enunciados institucionales sobre los niños. La ausencia de problematización, los impensados institucionales, se traducían en estrategias de familiarización y psicologización de los conflictos desencadenantes de la situación de niñas y niños. El lugar de la escuela era velado detrás de la descomposición familiar y la estructuración psíquica de los niños. Por ello, creemos que en el tratamiento de ambos tipos de instituciones (sociales y educativas) como heterogéneas podemos situar un efecto de despolitización y de privatización de los procesos sociales.

La función de complementariedad entre institución escolar – institución minoril se refleja en las trayectorias de vida de los niños, y expresa las demandas sociales a las instituciones (ligadas al control y a la seguridad); la gestión cultural y material de las generaciones dependientes de los adultos (niños y ancianos);<sup>5</sup> y el proyecto de reproducción como sociedad. Tal lo expresado en la viñeta con que abrimos estas reflexiones.

### **3. DISCURSOS INSTITUCIONALES**

Se desarrolla aquí el análisis de algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los trabajadores de las instituciones. El recorrido se centra en presentar algunas imágenes de infancia creadas en los discursos institucionales.

#### **3.1 ¿Qué son los derechos?**

Es necesario realizar una serie de operaciones para hacer cumplir la ley en las instituciones del Estado –hecho transparentado en la aplicación de la normativa anterior por parte del sistema judicial- por lo que se hace necesario el desarrollo de estrategias de implementación. Esta distancia posible entre la ley y las acciones del Estado abre un espacio de interpretación propio a todo trayecto entre una formulación universal y su aplicación en casos concretos. Sin embargo, esta distancia parece contener la posibilidad de una relación paradójica:

---

<sup>4</sup> Las instituciones son presentadas en el punto 3.

<sup>5</sup> La distribución intergeneracional de la riqueza y de la violencia expresa un saldo negativo respecto de la posición de los adultos como “responsables de que el mundo funcione” (Erikson). Las muertes de niños y jóvenes el 31 de diciembre de 2004 en República Cromagnon son, en este contexto, expresión no azarosa de las políticas que el Estado y la sociedad vienen desarrollando desde la década del 70, en particular con jóvenes, en particular con jóvenes pobres.

“El tema de lo que se maneja desde un primer momento fue el derecho de los chicos, aparte bueno, con esta idea que, bueno, se trabaja con la Convención del niño, que es parte de la Constitución, y es parte del gobierno, es... no es slogan, pero sí una parte fundante de lo que es el gobierno de la ciudad de Buenos Aires, se manejó siempre con el tema de los chicos, de los derechos (Técnica en Minoridad, Hogar)

El uso de las ritualizaciones trata de establecer estereotipos, ratificando lo que se quiere subrayar (Montero, 1994). La atribución de ausencia de cambio y de origen histórico a esta ‘parte fundante’ del gobierno, intenta reparar lo que asoma en la frase anterior, que la Convención ‘es/no-es el slogan’. Según Corea y Lewkowicz (1999), la paradoja, como figura de los sistemas, exhibe los bordes o límites del universo, y es auto referencial. Si bien se relaciona con la contradicción, se diferencia de esta en que constituye situaciones de enunciación que permiten la coexistencia de los enunciados contradictorios. ¿Cuál es entonces el espacio en el que tutela de personas y protección de derechos pueden coexistir? No sólo el que es abierto por la asunción propagandística del último principio –los derechos como slogan gubernamental- sino centralmente por aquel que aparece sintomáticamente en el discurso: “se trabaja con la convención del niño”. Este hecho permite mantener ambas lógicas autoexcluyentes, en tanto los niños reales serán confrontados con su representación convencional para poder decidir bajo que lógica serán tratados. No se trata con niños: la lógica tutelar trata con menores, la lógica de protección lo hace con sujetos-de-derechos. Así, la instalación de una convención sobre el niño infantil permitirá decidir sobre los niños concretos, destinándoles distintas instituciones y distintas prácticas. Ambas lógicas pueden ser sostenidas en el mismo espacio institucional mediante el recurso al estereotipo. Sin embargo, ello enfrentará a los trabajadores con una nueva paradoja: para tratar a ‘los menores’ como sujetos-de-derecho, les solicitarán que sean niños, un tipo de niño.

### **3.2 Los chicos típicos, los chicos ideales, los sujetos de derecho**

Las prácticas sostienen así un estatuto inferior de infancia, la minoridad, el ser “chicos de la calle”, como entidad e identidad grupal, donde cada sujeto e incluso cada ‘subgrupo’ es desdibujado. Categoría que pre-existe a la consideración de cada historia en particular, podríamos nombrarla como *tipificación*, la construcción del caso típico del chico o chica de la calle, que permite anticipar problemas, características, necesidades, e intervenciones eficaces.

A es calle-calle, cuando llegó no sabíamos si era nena o varón (Auxiliar, mujer, Hogar)

J no es un chico como los otros, es... digamos, venido a más (Auxiliar 2, mujer, Hogar)

Se configura en segundo plano una operación complementaria de la tipificación, ligada a la *idealización* del estado de infancia, en su sentido de ideal plenamente propio del mundo adulto, estatuto perdido que por este mismo origen plantearía un primer imposible al que las estrategias no podrán responder, pero que funcionaría como parámetro de eficacia y medida. Las estrategias institucionales se proponen restituir infancia ideal a los niños de la calle típicos. Esta restitución se despliega en dos ejes: por un lado la contención de la deambulación, y por otro la infantilización, mediante la renuncia al ejercicio de la sexualidad, la política, el trabajo...

