

INFANCIAS RECORTADAS E INSTITUCIONES: LEGALIDADES AL MARGEN

INFÂNCIA INTERROMPIDA E INSTITUIÇÕES: LEGALIDADES AS MARGENS

JULIO LLANÁN NOGUEIRA

Abogado. Docente Investigador Facultad de Derecho Universidad Nacional de Rosario. Co director de investigación. Coordinador del Programa de Educación para la Paz No violencia y los Derechos Humanos. Ateneo de Estudio e Investigación Derecho y Sociedad.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo proponer los medios de resolución de problemas que afectan a niños y adolescentes, a partir de la investigación de campo llevada a cabo con los niños y adolescentes de escuelas públicas y privadas, así como con niños de la calle en la ciudad de Rosario. Se ocupa de cuestiones relativas a la ciudadanía social de los niños y jóvenes, y luego entra en la lógica de la inclusión y la exclusión en sus percepciones. No dejar de lado la importancia de localizar, ya que trabajó a favor de la posibilidad de acceso a la ciudadanía de los temas tratados anteriormente.

Palabras clave: niños, niñas y adolescentes, la ciudadanía social, posibilidad de acceso;

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo propor meios de resolução para problemas envolvendo crianças e adolescentes, baseando-se em uma pesquisa de campo realizada com meninos, meninas e adolescentes nas escolas públicas e privadas, assim como, com crianças de rua na cidade de Rosário. Abordam-se os temas

relativos à cidadania social para crianças e jovens e, em seguida, entra-se na lógica de inclusão e exclusão em suas percepções. Não se deixa de lado a importância de localizar como se é trabalhado o favorecimento a possibilidade de acesso à cidadania dos sujeitos acima tratados.

Palavras-chave: crianças e adolescentes; cidadania social; possibilidade de acesso

1. INTRODUCCIÓN¹

En este artículo nos proponemos tratar la problemática de la niñez y de la adolescencia tomando como base el trabajo de campo que hemos realizado con niños/niñas y adolescentes en escuelas públicas y privadas, en un Hogar de alojamiento de “menores” y con niños en situación de calle, en la ciudad de Rosario. A estos últimos se los entrevistó en la calle, en plazas públicas y en las avenidas donde lavan vidrios.

Abordaremos primero las temáticas propias de la ciudadanía social de los niños/niñas para luego adentrarnos en las lógicas de inclusión y exclusión que se presentan en las percepciones de ellos.

Nos parece importante ubicar al lector en que trabajamos en el marco de procurar favorecer la posibilidad de acceso a la ciudadanía por parte de los sujetos, en este caso niños, niñas y adolescentes. Los datos relevados nos remiten inmediatamente al contexto de singularidad de cada grupo, pero también a lo que tienen en común.

2. A MODO DE REFLEXIÓN PRELIMINAR

Es posible afirmar que existen hiatos entre la legalidad formal de la democracia liberal clásica y otros modelos de legalidades, construidos por los sujetos en sus diversas singularidades de inclusión en la trama social. Éstos construyen su singularidad en acciones individuales-colectivas donde generan sus propias afiliaciones. La situación de exclusión simbólica y/o material determina que

¹ El desarrollo toma como base el trabajo y las problemáticas recogidas en el Programa de Educación para la paz en 8 escuelas durante el período 2000-2005. Trabajo de investigación “Ciudadanía, marginalidad y reforma Política”. Facultad de Derecho Universidad Nacional de Rosario.

aun ficcionalmente incluidos en la sociedad global, grandes sectores sociales convivan en la realidad formando micro sociedades. Estas singularidades son de “no-pertenencia” al espacio de lo público, de lo jurídico de lo global.

Este no-existir marca en los sujetos una no-pertenencia a los sistemas societales organizados a partir de la ficción. Se evidencia con esto que grandes sectores no sienten como propios los sistemas legales, institucionales, el sistema jurídico y su posibilidad de acceso, uso, goce y permanencia en los derechos.

La exclusión es una situación de violencia y desapropiación que impide la producción de ciudadanía vivenciándose procesos de afiliación fragmentarios que aumentan los niveles de violencia horizontal.

Múltiples factores generan y regeneran sistemáticamente esta situación existiendo un problema tanto en el plano teórico como en el de las políticas públicas y sociales.

