

Tratamiento social de los problemas de la niñez y adolescencia atravesada por medidas jurídico-sociales: *El protagonismo necesario de la escuela en clave de Derechos*

Mar del Plata 2014-2019

*Social treatment of the problems of childhood and
adolescence crossed by legal-social measures:*

The necessary role of the school on Right 's key

Mar del Plata 2014-2019

Por Mercedes Minnicelli*

Fecha de Recepción: 01 de junio de 2019.

Fecha de Aceptación: 02 de septiembre de 2019.

RESUMEN

El campo epistémico Infancia e Instituciones propone enlaces discursivos y diálogos habilitantes entre discursos y prácticas de diferentes territorios disciplinares para dar lugar a un análisis del protagonismo posible –y necesario– de las acciones políticas a desarrollar por una escuela en clave de Derechos. Se intentará definir qué se entiende por *Tratamiento social de los problemas de la niñez y adolescencia contemporánea*, particularmente referido a una franja de la población la cual es atravesada por medidas jurídico-institucionales. ¿Cuál es el lugar protagónico de la escuela ante niñas, niños y adolescentes heridos por la vida? ¿Cuál es el aporte necesario cuando sus alumnos son

niños, niñas y adolescentes inmersos en procesos jurídico-sociales en los cuales, las decisiones que los adultos tomen tendrán repercusiones reales en sus vidas? ¿Tiene algún lugar distintivo la escuela cuando se trata de chicos atravesados por causas que les conciernen iniciadas por Organismos de niñez dependientes de la administración ejecutiva y/o en Juzgados de familia? ¿Cómo impactan en la escolaridad las decisiones que conllevan medidas excepcionales? El tratamiento del tema se realizará considerando, en primer término, la incidencia que aún presenta la polaridad minoridad / educación para ubicar la cuestión contemporánea de las niñas, niños y adolescentes en su relación con las instituciones, entre ellas,

* Posdoctorada por el Área Interdisciplina, Programa de Posdoctoración de la Universidad Nacional de Rosario. Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: mercedes.minnicelli@gmail.com

la escuela. En segundo lugar, aportando a un estado del arte actualizado que visibilice la impronta de experiencias e investigaciones en las cuales los actores de la escuela se inscriben como protagonistas de las intervenciones junto con funcionarios judiciales, profesionales y sociales. En tercer lugar, ubicando los efectos diferenciales cuando se incorpora la posibilidad de dar lugar al punto de vista de niñas, niños y adolescentes en clave de derechos, en el análisis de temas que les conciernen. Se analizan las bases legislativas como condición necesaria, no suficiente en términos de intentar movilizar una estructura discursiva que pueda redefinir la escuela como otro lugar de acción política, protagonista en el tratamiento social de las nuevas generaciones, especialmente aquellas denominadas como niñas y niños malheridos por la vida.

Palabras clave: *Tratamiento social, Niñez y adolescencia, Escuela, Derechos, Pertenencia.*

ABSTRACT

The epistemic field Infancy and Institutions proposes discursive links and enabling dialogues between speeches and practices of different disciplinary territories to give rise to an analysis of possible protagonism –and necessary– of the political actions to be developed by a school on Right's Key. An attempt will be made to define what is meant by *social treatment of the problems of contemporary childhood and adolescence*, particularly referred to a stripe of the population which is crossed by legal-institutional measures. What is the leading role of the school for children and adolescents hurt by life? What is the necessary contribution when your students are children and adolescents immersed in legal - social processes in which, the decisions that adults make will have real repercussions in their lives? Does the school have a distinctive place when it comes to children traversed by causes that concern them initiated by Child Organisms dependent on the executive administration and / or in Fa-

mily Courts? How do decisions that involve exceptional measures impact on schooling?

The treatment of the topic will be done considering, in the first place, the incidence that still presents the minority / education polarity to locate the contemporary question of the children and adolescents in their relation with the institutions, among them, the school. Second, contributing to an updated state of the art that makes visible the imprint of experiences and research in which the actors of the school register as protagonists of the interventions together with judicial, professional and social officials. Third, locating the differential effects when incorporating the possibility of giving rise to the point of view of children and adolescents in terms of rights, in the analysis of issues that concern them. The legislative bases are analyzed as a necessary condition, not enough in terms of trying to mobilize a discursive structure that can redefine the school as another place of political action, protagonist in the social treatment of the new generations, especially those named as children hurt by life.

Keywords: *Social Treatment, Children and Adolescents, School, Rights, Membership.*

Introducción

El joven campo epistémico denominado Infancia e Instituciones¹ permite, de manera

1 *Infancia e Instituciones* es la denominación de un campo de estudios interdisciplinar, que aborda desde el año 2001, por un lado, la necesidad de analizar las formas en las cuales se instituyen discursos en, sobre y para la infancia. Al mismo tiempo, de qué forma incide la posición subjetiva de los operadores, docentes y profesionales en la definición de los problemas y en la manera de comprender sus posibles formas de abordaje e intervención. La formación se sistematiza e inscribe en el ámbito académico posgradua-

expresa, enlaces discursivos y diálogos habilitantes entre discursos y prácticas de diferentes territorios disciplinares para dar lugar a un análisis del protagonismo posible – y necesario– de las acciones políticas a desarrollar por una escuela en clave de Derechos. Conlleva detenerse en ciertos aspectos insoslayables que ubiquen el punto de vista que se intentará transmitir para definir qué será entendido en este marco por *Tratamiento social de los problemas de la niñez y adolescencia contemporánea*, particularmente referido a una franja de la población la cual es atravesada por medidas jurídico-institucionales, sean ellas medidas excepcionales u otras vinculadas al restablecimiento de derechos vulnerados.

MEDIDAS EXCEPCIONALES: Son aquellas que se adoptan cuando las niñas, niños y

do a partir de la *Especialización en Infancia e Instituciones* Categorización CONEAU B y de la *Maestría en Infancia e Instituciones* Dictamen CONEAU del 22/09/14 Sesión Nº 407 Reconocimiento oficial provisorio a la carrera nueva Nº 11471/13 Facultad de Psicología, UNMDP. Desde el año 2006, se crea la Red Interuniversitaria Internacional de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias en Infancia e Instituciones cuyo sitio es www.psicoinfancia.com.ar por Acta Acuerdo entre más de 24 grupos pertenecientes a Cátedras, Proyectos de investigación, Posgrados de Universidades de la Argentina, Brasil, Colombia, Bolivia, Uruguay, España y Francia y, en 2012, se funda la *Revista INFEIES* – RM www.infeies.com.ar. Fue presentada en agosto 2016 por Silvia Lampugnani la primera tesis de doctorado en Psicología enmarcada en Infancia e Instituciones en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario denominada *Infancia e Instituciones. La problemática de la filiación en niños y niñas desplazados de su ámbito familiar por decisiones jurídico-administrativas*.

adolescentes estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio. Tienen como objetivo la conservación o recuperación por parte del sujeto del ejercicio y goce de sus derechos vulnerados y la reparación de sus consecuencias. Estas medidas son limitadas en el tiempo y sólo se pueden prolongar mientras persistan las causas que les dieron origen. Art. Núm. 39 de la Ley Nacional Núm. 26061.

¿Cuál es el lugar protagónico posible de la escuela ante niñas, niños y adolescentes heridos por la vida? ¿Cuál es el aporte necesario de la escuela cuando sus alumnos son niños, niñas y adolescentes inmersos en procesos jurídico-sociales en los cuales, las decisiones que los adultos tomen tendrán repercusiones reales en sus vidas? ¿Tiene algún lugar distintivo la escuela cuando se trata de chicos atravesados por causas que les conciernen iniciadas por Organismos de niñez dependientes de la administración ejecutiva y/o en Juzgados de familia? ¿Cómo impactan en la escolaridad las decisiones que conllevan medidas excepcionales?

En primer término, se analizan las bases legislativas como condición necesaria, no suficiente en términos de intentar movilizar una estructura discursiva que pueda redefinir la escuela como otro lugar de acción política, protagonista en el tratamiento social de las nuevas generaciones. Interesa ubicar en ceremonias mínimas (Minnicelli, 2013), en el caso a caso, en el uno a uno, un margen de movilidad significativa en la cual la posición singular de docentes y profesionales, recobra un saber hacer viable, por cuyas acciones es posible distinguir que más allá de las causas y de los casos, se aportan gestos y palabras, hilos para historias singulares.