El segundo imposible, derivado del movimiento de idealización de la infancia, haría de la ampliación de derechos tanto punto de llegada y objetivo de las prácticas, como universal punto de partida: los niños serán sujetos de derechos porque son sujetos de derechos. En este movimiento, parece obviarse la diferencia entre el enunciado desiderativo y el objetivo de las políticas, que asume la tarea de provocar el devenir. Con este movimiento, puede la institución ahorrarse el monitoreo y la consecuente reflexividad. El establecimiento de objetivos institucionales es derivado de los efectos esperados de las prácticas. Los enunciados desiderativos instalan una figura ideal, la del niño sujeto de derechos, a la que no se arriba por ningún movimiento intencional, sino que se trata de volver a ubicar algo que está, aunque corrido: ciudadanía e infancia aparecen como objetos equivalentes y pre-existentes, reubicables en la medida en la que en algún momento previo dieron cuenta de la esencia infantil. De este modo no son consideradas las desigualdades y las heterogeneidades reales, proponiendo un como sí al que niños, niñas y adolescentes deberán prestarse: la posibilidad de ciudadanía por definición, sin considerar el grado de concreción que tal ciudadanía alcanza previamente.

Incluso, el vaciamiento del significante ciudadanía, desgajado de sus concreciones históricas, repetido por enunciados de planes y programas, se transforma en un autoritario molde al pensamiento, límite a la elucidación de las prácticas. Los trabajadores no encuentran en las instituciones el espacio para reflexionar sobre las reproducciones de sentidos estereotipados sobre los niños y adolescentes; el espacio para la diferencia, el disenso y el debate es un espacio a construir.

El desencuentro entre las estrategias de intervención, centradas en la personalidad, el cuerpo, los modales, de niños, niñas y adolescentes; que parten de asumir que se trata de no haber tenido suficiente familiaridad; que presumen que un cambio en los niños es posible apelando a la

voluntad de los mismos,<sup>6</sup> y la realidad de niños, niñas y adolescentes<sup>7</sup> representa el drama a que se ven confrontados los trabajadores (LLobet, 2001, Llobet, Gerardi y Piatelli, 2002). Bajo la doble destitución de las posibilidades de intervención eficaz, los trabajadores parecen enfrentarse personalmente a la ausencia y la falla.

### 3.3 Los problemas de renunciar

La relación de los niños con la institución escolar ha sido marcada por el mismo abandono que otras instituciones –incluso esa misma escuela- arrojan sobre las figuras de sus padres. Seguramente hubo quienes creyeron que estos niños no iban a aprender, y estos niños fracasaron. ¿Que sus familias son pobres y sus padres casi iletrados? Seguramente. ¿Que sus biografías están marcadas por diversos maltratos y abandonos? Ciertamente también. Pero en la medida en que estamos interrogando aquí a las políticas para la infancia, queremos poner en el centro a las instituciones que las implementan. En términos de las estadísticas –esos números, frecuencias, porcentajes, que resultan tan seductores- los niños, niñas y adolescentes que asisten a las instituciones estudiadas fueron más usualmente alumnos que niños mal tratados por sus familias...<sup>8</sup>

La escuela, entonces, de una u otra manera, renunció a enseñar a estos niños. Figura del abandono, nos interesa en tanto abandono desde el Estado y no desde el espacio íntimo del grupo familiar

“Como el chico consumía droga, la psicopedagoga de la escuela no sabía qué hacer”

“Como la casa les queda lejos, la trabajadora social no iba a verlos”

La maestra el primer día de clase dice: “aquellos seguro que repiten”

Que una práctica sea significada como inútil, y que ello sea un enunciado posible en el contexto de una institución, requiere pensar sobre las renunciadas allí anudadas. La escolarización, la reinscripción de los niños y niñas en el espacio escolar, es una estrategia ardua en las instituciones. En “*Hogar*”, como su oferta suponía una estadía transitoria, la re-vinculación con la escuela no aparecía como una estrategia urgente: lo más probable era que el niño fuera a un pequeño hogar y

<sup>6</sup> La que a su vez se sostiene en una evaluación racional de la deseabilidad de una familiaridad unívoca, en una estandarización del deseo en función del propio deseo de las instituciones

<sup>7</sup> En tanto heterogéneos a tales idealizaciones de la infancia; sostenidos en su salida temprana al mundo adulto por otras formas de familiaridad y por otras modalidades de reproducción social; y sostenidos en su heterogeneidad, ya instalada como desigualdad en el momento de ser legalmente adultos.

<sup>8</sup> Según los legajos de Hogar y Centro Diurno, alrededor del 80% de las niñas y niños habían asistido a la escuela, alcanzando al menos el segundo grado (es decir, tres o cuatro años en la escuela, incluso más). En cambio, alrededor de la mitad de las niñas y un cuarto de los niños indicaron haber sido maltratados por sus familiares.

no volviera a su casa, con lo cual retomar el contacto con la escuela a la que había ido aparecía como un esfuerzo inabordable para la escasez de trabajadores disponibles. En la institución “*Centro Diurno*”, funcionó con un intento bastante sostenido en el tiempo una escolarización sustitutiva, basada en la alfabetización de adultos, que permitía obtener el diploma de séptimo grado a los niños que quisieran asistir. Con el tiempo, esta estrategia fue variando, alternada con la re-escolarización para algunos niños, que vivían con sus familias en zonas cercanas a la institución, y la dificultad y resistencia a articular estrategias con programas escolares del mismo gobierno de la Ciudad para el reingreso de niños que habían suspendido o abandonado la escolarización. Finalmente, el “*Programa*” no se planteaba ninguna estrategia activa relativa a la re-escolarización de los niños, ya que ésta era concebida como una más de las estrategias de control ejercidas por el sistema judicial a través de las Trabajadoras Sociales.