Sociedades fragmentadas, con algunos sujetos habilitados y visibles, y otros que conviven oscurecidos por asimetrías estructurales. Con rostros invisibilizados habitan los márgenes de nuestra sociedad excluidos del sistema de distribución económica, simbólica y afectiva, y excluidos de la posibilidad de sentirse parte.

Conviven en una legalidad que construyen a partir de su propia cotidianeidad, al margen. Y entendemos que cuando hablamos de margen hablamos también, tal como lo trabaja Foucault, de una arquitectura que en su propia distribución y asignación de espacios distribuye poder.

El lugar que se les ha asignado en las ciudades es “el afuera” o marginalizados en los campos sin registro ni documentación. Quienes ocupan estos lugares portan sobre sí una marca cultural estigmatizante.

“No tiene sentido que uno se mueva de acá...mira, tengo 16 años adonde voy a ir... donde voy... ya sé... termino abajo del puente.”

“Cambiar este trabajo...? No, por lo menos acá estamos juntos... no sabés si volvés pero tampoco lo sabés si te vas”, “Estudiar?... ya me echaron de la escuela y aparte para qué te sirve. Uno es lo que es... Mi viejo esta igual... y no pasa nada.”

Se encuentran anclados en una arquitectura de la distribución de la riqueza (económica y de socialización subjetiva) que les impide el acceso a los dispositivos instrumentales básicos de la ciudadanía clásica y formal.

3. LAS INFANCIAS Y LAS INSTITUCIONES. DIVERSIDAD Y CONTRADICCIONES. EXPULSIÓN / INCLUSIÓN

Existen vigentes diversos paradigmas – en tanto modelos de interpretación- sobre la infancia. Se trata de representaciones sociales construidas por los “adultos”, los encargados de la palabra, de resolver los conflictos, designar y asignar lugares. Éstos impactan del mismo modo ya sea en el espacio curricular-educativo; en los diseños de los dispositivos de tratamiento; en la lectura por parte de los adultos respecto de quién es capaz o incapaz así como en los sistemas de punibilidad. Los adultos asumen el lugar asignado por los dispositivos de nominación del poder del discurso: ...“nos los representantes del poder de nominación, decimos que: son menores, niños, funcionales, disfuncionales, normales, anormales, potenciales genios o peligrosos sociales”...

El lugar del adulto y las fronteras entre éste y el niño, como lo plantean Dolto, Aries, y De Mause, nos permiten pensar las construcciones de la infancia y sus impactos. Una problemática conflictiva que sin duda requiere ser analizada desde líneas de estudio que puedan dar cuenta de las diversidades en las infancias y adolescencias actuales.

La historia habla de un primer momento de no-lugar. Aquellos que existían ocupando un espacio de “silencio” construirían sus inscripciones simbólicas y de vida cotidiana en la trama social en el lugar de la dependencia, situándose en un pre-lugar de reconocimiento jurídico político y social. Su aparición en el escenario de lo “publico” se constituía con la dependencia a algún Adulto autorizado, padre, tutor, o en el servicio eclesiástico.

Es necesario destacar que el planteo del reconocimiento es una idea de concreción jurídica de los últimos siglos. El no-lugar situó a los niños durante mucho tiempo en una condición inferior al reconocimiento del esclavo. El sentido de cosa del esclavo lo hacía existir, dándole existencia material, con valor en sí, como elemento de transacción: era tenido en cuenta e identificado, asignado, tomado por la ley, nominado desde el poder. Vale decir, se le otorgaba un lugar. Este ausente-niño era entendido como un apéndice visceral, era la extensión del adulto y a su vez el adulto en proyección, por lo que designarlo como niño sería una contradicción en la lógica epocal. No poseía un lugar diferencial, se lo nombraba

como parte de un adulto, se lo vestía de adulto y no era registrado jurídicamente hasta que un Mayor/Adulto no le daba existencia.

Los rituales de presentación se constituían en el único registro social, era su entrada al mundo de los adultos. La entrada a la comunidad religiosa por medio de los bautismos se constituía en acción socialmente “nominable” en tanto alguien le habilitaba el espacio al mundo de lo público. El rito lo incorpora y le inscribe el nombre.