Considerando que el tratamiento del tema precisa una serie de argumentaciones que ubiquen el problema en perspectiva, se requiere considerar al dispositivo integral de protec-

ción de derechos, desde allí, la incidencia que aún se conserva en la polaridad minoridad / educación para ubicar la cuestión contemporánea de las niñas, niños y adolescentes en su relación con las instituciones, entre ellas, la escuela, visibilizando la impronta de experiencias e investigaciones en las cuales se redefinen términos y nominaciones para dar un lugar otro a los protagonistas de las intervenciones. Hablar de *pequeños sujetos malheridos* reubicará no sólo una posición epistémica ante los problemas que les involucran sino, la necesaria revisión de las formas de dar *trato social* a aquello que aqueja. Por este camino se producen en el caso a caso concreto, aportes significativos que logran desviar el destino de quienes sin cuidados parentales fueran tradicionalmente orientados hacia la institucionalización.

Tomando como herramientas conceptuales las nociones de inclusión, pertenencia, intersección y unión desde las bases de la teoría de los conjuntos, se trata de contribuir a la posibilidad de acompañar el hilado de *pertenencia* en la escritura de lazos en una nueva familia. Se pretende así ubicar los efectos diferenciales cuando se incorpora la posibilidad de dar lugar al punto de vista de niñas, niños y adolescentes en clave de derechos, en el análisis de temas que les conciernen.

A lo largo del texto, se tratará de sostener la importancia de distinguir, visibilizar y poner en valor efectos diferenciales cuando una escuela se ubica como denunciante desimplicado, respecto de esas otras posiciones desde las cuales, como protagonista activa en el hilado de una historia, oficia como sostén de la palabra de las niñas, niños y adolescentes, resultando tejedores de pertenencia en lazo social y, desde allí acompañando la factibilidad de otras singulares biografías posibles.

Cuestión de leyes: condición necesaria, no suficiente

En la Argentina, así como en otros países, más de medio siglo ha pasado desde la firma de la

Convención Internacional de los Derechos del niño (hoy niños, niñas y adolescentes) y, sin embargo, pocos años en lo que implica una transformación social y cultural respecto del lugar que se le otorga a las nuevas generaciones. Siglo XX, siglo del niño, se ha ido más en declamaciones que en efectos concretos, los avances en la revisión de prácticas operan como pequeñas gotas que horadan la roca dura de premisas cuasi inamovibles.

El amparo de las leyes de protección de derechos, las transformaciones en el Código Civil y Comercial de 2015 en la Argentina resultan inscripciones favorables para continuar insistiendo respecto de parámetros en torno al devenir de la vida infantil, que cuentan con más de dos siglos de desarrollos en el marco de las entonces jóvenes pedagogías, psicologías del desarrollo y psicoanálisis. Estos discursos disciplinares han sido un aporte fundamental en la formación de profesionales de la psicología, el trabajo social, la salud y la educación, más allá de sus múltiples diferencias en cuanto a objeto de estudio, metodologías y abordajes, han contribuido a la distinción ya formulada por Ferenczi (1932) entre lenguaje infantil y lenguaje adulto; lenguaje de la ternura y lenguaje de la pasión.

Las legislaciones nacionales argentinas y de todos aquellos países adherentes a la Convención Internacional por los Derechos del niño del siglo XX consideraron la diferencia entre adultos y niños, en base a dos criterios: a) mayoría de edad; b) dependencia tutelar -familiar (padre, madre) o judicial (tutor o encargado) pudiendo ser la emancipación (por matrimonio y/o habilitación comercial) la vía legal de salida de la dependencia tutelar familiar antes de la mayoría de edad.

La primacía de las decisiones sustentadas en el Interés Superior del Niño, tímidamente se hacen lugar desde la declaración de la Convención internacional por los derechos del niño, incorporada a la Constitución Nacional en la Argentina y las leyes de Protección de

Derechos. Antes que ellas, no se habría puesto el énfasis en las necesarias diferencias a ser sostenidas por ley en torno al deber de exiliar a los menores de edad del sexo, del trabajo y de la violencia. En numerosas ocasiones, aún, hay quienes olvidan el deber de protección de derechos que la ley sostiene. Es decir, la letra de la ley al ubicar a todos los menores de edad en un mismo concepto de *niños* = todo menor de dieciocho años, pretende dar por finalizada la divisoria de aguas entre “niños” y “menores” como categorías institucionales distintivas para los unos y para los otros. Dicha categorización, evidenció otras distinciones necesarias, hoy en debate, respecto de la diversidad sexual en la niñez, tema que excede el propósito del presente escrito, aunque implica la importancia de, al menos, distinguir entre niñas y niños, niñas en tanto genérica inclusiva.

Sin embargo, el texto de las leyes genera condiciones de posibilidad necesarias, pero no suficientes. Estas transformaciones, aún requieren de un intenso trabajo de revisión de prácticas docentes, profesionales, judiciales y sociales –incluyéndose a los discursos mediáticos y redes sociales–, considerándose imperioso sostener la pregunta sobre si es posible que acontezca la transformación cultural que hace falta para revisar las intervenciones dirigidas a los pequeños y sus familias desde las escuelas, junto con las demás instituciones y en clave de derechos.

La noción de dispositivo de Foucault resulta un aliado metodológico para avanzar en la presentación del tema y, a su vez, configura un problema ya que, a partir del análisis crítico en *Infancia e Instituciones*, cuando se hace posible la discusión de textos provenientes de distintos campos disciplinares se descubren los efectos de la tendencia de encierro discursivo respecto de la niñez, la familia, la juventud. Efectos que se vislumbran cualquiera sea el agente de dicho encierro, incluyendo de manera prioritaria aquellos endogámicos que promueve cierto psicoanálisis, cierta psicoló-

gica, cierta sociología, historia o ciencia jurídica. La apertura discursiva es el primero de los pasos a dar en la materia.

¿A qué infancia se dirige la escuela? ¿Con qué familia espera tratar? ¿Qué sucede cuando los interlocutores adultos son los empleados (cuidadores, otrora preceptores, tíos) de un hogar convivencial? ¿Puede un niño o una niña sin padres asistir a la escuela? ¿Se puede estar preparado para todos los temas que surgen en el trabajo cotidiano escolar? ¿Será que es preciso disponerse a la aventura de la novedad en la cual las experiencias con la niñez acontecen?

Se requiere un renovado y candente debate respecto del *saber hacer* con los niños, niñas y jóvenes por parte de operadores/legos y profesionales en instituciones destinadas a su cuidado cuando por motivos de índole diversa, residen en ámbitos institucionales. A este grupo de niñas, niños y jóvenes se los ubica en una nueva nominación que pretendiendo ser más amigable *sin cuidados parentales* continúa ubicando el eje central de deber de cuidar en la familia propia. Si ella no es lo que se espera, el *sin* toma el discurso y marca una posición que retoma viejas premisas.

En el caso que nos ocupa, resulta un operador conceptual más eficaz denominarlos niñas y niños heridos por la vida, ubicando así una posición requerida al Otro social, vinculada al hospedar al herido dando el cuidadoso trato social que el caso amerita. Antes de avanzar es preciso presentar la noción de dispositivo, por qué es posible hablar de dispositivo integral de protección de derechos en el cual la escuela es considera uno de los elementos que entra en relación y, desde allí, ubicar el dar trato social, el tratamiento social por ceremonias mínimas como una llave de abordaje de casos complejos.