Los aprendizajes que tenían lugar en las dos primeras instituciones obligan a instalar una pregunta sobre el alcance de las prácticas que protegen derechos, cuando se renuncia a aquella esfera de acciones que permitiría vincular pasado y futuro, que podría permitir la distribución de bienes culturales y la transferencia de herramientas. Si los niños pueden algunas cosas, ¿será que no pueden aprender también otras cosas? ¿O será que en la elección de las prácticas de enseñanza pesa una continuidad con la renuncia que suponemos operante en la escuela, renuncia a saber qué es lo que los niños pueden aprender?<sup>9</sup>

Los trabajadores de “*Centro Diurno*” ubicaban con toda claridad a la escuela entre los dispositivos productores de la niñez en situación de calle. Esta afirmación universal les dificultaba enormemente la generación de estrategias en los casos concretos. De alguna manera, la recuperación de las críticas teóricas, ideológicas, prácticas, a la institución escolar, se traducían en una frontera infranqueable, en tanto del otro lado no habría nada que pedir. La desconfianza mutua entre profesionales e instituciones, y una concepción poco dinámica y muy jerarquizada del trabajo interinstitucional, de alguna manera admiten la instalación de imágenes divorciadas entre defensores legítimos de los derechos de los niños, que conviven con otros actores que vulneran estos derechos de forma sistemática y unívoca.

---

<sup>9</sup> Es casi omnipresente el discurso médico-psicológico sobre los efectos devastadores de la desnutrición y de la no estimulación durante los dos primeros años de vida, en las funciones intelectuales. Sin pretender juzgar la cientificidad de tales afirmaciones, ni denegar la dramaticidad de la desnutrición o subnutrición, y sus efectos en el cuerpo, estas posiciones aparecen justificando la urgencia de un tipo de asistencia *en lugar* del acto educativo, o *en lugar* del acto de salud. Es decir, la condición de pobreza y pobreza nutricional de los niños/as opera como un límite previo a la intervención, al modo de una renuncia a intervenir y cuestionar el determinismo.

### 3.4 ¿La regulación de la infancia o la elisión de la adultez?

No pierdas tiempo con ése ¡Si es un bofe! –*Psicóloga invitando a una colega de otro programa a no entrevistar a un adolescente que estaba desde hacía un tiempo en la institución.*

“Los chicos son como agujeros. Uno está como primer impresor de vivencias”  
(*Psicóloga, Programa*)

“Si les das todo e igual se van, es porque son irrecuperables” (*Auxiliar 3, Hogar*)

Son éstas posiciones extremas; y muy probablemente no serían suscriptas por otros trabajadores, de ser confrontados con ellas. Sin embargo, la frecuencia infrecuente de su aparición, el juicio a que las llevarían otros trabajadores, no parece suficiente para tranquilizarnos, toda vez que fueron dichas en espacios públicos, en espacios institucionales, algunas de ellas repetidas en reuniones de equipo. ¿Qué operaciones han sido realizadas para que un trabajador se sienta habilitado para enunciarlas? ¿Qué significaciones, valoraciones, formas de concebir el *para-qué* institucional y el *cómo* técnico son legítimas en estos espacios para que *eso* pueda ser dicho?

*Los profesionales psi tenemos, a veces, bastante buenas herramientas para trabajar con gente que padece de historia... Habrá que ver si podemos armar el desafío de pensar herramientas para gente que enferma de futuro.* (Fernández, 2000)

Las prácticas de regulación de la infancia encuentran en la psicología, el psicoanálisis, la pediatría, las fuentes para el establecimiento de las normas y las prácticas normalizantes. Este dispositivo disciplinar permite encontrar el fundamento del quehacer institucional, en la medida en que el problema es un problema de índole *psicosocial*. El desencuentro entre un conjunto de sujetos infantiles y las instituciones apropiadas para garantizar su desarrollo normal sería subsanable por medio de los instrumentos que provee el conjunto disciplinar. En la concepción de Foucault este es un nudo que reúne saber y poder, estableciendo regímenes de verdad. Es decir, las interpretaciones legítimas de las acciones y de las personas en este espacio encuentran su fundamento y su límite, su centro, su periferia y sus invisibilidades, en tal dispositivo.

En la medida entonces en que el “saber” instala privación y abandono como el núcleo duro de las explicaciones, las acciones que se suponen legítimas se desprenden de allí: cura, posibilidad de simbolización, construcción de una familiaridad afectuosa y continente, adopción de marcas de género, etc. Las preguntas por lo que el sujeto puede, ha podido, a lo largo de su vida, las formas de su resistencia, parecen preguntas imposibles.

Entre nuestras actividades de transferencia, y a pedido de la dirección, confeccionamos para “Hogar” un listado de preguntas guía para poder refinar la observación. Un grupo de preguntas se dirigía a concentrar la atención en las reacciones, emociones, afectos, que la relación con los niños concretos provocaba en cada trabajador. La sorpresa y la desconfianza acompañaron su lectura: ¿por qué es necesario saber sobre nosotros? ¿Qué se quiere saber?

