



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Trabajo Social

Carrera de Especialización en Políticas Sociales

Trabajo de Integración Final

“Representaciones sociales de los docentes de hogares asistenciales de varones acerca del abordaje educativo de niños y jóvenes”. Provincia de Buenos Aires, 2010-2015

Alumna: Prof. Analía Dreizzen

Directora: Mg. María Silvina Cavalleri

2021

Agradecimientos

A riesgo de cometer omisiones, quisiera nombrar aquí, a algunas personas que fueron y son significativas para la realización de este trabajo.

A Mariana Gabrinetti, Directora de la Carrera de Especialización, quien desde la entrevista de admisión, fue motor del aliento a lo largo de la Carrera.

A Liliana Urrutia, amiga, colega y compañera de Cátedra. Impulso, inspiración y apoyo en el inicio y en cada paso. La mirada desde el territorio, infaltable, siempre.

A Silvina Cavalleri, directora de este trabajo. Abierta siempre a la consulta.

A la Cátedra de Teoría y Práctica de la Educación, y a su Titular, Gabriel Asprella por darme el tiempo para concretar la finalización del trabajo.

A la Facultad de Trabajo Social, y allí a la educación pública, favoreciendo el apoyo para la cursada y finalización del trabajo.

A todos mis compañeros docentes de la Secretaría de Niñez. También a cada uno de los compañeros, no docentes de cada uno de los Hogares. De cada uno aprendí a ser docente en un contexto no escolar. También a estar en las instituciones. Cuidar. Comprender. Acompañar.

Especial agradecimiento a cada uno de los docentes que participaron respondiendo a las entrevistas. Sin su ayuda, este trabajo no hubiera sido posible.

A la “década ganada”, (2003-2015), donde, desde la trinchera de los hogares, fui viendo salir el sol de las políticas educativas y sociales. Me ayudaron a entender que el amor es una categoría política.

Dejo para el final, a los más cercanos: mi familia, mi fuerza A mi compañero, Gustavo. Y sobre todo, a Victoria, Valentín y a Cris.

Índice

Índice	3
Introducción	5
Capítulo 1. Encuadre histórico, distintos paradigmas y estrategias de abordaje sobre la niñez	11
1.1 El Estado y las Políticas Sociales de Niñez en la Argentina	11
1.2 Orígenes. Rivadavia. Sociedad de Beneficencia. Primeras legislaciones	12
1.3. “Los únicos privilegiados”. Peronismo: 1945-1955.	13
1.4 Políticas de Niñez, más allá del ´55. Década del 60. Nuevos aires mundiales.	15
1.5. Dictadura. A la sombra de lo impuesto	16
1.6 Vuelta a la democracia	18
1.7 Años ´90	18
1.8 El siglo XXI. Algo nuevo comienza.	23
1.8.1. Cambios legislativos en Educación, Niñez y Adolescencia	23
1.8.2. La Asignación Universal por Hijo.	24
1.11 La Provincia de Buenos Aires y la promoción de derechos.	30
1.13 Efectos de la institucionalización en niños y adolescentes. Por dónde comenzar a cambiar	37
Capítulo 2: Representaciones sociales y niñez.	45
2.1 Representaciones sociales. ¿Qué son? ¿Cómo se definen?	45
2.2 ¿Qué está diciendo el sentido común sobre la niñez y la adolescencia?	48
2.3 ¿Qué representaciones sociales circulan acerca de los niños y jóvenes institucionalizados? La voz de los docentes.	50
2.4 Formas de nombrar, modos de educar	52
2.5 Cómo se organizan las instituciones asistenciales. El lugar y la función de los docentes.	55
2.5 Acerca del rol del Operador, como ejecutor de políticas.	60

2.6 La actividad docente en los hogares	61
Capítulo 3 El abordaje educativo inclusivo	65
3.1 Haciendo eje en el concepto de inclusión	68
3.2 Neoliberalismo e instalación de sentidos	69
3.4 El rol del docente. ¿Cuál es la apuesta educativa?	71
3.5 El poder de la palabra	71
3.6 La apuesta docente.	75
3.7 ¿A imagen y semejanza?	78
3.8 La formación en oficios	80
Conclusiones	82
Bibliografía:	87

“Había hecho el segundo de la primaria cuando me internaron. Me puse a llorar como un desesperado al darme cuenta de que me iban a separar durante mucho tiempo de mi vieja. Ella también lloraba, pero se iba. Un celador me llevó a la enfermería. Todos los recién ingresados tenían que pasar una semana en la enfermería antes de juntarse con el resto de los internados. La enfermería estaba compuesta por dos salas: una grande y otra chica. Fui a parar a la chica. Me dieron un camisón blanco tan largo que para caminar tenía que levantármelo. Me hicieron meter en la cama. La enfermera se fue y yo me quedé quieto, tapado hasta el cuello, sin decir nada. Había dos chicos más que estaban leyendo revistas en la cama. Me puse a llorar de nuevo, pero en silencio. — ¿Cómo te llamás? No contesté.” (Medina, 1972, p.11)

Así comienza el relato autobiográfico y crudo de Enrique Medina del libro *“Las tumbas”* del año 1972. ¿Cuántas representaciones persisten en el imaginario social? ¿Cuánto se imagina el ciudadano común ante la palabra instituto? El desarraigo, la masificación, la pérdida de derechos, el *“sálvese quien pueda”* de un lugar sin protección del adulto y con pobres lazos solidarios. Todo esto y mucho más muestran este libro así como tantos otros relatos verbales y escritos. Como un doble destino literario: Juvenilia, de Miguel Cané, un internado en el Colegio Nacional Buenos Aires, o este libro, describiendo el lugar donde desembocan los desclasados, los marginados, los que quedan por fuera.

Introducción

Este es un trabajo de la Carrera de Especialización en Políticas Sociales. Se trata del Trabajo Integrador Final, necesario para la culminación de dicha carrera. El tema, tal como consigna el título del mismo aborda las representaciones de los docentes de Hogares asistenciales de varones en la Provincia de Buenos Aires . Encuadrando en un período histórico, contempla,

como paisaje de fondo, un escenario plagado de recuperación de derechos: los años 2010 a 2015, parte del período que comenzó en el año 2003 en nuestro país.

Una serie de objetivos fueron faros para la orientación del trabajo. Como objetivo general, he propuesto::

Analizar las representaciones de los trabajadores institucionales sobre el abordaje educativo de los jóvenes institucionalizados en La Plata (2010-2015). Y como objetivos específicos:

Indagar acerca de las representaciones de lo educativo en los docentes de las instituciones.

Conocer las representaciones de los docentes institucionales respecto a la inserción educativa de los jóvenes

Analizar los significados de los docentes de la institución sobre la importancia de la formación de los jóvenes.

Identificar las apreciaciones acerca de los sujetos/jóvenes institucionalizados como estudiantes

El modo de abordar el objeto de estudio será a través de una indagación cualitativa ya que me interesa será recuperar la voz del actor social receptor de las políticas de niñez. Tratándose de Ciencias Sociales, el enfoque más adecuado, entonces, será el cualitativo. Permite entender lo que hacen y dicen las personas abordándolas individualmente. Conocer sus representaciones, explicaciones, valoraciones y realizar un análisis interpretativo-subjetivo de su desempeño docente en un determinado escenario cultural y social. El recorte será el de docentes de instituciones asistenciales de la Provincia de Buenos Aires, que hayan trabajado en el período delimitado, a quienes indagué a través de entrevistas. La elección de esta población, está motivada, en principio, por mi experiencia laboral en ese ámbito. Además, el docente, se constituye en un puente entre el joven y sus oportunidades educativas. Formado para el espacio áulico (no hay formación específica para ejercer la docencia fuera del ámbito escolar en los Institutos de Formación Docente), se ve enfrentado a un acto educativo donde todo debe configurarse: contenidos, tiempos, conformación de grupos, espacios pedagógicos. Parado, entonces

desde su concepción de la educación y desde su imaginario social, construye su propuesta docente. Si bien, otros actores institucionales son parte de la formación de los jóvenes, quienes tienen en sus manos una educación sistemática, con objetivos, contenidos, un horizonte político, programan, ejecutan y evalúan, son los docentes. Se tomó un muestreo inicial del modo “oportunista”, es decir, sujetos con disposición para colaborar con la propuesta. Se produjo luego un efecto “bola de nieve”, ya que el interés de los primeros llevó a participar a otros. Se buscó, además, una población heterogénea para que no resulte en un producto sesgado.

El objetivo de las entrevistas, fue recoger el testimonio (fundamental) por parte de la voz de los docentes en cuanto a su percepción personal acerca del abordaje educativo de los jóvenes institucionalizados. Para esto, se seleccionaron con criterios que especifican más abajo.

Desglosando la idea de abordaje educativo se apelará a cuestiones como: calidad de la propuesta educativa. Composición. Características formales: obligatoria/optativa. Estrategias de acompañamiento. Apuesta de formación e idea de sujeto educativo. Idea de apuesta a la continuidad de los logros fuera de la institución. Estos se constituyeron en los ejes de las entrevistas.

El criterio de selección de los docentes está puesto en: la carga horaria: docentes que concurren con cargo de 21,15 hs. (todos los días); docentes que tienen talleres dos veces por semana; docentes con ingreso reciente a la secretaría de Niñez; docentes con más de 20 años dentro de la secretaría; docentes a cargo de contenidos artísticos o de manualidades; docentes a cargo de contenidos cognitivos; docentes de distintos géneros.

Con escasas modificaciones, el objeto de estudio estuvo presente desde el inicio de mi cursada y fue planteado por mí, desde el momento de mi entrevista de admisión. Me motiva mi experiencia personal de ejercicio profesional como docente y capacitadora en la Secretaría de Niñez, donde fui recorriendo sus pasillos y encontrándome con problemáticas que fueron entrar en un mundo desconocido, ajeno, para luego nadar en sus aguas y luego empatizar y transformarse.

Para las entrevistas se elige un cuestionario virtual de base, sobre el que se admiten las re preguntas. La virtualidad surge como necesidad, ya que en el momento de comenzar con esta fase del trabajo se declara una epidemia mundial (Covid-19) que no permite el cara-a -cara que estaba previsto.

Más allá de lo personal, me fui enterando de la ausencia de estudios previos. Así como hay un amplio camino transitado por la teoría en contextos de privación de la libertad, no ocurre lo mismo con los abordajes en hogares asistenciales y su propuesta pedagógica. Esta ausencia la fui comprobando en dos momentos: en los armados de capacitaciones en la Secretaría de Niñez, donde como Profesora en Ciencias de la Educación, desde el Centro de Investigación y Capacitación (CIC) de dicha secretaría y luego, al cursar la Diplomatura en Contextos de Privación de la Libertad (Universidad del Este, La Plata).

Confrontar la letra escrita sobre todos los ejes conceptuales que van tejiendo este trabajo, con la experiencia de cada uno de los chicos que entraron y pasaron por las instituciones, constituye un entramado de doble riqueza: la teoría alimentando la práctica y la práctica dotando de nuevas lecturas a la teoría. El triángulo se complementa en la función docente, cuando acercando a los textos y autores a mis alumnos universitarios, puedo transmitir estos recorridos.

El trabajo consta de tres capítulos. El capítulo 1 abarca el encuadre histórico de las políticas de Niñez en la República Argentina. Hace un recorrido entre los orígenes de las mismas, pasando por los distintos procesos políticos por los que fueron atravesando. Como se verá, hay períodos de gran avance y otros de estancamiento o retroceso real. Va atravesando la historia, el nacimiento y permanencia de orientaciones políticas e ideológicas y distintos paradigmas. Algunos, nacidos hace muchos años, no terminan de irse de las representaciones y de las prácticas.

En el capítulo 2, se analizará el concepto de representaciones sociales, su definición, y, en relación al mismo, las representaciones sociales sobre la Niñez. Se complementa con la visualización de algunos testimonios recogidos en las entrevistas. En este mismo capítulo hay un apartado sobre las funciones docentes en los hogares de Niñez así como la composición y funcionamiento

de la planta de personal en estas instituciones. Considero necesario este desarrollo para acercar al lector a una forma de trabajo y una dinámica en un ámbito no conocido por todos.

El capítulo 3, trata del abordaje educativo inclusivo. Centrándome principalmente en el derecho a la educación de los jóvenes institucionalizados, preciso una serie de conceptos necesarios para comprender este desarrollo. Se trata aquí también un aspecto importante como es el aprendizaje de oficios. Algo que se relaciona siempre, de forma inmediata, como es el vínculo entre jóvenes de poblaciones vulneradas y oficios, se desgranó buscando coincidencias y disidencias.