Será un momento epocal posterior el que le habilitará la entrada al mundo del Estado.

El tratamiento de la infancia como objeto de manipulación por parte del mundo adulto crea una lógica de la que a los discursos actuales aún hoy les resulta difícil apartarse: “sobre” ellos se debe, actuar, disciplinar, enseñar, proyectar, corregir, estimular, lograr. El pequeño objeto es producto de tratamientos, castigos, estimulaciones y sanciones en el marco de la moralidad e inmoralidad, razón o locura, santidad o pecado, cielo o infierno. Dilema político institucional y social en que conviven las infancias y adolescencias.

Se sospecha de su palabra e incluso de sus denuncias de verdad. Son tomadas por el mundo adulto como fantasías, mentiras, alucinaciones, merecedoras - en la mejor de las situaciones - de ser tratadas, anuladas, medicadas, sancionadas, encarceladas.

Estas inscripciones en el mundo adulto se encuentran vigentes hoy. Subyacentes en otras nominaciones de “moda” y quizás con otras categorías, son parte de las prácticas de contexto donde niñas/niños y adolescentes vivencian su cotidianeidad y construyen su sentido. Estas inscripciones solapadas por nuevas tecnologías del lenguaje se encuentran sostenida en lo macro por políticas públicas y sociales que mantienen la relación con el otro/objeto por medio de la asistencia social de comida, ropa, vestido y educación y en lo micro por pautas culturales familiares y sociales así como por los dispositivos judiciales, no necesariamente aplicados por el Poder Judicial.

Queremos aclarar que los modelos culturales, educativos y jurídicos/políticos de tratamiento de las infancias y adolescencias transversalizan las clases sociales, agudizándose con las asimetrías económicas, pero que no les son exclusivos a los “pobres” si bien estos se encuentran sometidos a rituales burocráticos más humillantes y de despojo.

Convivimos hoy con marcadas contradicciones respecto de las formas de pensar la niñez, y no casualmente se conocen como más contundentes las transgresiones al mundo de los adultos, otorgándoles un lugar de “niños transgresores”, en conflicto con la ley penal, en conflicto con la escuela, en conflicto familiar, en conflicto con pares, etc.

Esta situación nos propone pensar ¿qué se está diciendo desde la perspectiva de los niños y adolescentes en transgresiones constantes? ; ¿qué lugar ocupamos los adultos en este espacio? ; ¿qué nos sucede en la escucha de la demanda que desborda y no puede ser contenida?

¿No serán puestos, por su nivel de vulnerabilidad y falta de palabra, como chivos expiatorios de situaciones culturales y sociales no resueltas por la adultez?

El niño y el adolescente interpelan, desde sus demandas y sus actos, matrices de los adultos y, en nuestro caso, los docentes, padres, juristas, jueces trabajadores sociales no podemos hacernos cargo.

Si bien, como lo reconocen los historiadores, el paso y la progresión en la historia de la humanidad y el reconocimiento por parte del Estado de Derecho, los colocaría en un supuesto lugar “diferente” al del pequeño objeto medieval, ellos y ellas interpelan al mundo adulto, desde donde no podemos darles respuesta. En la interpelación denuncian su sexualidad, sus sentimientos, su origen, sus valores.

El adulto reacciona con el silencio o con la estigmatización, la punibilización, y en caso contrario... es tratado como adulto niño. Como un par, cuando no lo es.

¿Será porque están denunciando nuestros sentimientos, nuestro origen, nuestra sexualidad y es en espejo que nos desestabiliza? ¿Necesitamos criminalizarlos, excluirlos, organizarle sistemas de tratamiento, para correrlos del lugar de la molestia?

En momentos anteriores de este artículo dijimos que es una problemática que transverzaliza los sectores sociales. También aclaramos que la misma se agudiza en los márgenes de la pobreza de los procesos de distribución simbólica y económica. Pero igualmente hablamos de las nuevas tecnologías de aplicación del dolor aunque con dispositivos diversos debido al distinto acceso a recursos. Los niños/niñas y adolescentes recorren cuando -pertenecen a sectores con posibilidades económicas- diversos dispositivos: una vez nominados como “revoltosos”, “que no se adaptan”, “que generan conflicto”, comienzan a recorrer

circuitos de tratamientos muchas veces iatrogénicos, y su rutina es armada a partir del cumplimiento de los turnos con los distintos profesionales.