Lo que se pensó como una herramienta ligada al propio saber circulante en la institución, derivada de las conceptualizaciones sobre la transferencia, apareció en toda su espesura: por un lado, modifica momentáneamente la relación de poder. Ya no es el saber sobre el niño, cierto y transparente, que puede permitir reuniones para hablar del ausente. Se trata de la pregunta al adulto por sí mismo, saber incierto y angustiante que, en tanto relanza el sentido como constituido en la relación, permitiría transformar en incierto también el saber sobre el niño, y cuestionar las prácticas en su –de pleno derecho- subjetividad. El vigor y la certidumbres que aporta poseer el saber sobre el otro en una relación legítimamente asimétrica, de dependencia natural, revertiría sobre sí mismo incluyendo al adulto en una pregunta, en el fondo, por su propia infancia, por lo que de esa infancia, como tiempo intemporal del psiquismo, aparecía en sus modos de concebir el hacer. El cuidado del otro-niño podía ser puesto así en cuestión, tensarse para dar lugar a una pregunta por la reacción del niño ante el adulto y su práctica.

Por otro lado, esta pregunta se liga con el límite impuesto a la convivencia entre adultos y niños: la prohibición del incesto y su conflictividad, el carácter sexuado de las relaciones adultos – niños. La sexualidad es un problema expulsado al ámbito de las familias extrañas y abandonicas, no es visto como un problema con el que la práctica institucional tenga que lidiar de otro modo que con sanciones si un acto trasgresor acontece. Este aspecto marca una línea de ruptura con la lógica tutelar y su tratamiento de una sexualidad ligada al dispositivo carcelario. La sexualidad en una cotidianeidad determinada por el enfoque de derechos es una sexualidad reprimida. Las prácticas, entonces, deberán mantener un ascetismo que una pregunta por el adulto puede poner en cuestión. La modalidad dominante de protección frente a la sexualidad anuda, en el corazón disciplinar, normalidad, moralidad y género para, junto con la noción de riesgo, permitir que se desplieguen prácticas ligadas a lo sexual: las charlas de prevención, estrategias privilegiadas, combinadas con la consejería a las adolescentes mayores para evitar que desarrollen conductas de riesgo.



En el fondo se erige la figura del niño anormal, desbordado de pulsiones, y las prácticas se acompañan de operaciones de psicopatologización, mediante las cuales el descontrol, la impulsividad, la exposición, son las confirmaciones de la presencia de una categoría descontrolada de infancia, población a corregir, grupo poblacional especial.<sup>10</sup> El eje de la voluntad-pasión-libertad, eje que marca la caracterización de la locura es un eje de normalización que utiliza la voluntad como instrumento, en una relación de poder y sumisión, en la que la voluntad del niño tiene que ser fuerte para sostener la demanda institucional.

En este espacio de dominancia de un dispositivo psi, el universo de sentidos posibles es un laberinto de explicaciones psicopatológicas, de semantizaciones de la carencia, de curas por amor y por la palabra. Palabra disponible en tanto sea para nombrar aquello que debe ser nombrado ¿bajo qué condiciones las prácticas permitirían suspender, sujetar, la violencia de significar?

### **3.5 Los niños, aquellos viejos desconocidos**

“Cuando me convocaron para reflexionar sobre las creencias de los chicos de la calle, y al leer la producción de sus propias creencias, sentí la necesidad de dejarme llevar más por el viento de la intuición que por la brisa de la razón” *Revista Chicos de la Calle*

Se ha señalado antes que la dimensión pedagógica, de pedagogía moral, que caracteriza las intervenciones requiere un trabajo con la identidad de niñas y niños. Es decir, el tipo de transformaciones propiciadas por las intervenciones institucionales, a partir de considerar los requerimientos psicosociales de los niños, intentarán una intervención terapéutico-pedagógica que permita reaprendizajes y desarrollos con el objetivo final de lograr una adaptación exitosa donde hubo una, al menos, amenaza de exclusión. Sin pretender juzgar ni realizar afirmaciones que generalicen lo que es necesario analizar en profundidad, es importante sin embargo reintroducir la consideración sobre la autonomía y el estatuto del otro acarreado por estas prácticas.

Si las prácticas lo son respecto de la identidad de los sujetos, ¿establecen un espacio dialogal en el cual se permita la oscilación, el intervalo que introduce la historia y deja que el poder circule –

---

<sup>10</sup> Respecto de esta construcción del sujeto “especial”, quisiéramos proveer un inquietante ejemplo. Durante el año de experiencia que me dio colaborar en la implementación del programa de Salud Integral del Niño/a de 0 a 5 años, en el conurbano bonaerense, pude comprobar con aterradora sistematicidad que pediatras y psicólogos no son capaces de reconocer procesos no patológicos en los niños: al presentar una viñeta con una situación de interacción entre una mujer y su bebé de un año en situación de pobreza, con abundantes indicios de desarrollo normal y satisfactorio, no pude menos que sorprenderme cuando invariablemente aparecía la duda sobre el desarrollo madurativo del bebé, o las preguntas sobre el deseo de la madre de ese embarazo, o sobre “el lugar del padre”. En alguna oportunidad se cuestionó que el pediatra a cargo no hubiera solicitado una interconsulta en virtud del retraso madurativo supuesto. En ningún caso pudieron apreciarse los indicios de normalidad, exploración, curiosidad, afecto, y se sobrevaloraron sistemáticamente sutiles indicios de conflicto.

al menos hipotéticamente? El trabajo psíquico de construirse una identidad, de recuperar y alterar las marcas históricas que ligan al sujeto a un linaje y a un grupo no puede darse en el intervalo cero de una atribución unidireccional de marcas. Según Arfuch,

*“El sí mismo aparecerá (...) reconfigurado por el juego reflexivo de la narrativa, y podrá incluir la mutabilidad, la peripecia, el devenir otro/a, (...) La figura del intervalo (...) es apta para caracterizar igualmente la tendencia al cambio y a la interacción entre las identidades colectivas” (2002,24).*

Los discursos de “lo social”<sup>11</sup> producen una ficción de subjetividad, amparada por la supuesta imposibilidad de conocer quiénes son los niños y niñas en situación de calle. Es decir, mitos y mitologías vienen al lugar de historias y experiencias. Ficción de subjetividad, en el sentido de fabricar un relato sobre lo propio de los sujetos que no es sólo singular. Es en la subjetividad donde los seres humanos creemos entendernos, aquello que permite velar con su claridad la “oscuridad radical a sí mismo” (Ogilvie, 2000). ¿Qué mejor aplastamiento de un sujeto marcado por la inermidad, la vulnerabilidad, que ofrecerle unos enunciados identificantes que lo desconocen diciéndole que lo conocen?