Terminados estos tres capítulos, se pasará a las conclusiones del trabajo.

A lo largo del trabajo, más allá del desarrollo teórico, se irán encontrando citas tomadas de las respuestas a las entrevistas, encadenadas a los análisis, dándole prioridad, siempre, a las fuentes primarias.

También, y a modo ilustrativo, se intercalan, en el trabajo, pequeñas anécdotas tomadas de mi presencia en dichas instituciones, así como algunas fotos. En todos estos testimonios se resguarda la identidad de jóvenes y adultos.

La participación de todos los docentes¹, que han colaborado con sus testimonios y respuestas, es anónima. Por este motivo, se han reemplazado sus nombres por números, respetando el orden en que fueron sumándose a las entrevistas. En su totalidad, son personal de distintos hogares de la Provincia de Buenos Aires, todos a cargo de adolescentes. Más allá de su experiencia en Hogares asistenciales, algunos, con algún tiempo en instituciones penales, y algunos, también, en hogares de tránsito o de abrigo (diferenciando este tipo de instituciones de los hogares asistenciales), ya que en estos la permanencia suele ser menor, y marcando subjetivamente en los niños y jóvenes que por allí pasan, reglas y señales diferentes.

Toda referencia a los jóvenes mantiene también en secreto su identidad. Así, en las fotos que ilustran este trabajo se han difuminado sus rostros y cambiados sus nombres o sus iniciales.

¹ A pesar de estar de acuerdo con el lenguaje binario, inclusivo y no sexista, muchas veces opto por el masculino genérico a fin de darle mayor agilidad a la lectura del documento.

Como se explica más adelante, este no es un trabajo a favor de la institucionalización. No me imagino pensando que la única alternativa para jóvenes vulnerados en sus derechos, con familias sin posibilidades en lo inmediato de contenerlos, es pensar en el costo del desarraigo, el alejamiento de sus seres queridos, su escuela, su grupo de pertenencia. Pero hoy por hoy, es la que existe y con algunos intentos de experiencias diversas como es el caso de las familias sustitutas. Trabajando allí, como docente y luego a cargo de los equipos educativos he tomado siempre ese tiempo como una oportunidad. Una coyuntura, una bisagra en la vida de los jóvenes donde otra cosa pueda ser inscrita.

Aprendemos de cada uno de ellos, sus fortalezas y sus herramientas para nadar en aguas complejas. Sobrevivir, adaptarse, escuchar cada historia personal, constituye una enseñanza para el docente que cree en la educación como diálogo.

Este trabajo intentará indagar las miradas de los docentes acerca de los límites y posibilidades de la educación en contextos de instituciones asistenciales. Previo a esto, se hará un recorrido histórico sobre las políticas de niñez en la Argentina, las cuales han dejado improntas en diversos sentidos, siendo fruto de las orientaciones político ideológicas de cada período.

Capítulo 1. Encuadre histórico, distintos paradigmas y estrategias de abordaje sobre la niñez

1.1 El Estado y las Políticas Sociales de Niñez en la Argentina

Distintas etapas en las políticas de niñez van marcando distintas orientaciones en su abordaje. El desarrollo de este capítulo no pretende realizar un desarrollo histórico exhaustivo. Por el contrario, lo que se pretende es una aproximación a las políticas prevalecientes en los distintos momentos históricos, que, a su vez, fueron marcando distintas formas de pensar la niñez. El hecho de hacer hincapié en determinados procesos o hechos habla de la distinta intensidad que fue teniendo la niñez en la agenda pública, tomando un rol protagónico por momentos y tomando un papel secundario en otros.

El primer registro de este abordaje se ubica en 1779: Casa de los Niños Expósitos (Hermandad de la Caridad) en la actual Manzana de las Luces, en Buenos Aires, para niños abandonados, generalmente en las puertas de las iglesias. Se le da la responsabilidad a la Iglesia Católica, marcando una primera característica, a la protección.

Entre 1860 y 1929, con un Estado liberal, oligárquico, se da el Paradigma de la “situación irregular” de la infancia. Su política se basa en la discriminación y segregación de los menores desamparados y desadaptados. El objetivo es el control de los mismos. Se pasa de las obras caritativas de congregaciones religiosas a ser recludos en instituciones (hogares y asilos). Se hace la distinción de categorías: niño (en familia) a menor (tutelado) peligroso, marginal. Dos infancias. (Varela, 2008)

1.2 Orígenes. Rivadavia. Sociedad de Beneficencia.

Primeras legislaciones

Desde su cargo de Ministro de Gobierno, del Gobernador Martín Rodríguez, Bernardino Rivadavia, crea, en el año 1823, la Sociedad de Beneficencia con el protagonismo de las Damas de la Beneficencia. Se crea allí y está vigente hasta septiembre de 1946. En 1892 se funda el Patronato de la Infancia. Esta fue una institución paradigmática del modelo asilar, es decir, fue el punto de partida para la toma de decisión del encierro en instituciones especializadas en abordar la protección. Este germen, crece y se multiplica en otras tantas instituciones con ese mismo fin.

Una realidad contundente como era, la presencia de múltiples familias provenientes de la inmigración, muchos de ellos viviendo en los llamados conventillos, que permitían permanecer en ellos durante la noche solamente y colmando entonces con la presencia de los niños y adultos en las calles durante el día. Este fenómeno fue interpretado con la intencionalidad del momento político: como vagancia, mendicidad o abandono.

En 1905 se promulga la Ley Láinez que extiende a todas las provincias la construcción de escuelas. La necesidad de enseñar el idioma nacional y alfabetizar a grandes masas poblacionales que no habían tenido acceso a la lectura y a la escritura fue uno de sus objetivos fundamentales.

En el año 1910 se aprueba la Ley 1420, bajo el gobierno de Julio Argentino Roca. Esta ley viene a proponer y reglamentar la educación común, gratuita y obligatoria. Esto echa las bases de una educación pública con fines homogeneizadores.

En ese mismo año, Luis Agote, diputado de la Provincia de Buenos Aires, propulsa la ley 10903 que lleva su nombre: la ley de Patronato o Ley Agote. Emilio García Méndez, muchos años después, la explica como la ley que intenta “qué hacer con los hijos de los pobres” Se crea así la división entre niños y menores. ¿Quizá el fin último haya sido proteger a la sociedad de ellos? (García Méndez, 1994)

Veinte años después, en la década del 30, y con Alfredo Palacios, se crea la Comisión Nacional de Ayuda Escolar para el cuidado de la salud física y moral de los niños en edad escolar. También se crean las primeras Cooperadoras. Esto es un buen antecedente de ampliación de derechos. Es decir, el Estado interviniendo en el acompañamiento de los más pequeños.

1.3. “Los únicos privilegiados”. Peronismo: 1945-1955.

Entre los años 1945 y 1955, encontramos el Paradigma de “normalización” de la infancia. Con un estado nacional y popular, comienza a observarse el niño como menor a formar. Hay una infantilización y pedagogización de la infancia. Se dan un cúmulo de políticas sociales y legislaciones que acompañan el apoyo a quienes más lo necesitan. Asignación familiar por hijo, hospitales públicos, hogares, barrios populares, ayuda social directa, Tribunales del Menor. Sin embargo, sigue el marco legislativo del Patronato. (Moreno, 2000)

“En la nueva Argentina los únicos privilegiados son los niños, pero esta frase no serviría para nada si no la hubiésemos cumplido”, dijo Perón al inaugurar el 2 de abril de 1951, inicio del ciclo lectivo, 401 escuelas. El sólo dato numérico, habla por sí solo de una política de Estado.

Un hecho central en este período es la creación de la Fundación Eva Perón que viene a discontinuar la función que cumplía la Sociedad de Beneficencia. En una frase puede definir su propósito: *“La limosna y la beneficencia son ostentación de la riqueza y de poder para humillar a los humildes.”* (Moreno,2009)

Si bien la imagen más difundida y transmitida verbalmente de generación en generación y hasta en la literatura nacional, es la entrega de juguetes para los días del niño, Reyes y las Navidades, hay mucho más, en lo concretado en ese período. Muchos niños conocieron el mar o tuvieron su primera bicicleta.

Sin embargo, va mucho más allá el cúmulo de políticas sociales, en especial para la niñez.

Eva Perón, como casi una figura materna, a pesar de no haber tenido hijos, centró su foco en ellos. Sobre todo, en los más humildes.

Se resignifica, así, el papel del niño, como de la mujer o de los adultos mayores. Hasta ese momento, la Sociedad de Beneficencia, a cargo de mujeres de familias oligárquicas y con una concepción de la ayuda como caridad. En julio de 1948, con el nombre de Ayuda Social María Eva Duarte de Perón se crea la que en 1950 toma el nombre de Fundación Eva Perón.

Es en este período histórico cuando se cambia el nombre de “asilo” por el de “hogar”, otorgándoles no la función de aislamiento y encierro sino la de un real cobijo, contención y fortalecimiento. Se redobla la apuesta con la creación de Hogares Escuela, reemplazando a los antiguos colegios de Huérfanos (la palabra “colegio” siguió estando presente muchos años entre las poblaciones institucionalizadas). Los Hogares, tema que convoca este trabajo, llamados orfanatos en ese momento fueron transformándose, algunos, en casas con una arquitectura similar a un hogar de familias. Estaban contempladas todas las necesidades que un niño o una niña podían tener. Paredes blancas, con amplios ventanales, techos a dos aguas y jardines, todo remitía a la casa que cualquier familia podría desear.

Dentro de la institución había dos modalidades: la de los niños o niñas sin familias, internos, y la de aquellos que, contando con padres, pero con carencias económicas, eran apoyados con su escolaridad y se alimentaban dentro de la misma. El abordaje incluía el seguimiento de profesionales médicos y odontólogos. Se construyeron 20 hogares Escuela, con una capacidad de albergue para 16.000 niños y niñas.

Se crearon también Hogares de Tránsito para mujeres solas o con hijos, para sostenerlas hasta la obtención de un trabajo y poder valerse por sí mismas.

1.4 Políticas de Niñez, más allá del '55. Década del

60. Nuevos aires mundiales.

En el Dossier de Políticas de infancia en la Argentina contemporánea (1880-1970), (Freidenraij, C y Gentilli, A., comp., 2007) se citan algunos trabajos que reflejan, con recortes de los paisajes vividos por los niños, niñas y adolescentes en ese espacio temporal. No es fácil encontrar desarrollos sobre las políticas de Niñez en determinados períodos. La mayoría de los textos aluden principalmente al origen de las políticas, luego el período 1945-1955 que aquí se presenta y luego, con la recuperación de la democracia, en 1983, el acogimiento de las políticas basadas en derechos y todo lo que después se va consolidando. Es, entonces, el período 1955-1983 el menos desarrollado en los registros bibliográficos. Estos artículos, entonces, desarrollan dos realidades: la adopción en los años 60 y la práctica consolidada de *“llevar una niña”* para los quehaceres domésticos.

Lo que, en resumen, puede vislumbrarse en estas producciones, es el tinte conceptual que atraviesa esta época. Prácticas naturalizadas a través de los años, que implicaban no considerar la subjetividad y también los daños o el dolor que pudiera haberse causado sobre ellos y ellas, tanto en la institucionalización como en el trabajo infantil, comienzan a considerarse.

Con respecto a la adopción, la autora, Carla Villalta (2010), refleja una tendencia de muchos equipos técnicos y profesionales a tratar de resolver la situación de muchos niños y niñas en riesgo o abandonados, a través de la adopción. Se consideran los efectos nocivos en el desarrollo emocional de la institucionalización y se promovía, paralelamente, la creación de pequeños hogares, la instancia de familias sustitutas o programas de colocación familiar.

Así, la adopción y el acercamiento a una forma cada vez más próxima a la maternidad y parentalidad biológica, comienza a verse en la década del 60, en esta “nueva ola” mundial de cambios culturales en diversos sentidos (surge una plurimilitancia detrás de diversas causas: contra la guerra de Vietnam, pacifistas, feministas, liberación gay, mayo del 68 en Francia, ecologistas, etc.).

Se marca un camino, como en el de los pequeños hogares, que derivará luego en la instalación de las Organizaciones no Gubernamentales y luego en la reducción de las poblaciones institucionalizadas estatales.