Las asimetrías entre niños y adultos son fundantes. Congelan la temporalidad en una relación de poder: poder / deber. Poder/ Saber. Poder /control. También habilita la otra lectura: él poder facilitar.

Se ha producido un borramiento de las fronteras clásicas entre niño y adulto, por lo que es necesario resignificar el lugar del adulto -tal como lo plantea Winnicott- en una función de acompañamiento, facilitador de procesos y de marcación de límites.

Existirá un niño en tanto pueda existir un adulto cumpliendo sus funciones. En caso contrario, tendremos niños en situación de adultos, con cara de adultos sin serlo; con responsabilidades de adulto, sin oportunidad de vivir la niñez y la adolescencia.

Un adulto continente y limitante, que afectice las relaciones y sea lo suficientemente coherente para el “cuidado”, el madrazgo, posibilitará el desarrollo del deseo del niño.

Nos preocupa la imposibilidad de asumir una adultez contextualizada en las demandas de los niños por parte de los operadores del sistema jurídico, docentes y padres, oscilando dicotómicamente entre lo permisivo de la desatención y los límites medievales del castigo.

Expondremos ahora un caso con el que hemos trabajado en el marco del Programa de Educación para la Paz a fin de remarcar la patologización de las conductas infantiles y sus efectos, para mostrar como sigue vigente el poder de nominación del mayor.

En una escuela de una ciudad de la Provincia de Entre Ríos, nos comentan preocupados por A, “presentaba trastornos sexuales, que hicieron lo que pudieron, pero que era lógico porque venía de una familia de esas que están todos juntos atrás de la vía”.....- continúan diciéndonos - ; “Sabes..., tienen hijos y no se encargan de ellos”... “no se puede seguir con esto en el aula, actuamos como pudimos, aparte para la escuela se nos presenta como un peligro potencial... con los otros padres y pone en juego el nombre de la institución.”

La mirada del adulto sobre la sexualidad infantil le enseñó a A que lo que estaba haciendo estaba prohibido en la institución, hasta aquí funciona el límite, pero continuó en la lógica del adulto y lo nominó: le puso nombre al acto:

“masturbación infantil en el aula”. Esto se comentó en grupo de maestros de la escuela y lo charlaron con los padres.

En todas las intervenciones hay tratamiento.

Podemos denotar aquí la mirada del adulto sobre el niño y el poder de designación en el aparato de control. El tratamiento “controlador” y “designante” de una actividad infantil desdibujó el espacio de contención de lo que podría ser un llamado de atención o un simple juego infantil, sin más trascendencia que la que A le podía otorgar y se convirtió en “el tema” institucional. ¿Y A? El dispositivo panóptico realizado sobre el cuerpo del niño invade y designa. Pero... ¿Qué movilizó dentro de la institución?

Sin dudas el proceso de entender las infancias por parte del mundo “adulto” puede generar marcas tan importantes en la subjetividad del niño como cambiar de significado un acto. Los operadores del sistema jurídico y social, que debieran aparecer ante la situación de riesgo y vulnerabilidad del niño y de su contexto familiar, funcionaron y funcionan dentro de una lógica de estigmatización expulsiva.

No solo por la posterior derivación hacia escuelas especiales por una situación que se les “iba de las manos”, sino por el miedo de “contagio” ya que, como surgió en la entrevista: “tenemos miedo que lo otros empiecen a hacer lo mismo.” El niño fue expuesto, tal los rituales tradicionales, en su vida privada. Quizás funcione la idea de que por ser niños no poseen vida privada. El dolor de A no fue registrado por la institución. Ante la exposición, A empezó a romper el cuaderno y desafiar permanentemente con algo que a la maestra le molestaba, incluso lo hacía cuando lo mandaban a dirección.

Sí se pudo notar la vergüenza de los padres de A, colocándolo a A en situación de riesgo frente a ellos.