La “otredad del otro”, su diferencia, su alteridad, es necesaria a la constitución psíquica. Al considerar la constitución del individuo humano no como efecto de la especie, sino en su ignorancia de tal condición de posibilidad, es la identificación, es decir el extrañamiento y su anclaje mediado por el otro, lo que permite la existencia. Es entonces la cultura y la integración al socius (la relación con el semejante) lo que permite al psiquismo su existencia, y otorga, por así decirlo, subjetividad al sujeto, al posibilitarlo humano. La posibilidad de integración no es, sin embargo, gratuita. Para todos presenta cláusulas, que son tanto el precio que hay que pagar para pertenecer a una familia como a un grupo social. En algunos casos, sin embargo, parece que este precio se asemeja a la libra de carne del Mercader de Venecia:

*Trabajadora: "A, no comas eso así!"  
 A (mujer, 13 a.): "Pero si siempre lo comí!"  
 T: "Bueno, pero eso era antes, esto no es la calle"  
 A: "Pero mi papá lo comía"  
 T: "Era otro medio. ¡Acá no se hace!" {con marcado desdén}  
 A: "¡Andá!"  
 T: "Yo no soy una chica de la calle!"*

<sup>11</sup> Consideramos “lo social” en su función de sintagma que clausura, en el discurso institucional, las estructuras complejas de determinación. Para un desarrollo del tema, ver: Llobet, Valeria (2002) y Llobet, Piatelli y Girardi (op.cit.).

La negativa a reconocer la diferencia, el intervalo, la negatividad encarnada en la diferencia, deja sin lugar no sólo a lo rechazado del sujeto, sino al sujeto como rechazado. Allí donde las preguntas del otro-niño son obviadas, su estatuto material banalizado, su diferencia desconocida, inaudible, ¿a quién quieren integrar las políticas públicas? ¿Bajo qué condiciones permitirían el ingreso de la diferencia, del rechazo del bien propuesto?

Aquello que es enunciado en y por las políticas públicas (para este caso en particular) se articula con la dimensión deseante de los sujetos al nivel singular. ¿Qué es esperable que suceda cuando esta sintonía requiere, como respuesta, de un silencio? Por otra parte, ¿qué desean, qué bien proponen, los adultos que quieren el bien para los niños en situación de calle?

#### 4. RETRATOS DE NIÑO

*“los retratos del niño que se forjan de hecho en este racimo de prácticas, ¿asoman luego, pesan, comparecen ‘en la fotografía’ cuando más tarde ese psicoanalista, ese psicólogo, escribe o dice públicamente algo, o son inexplicablemente censurados, autocensurados?”* Ricardo Rodulfo: El psicoanálisis de nuevo

Niñas y niños en situación de calle son pensados en las instituciones de las políticas sociales como efecto de una serie de operaciones de exclusión, centradas en la desorganización e incontinencia familiar, con efectos psíquicos empobrecedores e indelebles.

Sin embargo, al escuchar a esos mismos niños y niñas, aparecen también otras experiencias, incluso en las mismas instituciones. Frente a las afirmaciones taxativas respecto al destino de niñas y niños, a sus historias de vida, a su situación de absoluta carencia:

“No existe la posibilidad de que estos pibes puedan estudiar, no existe posibilidad que puedan tener una casa, un laburo” (Psicólogo, Programa)  
 “Son familias carenciadas, son familias también con poca trama simbólica, con poca capacidad simbólica” (Psicóloga, Programa)  
 “(...) falta de satisfacción de necesidades primarias, esto tiene que ver con nutrición, afecto y educación” (Psicólogo, Programa)

Creemos que es posible recuperar algunos relatos de experiencias de los mismos niños y niñas.<sup>12</sup> Desde nuestra perspectiva las formas de relatar la experiencia de la vida en la calle permiten encontrar a los niños y las niñas. Mediante estos relatos salteados, interrumpidos innumerables

<sup>12</sup> Los testimonios son extraídos de la Revista Chicos de la Calle y del diario de campo de la investigación.

veces, que no conforman una narración de vida sino muestran la experiencia, intentamos construir una trama interpretativa que recoge singularidades y particularidades, en distintas dimensiones de esta experiencia. La interpretación, por otro lado, no se presenta como un texto que completa el sentido de los relatos, ni como una operación de develamiento de un sentido oculto. Por el contrario, lo que intentamos es enfatizar que los sujetos llegan a ser quienes son, parafraseando a Nietzsche, atravesando procesos marcados por el conflicto, la falta de lisura. Estas rugosidades de la experiencia se encuentran resaltadas en esta urdimbre provocada por la interpretación.

Las **Experiencias de aprendizaje** relatadas por niñas y niños parecen recortar tres tipos de relaciones: con quien enseña, con lo enseñado, con el futuro. Las relaciones con quien enseña parecen implicar aspectos de transferencia y de identificación, por lo que pueden facilitar o no el aprendizaje:

“Yo, de los talleres, me llevo bien con Mario, con Lito y con Piri. Con los demás, hasta por ahí nomás. Lo que pasa es que yo no les paso mucha cabida.”