1.5. Dictadura. A la sombra de lo impuesto

En marzo de 1976 y con el golpe de Estado más sangriento de la historia, ya no son posibles los avances en ninguna de estas políticas. Aún la actividad gremial queda totalmente prohibida y perseguida. El enfoque de derechos queda a distancias siderales de lo que recién pasando tres décadas será posible.

Fue la clara implementación de una economía neoliberal a cargo de su Ministro de Economía, José Alfredo Martínez de Hoz, que dejó por fuera la idea de un Estado regulador de la distribución y, por tanto, de progreso para los más desfavorecidos.

Cabría preguntarse acerca de los efectos de esta salvaje intromisión en la vida democrática pensando en la niñez en general, no sólo la desfavorecida o la institucionalizada. La implementación de una educación que promoviera los ejes filosóficos e ideológicos del régimen militar y a fin de poder sostener en el tiempo estas prácticas, la niñez se vio confinada a un ámbito familiar con principios conservadores, y donde no podía hablarse de política. La censura de libros, la presencia de docentes con rango militar en algunas asignaturas, la autocensura de maestros y profesores, por un miedo imperante, que tampoco daba lugar a la libre expresión infantil. En síntesis, se imprimió así una marca en la subjetividad de todos aquellos que vivieron su infancia en este período que creo, ilustra el terrible paisaje de una época oscura.

Durante este período, al acrecentarse la pobreza y la exclusión social, no toma protagonismo la legislación de niñez, manteniéndose la ley 4664 de tribunales de Menores hasta los últimos meses de 1983 en que se impone el decreto 10067 Ley del Patronato de Menores, dando nuevas facultades a los Jueces de menores, es decir, la posibilidad de pasar a ser órgano de instrucción, sentencia y ejecución.

Se habilitó además el cambio de la denominación “menores” por “menores y familia” atribuyendo a éstas falencias que permitirían las medidas de encierro en lugares que ellos mismos fueron multiplicando y quitándoles la patria potestad.

Es, también, de estos tiempos la idea de “población en riesgo”, aludiendo no sólo a la que ellos (los niños y adolescentes) sufrían sino al considerarlos un riesgo para la sociedad. Esta legislación otorga, entonces, la potestad a los jueces de menores de disponer sobre la vida de los niños y jóvenes en situación “irregular”. La judicialización de la pobreza, la criminalización de la misma y la constitución de la infancia desprotegida como objeto de intervención. Pasarán muchos años para que esta legislación pueda ser renovada y cambie su ángulo en 180°. En la subjetividad y las representaciones aún deja huellas.

En dictadura pueden verse trágicamente a los niños como “botín de guerra”. Hijos de militantes desaparecidos, y tomados para la crianza como propios o abandonados en instituciones totales. Se borraron así sus identidades, hasta tiempos no concluidos aún para algunos. Falta recuperar todavía a muchos de ellos. Sumado a esto, como se expresa más arriba, la existencia de controles intrafamiliares. La idea de un enemigo externo del que había que cuidarse, y el ejército como protección, la contraposición caos-paz instalada en los medios, y un “fantasma” del que había que cuidarse establecieron rutinas de autocuidado (como por ejemplo sobre las lecturas, las películas, la cultura que se consumiera dentro del hogar), constituyen señales de época y marcaron una generación que pasó su infancia en esos tiempos. Las políticas de niñez no podrían haber progresado en dirección de recuperación de derechos. Grandes instituciones, despersonalizadas y despersonalizantes, con niños y jóvenes respondiendo a un cuidado masivo, estigmatizante para el afuera. Un claro ejemplo fue la uniformación de los niños provenientes de instituciones con guardapolvos de un color diferente al resto.

1.6 Vuelta a la democracia

Con el retorno a un sistema democrático, después de la derrota en la guerra de Malvinas, de una crisis dentro de la cúpula militar y del comienzo de las primeras declaraciones de defensa de derechos, se logra convocar a elecciones, retornando en diciembre de 1983. La lupa o imagen ampliada sobre este período de la historia tiene la intencionalidad de marcar un momento en la historia que va a imprimir marcas sobre el tratamiento de la niñez, difíciles de borrar.

El retorno, entonces, a la democracia va a estar signado por la lucha por los derechos humanos, centrada en principio sobre la recuperación de la identidad de los niños y niñas apropiados a los detenidos desaparecidos.

Según María Laura Eberhardt (2006), la acción de esta primera etapa en la recuperación del orden institucional incluye acciones en pos de las políticas públicas de la niñez, tales como las campañas de alfabetización, la creación de un Organismo de Protección dentro del Ministerio de Salud y Acción Social, así como el debate de temas relativos a la niñez y a la adolescencia y la educación en Congresos y Jornadas, la ocupación en estos temas no deja de ser “declarativo” mientras que en los años 90 se adquiere un discurso más cercano a lo “performativo.” Esto lo hace tomando dichos de Cristina Corea, quien diferencia un discurso que se queda en la palabra (años 80), mientras que, en los años 90, las afirmaciones llevan a cierta acción. No suficiente, por cierto.

1.7 Años '90

Entre 1990 y 2000, en un marco neoliberal, de estado mínimo, se puede recortar otra etapa de las políticas destinadas a la infancia. Un hecho central para la historia de las políticas sociales en los años 90 lo constituye el Consenso de Washington (1990), el John Williamson Institute International Economics preparó una lista con “reformas para América Latina”. Esto terminó con la idea de un modelo de Estado que se haría cargo de la seguridad y protección social de los ciudadanos. Se trata de la liberalización económica,

con tres ejes principales: la privatización de las empresas estatales, la desregulación del mercado de trabajo y la descentralización de los servicios sociales. Esto se imprime y se manifiesta en las decisiones que se toman respecto a la niñez, la educación y la salud principalmente. (Varela. 2008)

Estas medidas político- económicas trajeron una gran desestructuración de la realidad que el estado benefactor de décadas anteriores había construido como bases sólidas.

Se modifica el mapa social con un incremento exponencial de la inequidad entre ricos y pobres. Nacen nuevas formas de pobreza. Y se observan fenómenos inéditos de exclusión. María del Carmen Feijóo habla de una nueva estructura social en la Argentina. Definiéndolo como “un nuevo país”, con actores e interrelaciones nuevas que van configurando una sociedad diferente. La seguridad de un trabajo estable, que definía a un sujeto y lo constituía, se vio avasallada por una realidad que estuvo sesgada por la incertidumbre. Luego de una hiperinflación en el año 1989 cercana al 3000% anual, la privatización de grandes empresas estatales, y un índice de desempleo que pasó de un 6% en 1989 a un 22% en 2002. (Feijóo, 2001)

Es, como nunca antes, un momento de separación de las realidades entre ricos y pobres. La segmentación de sus escenarios de desenvolvimiento cotidiano, a nivel barrial y sobre todo educativo plasma en lo material lo que implicó luego la ampliación de la brecha social, cultural y económica.

En el caso particular de nuestro país, el entrelazado de actores nacionales, provinciales y municipales, van tejiendo distintas salidas y resoluciones a la cuestión social de la infancia. Así como también otros actores, tales como las ONG. Es el momento de la creación de Organizaciones No Gubernamentales, apelando a un criterio privatista. Estas instituciones, sin el paraguas de control y observación del Estado, o a niveles insuficientes, dependen en su mayoría del voluntarismo de personas que no son remuneradas como corresponde y sin equipos de profesionales para capacitarlos, enmarcarlos y aportar su mirada desde la ciencia. (Varela, 2008)

La ilusión homogeneizadora impulsada por Sarmiento y la ley 1420 puede darse por fracasada. Quienes eran las instituciones que podían

garantizar el sostén y contención de las nuevas generaciones, ya no alcanzan, y son propuestas entonces políticas no universales, focalizadas que nunca llegan a cubrir las necesidades reales.

Paradójicamente, entonces, la reforma constitucional de 1994 sumó derechos sociales, civiles y políticos con otros como la Convención contra la discriminación de la mujer y los Derechos del Niño. Como se analizará en párrafos posteriores, la Convención de Derechos del Niño: implica una nueva mirada sobre la niñez dándole un definitivo pasaporte a la ciudadanía. Sin embargo, lo que la letra escrita expresa, no se refleja en la realidad.

Este período pone en tensión conceptualizaciones históricas en las Ciencias Sociales. No alcanza ya con una ley igual para todos. El concepto de equidad supondrá entonces dar más a aquellos que menos tienen.

La escuela, tomará nuevas interpretaciones de los recorridos educativos de los niños y jóvenes: el contexto social será analizado para evaluar los aprendizajes, cuando se hacen análisis críticos.

Puede verse este momento como uno de suprema contradicción. Políticas que se enuncian, pero no se reflejan en la práctica. Así, es llamativo y preocupante el empobrecimiento de los niños y jóvenes, especialmente los menores de 18 años. (Carli, 2010)

Tres miradas

Antes de comenzar con el desarrollo del siglo XXI, un alto para fijar las tres concepciones sobre el abordaje de la niñez hasta aquí atravesadas. El abordaje histórico, permite distinguir distintos paradigmas, distintas miradas sobre la niñez. Ellas son guía de distintas prácticas y formas de abordaje. Con distintas palabras, crean sentido y formas de nombrar que son determinantes. Hijas de una época, se mantienen, sin embargo, muchas veces resistentes al cambio.

¿Cuáles son los paradigmas en la política social de la infancia durante el siglo XX?

Los más conocidos son “*situación irregular*” y “*normalización de la infancia*”. Como también “*protección restringida*”. En cada una de estas

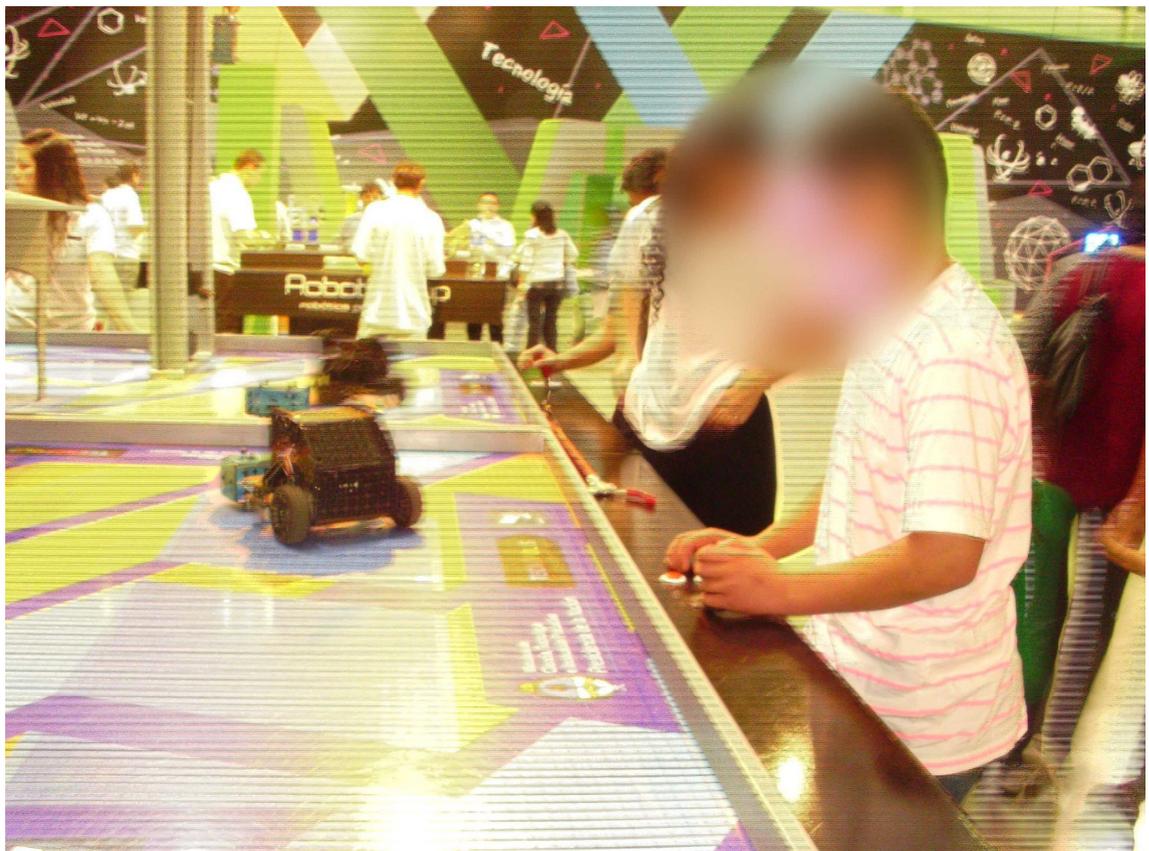
posturas se pueden encontrar diferentes políticas de Estado nacional, como también una definición de la infancia y de la cuestión social de la infancia. Estas corrientes han atravesado no sólo a la Argentina sino también a otros países de América Latina.