El declive institucional se hace manifiesto al no poder contener las demandas puestas en acto. La institución - desde su constitución - está pensada para otro tipo de infancia, una infancia “normal”. Estos nuevos actores, diferentes de los supuestos niños “normales” necesitan nuevos lenguajes, rituales y ropajes que puedan decodificar los nuevos códigos de la infancia y la adolescencia. En este caso, el resquebrajamiento institucional ha puesto de manifiesto el lugar de la autoridad. La institución también queda paralizada en el tiempo, todavía los operadores hablan de la institución que fue hace 30 años, y lo próspera que era.

El imaginario social que los operadores tienen de A, de la institución y de la infancia nos pareció uno de los puntos más importantes a analizar.

El hecho de sentir que “se nos va de las manos” o “no lo podemos manejar” genera un malestar permanente que se intenta neutralizar centrándose en las pautas disciplinares, y en valores declamados para afuera que jamás se van a cumplir. ¿Con quien deben cumplir? La presencia del paradigma higienista existe subyacente o explícito en nuestras prácticas sociales.

De la disrupción que produce un acto se puede producir una oportunidad de reflexión inclusiva.

En el caso del que nos ocupamos, también quedaron de manifiesto las prácticas criminológicas de la institución. Las mismas se instauran por parte de los adultos en la creencia de que, sosteniendo prácticas “duras” se logrará instalar el principio de respeto y autoridad. Paradójicamente, esto genera de parte de los niños un desafío permanente a transgredir².

Las que conocían la historia de A y la situación que estaba viviendo en la casa eran las cocineras, quienes tienen un contacto especial en las horas del comedor y viven en el mismo lugar que la familia. Habilitar las posibilidades de contexto y a otros agentes no tradicionales de las agencias estatales hubiera abierto a la conformación de un conjunto de redes para el abordaje del caso.

El oculto del ropaje jurídico/institucional y su lenguaje, delimita y designa lugares tradicionales: “la cocinera” forma parte de la supuesta “comunidad” solo en casos limitados: fiestas, cenas, actos, pero no se piensa en los potenciales que tienen como agentes por su inserción más cercana al contexto inmediato de los alumnos y los padres.

Los mensajes institucionales aparecen como meramente retóricos y contradictorios hacia el contexto más cercano. Como discurso es un discurso político/ cultural por excelencia que goza en la sociedad civil de un descreimiento por sus contradicciones. Se puede focalizar en una ruptura dentro de

² “Existe evidencia que tanto en el fracaso académico o en la aparición de comportamientos transgresores es la escuela y no los alumnos los responsables de estos resultados. Es decir, que un sistema educativo que sistemáticamente excluye a sus alumnos más difíciles, no asume su responsabilidad en el comportamiento y bienestar de los alumnos o ignora a aquellos que tienen dificultades para concentrar su atención en la escuela (Ruttler et al, 1998), tienen mayor probabilidad que sus alumnos adopten comportamientos agresivos, ofensivos para con terceros e incluso delictivos.” En: Laura Golbert UNSAM–CEDES, Gabriel Kessler **UNGS– CONICET COHESION SOCIAL Y VIOLENCIA URBANA** Un estudio exploratorio sobre la Argentina a fines de los 90.

la propia sociedad civil entre actores e instituciones. Posee la escuela- desde la modernidad- un rol instituido.

Las lógicas reinantes en las instituciones con lógicas de exclusión, que enmascaradas con diversos discursos, dejan fuera lo que debería estar dentro. Sin dudas esto responde a una historia de la formación de las instituciones y los aparatos burocráticos que nominan: asignan lugares a unos y corren a los márgenes a otros³.

Violencia, trama, contexto y discriminación se funden en un espacio donde la discriminación necesita nuevos modelos de tratamiento y de develamiento: descubrimientos de estrategias de abordaje⁴.

Anteriormente dijimos que la lógica de la normalización aún hoy resulta hegemónica en las prácticas sociales y se permeó la racionalidad de otras ciencias sociales.

Lo sano y lo enfermo, lo igual y lo diferente, lo recto y lo torcido, tal como lo planteara Foucault al ocuparse de los medios de disciplinamiento, se reproduce hoy con otras nomenclaturas que la industria cultural brinda y las editoriales conjuntamente con los formadores de formadores reproducimos⁵. Pero ¿se produjo un cambio en los supuestos que subyacen a las categorías?