“Mario es bueno, es bancador, es un amigo. Trabajo con él a gusto. Con él hago taller de cuentos. Me gusta.”

“A mí me gusta la fotografía. Ver bien lo que vas a sacar, aprender. Me gustaría hacer la carrera para seguir fotografía. Y trabajar en una revista como Alejandra. Me gustaría, por ejemplo, sacar fotos en la guerra.”

El vínculo media con el objeto del taller y con la experiencia de aprendizaje, permitiendo, cuando es positivo, recrear un espacio transicional en el que desplegar la creatividad. A su vez, puede constituirse en un aporte de enunciados identificantes o de rasgos de identificación, como parece ser el último caso. El otro de la enseñanza permite constituir el espacio de reconocimiento en el cual los niños y adolescentes dejan de ser extraños, otros no enseñables. Es interesante señalar que esta dimensión de presencia de los adultos en la experiencia de aprendizaje de los niños puede indicar una posibilidad de politicidad institucional, es decir, de debate sobre los objetivos y las prácticas. Sin embargo, para que ello suceda debiera poder cuestionarse la hipótesis central de familiaridad y psicopatologización de los problemas, y las operaciones de idealización y tipificación con que se velan las fotos de los niños...

En la relación con lo enseñado, aparece la dimensión del placer:

“Lo que más me gusta es la cerámica. Tiene más entusiasmo. Se aprende algo nuevo.”

“A mí lo que me gusta es escribir. Contar cuentos y eso en el taller de Mario. O escribir mi vida como hice en Periodismo.”

“Lo que más me gustó fue la cerámica. Porque hacés cosas buenas y te entretenés, te despejás la mente.”

“Escribí un cuento. Creo que era lindo. Me gustan los cuentos pero nunca había escrito uno yo. Me sorprende. No pensé que fuera a salir bien.”

La sorpresa por la capacidad creativa nos sorprende a nosotros: ¿qué recorridos permiten que alguien se anticipe a la experiencia suponiendo que no puede? Renuncia que parece ligarse a la renuncia en la escuela. La escritura no es un atributo esperado en un niño o adolescente en situación de calle. Conlleva una función de creación o de historización, posibilitada por el dispositivo pero agenciada por el niño o el adolescente. Permite así recuperar una de las funciones de la escuela, relativa a la transmisión de la cultura escrita, el acceso al tesoro significativo, que aparece ligada a sus funciones centrales, la distribución y el reconocimiento.

La sorpresa ligada al aprendizaje, a la capacidad, puede resultar de un encuentro novedoso, en el que el adolescente puede construir conocimiento a partir de un reconocimiento diferente a los anteriores, a los desconocimientos del estereotipo, de la orfandad social. Esta redistribución jugada en la educación opera la posibilidad de un tiempo futuro, que es subjetivado por los niños y adolescentes como ideal o como proyecto. Este futuro toma formas de inclusión social:

“También me gusta la música. Aquí lo que haría falta es un taller de chamamé. Yo, cuando sea grande, lo que quiero es casarme y tocar el chamamé.”

“Y el día de mañana llegarás a encontrar un laburo y por lo menos sabés algo.”

“Me gusta cualquier taller. Porque aprendo. Con algunas cosas uno puede trabajar después. Por ejemplo con la cerámica, con las artesanías. A mí lo que más me gustaría es tener un oficio para trabajar. Porque ya soy grande y tengo que trabajar.”

Una política de distribución, de reconocimiento, da el tiempo. Es el intersticio para pensar un mañana diverso, que se sostiene en la inscripción social, que permite historizarse y proyectarse.

Los aprendizajes son valorados también estratégicamente, permiten pensar una inclusión y aportan un enunciado identitario diferente. En este sentido, no sólo son procesados como un tiempo, sino también como la posibilidad de otro espacio, un atributo que constituye para el niño o adolescente un tiempo futuro y un espacio diferentes de los actuales, de la exclusión.

#### **4.1 El poder y la violencia en las instituciones**

Sean o no las mismas instituciones concretas, en todo caso el conglomerado de instituciones para la infancia y la minoridad funcionan como dispositivo, complementándose para garantizar los circuitos de unos y otros. En la misma línea que la sorpresa por la posibilidad de escribir un

cuento, la posibilidad de realizar una historieta se articula, en la siguiente viñeta, con las líneas de continuidad y tensión entre escuelas e instituciones para menores.

“Niño: Maestro, esto es lo que puedo hacer  
 Maestro: No te salió bien  
 Niño: váyase a la mierda  
 Maestro: niño tonto  
 [viene la directora] ¿Que pasa maestro?  
 Maestro: este niño me insultó  
 Niño: ¡mentira! ¡Fue él! Quiere que haga una historieta y yo no puedo  
 Directora: pero si esto es una historieta  
 Niño: ¡Me salió una historieta! – Gracias maestro  
 Maestro: ¡Está bien!” (Marcelo, 14)

Educar y hacer un lugar, implica que funcionen los procesos de subjetivación y que hagan lugar a los procesos de auto-interpretación. De otro modo, el rechazo hacia el niño instalaría una legalidad institucional, que no aloja y que supone una asimetría jerárquica constituyendo al niño en una suerte de *otredad extranjera*, exterioridad que desnuda el poder de tal modo que no permite sumisiones ni aún queriendo. Cuando es posible una terceridad, como ley y mediación interpretativa que permite tramitar el conflicto, extrayéndolo de un lugar absoluto, vida o muerte, uno u otro, para permitir la intercambiabilidad y la paridad interpretativa, parece posible un proceso subjetivante que permita instalar la creencia en la institución.