Las tres concepciones mencionadas a lo largo de este recorrido conviven en la práctica y son las que orientaron la creación de las múltiples instituciones como orfanatos, hospitales de niños, tribunales de menores, el sistema educativo, las asignaciones familiares, etc. (Mazzola, 2012). Cada una de estas orientaciones va disponiendo distintas herramientas y recursos, políticas o programas, de acuerdo a las mismas.

Se define así entonces el paradigma de la *“protección restringida”*, políticas focalizadas con un enfoque individual y no social. Como efecto trae la criminalización de la pobreza. Quedan fuera del sistema los niños “problema”: infractores, desertores escolares, niños de la calle. La política social se focaliza, privatiza y se descentraliza. Se da la descentralización de la educación. El Ministerio de Educación de la Nación pasa a ser el ministerio sin escuelas. Se frena por demanda popular la municipalización de los servicios escolares.

La pregunta, ahora, es si desde estas instituciones nacidas en el Patronato y ahora reconvertidas, es posible trabajar desde el enfoque de derechos. La historia argentina de la mirada de la niñez está marcada a fuego desde la creación del estado moderno. La ley 1420 de obligatoriedad de la escuela pública y la ley Agote, del Patronato de Menores, 1919, crean dos columnas en las que se apoya la normalización de la infancia. La primera, acogiendo en el sistema educativo a los niños y niñas alfabetizables y con la idea de la creación de una ciudadanía nacional. La segunda, segmentando, en niños y menores. En niños en familia y en menores desamparados. Dos miradas diferentes se cernirán sobre unos y otros. Sobre los primeros, la mirada de la ciencia. Sobre los segundos, la mirada jurídica. No importará la problemática. Podrá ser la transgresión a la ley, el consumo problemático, la educabilidad o cualquier otra: de ahora en más no será lo mismo un niño que roba a un menor que roba. Un niño que consume a un menor que consume. Sobre los primeros lo terapéutico. Sobre los segundos, la ley. Un juez

omnipotente disponiendo de sus vidas hasta los 21 años (luego hasta los 18) e incorporándose a circuitos difíciles de evadir y de los cuales será complejo salir. Niños nacidos en el circuito de “menores”, muchos con madres institucionalizadas por un embarazo sin amparo adulto, pasan luego a ocupar las camas de los institutos de niños, luego adolescentes, y luego los institutos penales, cárceles y psiquiátricos. ¿Qué herramientas dan estas instituciones para la desinstitucionalización?



Tecnópolis es una megamuestra de tecnología, ciencia y arte creada en 2011 por el Estado Nacional para convocar, en forma gratuita a todos los niños y jóvenes con fines educativos y recreativos.

Vamos a Tecnópolis, un domingo, con todos los profesores. A, tiene 14. Está en el grupo. Lleva varios cambios de escuela. Varios fracasos en escuelas. Finalmente, ha desembarcado en un FinEs, donde encuentra su espacio. Ese día está especialmente interesado en el stand de la historia de la humanidad. Impactado con las gigantografías que muestran la evolución del hombre, es el que más pregunta a los guías estudiantes a cargo. Un Estado presente, pensando al joven como estudiante. Testimonio tomado de mi experiencia como docente de instituciones asistenciales)

1.8 El siglo XXI. Algo nuevo comienza.

Néstor Kirchner asume la presidencia el 25 de mayo de 2003. En su discurso inaugural expresa: *“Se trata de hacer nacer una Argentina con progreso social, donde los hijos puedan aspirar a vivir mejor que sus padres sobre la base de su esfuerzo, capacidad y trabajo.”* (...) *“Vengo a proponerles un sueño, el de volver a tener una Argentina con todos y para todos.”*

Lo vivido a partir del año 2003, constituye un proceso en nuestro país único en la historia. Nuevos aires, y concreción de logros políticos y sociales fundantes enmarcan este período. Los juicios por delitos de lesa humanidad, las luchas de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo convertidas en políticas públicas por Néstor y Cristina Kirchner, la creación del UNASUR conformada por doce países latinoamericanos, las empresas recuperadas previamente privatizadas, el desendeudamiento, políticas sociales inclusivas, en fin: la AUH, el PROCREAR, el PROGRESAR, el REMEDIAR, las políticas de Niñez y educación. Dentro de educación se destacan los nuevos regímenes de asistencia e inclusión educativa, el Conectar Igualdad, el Plan FinEs, capacitación docente, Plan Nacional de Lectura, y tantos otros. Este proceso interpela a una administración y a sus actores que se ven involucrados en nuevas demandas, nuevos desafíos, y otras veces a un reacomodamiento de sus actores.

Otorgarle la cualidad, a estas políticas, de inclusivas, es reconocer su aporte al derecho al acceso a derechos, a necesidades básicas sociales, educativas, económicas y culturales.

Es en este siglo, entonces, cuando otros aires comienzan a soplar en las políticas sociales. Luego de la crisis del 2001 surge el derecho de protección integral de la infancia.

1.8.1. Cambios legislativos en Educación, Niñez y Adolescencia

En el año 2005 se aprueba la ley 26061 de Protección Integral de Niños y Adolescentes. Paralelamente, en el año 2006 se aprueba la ley 26206/06 Ley

de Educación Nacional. Estos dos cuerpos rectores van a pasar a orientar las acciones sobre la educación y la niñez.

La ley 26061, hace escuchar por primera vez, la voz del niño. Se crea la figura de Defensor como institución externa al Poder Ejecutivo. Apuesta al fortalecimiento familiar, tratando de minimizar las situaciones de internación, ahora en períodos breves y como último recurso.

¿Qué puede verse como consecuencia de la aprobación de esta ley?
¿Cuánto puede verse reflejado en las prácticas de sus lineamientos? Si bien las situaciones de internación, ahora medidas de abrigo, son un último recurso, las poblaciones que se abarcan son las más complejas, y encuentra un personal en las instituciones que muchas veces encuentra un contraste significativo entre su formación y las problemáticas que debe afrontar.

1.8.2. La Asignación Universal por Hijo.

Esta política se da en un momento de crecimiento del país, a pesar de una fuerte crisis internacional cuando el banco de inversión Lehman Brothers se declaró en bancarrota arrastrando en esa debacle a países en desarrollo. A través de un decreto de necesidad y urgencia, en el año 2009, se aprueba esta asignación, que tiene por destinatarios a los hijos, menores de 18 años de trabajadores informales, desocupados, y del servicio doméstico. Se amplía así el sistema de asignaciones a los hijos de aquellos que no la perciben regularmente por trabajos formales y en blanco. La idea de universalización está presente entonces en esta política. Ésta complementa a la ley 26.061, asegurando el bienestar en cuanto a la calidad de vida, salud, beneficios de seguridad social y educación. Como contraprestación se requiere su inserción educativa efectiva, la vacunación al día, así como los controles de salud necesarios.

En cuanto a la definición de este enfoque, para diferenciarlo de los anteriores, podría denominarse “*protección ampliada*” de la infancia. Éste

convive con los anteriores, pero a la vez define y reestructura las reglas de juego, innovando en el sentido de “lo justo” en la infancia.

Se enmarca, entonces, la AUH, dentro de una batería de toma de decisiones que intentan, muchas veces y logran, incorporar a sectores antes excluidos a determinados accesos al bienestar, en sentido integral. Se crea así, y al aprobarse la ley 26061, el sistema de Protección Integral de Derechos del Niño, formando parte del mismo los organismos estatales intervinientes, de los distintos niveles de Gobierno. En este sentido se crean: el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia (luego perteneciente al Ministerio de Desarrollo Humano).

Simultáneamente, o temporalmente previas o posteriores a la Asignación (AUH), otras propuestas van en corriente a favor de la misma: el Plan Nacer (Programa para la creación de seguros de maternidad e infancia provinciales, para embarazadas y niños hasta los 6 años, que no tienen cobertura de salud, en diciembre de 2003); la nueva ley de Educación 26.206: la ley 26.075 de Financiamiento Educativo, extendiendo al 6% del PBI, en 2010, la inversión en educación; la reestatización de las jubilaciones, las jubilaciones de amas de casa, la moratoria jubilatoria (estas medidas incidiendo sobre las familias de las que son parte los niños, y muchas veces a cargo de abuelos); el Plan Conectar Igualdad; la elevación del salario mínimo vital y móvil.



(foto de archivo)

Todos en la mesa, cada uno con su Netbook, de Conectar Igualdad. Son cinco jóvenes estudiantes, cada uno con su dispositivo. Están por comer, así que habrá que despejar la mesa para el almuerzo. Les muestro en YouTube el corto que voy a dar a la tarde en la Facultad. Lo

Como en cada una de las políticas implementadas, el nivel simbólico, el de la creación de un pensamiento realmente crítico en cada uno de los administradores, gestores como también usuarios, es necesario profundizar la apropiación de tales derechos. La obtención de los bienes por parte de los usuarios no siempre garantiza todos estos logros deseables. Paradigmático es, en este caso, el Plan Conectar Igualdad (2010), en el que un objeto, deseado por las mayorías de los niños y niñas alumnos de las escuelas de todo el país, reciben a veces como algo muy esperado, este objeto de la tecnología actual, elemento soñado por quienes no tienen acceso a estos bienes culturales. Sin embargo, el aprovechamiento pedagógico del mismo no siempre es el óptimo. Un recurso didáctico igualador, por la posibilidad de sostener todos los materiales educativos necesarios (textos, películas, ejercitaciones, material audiovisual en general, comunicaciones docentes) para que la escuela no constituya un gasto más en los sectores más pobres. Me tocó gestionar, como Jefa del Servicio Educativo en distintos hogares, la obtención del equipo personal de decenas de jóvenes institucionalizados, que esperaban su notebook como se espera lo más ansiado.

Este plan quedó virtualmente paralizado en 2016, con la nueva gestión política (un neoliberalismo salvaje, que llega a recortar derechos) desarmando los equipos de capacitación docente, y bajando los equipos territoriales que lo sostenían. (Página 12, 8/12/2016). Quedando así, como un reparto de tecnología vacío de contenido. Como en tantas otras políticas, las nefastas representaciones sociales, impulsadas y difundidas principalmente por los poderes hegemónicos, ayudaron a que este derecho igualador de oportunidades no se sostenga. Una población que en gran medida no pudo apropiarse de estos derechos, tampoco pudo defender el Plan Nacional de Lectura.

Quizá merezca un párrafo aparte la creación de los Centros de Estudiantes que le dieron voz, participación activa y preparación para el campo político en todas las escuelas secundarias estatales. En este caso, el

empoderamiento de estudiantes, en tiempos de formación y crecimiento, sí pudieron apropiarse de este derecho.

La idea de apostar a la contención familiar se ve como ideal, pero las realidades de familias que se alejan de la familia sostén y refugio de los jóvenes y niños encuentran realidades particulares de adultos con varias generaciones sin un trabajo formal, o con la salida laboral de madre y padre y niños a cargo de hermanos mayores. Esto teñido de características nacidas de la marginación y la frustración como la violencia familiar, el consumo problemático, el desamparo.

Los mismos equipos técnicos, formados en una sociedad diferente, al igual que los docentes, buscan infructuosamente analizar estas nuevas realidades con categorías ya caducadas. A pesar del voluntarismo y del optimismo pedagógico, muchas veces no alcanza para sostener y educar a las nuevas generaciones.

Se cierran institutos. Se crean lugares más pequeños y personalizados de atención. Sin embargo, por todos los motivos antes expuestos: redes sociales y familiares complejas o insuficientes, personal y profesionales formados para una realidad con otras características, y la necesidad de un armado estructural fuerte de otras alternativas (políticas de cuidado, sostén comunitario, etc.) no llegan a ser suficientes las intenciones y aún los cambios en las políticas desinstitucionalizantes.

Así, la ley 26206/06, de Educación que extiende la obligatoriedad entre los 5 años hasta la finalización de la escuela secundaria, con un impulso en derechos nunca antes contemplados, y con la firme voluntad de no dejar a nadie por fuera de los márgenes del sistema educativo. Modifica así los regímenes de asistencia, contemplando situaciones personales, como el embarazo adolescente, y otras tantas.