Dispositivo de Protección integral de Derechos

¿Qué es un dispositivo? Giorgio Agamben ([2005]2014) respondía a esta pregunta en 2005, con una interesante hipótesis producida a partir de la genealogía del concepto en Foucault:

La hipótesis que quiero proponerles es que la palabra "dispositivo", que da el título a mi conferencia, es un término técnico decisivo en la estrategia del pensamiento de Foucault. Lo usa a menudo, sobre todo a partir de la mitad de los años setenta, cuando empieza a ocuparse de lo que llamó la "gubernamentalidad" o el "gobierno" de los hombres. Aunque, propiamente, nunca dé una definición, se acerca a algo así como una definición en una entrevista de 1977. Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resultadamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos. (...) por dispositivo, entiendo una especie -digamos- de formación que tuvo por función mayor responder a una emergencia en un determinado momento. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante.... El dispositivo está siempre inscripto en un juego de poder. (...) Lo que llamo dispositivo es mucho un caso mucho más general que la episteme. O, más bien, la episteme es un dispositivo especialmente discursivo, a diferencia del dispositivo que es discursivo y no discursivo."

Luego de presentar su hipótesis la puntualiza:

1) Es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía,

proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos.

2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.

3) Es algo general, una *reseau*, una "red", porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico ([2005]2014: 7-8).

La noción de dispositivo, en el sentido que Agamben recupera de Foucault, abre a un universo de análisis diferencial del tratamiento social de los problemas de la niñez y de la adolescencia —en términos macro— sostenido en *ceremonias mínimas* en lo micro social. Dicho tratamiento, sólo es posible por el análisis de las formas ceremoniales cotidianas en las cuales las escuelas, albergan —o no lo hacen— hospedan y se piensan a sí mismas en tanto universo simbólico de significación social.

Recapitulando, tenemos, pues, dos grandes clases, los seres vivientes (o las sustancias) y los dispositivos. Y entre los dos, en tercer lugar, los sujetos. Llamo sujeto a lo que resulta de las relaciones y, por así decir, del cuerpo a cuerpo entre los sujetos y los dispositivos (Agamben, 2014b: 18).

Producir subjetividad será efecto entonces de las condiciones de posibilidad que el trato social sustenta, es decir, de esa relación entre cada singularidad respecto de las instituciones de referencia. También es posible que el dispositivo produzca desubjetivación y sujetos malheridos, como desarrollamos más adelante.

Como ya expresamos anteriormente, el cambio legislativo es condición necesaria, pero no suficiente a fin de otorgar un estatuto para niñeces priorizando su Interés Superior. La posición de sujetos de derechos, respecto

de niño tutelado aún no encuentra el anclaje preciso.

Los asuntos humanos son reactivos a responder a reglas al modo de Si A ► B, produciéndose fenómenos paradójales. En tiempos de fuertes tendencias a la des-judicialización de las relaciones sociales, como nunca antes, el cotidiano escolar se hace parte de dicho aparato y la vertiente que pretendía des-judicializar las intervenciones del Estado respecto de las relaciones de los llamados niños y niñas vulnerables y/o niños y niñas en riesgo, hoy, en tanto parte del Dispositivo, es un escenario donde la judicialización se hace presente en *ceremonias mínimas* que denuncian la complejidad del tema.

Paradojas, deslizamientos, efectos no deseados que alteran la posibilidad de que la disponibilidad para el gesto de cuidado, propio a la educación, acontezca. Los otros representan amenazas. Los niños resultan una amenaza. Sus padres son amenazantes. En ese clima generalizado, habría ya planteado Freud (1919) cómo la hostilidad de lo extraño puede convertirse en el pavor de lo ominoso o siniestro:

Lo ominoso (...) No hay duda de que pertenece al orden de lo terrorífico, de lo que excita angustia y horror; y es igualmente cierto que esta-palabra no siempre se usa en un sentido que se pueda definir de manera tajante. (...) (Freud, [1919] 1992: 219).

(...) Lo siniestro es aquella variedad de lo terrorífico que se remonta a lo consabido de antiguo, a lo familiar desde hace largo tiempo. ¿Cómo es posible que lo familiar devenga siniestro, terrorífico, y en qué condiciones ocurre?

Sólo puede decirse que lo novedoso se vuelve fácilmente terrorífico y siniestro; algo de lo novedoso es siniestro, pero no todo. A lo nuevo y no familiar tiene que agregarse algo que lo vuelva siniestro (*Op. cit.*, 1992: 220).

El lugar de los niños y niñas en ciertas familias tanto como el escenario social donde se albergan, nos enfrentan a una condición esen-

cial para que el sentimiento de lo siniestro se presente, es el encuentro con la “incertidumbre intelectual”, en términos de Freud, con la vivencia de intemperie subjetiva, en términos propios.

La incertidumbre intelectual implica el choque frontal con los límites de la experiencia y del conocimiento. Nos ponen de frente ante nuestra más aguda ignorancia, nos ubican en la intemperie subjetiva que se presenta como lo ominoso, ese algo dentro de lo cual uno no se orienta. Mientras mejor se oriente un hombre dentro de su medio, más difícilmente recibirá de las cosas o sucesos que hay en él la impresión de lo ominoso” (*Op. cit.* 1992: 221).

Estas perspectivas iniciales permiten sustentar la importancia de considerar el trato / tratamiento social que se ofrece ante el problema, en la atención del sujeto producido: niñas, niños y adolescentes malheridos.

Pequeños sujetos malheridos

Hasta no hace muchos años, aquellas niñas y niños atravesados por decisiones jurídico-sociales, estaban ubicados en una posición de objeto respecto de cuidados benefactores que deberían agradecer, dada su condición de “sin familia” y/o “sin cuidados parentales”. Saberes y prácticas sobre su condición infantil, los ubicaba también como objeto de discursos sesgados, aquel postulado por la psicopatología y la psiquiatría. Ante esta tradición, se abrieron sendos debates y propuestas diferenciales ofrecidas desde experiencias del Psicoanálisis con niños, desde el Psicoanálisis en sus diálogos con la Educación y desde el Psicoanálisis en sus diálogos con el Derecho. Por estos trayectos, ha resultado posible renombrar un estado social y subjetivo para referirlos como pequeños sujetos malheridos (Minnicelli, 2016). Esto implica a aquellos casos en los cuales además del punto de partida difícil en la vida, las intervenciones del Estado o de cualesquiera fueran las instituciones intervinientes, contri-

buyeron a incrementar el daño subjetivo padecido en lo real de las experiencias de vida.

Este reposicionamiento ante el modo de nombrar un estado subjetivo, surge a partir del estudio y análisis de expedientes judiciales e institucionales en los cuales fue posible graficar por el instrumento TRAZAS, trayectorias institucionales de niños y niñas sujetos a medidas excepcionales. En ese tránsito, se lee la tenacidad e insistencia de ciertas prácticas profesionales y de operadores institucionales y jurídicos que no logran operar en favor de disminuir el sufrimiento de infantiles sujetos, discapacitados por el esfuerzo de supervivencias a devastadoras intervenciones sociales, judiciales u otras inclasificables.

El TRAZAS fue diseñado como instrumento de relevamiento de datos de los expedientes y, de su traducción al registro gráfico se realiza en el laboratorio interdisciplinar e intersectorial que forma parte de la metodología de investigación. Consiste en organizar la información disgregada de expedientes judiciales e institucionales para dilucidar el recorrido institucional de cada niño/a y su grupo de hermanos. En primer lugar, se traduce en grillas pre-armadas de información que luego se codifica y traslada al gráfico en el cual queda dibujado el trazado que se logra escribir y visibiliza recorrido. Se ubican los nodos y caminos de esas idas y vueltas de institución en institución y, de regreso, luego de haber ingresado a procesos de guarda/adopción. Con esta presentación, logramos encontrar otra forma de nombrar el recorrido de un sujeto que va y viene, que ingresa y egresa para descartar la nominación "entrega - devolución", lo cual lo ubicaba como objeto, permitiendo así leer la movilidad institucional, de dónde a dónde se dirige, generándose un trayecto que necesariamente lleva a historizar. El eje vertical, marca el recorrido institucional cuyo orden dio lugar a significativos debates en el equipo de trabajo. El eje horizontal marca la edad del sujeto y en la traza, es posible dibujar el recorrido seguido

de acuerdo a los tiempos de permanencia en cada lugar.