Las lógicas de las violencias y de poder son las que incrustan en el niño las prácticas normativizadas, la reproducción de las desigualdades y de la expulsión. La tarea de reconstrucción de las modalidades instituidas e instituyentes desde las vidas cotidianas de los operadores sociales docentes, personal de comedor, cooperadores, padres, directivos, sindicatos, etc., permitirán encontrar el lugar una ciudadanía inclusiva. Desechamos la hipótesis hobbsiana de que la violencia y la discriminación son naturalmente inherentes al hombre. Por el contrario, tal como lo plantea Freud en *El Malestar en la cultura*, la entrada al mundo

³ “En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de la diferencia como amenaza o deficiencia. “.....”Creemos que este es el patrón básico con el que se procesaron las diferencias en nuestra escuela. Aparecieron una variedad de jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, cristalizando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad.” DUSSEL INES.

⁴ No voy a adherir al sentido de discriminación positiva.

⁵ “Las oposiciones binarias suponen que el primer término define la norma y el segundo no existe fuera del dominio de aquel. Sin embargo, el ser sordo, por ejemplo, no supone lo opuesto -y negativo- del ser oyente, ni el ser ciego el opuesto del ser vidente; son experiencias singulares que constituyen una diferencia específica” En Skliar Carlos **“La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad.”**

de la cultura nos instrumenta de rituales que interiorizamos y códigos que perpetuamos. No somos naturalmente violentos y excluyentes, nos hacemos en contexto.

Nuestra tarea pues es desandar los caminos, con tensiones, conflictos haciéndonos cargo y tramitándolos en contexto⁶, casi un modelo de alfabetización curricular en valores, que implique al todo desde su particularidad. Sin dudas el primer acto es el despojo, y el reconocimiento del otro y de la alteridad⁷. Otro con voz, y con posibilidad de construcción de su propio guión, y espacio para la actuación. Otro que implique a otros y a la institución, que no sea un elemento didáctico de aparición momentánea en la cotidianeidad de la trama, otro con contexto y texto en un nos-otros que intersubjetivamente construya texto en la cotidianeidad.

Nos proponemos entonces acciones de intervención pro activas destinadas a:

- a) los fenómenos de deconstrucción institucional;
- b) el trabajo con operadores del sistema jurídico en las matrices vigentes del modelo expulsivo;
- c) el trabajo con sujetos reales, niños, niñas y adolescentes;
- d) la intervención de la comunidad en la discusión de las nuevas matrices de trabajo.

⁶ Es sumamente interesante el artículo de Jares, Xesús R., donde nos plantea: "La escuela, como institución, ni es «aconflictiva» ni se limita a reproducir la ideología dominante, aunque lo haga -teorías de la reproducción-, sino que produce simultáneamente «conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y en el exterior de nuestro sistema educativo» (Apple, 1987, p. 11). Por consiguiente, el conflicto y el control son parte esencial y definitoria de la naturaleza organizativa, y, en consecuencia, parafraseando a Ball (1990), centro de la investigación y la teorización. Es más, «conflicto y control no son meramente cualidades del funcionamiento organizativo, sino efectos y resultados de planificaciones deliberadas e interacciones cara a cara. La política organizativa es, en la práctica, un proceso estratégico, material e interpersonal» (Ball, 1990, p. 135). Este proceso micro político de estrategias, tácticas y técnicas varias puede ver usado, coincidiendo con Hoyle (1986), tanto desde una perspectiva de dominio y control por parte de un grupo o de la dirección del centro, como desde una política de oposición o resistencia: «La perspectiva micro política ofrece un vehículo para enlazar la carrera profesional, los intereses y acciones ideológicas con las estructuras organizativas, y las formas de control con las formas de resistencia y oposición» (Ball, 1990, p.143). Jares, Xesús R. en Revista iberoamericana de Educación. Número 15 .Micropolítica en la Escuela Septiembre - Diciembre 1997 "El lugar del conflicto en la organización escolar".

⁷ De ese modo, el problema de las definiciones sobre los otros no se resuelve al encontrar términos políticamente correctos para describir a esos y/ o a otros sujetos, si no en: - deconstruir el supuesto orden natural de los significados que los localizan en ciertos discursos y prácticas de poder, y - producir rupturas en la lógica binaria de oposiciones (Bhaba, 1994) específicas de la educación especial⁸ (Skliar, 1997b, ob. cit.); en Skliar Carlos "La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad."