La distancia con la posibilidad de concreción de muchas de estas ideas siguió siendo compleja en muchos casos. Mucho tuvieron que ver las ideas de adultos formados en otros momentos sociales, que no pudieron incorporar nuevas formas de mirar y abordar a las nuevas poblaciones. Conceptos como el de convivencia, en oposición al de disciplina son ejemplos de nuevos

paradigmas no asimilados en las estrategias de muchos docentes y en las representaciones sociales. Es decir, la primera como la forma de “estar juntos”, acordar, construir. A diferencia de la disciplina como una solución verticalista a desajustes en el orden.

La falta de lectura integral de muchas problemáticas, como la violencia como fruto de la marginación y la frustración. El embarazo adolescente como parte de una realidad cultural y como parte de un proyecto personal de vida. Las dificultades en los aprendizajes como resultado de múltiples factores: biológicos, de socialización, de estimulación oportuna. Las nuevas configuraciones familiares. El rompimiento del contrato tácito entre padres y docentes.

Se podrían seguir enumerando muchas más categorías que deben ser revisadas para leer la realidad pasada y la presente. Todas nos hablarán de la distancia entre una legislación y un Estado de Bienestar ocupado y preocupado en ofrecer una red de contención para la formación y la supervivencia de los más jóvenes. Esta corriente se enfrenta a dificultades que son analizadas para poder superar en un futuro muy próximo.

Ejercer la profesión en tiempos de cambios legislativos implica estar sujeto a nuevas normas, pero también supone un cambio en los lenguajes y las culturas. En el caso de la niñez, pensarla desde el nuevo marco implica pensar en toda la niñez (las múltiples formas de ser niño) y no sólo en la vulnerada en sus derechos. Implica enlazar lo cotidiano con lo ideológico y así lograr un análisis más profundo y con perspectiva de derechos.

Los cambios globales en el orden de lo social, económico y cultural imprimen cambios en las prácticas sobre las poblaciones que se trabajan. Quien no consume, no compra productos es el nuevo marginado social. *“La soberanía no emana ya del pueblo sino de la gente. La gente ya no son los ciudadanos sino los consumidores. Si el consumidor se inviste como soberano, la ley será la ley de consumo.”* (Lewcowicz, 2004, p. 37)

Analizar las prácticas y trabajar en equipo para no alejarnos de las normativas y del enfoque ideológico que pretendemos es, según definiciones de Gramsci, convertirnos en intelectuales orgánicos. (Rebellato, 2009).

Orgánicos a nuestro origen y orgánicos a la representación de una resistencia al neoliberalismo y a lecturas conservadoras de la niñez y de la sociedad. Se trata de asumir responsabilidades en ese sentido. En síntesis, abordar lo nuevo implica involucrarse, pero luego objetivar para lograr una dialéctica entre la teoría y la práctica.

Para Bourdieu, en su ensayo *“La esencia del neoliberalismo”* (1998) las consecuencias del neoliberalismo son, a nivel teórico, efectos tales como la desocialización y la deshistorialización, en tanto que, a nivel práctico trae consecuencias como la destrucción de los vínculos humanos. El neoliberalismo no usa la palabra “sujeto” sino “individuo”, atribuyendo el éxito y el fracaso a una cuestión individual. El concepto de “Self made man” define al hombre como constructor de sí mismo. El individuo se inventa y se reinventa a sí mismo.

En el ámbito laboral esto se observa claramente: para los jóvenes existe la exigencia de la permanente capacitación y adecuación a los contextos cambiantes. El arriesgarse es parte de la vida laboral. Para las generaciones adultas los recorridos laborales estaban impresos de estructura jerárquica, y estabilidad.

Otra característica de estos procesos es el miedo al fracaso. El fantasma de la desocupación se suma ahora a sectores medios históricamente alejados de esta realidad.

Por lo desarrollado precedentemente, los jóvenes son el grupo social más vulnerable, más expuesto a la desintegración y a la desubjetivación. Se debe tomar el desafío de análisis, en equipo, de las prácticas. Lo discursivo puede dar una falsa imagen de lo que se pretende resolver en actos y su distancia a lo ideológico. Por esto, el ejercicio de trabajo interdisciplinario, la capacitación y lecturas permanentes, el contacto con otras instituciones de las mismas características, son estrategias que ayudan a construir lo deseable.

1.11 La Provincia de Buenos Aires y la promoción de derechos.



Cumpleaños en las instituciones de Niñez. La diferencia entre agrupar las celebraciones por meses, o celebrar el día correspondiente a ese joven.

En este caso, doblemente valioso. C. es, en realidad, un N.N. No se sabe con certeza dónde ni cuándo nació. Se dio una fecha arbitraria y una edad tomada de estudios sobre sus huesos, con una radiografía de la muñeca y la mano.

Entonces, este día, y no otro, celebramos el cumpleaños de C.

*Pequeños Hogares con posibilidad de un acompañamiento personalizado.
(Testimonio tomado de mi experiencia como docente en instituciones asistenciales)*

Un largo camino llevó a la Provincia de Buenos Aires hasta la promulgación e implementación de las leyes de Protección de Derechos del Niño. La ley 13298, aprobada en 2004 tuvo que esperar para ser implementada por ser suspendida parcialmente por la Procuraduría General de Justicia de la Provincia de Buenos Aires. En 2005, se promovieron eventos, capacitaciones y la difusión de esta ley a fin de derogar definitivamente la ley del Patronato e implementar de una vez por todas la ley 13298. Así en noviembre de 2005 se aprobó la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (26061) adaptando así la Convención de los Derechos del Niño ya incorporada a la Constitución Nacional hacía más de 20 años.

Como se ve, no fue fácil implementar una nueva legislación y una nueva mirada sobre la niñez. ¿Qué propone esta transformación? La ley 10903 proponía básicamente una segmentación de los jóvenes, una brecha insalvable de un sector de la población que, sin políticas universales no podría acceder a una niñez normalizada. Daba atribuciones ilimitadas a los jueces para disponer por tiempo ilimitado a aquellos jóvenes que violaran la ley penal o que estuvieran en situación material o moral de abandono, o en peligro moral: (...) *Los jueces pueden disponer del menor por tiempo indeterminado y hasta los 21 años si se hallare moral o materialmente abandonado o en peligro moral (...)* La ley 10903 (determina como abandono material o moral o en situación de peligro moral, a la incitación por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral; la mendicidad o la vagancia; la frecuentación del niño en sitios inmorales o de juego, con ladrones, gente viciosa o de mal vivir, o que trabajaron antes de los 18 años en lugares públicos. (Dubaniewicz, 1997)

Lo que imprime el nuevo paradigma es la universalización de las políticas de niñez, abarcando así a la totalidad de la infancia, con carácter preeminentemente preventivo, con un enfoque de análisis integral, sin

diferenciaciones de clase, cultura, religión, con la intención de restablecer derechos vulnerados. En este mismo camino, la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil ve al niño o joven como un sujeto de derechos, diferenciándolo del adulto que transgrede la ley. Determinando como última medida el encierro y poniendo como eje su Responsabilización.

Expresa en la presentación de la ley 13298 el Ministro de Desarrollo Humano Jorge Rubén Varela:

“Estamos empeñados en la construcción de un sistema. Tenemos que ponernos de acuerdo, la Provincia, cada Municipio y las comunidades, en trabajar juntos para mejorar la calidad de vida de los niños y sus familias.

Se trata de que las comunidades locales, que conocen a sus chicos y sus necesidades, que identifican muy bien qué problemas tienen y cuál es la mejor forma de resolverlos, tengan a mano los medios y los recursos para dar la respuesta más adecuada a esos problemas.” (Prefacio a la ley 13298)

Tal como lo expresa el texto compilado por Mariana Chaves y Enrique Fidalgo, fue el Foro por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires un actor protagónico en la difusión, la militancia y la concreción de esta legislación. (Chaves y Fidalgo, 2013)

Previa a la conformación de este Foro resulta imprescindible mencionar al Padre Carlos Cajade, quien en los hechos y en las ideas sostuvo la defensa de los derechos del niño, desde la creación de hogares para niños y adolescentes fuera del circuito provincial internativo así como también, la creación de emprendimientos comerciales para propulsar el autovalimiento y empoderamiento de los jóvenes a su cargo.

La secuencia que llevó en la provincia la aprobación de las leyes fue la siguiente:

2001: Se promulga la ley 12607 de Protección Integral de los derechos del Niño y del Joven.

2002: Se suspende la ley.

2003-2004: una avalancha de organizaciones sociales, políticas, gremiales y académicas la ponen en vigencia.

2005: se le da impulso a la ley 13298

2005: se aprueba la ley 26061, y se reglamenta en abril de 2006

En la Provincia de Buenos Aires en diciembre de 2006 se aprueba la ley de Responsabilidad Penal Juvenil. Pero se tardan dos años en reglamentarla.

2007: la Corte Suprema insta a cumplirla.

2008: comienza a funcionar el Sistema Penal De Responsabilidad Juvenil.

El detalle de los vaivenes hasta la implementación (me limito a no escribir plena implementación) tiene el objetivo de observar lo complejo y lleno de obstáculos que resultó este camino.

Un objetivo claro de las capacitaciones en ese momento es trabajar sobre las representaciones y sobre el sentido común de la sociedad, las comunidades, pero especialmente, de los Operadores de las instituciones, quienes por motivos ideológicos o de desconocimiento o porque sienten que no fueron consultados acerca del trasfondo de estas políticas se oponen muchas veces a los cambios. También se comienza a observar cómo se resignifican antiguas lecturas de la realidad. Como capacitadora del CIC (Centro de Investigación y Capacitación en Infancia y Adolescencia), fui parte de este proceso. Parte de las impresiones que aquí vuelco son tomadas de aquella experiencia.

Un recorte que me parece representativo, para graficar este proceso, fue lo sucedido con algunas de las lecturas que proponemos en las capacitaciones. En un pequeño apartado hacíamos una cita de “Vigilar y castigar”, de Michel Foucault y veíamos la idea de panóptico. Principalmente para propiciar y compartir el derecho a la privacidad de los niños y jóvenes. Los textos eran entregados mensualmente a cada uno de los operadores. Al mes, nos encontrábamos para comentar y enriquecer las lecturas, así como comentar las películas que ese mes tenían para ver. Entonces fue, que escuchamos, a algunos de estos interlocutores que estaban de acuerdo con el título: decían, enfáticamente: *“¡Hay que vigilar y hay que castigar!”*

Ahora, ¿Qué cambios concretos implementan las nuevas leyes?

La ley 13298 crea los Servicios Locales y Zonales de Protección de Derechos. Esto corría del Poder Judicial el abordaje de las problemáticas de los niños y adolescentes.

Sustituye la práctica de “derivación” por la de “corresponsabilidad”. Esto supone una responsabilidad compartida entre las familias, la sociedad civil y las instituciones del Estado. Ya no detectar, y derivar. Ahora se impone hacerse co responsable de una situación de vulneración de derechos. Promueve la formación de redes sociales.

Otras acciones que impulsa y concreta son: se implementa un Plan de Apoyo Familiar. Crea una Comisión Interministerial para la Promoción y Protección de los Derechos del Niño. Crea el Observatorio Social. Impulsa Programas de protección de Derechos como becas y medidas socio educativas.

Como se ve, no queda todo en la letra escrita, sino que es un conjunto de decisiones y acciones las que llevan a cabo. Estas se plasman en la batería de leyes antes mencionadas, en el apartado del siglo XXI (Financiamiento Educativo, Ley de Educación Nacional, Ley de Educación Sexual Integral, Ley de Salud Mental, Ley de Primera Infancia, Ley de Trabajo Infantil y la Ley de Protección Especial) (Villalta y Llobet, 2019). Estas leyes, luego concretadas en su implementación: creación de organismos, capacitaciones, creación de materiales escritos, controles, seguimientos, etc.

Sucedió entonces, un cambio legislativo, una reformulación de paradigmas históricos y una reestructuración de los organismos encargados de la protección. Por primera vez, puesta en el centro, la voz del niño y su derecho a ser oído. Y, entre quienes lo escuchan, la necesidad de abordarlo integralmente, en la corresponsabilidad de distintas instituciones y desde la multiplicidad de disciplinas que componen una mirada integrativa: Psicología, Medicina, Abogacía, Educación, etc. Esto trae resistencias, en instituciones acostumbradas a un abordaje tradicional. Pero a la vez, puestas a interpelar por las exigencias de estos cambios y por niños y jóvenes conedores de sus derechos.

El corrimiento del centro del escenario del Poder Judicial para poner en la mira a otros sistemas, como el educativo y el de salud, trajeron nuevos desafíos y nuevas formas de acompañamiento y resolución de casos.