Se consigna así en el eje vertical 0: Sin inscripción: Sin datos acerca de su familia de origen / 1: Familia de origen / 2: Familia directa / 3: Familia indirecta / 4: Institución de Tránsito / 5: Institución de Alojamiento / 6: Familia Guarda Simple / 7: Familia Guarda con fines de Adopción / 8: Adopción. En el eje vertical, en sentido negativo (en tanto más se aleja de vivir en familia) se ha consignado -1: situación de calle / -2: búsqueda de paradero / -3: Centro Cerrado de detención.

¿Qué proponer en estas circunstancias? ¿Qué tipo de trato ofrecer al problema cuando ya todas las opciones han sido agotadas? ¿De qué otras maneras se puede actuar cuando la vida sacudió de esta forma? La imagen que se logra de cada caso, impacta. En ese límite surgió la idea de gestionar otro lugar (subjetivo) en y por el cual, crear y recrear condiciones de posibilidad para la escucha espontánea de esos chicos y chicas en un escenario más propio a la vida común que a aquella intervenida por el Estado.

En este escenario se fue constituyendo la importancia de reubicar los términos dando lugar al análisis del trato / tratamiento social de los pequeños sujetos malheridos. Entonces la posibilidad de salir de la polaridad minoridad / educación y, también, de las denominaciones psicopatológicas y/o políticas y/o jurídicas, fue hallada en la condición de efecto del dispositivo en los cuerpos infantiles (mal-heridos) precisándose ahora del operador conceptual que no sólo diera cuenta de manera contundente del impacto de las decisiones institucionales en estas vidas malheridas sino, también, de abordajes posibles. Los niños y niñas heridos por la vida, requieren la reinención de un quehacer en un terreno dónde sólo es posible teorizar en el marco de la reflexión ética. Tarea que implica la revisión de prácticas proclives a procesos subjetivantes y de reconstrucción de

entramados de lazos sociales y familiares en los límites de la experiencia y el saber disciplinar.

Se hace así necesario, ubicar a los diferentes efectores, inclusive la escuela, en el tratamiento social posible en la medida que sea analizada la manera de dar trato a aquello inasible, inasimilable, intratable y expuesto en crudo, sin velo, que es el desamparo subjetivo en su cara real de la experiencia. Esta otra denominación, esta diferente forma de nombrar, de manera explícita, convoca a otras posiciones discursivas respecto de la clásica nosografía psiquiátrica que define trastornos y receta pastillas. Intenta dar lugar al sentir de pequeños sujetos en su lucha por una subsistencia institucional que resulta arrasadora.

Niños, niñas y jóvenes quienes habiendo sido objeto de abusos, malos tratos, explotación laboral o sexual, abandonos, con o sin experiencias de vida callejeras, interpelan el hacer de la psicología, del psicoanálisis, de las pedagogías y por ende de las prácticas escolares y otras cuando, además, se le requiere operar en interdisciplina y acorde a tiempos fecundos en términos de códigos normativos, con aquellos sujetos a la excepcionalidad de una medida que, a partir de lo vivido, además, cambiará sus vidas de manera definitiva.

Los niños y niñas heridos por la vida, resultan testimonio vivo del devaneo que la época impone por la tan poco analizada des-institucionalización. Más falta de escuelas, dispositivos socio educativos, jardines maternos y de infantes, espacios lúdicos, sociales y culturales, sin –además– hogares dignos para un albergue en entornos familiares amplios y receptivos a hospedarlos, más intervenciones que dan cuenta del peso de la inscripción institucional en sus cuerpos.

Será entonces que debemos considerar qué implica la intervención del Estado en nombre de su protección, incluyendo a las prácticas psi, a partir de esas medidas de “abrigo” y, de los alcances de la des-institucionalización que se pretende. Esta afirmación que muchas veces

resulta obvia para el lego, no lo es tal para el impersonalmente llamado sistema. Cual si no se dejara impactar, el incremento de los malos tratos, abusos de diferente orden, excesos en los cuales niños, niñas y jóvenes, incluso muy pequeños son objeto, resultan indicadores preocupantes, tanto como la intensa dificultad para que puedan revisarse y transformarse las prácticas docentes, profesionales, ciudadanas en general cuando, lo que se escucha con insistencia en la definición de los servicios de atención interdisciplinaria (escolares, judiciales, sociales, de promoción y protección de derechos) es “nosotros no hacemos tratamiento”, mientras de manera simultánea asistimos al altísimo incremento de la medicalización de los comportamientos infantiles (Stolkner, 2015; Janin, 2012; Vasen, 2014; Dueñas, 2011, entre otros).

La lectura de las trayectorias institucionales, de los trazados institucionales, nos demuestran cómo por ceremonias mínimas –en su faceta de repetición– se perpetúa el “más de lo mismo” y, también, cómo es posible su movilidad significativa en el pequeño gesto, en la interrogación, en la oportunidad de hacer ante lo mismo algo distinto. Un análisis de dicho trazado nos demuestra que la pretensión de garantizar el derecho a vivir en familia no puede acontecer sin ciertas revisiones y análisis de prácticas y discursos cuando, en la mayoría de los casos, para ellos “familia” es aquella con la cual “no conviven”. Tal como antes fue mencionado lo familiar, puede ser también lo siniestro, lo ominoso. La escuela precisa ubicar este malestar y saber hacer con ello.

De una manera o de otra, aquellos niños y niñas heridos por la vida, quedaron atrapados en discursos y en prácticas que los ubican en un lugar de derechos vulnerados que olvida, una vez más, que Juan, Pedro, Marisa... están en tiempos de configuración subjetiva y su corta vida se sostiene o bien escapando o tranzando o haciendo experiencias de vida callejeras sobreadaptadas y desproporcionadas

respecto de su desvalimiento real como infantiles sujetos. O bien el ser albergados (abrigados) por el Estado en hogares convivenciales replica la desproporción entre el daño que en lo singular-biográfico han vivido y la oferta de tratamiento social que reciben. El saldo anuncia una repetición casi asegurada.

Quizás como nunca antes, tenemos registro del deterioro subjetivo que pagan incapacitándose en el esfuerzo por sobrevivir.

Resultan así cortas vidas sujetas no sólo a las severas dificultades en lo familiar / singular; a vidas configuradas como "infancia en estado de excepción sin mitos ni leyendas" (Minnicelli, 2010) sino, además, sometidas a múltiples intervenciones, muchas de ellas en pugna, que se desconocen como parte del tratamiento social de esta época, la nuestra.

Intervenir en otras claves de lectura, otras versiones de ciertas prácticas en pos de la re-subjetivación es imperioso, ya no sólo necesario. Es decir, es preciso promover otras preguntas que reconfiguren la posición desde la cual se ejecutan intervenciones desde cualquiera sea el escenario de decisión que desconocen que allí, delante suyo, hay un niño o una niña malheridos no sólo por las circunstancias silentes de la vida ante lo cual cada agente del sistema se coloca ahondando en las llagas abiertas, sino muchas veces, por lecturas banales que forman parte de un tratamiento social a reconsiderar, revisar, redefinir, replantear.

La banalidad del mal (Arendt, 1963) se hace carne viva en la piel de los chicos y chicas que *parecieran* encontrar como únicas salidas, enloquecer, delinquir o demenciarse. Se destaca el *parecieran* porque cuando se les ofrecen otras alternativas y condiciones de posibilidad para otras perspectivas; cuando la reparación se hace posible por intervenciones cuidadas, delicadas, respetuosas, lúdicas, rápidamente puede descubrirse que ni locos, ni delincuentes, ni dementes. Simplemente niños y niñas expuestos a defenderse del más puro desvalimiento y fragilidad subjetiva con las únicas

armas a su alcance y, en esos intentos, en "cada vez", más dañados resultan. Esta dura cuestión cuenta hoy en día con un marco propicio para otras versiones de ciertas prácticas, anticipadas en muchos casos, por los pioneros de la pedagogía y por pioneros del psicoanálisis con niños. Abre a la importancia del trabajo con otros, a la creación de redes transferenciales que ofrezcan un sostén más allá de las coyunturas y de nuestras presencias.