Lo que es suplantado por la psicología en función de lo social: el abandono de un grupo de sujetos por parte del Estado y el colectivo social, la falla de las instituciones encargadas de su inclusión y socialización, se desnuda en el límite como un dispositivo de control disciplinario que puede avanzar sobre los cuerpos de los sujetos en la medida en que no han funcionado las instituciones encargadas de aplicar las cláusulas de subjetivación. En la medida en que las instituciones de transformación de los niños en infancia fallan con un grupo de ellos, aquellos más pobres, y fallan en instalar en el cuerpo un sistema de creencias que permita la sumisión ilusionada, en el sentido de Bourdieu (1997), las resistencias y las autointerpretaciones de necesidades se encuentran con estas -aparentes- arbitrariedades y perversiones institucionales. La agencia infantil también se manifiesta en resistencias pasivas (como las que se suelen verificar en las escuelas y en las familias) o activas, que fuerzan las posibilidades de tramitación institucional (Devine, 2002).

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

La reducción de la diferencia, el desaliento del sentido en el discurso de las instituciones estudiadas respecto de las necesidades y las identidades de niños, niñas y adolescentes, resulta una operación que, en contra de la heteroglosia, instala hegemonía.

Mediante operaciones que instituyen una proposición como universal es cristalizado un sentido hegemónico que no permite –condición de su eficacia- recuperar la multitud de sentidos presentes en cada voz. Esta operación sería realizada *contra* las necesidades e identidades de niños. En este sentido, agrega una operación de des-reconocimiento, es una política de la diferencia contra la diferencia, y, en ese sentido, se entronca con sus antecesoras históricas de gestión de los riesgos (Castel, 1984).

¿En qué medida entonces el discurso sobre los derechos avanza innovando en un terreno minado por lo que la infancia *representa* para el mundo adulto, por la tensión y el conflicto hechos presente por el des-encuentro?

Es intrínseca a la relación de complementariedad entre adultos y niños una asimetría, marcada por una necesidad de cuidados no intercambiable, que se despliega en relación con la autonomía y la dependencia. Esa asimetría se encabalga en un privilegio respecto del sentido: es el poder de nombrar y enunciar los conjuntos de necesidades legítimas, los tiempos que regulan el uso del cuerpo, las prácticas de cuidado de sí, las formas de ser varón o mujer.

Así, la relación entre adultos y niños es una relación que acarrea una violencia significativa, pero que no deja al niño en una situación de inermidad. Por el contrario, resistencias, rechazos, huidas, síntomas, son modalidades de expresión de la agencia infantil y su politicidad. Esta agencia es sancionada como desvío y confirmación de las hipótesis psicopatológicas.

Esto sucede a partir de combinar una concepción idealizada y estática de la ciudadanía, restringida a la idea de titularidad de derechos, con una idealización de la infancia, y un tratamiento infantilizante de los niños y niñas, lo que obstaculiza la reflexión sobre la vinculación del proceso de ampliación de ciudadanía con la consideración de la agencia infantil.

La dimensión política también se expresa en la cristalización del sentido en la enunciación. La palabra del niño es extranjera, requiere largo tiempo de traductores, pero es articulada en una voz que es propia. Para el discurso institucional, la extranjería de la palabra del niño habilita a la representación. Su voz reclamando lugar y oído es entonces tomada por quien, para ser adulto, representa al niño. El problema de la representación es que el enunciado resultante aparece en el

lugar del niño. Así por ejemplo, la CDN enuncia y enumera los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. Esta enumeración es objeto de cuidado y despliegue en las instituciones que la hacen su fin y causa. Esta enumeración recubre en sus pliegues a los niños, desplazando su identidad que excede y estalla tal enunciación: no los interpela sino los niega. La “convención del niño” y el niño “calle-calle” son los dos polos, idealización y tipificación, entre los que se mueven los discursos institucionales.

El discurso de derechos de los niños, en su dimensión instituyente, aloja el conflicto histórico de los actores que lo enuncian, cuyo espacio de reflexión sobre las contradicciones determina las posibilidades de eficacia transformadora de tal discurso, avanzando –o desistiendo de hacerlo– contra los pactos conservadores. La dominancia de una metáfora causal que podemos denominar ‘novela psicosocial’ vela la complejidad de la determinación de las conductas, los problemas, los límites.

La escuela y la enseñanza son reemplazadas por moralidad y bisutería. La clasificación que operó en la escuela mediante la expulsión, el fracaso y el autoconvencimiento de los niños de la imposibilidad que pesa sobre ellos en relación con el aprendizaje, se transforma en constatación de imposibilidades y carencias al interior de las instituciones, restricción en las estrategias posibles, dificultad para establecer acuerdos con otros actores institucionales. La riqueza y multidimensionalidad de las experiencias de las niñas, niños y adolescentes no interpela las interpretaciones institucionales. De este modo, la relación complementaria entre escuela e instituciones para los menores se devela en la naturalización de la clasificación: la clasificación no es una operación sobre los niños, sino una constatación de su naturaleza.

La contradicción expresada en un Estado cuyas políticas entre generaciones son de discontinuidad y de des-acogida, respecto de la infancia y los niños como generación y como grupo social, se traduce en un tipo de políticas que, en tanto discurso, articulan saber y verdad de modo tal de no dejar lugar al sujeto. Es decir, los significantes que construyen las posiciones posibles para los niños, son significantes Amo, el saber que enuncian niega las posiciones de los niños, no les deja lugar. Los supuestos que producen no son supuestos de infancia.