Poner al niño como sujeto activo de sus derechos, respetando el interés superior, y escuchando en forma efectiva su voz, trajo nuevas formas de abordar las problemáticas que iban emergiendo en distintos ámbitos.

La Ley 26061 trajo dos formas de intervención: las medidas de protección integral de derechos (cuestiones, de salud, vivienda, educativas, etc.) y las medidas de protección especial. Estas segundas, a aplicar en caso de haberse implementado las primeras, y de haberse agotado estas instancias, permitiendo la remoción del hogar, en casos graves, y solamente con un máximo de seis meses. Pasado ese tiempo, el o la niña deben volver a vivir con su familia o entrar en carácter de adoptabilidad.

Hay conceptualizaciones que definen el paradigma de derechos. En principio la corresponsabilidad: una responsabilidad compartida entre sujetos e instituciones. La universalidad contempla a todos los niños, oponiéndose a un enfoque focalizado. La equidad, yendo en pos de la igualdad, pero otorgando más a los que menos tienen. La integralidad, dado que los derechos están interrelacionados entre sí, (la realización de unos depende de otros). La progresividad, instando a un crecimiento en los derechos, cada vez mayor.

Tantos años, navegando en las aguas del enfoque tutelar, trajo resistencias a esta ráfaga imparable del enfoque de derechos.

El límite que se implantó al Poder Judicial quitándole poder en la resolución de situaciones, fue el primer emergente. Además, acompañado de apoyos, en las que instituciones y sujetos estaban habituadas a verse respaldados.

Las instituciones escolares y las de salud, se vieron con la sobrecarga que la corresponsabilidad implica y se vieron obligados a recurrir a nuevas instancias, como los Servicios Locales y Zonales. Estos estamentos, de materiales humanos y estructurales, muy diversos según las localidades y las

provincias, contaron con la necesidad de ser “nuevos” en la aplicación de nuevas normativas. En los casos de mayor respaldo, con profesionales formados y con experiencia. En otros, con bajos recursos y poca continuidad. Esto último, como parte de mi experiencia en Equipos Técnicos, y con la necesidad de articular, desde lo educativo con estos organismos nacientes.

La articulación de sujetos y organismos, creando puentes entre distintos sistemas puede tomarse como un eje central de un accionar coordinado. Cuando está, forma una red de contención, no sólo para el niño con derechos vulnerados, sino también para los organismos a cargo. El sostenimiento en el tiempo de estas leyes irá sembrando certezas para que su implementación se vea cada vez más agilizada.

Ahondando ahora en la legislación específicamente educativa, el artículo 31.2 de la ley 13298 de Revisión de modelos y prácticas institucionales, expresa:

“Toda institución educativa, social o de salud, sea pública o privada, que desarrolle programas de atención a los niños bajo la modalidad Convivencial y/o internativa, deberá efectuar una revisión de los modelos y prácticas institucionales, a efectos de adecuarlos a los principios y disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño. A tal fin, la Dirección General de Cultura y Educación, el Ministerio de Desarrollo Humano y el Ministerio de Salud, promoverán ámbitos de orientación y capacitación, como así también el dictado de normas en el ámbito de sus competencias, que deberán coordinarse en el marco de la Comisión Interministerial del art. 23 de la ley 13.298”

La medida de abrigo será de 30 días prorrogable por única vez a treinta días más. Se cambia, además, la figura de “fuga” por la de “abandono del programa”.

El gran desafío será que las nuevas miradas no queden en un cambio de formas de nombrar las problemáticas, para convertirse, concretamente en cambios de intervención y abordaje. Que la adhesión no sea sólo formal.

1.13 Efectos de la institucionalización en niños y adolescentes. Por dónde comenzar a cambiar

Reglas de la habitación

- 1) se barrera la pieza cada mañana antes de salir hacia el cole por los integrantes de esta misma (así se evitara limpiar con mucha frecuencia XD!). (los turnos serán discutidos por los integrantes de esta habitación)
- 2) Los miércoles por medio se baldeará la pieza por todos sus integrantes (sin excepción!!), quienes no la cumplan serán sancionados con recargo de tarea (una semana limpiando la pieza ¡SOLO! Incluyendo los fines de semana).
- 3) Aquel que ensucie la pieza durante el día deberá limpiarlo inmediatamente (¡VOIUTAD!!).
- 4) Queda ¡PROHIBIDO! el dejar las cosas personales tiradas por el piso. Se asignarán "percheros" (clavos en las

ESCUELAS Y CURSOS

ESCUELA	DIRECCIÓN	TELÉFONO	HORARIO
Escuela de Adultos ATULP (maestra Yanina)	44- 9 y 10	4270420	Lunes a viernes de 9 a 12
Escuela Nº 25	54 y 2	4216686	Lunes, martes y jueves por la tarde
Escuela Nº 25	54 y 2	421 6686	Lunes, martes y jueves por la mañana. Entran 7.30
CEA 710/11 Docente Silvina	63 y 22	4510607	Lunes a viernes de 17.30 a 20
CTAI		4837358	Martes y viernes 9 a 12
Escuela de Adultos ATULP	44- 9 y 10	4270420	Lunes a viernes de 12 a 15
CTD	9 - 65 y 66	4536905	
Escuela Secundaria Nº 80 Preceptora Karina	63 y 22	4517440	Lunes a viernes por la mañana
Curso de Mozo Salón Multiespacios Jockey Club Profesor Marcelo Diaz	7 - 48 y 49	Teléfono celular del Profesor (Servicio Educativo)	Lunes y miércoles 14 a 16.30
Curso de Mozo Salón Multiespacios Jockey Club Profesor Marcelo Diaz	7 - 48 y 49	Teléfono celular del Profesor (Servicio Educativo)	Lunes y miércoles 14 a 16.30
E E M Nº 17	116 y 69	4885068	Lunes a viernes por la mañana

En las paredes conviven estos dos carteles. Y otros. Uno, relativo al ordenamiento diario, al orden del día. Algo necesario en un lugar donde están viviendo un número de jóvenes, que, además, van rotando en su permanencia. El segundo, nos habla de las exigencias educativas. Los horarios de cada joven, con su propuesta individual de formación. (Testimonios tomados de mi experiencia como docente en instituciones de niñez)

Un ejemplo significativo sobre la institucionalización que es parte de mi experiencia como docente de hogares de niños y resulta gráfico para definir la institucionalización es el siguiente. En la prueba WISC de inteligencia, tomada hasta hace pocos años a niños escolarizados y también a institucionalizados, era frecuente encontrar como respuesta a la pregunta “¿Dónde se compra el azúcar?” “En el economato” Esto significa entonces, que en niños de 5 ó 6 años el lugar donde se obtienen los alimentos es el lugar asignado dentro de la institución para tal fin. Otro ejemplo, me lo da A. de 6 años, mirando un catálogo de juguetes: “Me gusta esta muñeca, le voy a decir a mi mamá que me consiga una”. Es decir, me está expresando que las cosas no se compran: se consiguen. Para los primeros, un futuro abierto. Para los segundos, un presente y futuro cristalizado en la palabra “menor”.

Minorizar es dejar marcas sobre la subjetividad, dice Silvia Dustchatzky. Si bien, el objetivo inicial es de vigilancia y control, ¿cómo saltar el puente entre los dos circuitos y abrir a un futuro inclusivo, con posibilidades reales? (Dustchatzky, 2001)

Hay una reconversión de grandes instituciones a pequeños hogares que pueden plasmar mutaciones reales en algunos casos, como continuidades disfrazadas en otros. Así, todo lo que suceda dentro de los Hogares, sean macro institutos como instituciones más pequeñas estará teñido de institucionalización. Los festejos del día del niño pueden ser un ejemplo palpable. Se respeta la fecha, se define al niño como niño, pero la masividad del festejo, la elección de los regalos, muchas veces desde instancias lejanas a ellos mismos, lo impersonalizado y hasta las grandes celebraciones que unen a cientos de niños institucionalizados todos y en un predio de Niñez, pinta un cuadro cargado de tristeza, cuando no de frustración. Y haciendo foco en ésta: ¿qué lugar hay para la expresión del enojo por no ser mirado como un sujeto

particular y socio histórico? Surge entonces el estigma de la violencia, que no es casual que forme parte de muchos paisajes de las instituciones totales. Tengamos en cuenta además que el niño o niña institucionalizados en los albores del Estado, surgía la mayoría de las veces, de lugares sociales estancos en la pobreza y atravesados socio-culturalmente por una realidad bastante uniforme. Hoy, y desde hace unas décadas el neoliberalismo deja tras los márgenes a poblaciones que son heterogéneas y que en algún momento fueron dejadas fuera del juego. Caídos en el desamparo, en la calle o en institutos, los niños y jóvenes portan una realidad cultural propia, única, con gustos, deseos, motivaciones individuales. Esto pasa a invisibilizar la mayoría de las veces. ¿Dónde queda la voz del niño? En Niñez, las instituciones se reacomodan. Las palabras que corren en un secreto a voces son: *“van a cerrar todos los institutos”*. De hecho, muchos cierran sus puertas. Solamente en la ciudad de La Plata, de existir cuatro Maternos Infantiles (con población de madres menores con sus hijos) queda solamente uno. El ejemplo puede replicarse con otras instituciones. Otros hogares, reducen el número de niños/adolescentes a cargo. Insólitamente, lo que expresan muchos empleados es *“antes, con más chicos, estábamos mejor”*. La idea de una macro institución, despersonalizada, *“depósito”* (al decir de Lewcowicz al referirse a las cárceles como depósito de pobres), o *“aguantadero”* triste y frecuentemente utilizada por los mismos chicos institucionalizados, alude sin embargo a un pasado para muchos, nostálgico. Pareciera ser que la personalización del abordaje, la exigencia de un enfoque de derechos los interpela al punto de molestar. (Lewcowicz, 2004)

Ahora las instituciones reconfiguradas, no están *“dotadas de materialidad y contenidos”* (Wagner, 2009). En la institución en la que centro mi trabajo, no tiene nombre. Queda solamente el tipo de institución que representa, a modo descriptivo (es un hogar, donde se alojan varones). Hay una demanda de años desde dentro de la institución para ponerle el nombre de quien fuera su Sub director, una persona muy querida por adultos y jóvenes. Esto le daría la solidez que da la historia a las instituciones. Además, el hogar no está tipificado. Esto quiere decir que no existe dentro del organigrama de la Secretaría de Niñez y Adolescencia. Esto trae consecuencias severas para

quienes ocupan cargos de mayor jerarquía ya que deben hacer pasar su ejercicio aduciendo que transcurrieron en otras instituciones, estas sí tipificadas. Es común escuchar, entonces “*este hogar no existe*”. (Dreizzen, 2017)

Tan sólo, contemplar la definición de un nuevo lugar de trabajo, dotarlo de un nombre, realizar un ritual de apertura, constituyen pasos hacia la consolidación de una propuesta.

Resumiendo lo sucedido en la historia de las políticas de niñez en la Argentina, hay hitos que marcan períodos. Como ya se mencionó algunas páginas atrás, las leyes 1420 y la Ley Agote (a las que pueden sumarse las leyes de trabajo infantil y la Ley Láinez) configuran un momento fundante en las vías de acción y concreción de políticas. Luego, el período 1945-1955, marcado por un fuerte avance en políticas de bienestar y de políticas restitutivas de derechos. Otra concepción de la infancia surge en ese momento.

Largos años pasan hasta lograr algunos avances después del retroceso posterior a 1955. Algunos atisbos de consideraciones personales, psicológicas y subjetivas nacen en las décadas del ‘50 y ‘60 acompañando movimientos universales propulsados por plurimilitancias. Los programas de acogimiento familiar son representativos de este momento.

Los años ‘80 y ‘90, luego de la dictadura cívico militar, traen nuevos aires con la recuperación de la democracia. Surgen corrientes críticas hacia las grandes instituciones y hacia la intromisión del Estado en problemas de índole familiar de familias, en su mayoría, pobres. Sin embargo, el contexto socio económico está devastado y a pesar de que son los años de la Declaración Universal de Derechos del Niño, y en 1994 se integran a la Constitución Nacional, recién 11 años después, en 2005, se inician acciones y propuestas en pos de la cristalización de tales derechos.

Los años ‘99-2002, después de una crisis profunda, se pone un freno a las políticas neoliberales y surge una propuesta “nacional y popular”. Sobre ésta fue necesario hacer una parada en el viaje del tiempo. Una multiplicidad de iniciativas, cambios legislativos y políticas concretadas en pos de la

restitución de derechos, tan intensa, que fue complejo resumirlas en algunas páginas.