Tanto pioneros en psicoanálisis como quienes le sucedieron en la línea del psicoanálisis con niños, destacaron siempre la importancia de diferenciar aquellos casos en los cuales algo realmente sucedió, de aquello que se hubiera fantaseado. Eso no implica que en uno u otro caso la realidad no sea la subjetiva siempre, la realidad psíquica ubicando cómo afecta a cada quien lo vivido, experimentado, gozado, disfrutado o padecido. Sino que respecto del recorte de un objeto-causa, cuando hay un hecho definible (la guerra, una catástrofe, un derrumbe constatable materialmente, por ejemplo) el sujeto tiene de dónde agarrarse para dar soporte a la intensidad de la experiencia.

En cambio, cuando se le pregunta a un niño o niña sujeto a medias excepcionales ¿por qué estás aquí? –invitados a realizar el ejercicio de la pregunta–, ellos no saben qué responder y se ubican como habiendo cometido un pecado-causa de la separación familiar. No se ubican ni como protegidos ni como refugiados. Se ubican como rehenes, como presos producto de un secuestro.

Infantiles sujetos van de desilusión en desilusión y, en cada vuelta, ganan en desgano, desvitalización, debilidad mental o –por contrapartida– agresividad pasiva o activa hacia sí, los otros o el medio en el cual están circunstancialmente. Cuadros típicos de niñas y niños cuyos cuerpos exponen la institucionalidad arrolladora.

Trato / tratamiento social

El nuevo Código Civil y Comercial de la Nación Argentina, sancionado en 2015, ubica a las instituciones en co-responsabilidad respecto de los temas que involucran a niñas, niños y adolescentes². Cómo impacta en la escuela –si lo hace– este cambio normativo es un tema a indagar. Por lo pronto, permite avanzar respecto de su importante inclusión en el tratamiento social de casos complejos, el que nos ocupa, cuando se trata de niñas y niños que llamamos en términos genéricos *malheridos*. Algunos de ellos, sin cuidados parentales, como antes fue mencionado.

Entonces, habiéndose iniciado una aproximación a la indagación sistemática del problema en tanto poder identificar en un primer momento la necesidad de producción de tecnología social en clave de derechos –para el caso de niñas y niños sujetos a medidas excepcionales³–, en un segundo momento de la investigación, apunto a cómo impactan las medidas jurídico-administrativas definidas por el sistema de Protección de Derechos ejecutivo y/o judicial en la escolaridad de los adolescentes (Girardi, 2019).

Sostener que la escuela es parte del tratamiento social de los problemas de la niñez y adolescencia, precisa de aclaraciones, en tanto se la considera un elemento clave en la red de sostén del dispositivo integral de protección de derechos, junto con las otras instituciones jurídicas, centros de protección, programas

comunitarios, sociales y de distinta índole que permitan dar lugar al sostén social, educativo, cultural, jurídico de niñas y niños.

En el inicio de esta investigación, sorprendía la cantidad de profesionales intervinientes en casos en los cuales se identificaban “derechos vulnerados”. Particularmente, en el caso de aquellos alejados por diversas razones del entorno familiar. Las derivaciones desde la escuela hacia otros efectores, se realizaban utilizando una frase recurrente la cual, al modo de ceremonia mínima, como dicho, se reiteraba ante cualquier interpelación sobre qué otras alternativas podrían ofrecerse desde la escuela (...) *nosotros no hacemos tratamiento*. Esta respuesta no era hallada sólo en la escuela, sino que, en un encadenamiento discursivo, más de siete u ocho efectores del Estado, dirigiéndose los unos y los otros entre sí, repetían el *nosotros no hacemos tratamiento*. En esa reiteración, los recursos agotados exponían a más de veinte (hasta treinta) profesionales en un mismo caso interviniendo sin que se llegara a producir ninguna modificación en favor del recupero subjetivante. Los propios niños se escurrían de las manos en el marco de un dispositivo integral de protección que no lograra darle sostén.

Tomando este punto de partida, el aporte de María Cristina Kupfer (2012) habilitó una nueva instancia de abordaje del asunto, ubicando la importancia del tratamiento social discursivo y no discursivo que se ofrece a las nuevas generaciones al afirmar: Educar es tratar. El operador conceptual *tratamiento social* es heredero directo de la noción de dispositivo de Foucault. Se puede identificar en dichos y decires recortados en su calidad de *ceremonias mínimas* (Minnicelli, 2013). El *tratamiento social*, deriva del trato, de la manera de *dar trato* a aquello que afecta a las nuevas generaciones involucrando un amplio número de efectores institucionales y de actores profesionales, técnicos y administrativos ubicados en diferentes dependencias públicas y del Tercer sector destinadas a la protección de derechos.

2 Cuestión ya planteada en la Ley Nacional de Protección de Derechos Núm. 26061.

3 PDTs CIN – CONICET: “Tecnología social para la protección de derechos: El caso de niños y niñas sujetos a medidas excepcionales”, cuya producción incluye el diseño de un instrumento de registro de trayectorias institucionales denominado TRAZAS (Minnicelli *et al.*, 2017).

De modos directos e indirectos, es posible afirmar que todos ofrecemos *tratamiento social* a los problemas de la niñez y adolescencia contemporánea. Incluso cuando en el hogar se debate con familiares o con el discurso mediático en torno a cuestiones que conciernen a políticas vinculadas a las nuevas generaciones y sus dificultades.

Tratamiento social –como operador conceptual– permite una significación más específica que habilita múltiples análisis. Refiere al circuito de servicios públicos y/o privados, equipos interdisciplinarios y/o disciplinares que conforman escenarios clínicos, educativos, judiciales, sociales y comunitarios, gubernamentales y no gubernamentales. Por ceremonias mínimas se configura así, en esa red de relaciones entre elementos discursivos y no discursivos, dichos y no dichos, el dispositivo de tratamiento social a las nuevas generaciones y, desde ese trato, el dispositivo de protección (o des-protección de Derechos).

La escuela es uno de los elementos clave en el trato social del problema. En la medida que logra abrir la puerta al punto de vista de niñas, niños y adolescentes sin cuidados parentales, habilita un lugar Otro en las historias singulares, en el caso a caso, tejiendo una malla de pertenencia creadora de condiciones de posibilidad subjetivantes, incluso, en entornos de vida adversos. Avanzar en este análisis, de manera directa implica considerar que las acciones y prácticas docentes y profesionales que el trato social vehiculiza, cuentan con la oportunidad de ser aliados de la subjetividad infantil, acentuándose en cada caso concreto la importancia de dichas prácticas como acciones políticas, en el sentido que Hannah Arendt (2005) le otorgara al término.

Las posiciones teóricas que se sostienen, las intervenciones que se realizan en cualesquiera sean escenarios de desempeño docente y profesional, inciden en el tratamiento social del problema y, a la vez, resulta también la cla-

ve para otras interferencias en diálogos interdisciplinarios e interinstitucionales.

Ubicar a las niñas y niños sin cuidados parentales respecto de un tratamiento social “contemporáneo” (Agamben, 2014a: 18) coloca a la escuela –al igual que a cualquiera de las instituciones que en estos casos intervienen– en una relación singular con el propio tiempo, una adherencia y distancia a la vez que expone su desfase y anacronismo. Implica dar lugar a otra acción posible que no sólo dirija su mirada a un alumno, sino que pueda considerar que ese alumno o alumna, es una niña, un niño; niñez que requiriendo de Otros significativos, precisa apuntalamientos múltiples en su crianza hallándose en numerosos casos ese recurso en quienes a diario son parte de la cotidianidad que se instala en la escuela. Esta alternativa, no implica bajo punto de vista alguno que la institución escolar deba –además– hacerse responsable del problema sino que, de cara a cada uno de sus alumnos en situación referida, pueda leer que allí donde aún un niño o niña concurre a la escuela, ser contemporáneo es abrir la chance de lectura, ya no de aquello que encandila (niños sin cuidados parentales no son alumnos, son menores), sino leer que, en las sombras se ilumina la chance de visibilizar otros caminos posibles, que ofrezcan alternativas sublimatorias, que habiliten otros mundos a construir y a transitar. En términos de Gerez Ambertín (2017), infancias testimoniantes y caminos sublimatorios. Es decir, cuando la escuela se ubica en la red de abordajes interinstitucionales, las chances de sostén social y subjetivo se amplían de tal manera que hace más transitable –incluso – condiciones de vida por demás desfavorables. Se trata de crear y recrear condiciones de posibilidad, incluso en los entornos más adversos.