Analizaremos un caso paradigmático de niños y niñas que viven en instituciones de menores:

Oscar ingresa al circuito institucional a los 9 años por la denuncia de la directora de la escuela de campo, por robo de comida y ropa en la escuela. Esta situación es tomada por el Juez de menores como de riesgo y es enviado junto a sus hermanos a una institución de menores donde permanece hasta que es derivado a los 11 años a la institución donde intervenimos desde hace un año. Oscar tiene en la actualidad 16 años y cursa el 4to grado en una escuela albergue, por decisión del equipo técnico anterior. Cuando comenzamos a intervenir en la institución nos encontramos con que no existen registros de la trayectoria escolar/ social y familiar de Oscar. El registro oral es el único soporte que tenemos para poder reconstruir la historia. ¿Podemos hablar de trayectoria? Pretendemos en estas anotaciones formularnos algunas preguntas al respecto.

A los 6 años ingresa a la escuela, “para ir a comer”, para ello lo obligaban a concurrir a la jornada educativa. No recuerda si 3 o 4 veces repitió primer grado, tenía que hacer otras cosas, salir de peón junto con su padre, cuidar a sus hermanos, y conseguir comida. Oscar admite haber robado a la noche comida del comedor, pero no quería irse de al lado de sus padres.

Luego comienza un circuito donde a él no le interesa estudiar, y en las escuelas de los tres lugares es admitido por ser derivado por un juez, no termina los cursos y no le interesa estudiar. Dos años no va a la escuela porque queda lejos del hogar (macro institución de menores) donde estaba internado. Al decir de Oscar, prefería quedarse en el hogar de XX antes que ir porque se le reían, porque era del campo y tenía más edad que el resto de los compañeros para el primer grado.

Al intentar recuperar la historia escolar que le dio entrada al circuito de la minoridad, nos encontramos que había cerrado la escuela de campo a la que asistió en primer término y la que “convoca” mediante su denuncia la intervención judicial. Nos informan que la documentación quedó en depósito en el Ministerio de Educación, trámite que se dijo que empezó el juzgado y el Consejo del Menor pero que nunca llegó.

Desde hace 4 años Oscar refiere las “ganas” de ir a la escuela, coincidiendo con la llegada y la ambientación en el último lugar donde se encuentra alojado. La

primera libreta de calificaciones que se encuentra de Oscar (2004) es la del año pasado donde promociona egb1 y hoy se encuentra en 4 grado.

Si bien nos pareció al principio un caso aislado, comprobamos que la mayoría de los niños y niñas internados en la institución conviven con un conflicto permanente con su trayectoria e inscripción de su historia social, institucional y educativa.

Cabe preguntarse entre otras cosas: ¿Dónde quedó Oscar?; ¿cual es el registro de su paso por la instituciones?; ¿qué lugar ocupó ese deambular en su subjetividad?; ¿podemos acaso hablar de fracaso escolar?

Nos parece necesario anotar aquí que no puede transitar y realizar una trayectoria quien no puede anclar subjetivamente, porque se encuentra anclado a la vida de un expediente de una institución total.

Su propio relato es de deambular, no de realizar un trayecto. No se encontraron rastros más que la relación con sus hermanos que viven por periodos con él hasta el próximo traslado. Hace 2 años Oscar puede iniciar un sentido de pertenencia con la Escuela donde asiste, con problemas de adaptación por la edad y la correspondencia con sus compañeros, pero muy buenos lazos con los maestros y las porteras que son los que junto con el nuevo equipo técnicos del Hogar sostienen un lugar. 3ro y 4 grado están siendo sostenidos por Oscar y el nuevo paleo ambiente. Demanda permanentemente volver al campo donde nació, pero no quiere volver sin sus hermanos o por lo menos Ramón que es quien vive en el mismo hogar que él.

Oscar no quiere cumplir años. Esto lo dice permanentemente porque sabe que se puede producir el traslado del Hogar de Transito. Las inscripciones del dolor son claramente manifiestas:

“Yo no soy nadie si me voy de acá. Acá estoy seguro y más ahora que esto esta cambiando. ¿Me puedo quedar como cocinero?”