El recorrido realizado no habla sólo de una sucesión de políticas. Expresa, también, un proceso de avances y resistencias. De la necesidad de instalar distintas miradas, de hacer quedar para siempre el enfoque de derechos a pesar de los tiempos que lleva el esfuerzo de su promulgación.

En el capítulo siguiente, se desarrollará el concepto de representaciones sociales, materia prima de la concepción que los sujetos de una sociedad piensan y dicen. Porque acaso, sin un afianzamiento de los nuevos paradigmas, sin la cristalización en creencias, sentires, convencimientos, de que una mirada igualitaria, inclusiva, de derechos es la única posible, no habrá manera de que apropiarse de políticas populares.



Capítulo 2: Representaciones sociales y niñez.

El siguiente capítulo propone desarrollar el concepto de representaciones sociales en el campo de la niñez institucionalizada. Se utilizan fuentes secundarias, y, se indaga sobre la voz de los entrevistados, todos docentes de la Secretaría de Niñez. Entrelazando ambas fuentes se busca dar luz a la teoría como también encuadrar las distintas tensiones que surgen en sus expresiones.

2.1 Representaciones sociales. ¿Qué son? ¿Cómo se definen?

Para tomar el concepto de representaciones sociales, tomo las ideas de Serge Moscovici, quien en 1961 presenta esta noción. Si bien, ni en la primera obra, relativa a este concepto, hay una definición acabada, (Perera Pérez, M. 2003) hay aproximaciones de este autor y de otros que lo continuaron que pueden ayudar a cercar este objeto de estudio.

Textualmente expresa: *“Si bien es fácil captar la idea, la realidad de las representaciones sociales es difícil captar el concepto.”* (Moscovici, 1979, pág. 27 a 45).

Además, dice, que presentar una definición podría reducir su alcance conceptual. Por esto prefiere hacer algunas aproximaciones.

Sin embargo, Perera Pérez insiste con la necesidad de llegar a una definición, para delimitar qué fenómenos pueden ser incluidos en esta conceptualización y cuáles no.

En 1998, el brasilero Celso Sá, en el mismo sentido dice que es imprescindible definir el objeto de investigación de las representaciones sociales.

Expresa Perera Pérez más adelante:

“De modo general las Representaciones Sociales constituyen una formación subjetiva multifacética y polimorfa, donde fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia socio estructural dejan su impronta; al mismo tiempo que elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos participan en su constitución. “

Me parece interesante destacar estos últimos elementos de esta aproximación al concepto de representaciones sociales, ya que hablan de elementos afectivos y valorativos. Tomando el objeto de estudio de este trabajo, captar estas dos dimensiones, permite aproximarse a cómo los que sienten y creen los docentes puede incidir en su trabajo con poblaciones institucionalizadas.

Hay otra autora, citada en el mismo texto, se trata de Denise Jodelet, quien lo define como un saber específico, relativo al sentido común o una forma de pensamiento social. Desentraña, luego, el concepto, enumerando distintas caras que puede tener una representación social. Incluye así, cómo aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las informaciones que circulan en nuestro entorno; el sentido común, en oposición al pensamiento científicamente comprobado; el conocimiento socialmente elaborado y compartido; el conocimiento práctico; la elaboración psicológica y social de la realidad externa.

Todos estos desarrollos teóricos pueden ser completados en estos años de explosión tecnológica, por el rol de los medios masivos de comunicación y las redes sociales, que, a diario, y con distintas intencionalidades, imprimen en la formación de las representaciones sociales, saberes reales o ficticios conformando formas de pensar.

Una definición que presenta Moscovici es la siguiente:

“Por representaciones sociales nosotros entendemos un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria y en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales. Incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común, constructos cognitivos compartidos en la interacción cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común.” (Moscovici, 1981, págs. 181-209)

En los años posteriores hay estudios y una creciente elaboración del concepto de representaciones sociales. Surgen, así, diversas definiciones que en absoluto son contradictorias ni excluyentes a la presentada.

Las indagaciones realizadas sobre las representaciones sociales utilizan principalmente el material discursivo de entrevistados. Allí, se puede observar el universo de palabras y expresiones que utilizan sobre determinado tema. También, se indica como técnica valiosa la libre asociación. (Perera Pérez, 2003) Por la espontaneidad de la misma, el entrevistado elegirá con la rapidez que exige esta dinámica, las palabras que piensa asociadas a la propuesta con bajo filtro intelectual o emocional.

Las representaciones sociales, son a la vez constitutivas y constituyentes. Son, en sí mismas y a la vez generan representaciones en la interacción con otros.

Algo a destacar, y es imprescindible para su estudio, es tener siempre como eje, que las representaciones tienen un objeto (son sobre algo) y pertenecen a sujetos (un sujeto, una población, un grupo social). Es decir, que al estudiar representaciones estaremos investigando lo que piensan determinadas personas o grupos acerca de determinado objeto. (Perera Pérez, 2003).

El origen de las representaciones sociales se encuentra en 1961, cuando Moscovici, investiga este concepto para analizar la actitud de la sociedad francesa respecto al psicoanálisis. Lo hace en el marco de la Psicología Social (Villaverde, 2007). Los procesos que tomó, como una realidad nueva, son los que, para las sociedades tradicionales, transmitían los saberes de generación en generación, que luego eran tomados por la ciencia, procesados y devueltos a la sociedad en saberes científicos o filosóficos. En la modernidad, por el contrario, es la ciencia la que produce saberes, que luego son difundidos socialmente configurando las representaciones sociales a partir del sentido común. Esto luego completa el círculo inacabable volviendo a configurar la ciencia

Sobre esta concepción, Moscovici retoma la idea, pero da sobre ella un giro de 180°. Influenciado por los estudios de Piaget, se interesa, sobre todo, por los procesos que los individuos realizan sobre esa conciencia colectiva, es decir, la construcción, el papel activo, sobre la misma basándose en el repertorio simbólico y cultural que su entorno social le provee.

En síntesis, las representaciones sociales, tienen su anclaje en conceptos y desarrollos previos, provenientes de la sociología y de la psicología genética. Lo que Moscovici propone, es revisar esos procesos que se pensaron desde el proceso individual, en cuestiones colectivas. De qué habla cierta población, sobre qué objetos y cómo los piensa y los dice, constituye un campo sumamente rico de investigación para distintos campos de las ciencias sociales.

2.2 ¿Qué está diciendo el sentido común sobre la niñez y la adolescencia?

Dice Gramsci que “el sentido común es la filosofía de los no filósofos. Una concepción del mundo absorbida acríticamente por el hombre medio” y añade: “el sentido común vulgar (...) es dogmático, ávido de certezas perentorias” (...) “El sentido común, dice Gramsci, es un nombre colectivo como “religión”; no existe solo un sentido común, pues también éste es un producto y un devenir histórico” (...) “El ‘sentido común’ de una sociedad determinada, está hecho de la sedimentación de diversas concepciones del mundo, de tendencias filosóficas y tradiciones que han llegado fragmentadas y dispersas a la conciencia de un pueblo. De ese ‘sentido común’ se tomarán referencias y ordenamientos que justifiquen o reprueben los actos de la vida pública y privada”. (...) “el sentido común dominante es el sentido común de las clases dominantes”. (en Gramscimania, 16/11/15)

Un Gramsci, más actual que nunca, dada la invasión y uso de las redes sociales, nos permite analizar cómo la hegemonía instala el establishment en la sociedad. Cómo el capitalismo se introduce no sólo por lo económico y por el trabajo. El arte, la cultura, y el lenguaje cotidiano de los ciudadanos están teñidos de lo que la hegemonía instala en las mentes y también en la dimensión afectiva.

Atendiendo a esta última frase de Antonio Gramsci: *“El sentido común dominante es el sentido común de las clases dominantes”*. Siguiendo esta línea, ¿Qué intentan (y logran) las clases hegemónicas instalar respecto a la niñez y a la adolescencia? La cuestión del mérito y el privilegio de ciertos sectores sociales sobre otros. De ciertas culturas y orígenes sobre otras están pre formateados en los medios que bombardean con imágenes de jóvenes pobres siempre vinculados a la marginalidad, el consumo problemático o a la delincuencia. Cuando no es así, el mérito está puesto en el sacrificio realizado para obtener determinado logro. La lejanía del lugar de estudio. La necesidad de trabajar mientras se estudia. La construcción mediática de los jóvenes entonces tiene una clara intencionalidad de segregación.

Escuchando voces más cercanas, el ex Juez Zaffaroni expresa: *“Según nos muestran los medios, el estereotipo del delincuente siempre es un joven o adolescente, varón, pobre, sucio y que vive en barrios marginales”*. (Página/12, 17/6/2012) Esta imagen termina introyectada, porque, continúa Zaffaroni, uno es también como los otros lo ven. Toma a la escuela como responsable de la formación de muchos de estos estereotipos, ya que segrega, aparta, expulsa al que es diferente, al que es indisciplinado, no obedece, tiene mala asistencia. Toma el ejemplo de quien rompe un vidrio: ¿es abordado terapéuticamente? ¿Se cita a sus padres? ¿Se lo hacen reparar? ¿O se lo expulsa? Si bien muchas escuelas responden a otros tipos de sanciones (reparatorias, que llevan a la responsabilización) muchas optan por lo punitivo: el castigo. El castigado, objeto del verticalismo de la autoridad imposible de enfrentar, tiene como destino el destierro en principio de su círculo, su escuela, otras, del sistema. Todo esto no podría ser posible sin una sociedad con una mirada encarnada de segregación y estereotipos.

Cristian. tiene 15. Lo conocí cuando tenía un año, año y medio. La mamá comenzó su crianza en un materno infantil. Me cuesta creer que es el mismo, el día que llega. “me suena” su nombre y su apellido. No la ha pasado bien. Su mamá, con una personalidad compleja, no ha sabido, o no ha podido ponerle límites, acompañarlo a crecer, materner. Me cuentan que, a los doce años, y estando en una plaza céntrica de la ciudad de La Plata, y al no poder con él, la mamá llamó a la policía. Esposado, estuvo un rato, hasta que pudieron contenerlo. Tiene que comenzar su escuela secundaria. Lo anoto en un bachillerato de adultos, en una institución muy pequeña, y muy acogedora. Lo acompañó en su primer día, después de prepararle sus útiles. Un pedido, al llegar, me desconcierta. “¿No te podés quedar afuera así yo te veo? Un rato.” Y yo me quedo, un rato, como él me pide, parada en la puerta. Su aula está

bastante cerca de la salida. Lo veo asomarse, cada tanto, a ver si no me fui, a ver si cumplí mi promesa de quedarme. (testimonio de mi trabajo docente en instituciones de Niñez. El nombre ha sido cambiado para mantener el anonimato).

Un ejemplo que grafica muy claramente la instalación de una idea en la sociedad es la de los llamados jóvenes “Ni Ni”, tan difundida en los medios, refiriéndose a aquella franja entre los 16 y los 21 años que no trabajan ni estudian, y que sirvió como argumento, entre otras cosas para la creación del Servicio Cívico Obligatorio (2019). Así, de una equivocada idea de un sector social, sin ocupación alguna, se pudo ver en las cifras que según el INDEC el 70% son jóvenes que tienen a su cargo el cuidado de hijos, hermanos pequeños o adultos mayores, según lo indica un estudio del CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) realizado a base de la última Encuesta Nacional de Juventud (2014). Es decir, que se encargan, en sus hogares de la responsabilidad de cuidar a sus hermanos menores, sus propios hijos o personas sin autonomía por necesidades de acompañamiento (adultos mayores, sujetos con discapacidades o enfermedades crónicas incapacitantes). Sin embargo, ya instalado el concepto de NI/NI, es parte de las representaciones populares y seguramente requerirá de un trabajo contrahegemónico complejo para extirparlo.

Las representaciones sociales son modalidades específicas del sentido común, hijas de la intersección entre la psicología y la sociología. Si bien no son científicas son formaciones cognoscitivas legítimas que tienen un rol fundamental en la orientación de comportamientos y la comunicación entre individuos y grupos. (Villarreal, 2007)

2.3 ¿Qué representaciones sociales circulan acerca de los niños y jóvenes institucionalizados? La voz de los docentes.