Crear condiciones de posibilidad implica una posición activa de parte de los actores intervinientes. Muchas veces requiere de una sucesión de acciones entre ellas gestiones, llamados telefónicos, contactos y comunicaciones

preliminares, evaluación de tiempos, búsqueda de puntos mínimos para hacer viables otras posibilidades. Es decir, abordar una cuestión de modo tal que se oficie para hacer posible que algo suceda. Desde allí el carácter de políticas a las acciones que se realizan creando condiciones de posibilidad en los límites de la experiencia y del saber disciplinar, creando en la adversidad, sobre todo cuando esa adversidad refiere a la intemperie intelectual producida por “no saber cómo hacer”. Será la interrogación en diálogo con otros lo que pueda habilitar nuevos rumbos a los ya conocidos, explorados y fallidos.

Se trata en cada caso de condiciones de posibilidad para acompañar a los pequeños desde otro lugar adulto, en los casos en los cuales, por razones de diversa índole, los cuidados parentales se encuentran perturbados.

Experiencias de pertenencia en la escuela

Ubicar a la escuela como sede de la pertenencia social, fundante de lazo y subjetivación, en el marco de un tratamiento social amplio del problema, nos convoca a ciertas distinciones que pueden resultar paradójicas cuando se trata de “heridos por la vida” en torno a los términos: conjuntos, pertenencia, inclusión y unión. Términos analizados en el marco de bases conceptuales mínimas de la teoría de los conjuntos, de donde los tomamos prestados a fin de dar cuenta de operaciones matemáticas, que son a la vez discursivas, con efectos subjetivos. La lógica de estas operaciones matemáticas, permite una extensión del horizonte de análisis del problema que ocupa recreando nuevas hipótesis orientadoras de otras prácticas docentes y profesionales.

Iniciamos el análisis por la intención de salir de la clásica polaridad minoridad / educación. Luego, tomada la categoría de sin cuidados parentales, ubicamos el riesgo de replicar el recorte en una nueva categoría paradójica, en tanto puede volver a producir el efecto no

deseado cuando se trata de grupos de niños, niñas y adolescentes a quienes la propia consideración en el discurso de cierta política pública (excesivamente próxima a la otrora minoridad) configura como un *conjunto* particular identificado por sus frágiles subjetividades, reactivas a la escuela.

A contramano de lo políticamente correcto en la época, las categorías de inclusión, unión y pertenencia no pueden pensarse por fuera del conjunto al cual se puedan referir. Esto implica que no toda *inclusión* es subjetivamente favorable y que no toda *unión* será deseable y que no siempre *pertenecer* tiene privilegios.

Antes de avanzar con la presentación de casos, será necesario poder responder respecto de qué hablamos cuando referimos a *inclusión*. Servirse de las operaciones inclusión, pertenencia, unión e intersección desde el aporte de la matemática, a través de la teoría de Conjuntos como operadores conceptuales, permite analizar posibilidades de contribuir a la acción política y ética que toda subjetividad merece, en el universo lingüístico que el lenguaje vehiculiza.

¿Por qué no puede contribuir la escuela para la construcción de procesos de inclusión? ¿Qué es lo que aleja de esa posibilidad? Trabajar con este interrogante nos permite desandar ciertos caminos discursivos para poder transitar otros.

Tanto por diversos análisis llevado adelante respecto de las dificultades para la inclusión escolar, como por el estudio de expedientes y causas judiciales de niños, niñas y adolescentes que han sido “devueltos”, es decir, reintegrados luego de haber formado parte de procesos de adopción familia⁴ nos encontramos con

4 Respecto del tema, una distinción necesaria entre *filiación* y *crianza* puede ampliarse en Minnicelli, M.& Ballarin, S.& Lampugnani, S. (2018). *Fraternidades y parentalidades*

ciertas formas contemporáneas de insistencia y resistencia de subjetividades incipientes ante pretensiones escolares y/o judiciales de ser *incluidos* en familias de las cuales no sienten *pertenencia*. Encontramos aquí ciertas claves que puedan traer un poco de luz sobre el tema⁵.

malheridas. Puntos de encuentro familiar: implementación, abordajes y acciones interdisciplinarias. Rosario: HomoSapiens.

- 5 La teoría de conjuntos, aporta operadores conceptuales para abordar el problema de la inclusión desde un punto de vista no transitado aun, promoviendo un ejercicio de pensamiento, un experimento del pensar a través del cual reposicionar el problema que se lee como paradojas de la inclusión.

Para la teoría de Conjuntos, no es posible hablar de inclusión si no es en la relación entre conjuntos. Para ser más específicos, inclusión se define como la relación de un subconjunto en un conjunto.

En términos técnicos matemáticos, es bien diferente decir "Juan está incluido en el conjunto Escuela 7" que decir "Juan pertenece a la Escuela 7".

Estas distinciones son necesarias para ubicar distintas posiciones en el discurso que habla al niño, la niña o adolescente respecto del lazo social, de su lugar en una institución, en un grupo, en un conjunto determinado. Nos permite otras lecturas de la relación del sujeto respecto de aquello que pretende incluirlo o no hacerlo.

La diferencia entre *inclusión* y *pertenencia* queda establecida en la propia definición de ambos términos, las cuales se ubican en todos los casos, en una relación. Será inclusión respecto de... y pertenencia respecto de...

La relación de inclusión, se da entre conjuntos y subconjuntos. Es correcto decir que un subconjunto está incluido en un conjunto mayor, pero no es correcto decir que un subconjunto pertenece a un conjunto mayor.

Estar *incluido* en el conjunto de niños inter-venidos por el Estado en nombre de sus derechos, lleva a revisar categorías, legislaciones, prácticas profesionales y denominaciones. Es preciso de-construir en pos de otras formas de *inclusión* y de *pertenencia* posibles, viables para cualquiera sea el escenario (educativo, social, convivencial) en el cual debamos tratar formas de acompañamiento a procesos de subjetivación.

¿Qué significa inclusión? ¿Será que dicha insistencia significativa –y a la letra–, nos indica que estamos equivocando el rumbo? ¿Se tratará de seguir insistiendo con incluir sin revisar la relación entre quien se pretende será incluido y el lugar al cual hacerlo?

Cuando un elemento es parte de un conjunto y mantiene una relación con los otros elementos de ese conjunto se dice que pertenece a ese conjunto.

El símbolo para escribir la relación de pertenencia es \in y para indicar que no pertenece es \notin .

Existen convencionalmente dos formas de definir un conjunto en matemáticas: por extensión y por comprensión. En el primer caso se nombran uno a uno los elementos del conjunto y en el segundo, se da una característica que distinga a esos elementos y sólo a esos, para que se consideren pertenecientes al mismo.

Definir un conjunto por extensión es "extenderse" nombrando uno por uno los elementos de ese conjunto. Definir un conjunto por comprensión, significa agrupar a todos sus elementos bajo una característica que los distinga y los diferencie sólo a ellos.

Entre conjuntos es un error hablar de pertenencia cuando se refiere a relación entre conjuntos. En ese caso, se trata de relaciones de inclusión. El símbolo para inclusión es \subset y para no incluido $\not\subset$.

La hipótesis se enuncia de la siguiente manera: la propia denominación y pretensiones de la inclusión – sin revisión del conjunto en el cual se la pretende– confronta con un *impasse* teórico que, como todo atascamiento, se presenta como un callejón sin salida, convocando a servirnos de la metáfora del hilo de Ariadna para ubicar otras vías de análisis por las cuales sea posible contribuir en el diseño de trayectorias subjetivas viables. Si avanzamos en las discriminaciones necesarias, llegamos a la necesidad de reubicar el planteo del problema en tanto cualquier contribución sólo será posible si cada docente y profesional revisa su propia posición subjetiva, su propia posición discursiva ante el caso a caso. Entonces, será necesario poder responder de qué conjunto hablamos cuando referimos a inclusión ya que ella se define como la relación de un subconjunto en un conjunto. Esto es, ¿de qué subconjunto respecto de qué conjunto se trata la inclusión?