Sin dudas la primera estrategia es acompañarlo a constituir con sus propios relatos la subjetivación y tramitación del dolor. Y poder recuperar los patrones fundantes para que se pueda situar ya no solo respecto de la trayectoria escolar sino de su propia historia.

Respecto del propio anclaje como niño uno puede preguntarse si Oscar tuvo lugar para serlo. Aún con carencias se puede ser niño siempre que exista un Adulto. La escuela como único espacio público protector tiene a disposición

recursos simbólicos para la constitución, tal como lo planteara Winnicott al hablar de la deprivación. Recordemos que por el “supuesto robo”, fue excluido del lugar y enviado a un perverso sistema de deambular.

Entonces... ¿dónde quedó Oscar?

(Cuando se termino de escribir este artículo. Oscar ya había sido traslado del hogar y del nuevo ambiente en el que el quería quedase. La razón jurídica esgrimida es la edad. Hoy no sabemos donde esta Oscar.)

Un acto refundacional con actores reales, con sujetos contextuados y la formación de un espacio de reflexión y formación y un cambio de lógica cualitativa es urgente.

Sin dudas, las políticas Publicas y las Políticas sociales del Estado debieran ser un lugar de oportunidad para que las infancias encuentre un espacio para poner en acto lo que le sucede en la vida cotidiana, en la escuela, en los espacios públicos. Si no puede encontrar en el espacio social un lugar propio, seguramente lo desafiará.

Si bien en las instituciones y desde algunas políticas jurídicas y sociales parece otorgárseles un espacio diferencial reconociéndolos formalmente como

sujetos, las lógicas vigentes en las instituciones reinstalan en lo oculto los paradigmas de irregularidad infantil, aunque en lo manifiesto se declaman los Derechos. Presentamos estos casos porque creemos en la necesidad de que desde micro políticas focales escolares / sociales y jurídicas que conforman la trama de las políticas públicas globales se tenga en cuenta a este grupo de niños adultizados que en el indicador general “fracasan en su trayectoria social”. Ellos son los que en otro trabajo llamamos “sujetos sin rostro”.

El develar el rostro y entender sus biografías aún recortadas nos puede permitir generar estrategias de intervención en políticas públicas de promoción equidad y diversidad.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACEVEDO JOAQUIM, (S/F) **La Educación básica y la formación profesional ante los nuevos desafíos económicos.** OEI

CASTELL. ROBERT. **Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del Asalariado.** 1997.

BOURDIE, Pierre. **Conferencia magistral para la "Cátedra Michel Foucault" de la Universidad Autónoma Metropolitana** (Valle de México), sustentada el martes 22 de junio de 1999.

BAJTIN, M. M. **Estética de la creación verbal**, México, Siglo XXI, 1997.

BERNÁRDEZ, Enrique. Teoría y epistemología del texto, Madrid, Cátedra, 1995. Introducción ala lingüística del texto, Madrid, Espasa Calpe, 1982. Estructuras y Funciones del discurso, Buenos Aires, Siglo XXI, 1980. **La ciencia del texto**, Barcelona, Paidós, 1983.

GOFFMAN, E. **Estigma, la identidad deteriorada.** Amorrortu Editores, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar.** Nacimiento de la prisión. México, Siglo XXI, 1975.

HANNERZ, ULF. "Fronteras", en **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, N° 154, UNESCO.

HAMILTON, D. **Orígenes de los términos educativos clase y currículum.**

STOLCKE, VERENA. "Nuevas retóricas de la exclusión en Europa", en **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, N° 159, UNESCO.

SKLIAR CARLOS. **La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad.**

SILVA, Tomaz. **Espacios de Identidad.** Octaedro, Barcelona, 2002.

TENTI Y FANFANI, E. **La Educación Básica y la "cuestión social" contemporánea** (notas para la discusión) Congreso de Pedagogía Universidad Luis Amigo Colombia, 2000.

JARES, X R. El lugar del conflicto en la organización escolar: en **Revista iberoamericana de Educación.** Número 15. Micro política en la Escuela Septiembre – Diciembre, 1997.

VAN DIJK, Teun. **Texto y contexto.** Madrid, Cátedra, 1988.