Es este drama social y subjetivo al que las instituciones y los trabajadores responden, requiriendo de un contexto de sostén para no ser objeto de una paralizante angustia o de estrategias defensivas omnipotentes o negadoras.



El trabajo de ampliación de ciudadanía requiere de un tipo de discurso que permita el despliegue de las experiencias de niñas, niños y adolescentes, que las incluya en su construcción de necesidades, demandas y derechos. En esta línea, Nancy Fraser (1997) precisa que lo que aparece como necesidades legítimas socialmente es producto de una lucha por el establecimiento de tales interpretaciones, espacio así de construcción de hegemonía. Las interpretaciones de necesidades y derechos son actos, no representan una realidad material unívoca. Y tampoco son unilaterales, niños y adolescentes proponen, mediante las estrategias que les sean posibles, sus propias interpretaciones: huidas, rechazos, mentiras, usufructo, pasaje al acto, representan las posibilidades y restricciones de proponer y articular el propio discurso, la auto-interpretación de sí.

Cuando las experiencias cotidianas, las historias de vida de los sujetos, son articuladas en el discurso institucional sesgadas por la lógica de las carencias (materiales, morales, psicológicas) ¿qué construcción de ciudadanía es posible? ¿Qué modos de inclusión social son promovidos?

La circulación de los sujetos por el campo de las instituciones para la infancia no es libre. El tránsito está restringido y balizado por operaciones ligadas a la exterioridad constituida por el contexto socioeconómico y las relaciones intergeneracionales. Escuela e institutos, como las instituciones paradigmáticas del campo de las políticas para la infancia se complementan garantizando las modalidades de gobernabilidad y control necesarias a un Estado que combina segmentación, diferenciación y policiamiento como modalidades de inclusión. Al no haber un único espacio de integración social, sino una multiplicidad fragmentada de ellos (espacios de interpelación a consumidores, espacio público de interpelación a ciudadanos, espacios de interpelación a barderos y fieritas) las existencias entre quienes están integrados en un espacio y los que lo están en otro tienen cada vez menos posibilidades de cruzarse en experiencias compartidas. Así, la relación intergeneracional es una relación de desconfianza básica en la que las clasificaciones sobre los sujetos articulan gobernabilidad y destino.

Quienes son internados en el territorio de la minoridad, muy difícilmente pasen a circular sin sombra de duda por el territorio de la infancia sin adjetivar.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

**Arfuch, Leonor** (Comp.) (2002): *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Trama Editorial, Prometeo Libros.

- Aulagnier, Piera** (1997): *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Bourdieu, Pierre** (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Editorial Anagrama
- Bourdieu, Pierre** (1999) *Sociología y Cultura*, Buenos Aires, Grijalbo
- Carli, Sandra** (2004): “La historia de la infancia en la Argentina (1983-1999). Formas de la escolaridad, distinciones culturales y laboratorio social”. Ponencia presentada en *Congreso Colima*.
- Castel, Robert** (1984): *La gestión de los riesgos. De la antipsiquiatría al post-análisis*. Barcelona, Editorial Anagrama
- Castoriadis, Cornelius** (1997): *El avance de la insignificancia*, Bs. As. Eudeba.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio** (1999): *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires, Editorial Lumen-Humanitas.
- Devine, Dymrna** (2002): “Children’s citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school” en *Childhood* Vol.(9)3. Londres, Sage Pub.
- Di Marco, Graciela** (2004): *La democratización de las relaciones familiares*. Buenos Aires, UNSAM, UNICEF.
- Duschatzky, Silvia y Redondo, Patricia** (2000): “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas” en Duschatzky, S. (Comp.): *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Fernández, Ana María** (2000): Intervención en la Mesa: La locura en Argentina, Jornadas de Verano - Marzo del 2000, *Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo*. En Margen, Revista electrónica de Trabajo Social
- Filmus, Daniel y Miranda, Ana** (1999): “América Latina y Argentina en los 90: mas educación, menos trabajo = más desigualdad” en Filmus, Daniel (comp), *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Eudeba-Flacso.
- Fraser, Nancy** (1997): *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.
- Freud, Sigmund** (1992) {1930}: “Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis”, en *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Jerusalinsky, Alfredo** (1984): “La infancia sin fin”. *Diarios Clínicos* N° 3.
- Larrosa, Jorge** (1994): “La experiencia de sí y la producción de subjetividad” en: *Escuela, Poder y Subjetivación*, Madrid, Ed. La Piqueta.
- Larrosa, Jorge** (2000): *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Ediciones Novedades Educativas.
- Llobet, Valeria Gerardi, Florencia y Piatelli, Alina** (2002) “Representaciones y prácticas en las instituciones para la infancia vulnerabilizada”, en *Investigaciones en Psicología* Año 7 N° 3, Revista del Instituto de Investigaciones de la Fac. Psicología, UBA.

**Llobet, Valeria**, (2001) “La implementación de políticas sociales para la infancia: las instituciones y la ciudadanía de niños y adolescentes”. En *Revista Ensayos y Experiencias* Año 8 Nro. 41, Buenos Aires –México, Ed. Novedades Educativas.

**Montero, Maritza** (1994): “Estrategias discursivas ideológicas”, *AVEPSO* (Asociación Venezolana de Psicología Social) Fascículo nro. 6

**Ogilvie, Bertrand** (2000): *Lacan: La formación del concepto de sujeto*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

**Rodulfo, Ricardo** (2004): *El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la reconstrucción del psicoanálisis tradicional*. Buenos Aires, Eudeba.

**Tiramonti, Guillermina** (2001) *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, Flacso-Temas Grupo Editorial.