Una nueva necesidad de distinciones se presenta. La operación de *Unión* de dos conjuntos, no implica que se establezcan relaciones de inclusión. Si la relación de inclusión se da entre conjuntos y subconjuntos y, lo correcto es decir que un subconjunto está incluido en un conjunto mayor, pero no es correcto decir que un subconjunto pertenece a un conjunto mayor, deberemos gestar procesos de pertenencia porque en sí misma, la inclusión sólo ofrece ser parte del mismo espacio, pero no pertenecer.

Las categorías de *inclusión*, *unión* y *pertenencia* no pueden pensarse por fuera del conjunto al cual se puedan referir. Esto implica que no toda inclusión es subjetivamente favorable –en tanto subconjunto de otro conjunto, los niños no cambian de posición en el campo de juego–. Desde esta perspectiva, no toda unión será deseable y no siempre pertenecer tiene privilegios. En nombre de un trabajo que se orienta en torno a la inclusión, se pierde la

oportunidad de trabajar creando condiciones de posibilidad para lazos de pertenencia.

Resulta significativo ubicar la diferencia, como el caso que se relata a continuación:

Escena 1. A. una niña de 9 años, luego de haber sido reintegrada en dos intentos de adopción fallidas, le pide a la Jueza de Familia interviniente: “Jueza cámbiame todo, mándame a dormir donde digas, pero no me cambies de la escuela!, ahí están mis amigas...”

Entonces, algo del *impasse* teórico se despeja si, en lugar de promover procesos de inclusión, trabajamos en pos de la pertenencia. Para que ello suceda, el sujeto debe dar su consentimiento subjetivo. En esta dirección, si abandonamos el camino de la inclusión y lo sustituimos por formas proclives a la filiación, estaremos ante distintas acciones: la nominación, la de inscripción –afiliación– por el sostén del ritual que da lugar a esa inscripción y la posibilidad del reconocimiento subjetivo, expresión del deseo de ser parte de...

El análisis de los lazos de *pertenencia*, nos conducen a su vez a otra distinción importante. La propia nominación nos lleva a considerar que en torno a la *pertenencia* nos hallamos ante las dos caras de Jano. Pertenecer presenta dos sentidos muy diferentes según se trate de ubicar la *pertenencia* en la faceta de la propiedad, ser dueño y poseer derechos sobre lo que a alguien le es propio, o bien, en la otra cara de lo propio a un sujeto, el sentirse y formar parte de, sentirse filiado, identificado, reconociéndose en aquello de lo cual es parte, en aquello que le es propio.

Sentirse parte, hacerse parte, formar parte, hacerse sujeto con otros, pertenecer... ligadura y lazo social.

Escena 2. C. y J. viven con una tía que declina en la continuidad de la crianza. Tienen 3 y 5 años. Vencidos los plazos de ley, son declarados en estado de adoptabilidad. Asisten al jardín de infantes. Las maestras y el equipo de orienta-

ción escolar están al tanto de la situación. Dan intervención al Punto de encuentro familiar⁶

-
- 6 El Punto de Encuentro Familiar es un dispositivo público que ofrece tratamiento social especializado a los casos derivados por autoridades de aplicación por el cual se llevan adelante estrategias de intervención profesional interdisciplinaria destinadas a fortalecer, establecer o restablecer vínculos familiares y sociales, y/o para garantizar la ininterrupción de los mismos.

En este sentido, se identifican al menos cuatro órdenes de problemas que inicialmente dan lugar al pedido de derivación al PEF vinculados a: a) NNA afectados por Medidas de Abrigo resistentes a procesos de guarda/adopción familiar residentes en hogares convivenciales y/o separados de sus progenitores; b) NNA no convivientes con sus hermanos y hermanas; c) NNA en procesos de atención / evaluación / definición de estado de adoptabilidad y su sustentabilidad en el tiempo; y, d) NNA no convivientes con sus progenitores quienes requieren de un abordaje integral para los encuentros (problemas de salud mental entre otros).

La atención de estos órdenes de problemas cuenta con los siguientes dispositivos interdisciplinarios especializados: Club del PEF - Merienda de Hermanos y Hermanas - Coordinación de Parentalidad / Acompañamiento a la crianza.

En todos los casos, la participación en el PEF considera la importancia del consentimiento subjetivo de los NNA y orienta en el sentido de una autonomía progresiva en cualquiera de las líneas de trabajo en las cuales se inscriba su participación.

La articulación interinstitucional de las estrategias de abordaje convivenciales, terapéuticas, escolares, judiciales resulta una vía regia para cumplimentar los propósitos de cada una de las líneas de abordaje resaltándose

(PEF) con el fin de acompañar la presentación de los candidatos adoptantes, un matrimonio igualitario. El camino de conocerse requiere de tiempo, la tía no puede sostener los movimientos necesarios para que ese tiempo se concrete sin ayuda extra. Se abren dos opciones: a) que los chicos en el "mientras tanto" sean alojados en un hogar transitorio durante el proceso de ir conociéndose con sus pretendidos adoptantes, o bien, b) se generan apoyos para la permanencia en casa de la tía y acompañamiento en los traslados hasta el PEF, espacio donde podrían encontrarse y coordinar paulatinas experiencias de acercamiento en el ir armando una nueva vida familiar.

Lo necesario era crear un puente de sostén en un traslado corto, del jardín hasta el PEF, tiempo en el cual la tía trabajara imposibilitándose el hacerse cargo de los niños.

Se reúnen los profesionales de los equipos técnicos del PEF y del jardín, definiendo entre ambos la modalidad de acompañamiento posible en la salida del jardín y hasta el PEF, de este modo y por un tiempo, la tía puede sostener que sigan viviendo en su casa.

Hasta allí, una cuestión de viabilizar recursos. Sin embargo, el asunto tiene mayor trascendencia en tanto el relato de los pequeños ingresa en la ronda de conversaciones en el aula. Se sostiene la intervención por aproximadamente dos meses, con mayor participación semana a semana de parte de los adoptantes. En ronda, cada día, la "novela familiar" de los pequeños es tema de conversación en la sala. Cada uno de los pe-

el lugar de los ateneos, laboratorios de análisis de casos y reuniones interinstitucionales para el abordaje conjunto que promueva la salida de la cronicidad que muchos de los casos que se atiende detentan. Para ampliar el tema Minnicelli, M. et al. (2018). *Fraternidades y parentalidades malheridas. Puntos de encuentro familiar: implementación, abordajes y acciones interdisciplinarias*. Rosario: HomoSapiens.

queños cuenta sus avances en el conocimiento de la nueva familia. Llega el momento en que se van a vivir juntos. Ese día, llega un mensaje de la maestra en el cual relata que se acercó una mamá de la sala para decirle que su hijo al llegar a casa le habría dicho que estaba muy feliz porque C. y J. ahora tenían una familia.

Si bien esta intervención puede dar lugar a múltiples análisis, ilustra el concepto que interesa ubicar en la presentación habilitando el debate. Dar trato / tratar a niñas y niños más allá de si cuenta o no con cuidados parentales, implica un corrimiento de lugares definidos de manera taxativa en tanto por esta intervención, docentes y equipo escolar dieron lugar a una experiencia de ciudadanía temprana no sólo para los pequeños C. y J. sino, para el grupo de compañeros quienes vehiculizaron vitales relatos de tejido de lazos familiares.

Diferente el caso siguiente:

Escena 3. P. transita su edad adolescente residiendo en un hogar convivencial. Asiste a uno de los dispositivos del PEF cuando en medio de una actividad expresa a viva voz su descontento por lo sucedido en clase de “ética y ciudadanía”. La maestra propone definir familia, esperando hallar aquella única que fuera conformada en una normalidad supuesta a la presencia de mamá – papá – hija e hijo. Filiación por consanguinidad y convivencia como formas de fijar lazos moralmente correctos. Esta joven define familia por la fraternidad y lazos con sus hermanos no convivientes. A la docente no le agradó su respuesta y fue desaprobada. M. salió indignada de la escuela en tanto el decir de la docente fue “vos no tenés familia” “eso no es una familia”. No aceptó regresar más a la escuela.

Salirse del conjunto establecido para reagruparse en otro, reordenar ligaduras y definiciones taxativas; salirse de la posición de dominio sobre la vida de los otros, para ser protagonista y parte de su condición de posibilidad.

Escena 4. Relato de una maestra de la escuela donde asiste una nena de 8 años, en proceso de adopción

Estando abierto el registro de asistencia sobre el escritorio, lee allí su nombre y apellido de origen. En ese momento le dice a su maestra “vas a tener que cambiar todos los papeles dentro de poco porque ese ya no es mi apellido, ahora me llamo...”

No se trata de considerar a ese sujeto incluido en términos de un Ideal social que siga el mismo camino para todos los casos, que lo englobe en un subconjunto dejando tranquilas ciertas conciencias en nombre de lo políticamente correcto sino, de ubicar en cada caso, aquellos elementos que hagan a que un sujeto, ese sujeto, cualquiera sea su edad y condición, se viva como parte de un colectivo que lo aloja, al cual puede acudir y decir que allí es parte, allí identifica y reconoce que pertenece.

Esta inclusión de la escuela en el dispositivo integral de protección de derechos; esta visibilización de la escuela como elemento nodal en el tratamiento social del problema que nos ocupa, no puede quedar librada al azar o a la buena voluntad de sus actores, reiterándose así viejas prácticas tutelares. Se requiere otra comprensión del problema y del lugar protagónico que en el caso a caso la posición de la escuela conlleva.

Habiendo hecho estas salvedades, nos queda entonces poder ubicar a la noción de *intersección* como aquella que puede darnos la clave para una operación que permita distinguir en la relación entre conjuntos, aquello que pueda ser considerado común y aquello que no. Será así que ubicaremos ese punto en el cual se ubican los elementos comunes y se desligan ciertos elementos de conjuntos que pueden resultar inconciliables. El símbolo que escribe la intersección es \cap .

Anudando lo histórico social a lo invariante de la indefensión humana, donde el tratamiento social es aquella respuesta que intenta

darse y las instituciones promueven maneras de pertenecer y segregarse, se tratará de evaluar cómo llevar adelante la operación de Unión de diferentes conjuntos a fin de ir encontrando aquello que pertenece a ambos y lo que no. Lo que sí pertenece a ambos, será lo compartido, lo que permita una intersección, definiéndose un nuevo conjunto formado solamente por aquellos elementos que estén presentes en todos los conjuntos en cuestión. En otras palabras: sólo forman parte del nuevo conjunto, los elementos que tengan en común. Para ello, habrá que ver si es posible que se llegue a cualquier encuentro con elementos ubicables en la intersección, si, antes, no se pasó por la unión de todos los elementos de dos conjuntos, conformándose uno nuevo.

Sin embargo, también puede suceder que dos conjuntos sean disjuntos, eso quiere decir, que si pretendemos la intersección entre ambos, obtendremos como resultado, un conjunto vacío⁷.

Tanto la noción de niñas y niños malhechos por la vida como el hecho de dirigirse a la revisión del trato social que reciben, convo-

ca a otro ángulo de análisis. Se identifica un estado que requiere de abordajes delicados, cuidadosos, de aproximación lenta en tanto detentan fragilidad. Uno de los tratamientos posibles, es aquel que permite crear condiciones para sentirse parte de una trama de relaciones que acompañe hacia otros escenarios posibles en los cuales *pertenecer* sea una consigna insoslayable, imprecriptible y de efectos incalculables.

Es decir, no será sólo por ser *incluidos* en la escuela que resulte viable un reposicionamiento subjetivo, sino, por la factibilidad de hacer de la escuela, un espacio en el cual *pertenecer* sea lo que permita una experiencia vital.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1963). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. Editorial: Debolsillo.
- Arendt, H. (2005). *Qué es la política*. Buenos Aires: Paidós.
- Agamben, G. (2014a). *La desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo ediciones.
- Agamben, G. (2014b). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo ediciones.
- De Lajonquière, L. (2000). *Infancia e ilusión (psico) Pedagógica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dueñas, G. (Comp.). (2011). *La patologización de la infancia (I): ¿Niños o síndromes?* Buenos Aires: Noveduc.
- Ferenczi, S. (1932). Confusión de lengua entre los adultos y el niño. El lenguaje de la ternura y el de la pasión. Conferencia presentada en el *XII Congreso Internacional de Psicoanálisis*. Wiesbaden.
- Freud, S. ([1919] 1992). *Lo Ominoso*. En O. C. *Libro XVII* (219; 220; 221). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gerez Ambertín, M. (2017). Infancias testimoniales y caminos sublimatorios. *IN- FEIES – RM*. 6 (6), on line. Presentación/ Comunicaciones.
- Girardi, L. (2018). *Proyecto de investigación Becas Abraham Solís, 2018-2019. Denominación:*

7 Primero definimos a los respectivos conjuntos: $G = \{a, b, c, d, e, f, g, h\}$ $H = \{a, e, i, o, u\}$ $G \cap H = \{a, e\}$

En efecto, a y e, son los únicos elementos en común, es decir que están presentes en los dos conjuntos a la vez.

Un caso especial lo configuran los conjuntos disjuntos. Podría ser que, al intentar realizar la intersección de conjuntos, éstos no tengan elementos en común. En ese caso, se dice que la intersección es vacía, o sea, es un conjunto vacío. Escrito en símbolos, esto se señala así: $A \cap B = \emptyset$

Se dice que dos conjuntos son disjuntos, cuando su intersección es vacía. Para citar un ejemplo podríamos decir que si C, es el conjunto de las letras consonantes y V es el conjunto de las letras vocales, $C \cap V = \emptyset$

Estudio y análisis crítico del impacto de las decisiones judiciales y/o medidas de defensa del niño, en indicadores que reflejan la salud mental de adolescentes de entre 13 a 18 años, de escuela secundaria pública, ciudad de Mar del Plata, en el período 2010 a 2017. Estudio de casos. CABA: mimeo.

Janin, B. (2012). Los niños y la medicalización de la infancia. *Revista Topia*. Disponible en: <https://www.topia.com.ar/articulos/ni%C3%B1os-y-medicalizaci%C3%B3n-infancia>.

Kupfer, M. C. (2012). *Educar es tratar*. Disponible en: http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Entrevista_Cristina%20Kupfer.pdf

Lampugnani, S. (2016). Infancia, crianza, filiación y ley. Rupturas y continuidades. *INFEIES – RM*. 5 (5), audio-video. Presentación/Comunicaciones. Disponible en: <http://www.infeies.com.ar/numero5/064.html>

Ley Nacional Argentina Núm. 26.061.

Minnicelli, M. (2001). La novela social sobre la infancia desamparada. *Revista Fort da*. Vol. 3, Núm. 3. Disponible en: <http://www.fort-da.com.ar/fort-da3/desamparada.htm>

Minnicelli, M. (2004). *Infancias Públicas. No hay Derecho*. Buenos Aires: Noveduc.

Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: HomoSapiens.

Minnicelli, M. (2016). Niños y niña heridos por la vida... Cuando la práctica clínica precisa de Juego y de otros juegos. *INFEIES – RM*. 5 (5). Presentación/Comunicaciones. Disponible en: <http://www.infeies.com.ar/numero5/bajar/C.6.Minnicelli.pdf>

Montes, C. (2015). Entrevista a Alicia Stolkiner. *INFEIES – RM*. 4 (4). Entrevistas. Disponible en: <http://www.infeies.com.ar/numero4/bajar/E.2.Alicia%20Stolkiner.pdf>

Vasen, J. (2014). Clasificar, medicalizar, discriminar. Tiempos que nos corren de lugar. *INFEIES – RM*. 3 (3). Comunicaciones. Disponible en: <http://www.infeies.com.ar/numero3/062.html>

Para citar este Artículo de investigación:

Minnicelli, M. (2019). Tratamiento social de los problemas de la niñez y adolescencia atravesada por medidas jurídico-sociales: El protagonismo necesario de la escuela en clave de Derechos. Mar del Plata 2014-2019. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII, Núm. 13, 83-101.