A continuación se despliegan materiales obtenidos en las entrevistas realizadas a los docentes de instituciones asistenciales. Interpelados por las

preguntas que forman parte de este trabajo, algunas de las respuestas dadas son las siguientes:

El docente 9 expresa:

“La educación a jóvenes institucionalizados se debe comprender como un conjunto de prácticas que van más allá de la educación tradicional, es decir, debe tratar de ser un poco más personalizada. Debe entender el contexto de dónde viene ese joven y qué necesidades tiene.”

Aquí hay una consideración a la individualidad. La de la docente no es una mirada a un colectivo, por el contrario, contempla a cada sujeto como socio histórico y con necesidades propias.

Una mirada que se da como única dentro de la población encuestada es la de un docente que expresa lo siguiente cuando se le consulta acerca de los contenidos que supone como importantes en el armado de una propuesta educativa en las instituciones asistenciales.

(Docente 6)

“Bueno, yo creo que todas las materias. Incluso Educación Física. Pero reglas de convivencia, solidaridad, compañerismo, respeto al otro. Enseñarles a amar al que es distinto. Hay demasiada violencia y bullying. Respeto a sus mayores, a sus educadores, operadores, autoridades del Hogar. Enfermeros, cocineros, el que limpia. Que sean aseados, prolijos, colaboradores. Que cuiden sus pertenencias y las de los otros. Su ropa, su higiene. Veo que algunos ayudan a barrer, poner la mesa, juntar. Pero la mayoría no hace nada. Comen un alfajor, un turrón, galletitas, caramelos y tiran al piso dejan arriba de la mesa. Otros, comen una fruta y dejan las cáscaras. Tiran todo. No mantienen el orden. Deberían colaborar. Lo único que hacen: tienden o juntan la ropa (tienen quien se las lave) sólo las zapatillas las lavan ellos...”

Esta forma de mirar y de definir poblaciones la hallamos en este entrevistado, pero también está presente en otros. Es la posicionada desde el déficit. Desde lo que no saben o no pueden. En este caso, define una propuesta educativa que viene a “completar” lo que no está. Este docente, con un paso por instituciones de abrigo, y no convivenciales, pudo ver la cara más compleja del abordaje: la de una institución que sostiene por un tiempo muy breve a los y las jóvenes. Allí se dan características que imprimen normas no tan estancas y pactos convivenciales, generalmente más laxos.

Otras expresiones surgen en la entrevista al docente 16 frente a la pregunta de cómo piensa que debe abordarse la educación de los jóvenes institucionalizados:

Yo creo que hay que sacarse de la cabeza la idea de que son diferentes porque son jóvenes institucionalizados. Son jóvenes, niños, adolescentes. Punto. Si vamos a pensar en ellos como diferentes por la circunstancia que viven, eso va a acotar nuestra propuesta. Pensaremos en chiquito, para hoy, para pasar los días ocupados mientras estén en el hogar y después Dios dirá.

Pensar entonces como si fuera un hijo propio o un amigo de nuestros hijos, como cualquier pibe que está en su casa y tiene que ir a la escuela, hacer un curso, perfeccionarse, crecer, en definitiva.

Cuando la gente, o cualquier docente de hogar empieza a decir "estos chicos" está marcando una diferencia y un límite. Está diciendo que "estos chicos" son diferentes a "otros chicos". Tener una mirada, sobre ellos de apuesta y crecimiento va a ser recibida en un suelo fértil. Están en edad de formación, y alguien de afuera está diciendo "vos podés", "creo en vos". Después lidiaremos con las limitaciones de la institución y del sistema.

Aquí aparecen varias cuestiones, que van en el mismo sentido. En principio, pensar la propuesta educativa, no como diferenciada sino como igual a la de jóvenes que viven con sus familias. Después se pensará en los límites que pone el sistema y la institución. Puede creerse que es un enfoque utópico, pero también como una base que aprovechará todas las potencialidades educativas.

La expresión "estos chicos", parte de las representaciones más frecuentes (y quienes son parte de los trabajadores lo escuchan a diario. "Y qué harán esos chicos? ¿Y cómo trabajás con esos chicos?", etc.) imprime el sello del límite y el obstáculo al imaginarlos como diferentes.

Dice también "pensar en chiquito" o "pasar los días ocupados" y "después Dios dirá" también habla de un enfoque que no piensa en trascender hacia el futuro. Se centra en días de institucionalización con una rutina que tenga al joven con horarios, tareas, obligaciones con el sólo fin de favorecer la organización institucional.

2.4 Formas de nombrar, modos de educar

Si vemos y analizamos distintas formas de nombrar la niñez, encontramos en Gabriela Diker quien plantea qué palabras se necesitarán para nombrar las poblaciones estudiadas (Diker, 2009). Va, así, descartando

términos que tienen una carga simbólica que dan una marca. Descarta el término menor, marginal, desertor, vulnerable, en riesgo, pobres, de la calle. Además, toda definición trae consigo su opuesto: lo que no es. Según Bourdieu: *“instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser (o un deber de ser). Es significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se la ha significado.”* (Bourdieu, 1985, en Diker 2009, pág, 157).

Unir al conjunto de niños y jóvenes institucionalizados bajo una misma etiqueta, hace pensar a un sujeto pre definido, que ha perdido su individualidad y su historia. Esto, justamente, iría en sentido contrario al objetivo de este trabajo.

Y pensando en nombrar, cabe aquí hacer la cita de uno de los docentes definiendo de la siguiente manera a la población:

“A mi criterio la educación de los jóvenes institucionalizados debe abordarse en forma interdisciplinar, teniendo en cuenta la diversidad, al ser en su totalidad como un organismo psicobiosocial, donde no es posible separar mente y cuerpo. Pensándolos como sujetos de derecho, como entidades ávidas de deseos y no como objetos sobre los cuales hay que operar.” (Docente 12)

Se toma aquí en cuenta todas las facetas de un sujeto, que además deben respetarse sus deseos y, sobre todo, sujetos de derecho. Si nos preguntamos sobre la apropiación del no tan nuevo, ya, Paradigma de Niñez, aquí una muestra. Docente que tomará esa mirada para luego proyectar un plan individual. Una escuela y una propuesta interna para “ese” joven.

En toda lectura que se haga de la realidad, en cuanto a observaciones de la *niñez* y la *adolescencia*, es imperioso el uso del plural. Esto implica que no reconocemos una sola niñez o adolescencia, sino que hay *niñeces* y *adolescencias* así como no hay una sola forma de ser mujer o de ser hombre. Los estudios sobre el trabajo infantil son un claro ejemplo en este sentido. (Silvia Serra,2003).

¿Ahora, qué sucede cuando hablamos de *exclusión*? La educadora popular, Violeta Núñez, en su conferencia: “Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos” (2014) habla de dos

procesos que se dan en paralelo y marcan la exclusión en el marco educativo: a) degradar los sistemas escolares a meros contenedores. b) creación de programas para “prevenir” la exclusión. Y se va a referir a la educación, más allá de la escolarización. De aquella educación que va a buscar al sujeto, que no lo espera dentro de la escuela. De una pedagogía alerta y activa que no es la que más se nombra ni la que está establecida como oficial.

Haciendo un recorrido histórico, Núñez habla de la *minorización*, como ya ha sido mencionada antes, esta categoría. En educación, imprime una corriente que piensa en la educación para pobres. Va de Juan Bautista de Lasalle a Johann Pestalozzi. Una educación que cristalice destinos, que permita vivir, adaptados a una realidad sin elecciones. Desde finales del siglo XX, esta concepción fragmentada de las infancias y adolescencias se expande hacia grandes grupos poblacionales, sobre los que se “anticipan” ciertas características y problemáticas y sobre los que hay que intervenir social y educativamente de manera diferente. Según Pestalozzi, entonces servirán para “*educar al pobre para vivir en la pobreza*”. Prefija así, por ejemplo, el aprendizaje de un oficio, una escolaridad obturada y coartada antes de la finalización del período obligatorio, cuando no, diagnósticos empobrecedores de las capacidades de aprendizaje.

Respecto a la exclusión, Violeta Núñez, la piensa desde el contexto de las sociedades liberales. Entonces, ¿Quién está excluido? ¿Quien no está en el mercado laboral? ¿Quien no consume? hace, entonces, un análisis contextualizado a una sociedad que también incluye y excluye. En un enlace interesante, se pregunta qué enseña la escuela y qué debería enseñar. La selección de los contenidos, y con estos, las opciones culturales, determinan quién queda adentro y quién queda por fuera.

¿Por qué no hablar de “inserción”? Como derecho y como política social. Alejarse de la ilusión de homogeneización para abarcar a cada sujeto dentro de su cultura, sin suponer que existe para él un destino prefijado, será un camino posible para que la educación cambie su óptica y pueda finalmente entramar en el tejido social a cada otro de la educación.

Todas estas reflexiones acompañan y enriquecen el objeto central de este trabajo. Potencian el interrogante acerca de la educación y las políticas sociales que están implementadas en los hogares. Éstas, tienden a acompañar un futuro de crecimiento, aunque a veces no lo logra o no puede visualizarlo.

2.5 Cómo se organizan las instituciones asistenciales. El lugar y la función de los docentes.

Hago un alto aquí para explicar cómo es la composición del personal dentro de las instituciones de Niñez.

En los Hogares asistenciales así como en las casas de abrigo, existen dos tipos de personal: los docentes y quienes están bajo la ley 10430 de administración provincial.

Los primeros, forman un equipo docente, siempre bajo la dirección de un Jefe de Servicio Educativo. Hay equipos más grandes y otros más pequeños, de acuerdo a la institución. Tanto la designación del personal de base como de los Jefes, no se dan por puntaje ni hay concursos. Se dan simplemente después de reuniones y propuestas desde el Área de Capacitación que funciona en la sede de la Secretaría. La carrera docente es una deuda con los docentes de base, quienes dependen de circunstancias aleatorias, el azar, o, a veces, en las mejores, como premio a una trayectoria.

Los docentes son nombrados bajo dos modalidades: con cargo docente, de 21.15 horas, por lo que deben concurrir de lunes a viernes, 4 horas 15 por día. Estos nombramientos se dan casi en la totalidad de los casos a: Docentes Integrales (Profesoras en enseñanza primaria), Asistentes Educativas o Maestras Estimuladoras. Al resto de los docentes se lo nombra con horas cátedra. Hay docentes con 8, 12, y hasta 24 horas semanales. Los docentes, todos, tienen un horario fijo, pero desde su inicio saben que hay una disponibilidad sobre ellos en cuanto a salidas, paseos, recreaciones que se realizan durante la semana o fines de semana.

Un equipo docente, entonces puede estar constituido por un Jefe o Jefa de Servicio, generalmente, un docente Integral, Profesores de Educación Física, Profesores de Plástica, De Comunicación, De Carpintería, un Asistente Educativo, etc. Todo depende del tipo de población que albergue la institución.

El personal 10.430 constituye el resto de los sujetos a cargo de la institución. Hay un Área Directiva, con Director o Directora y Sub Director o Sub Directora. Algunas instituciones tienen dos Sub Directores. Estos cargos tampoco son concursados ni por orden de mérito. Se ofrecen desde la Secretaría, de la Dirección de Hogares, a personas dispuestas a ejercerlos. Generalmente surgen de cargos de base, y van ascendiendo en jerarquía. Otras, son profesionales quienes asumen estas responsabilidades. Siguen en jerarquía a los directivos los administradores del Hogar. Éstos tienen la tarea de estar a cargo de la “caja chica” de la institución y hacerse cargo de todas las compras necesarias para la reproducción cotidiana de los niños o jóvenes a cargo.

Siguen en la jerarquía los miembros del Equipo Técnico. Históricamente estos estaban constituidos por una multiplicidad de miembros y disciplinas. Hasta hace unos 15 ó 20 años, se encontraban equipos constituidos por Psicólogos, Psiquiatras, Médicos Clínicos, Obstetras (en los Maternos), Pediatras, Fonoaudiólogos, Asistentes Educativos, Trabajadores Sociales (siempre más de uno), y los Jefes de Servicio Educativos. Estos equipos, con los años, se fueron reduciendo, en parte por falta de designaciones y en parte porque muchos de ellos fueron pasando a programas externos a la institución, Tal es el caso del PAM (Programa de Abordaje Múltiple) al que muchos profesionales vieron como una posibilidad de atención diferente.

Aparecen, en varias oportunidades, en las entrevistas observaciones sobre el rol de los equipos técnicos, operadores y directivos:

Dice el docente 11:

“se debería accionar (digo debería porque ya conocemos bastante lo difícil que es articular con el personal de la institución) en forma conjunta y participativa: servicio educativo, equipo técnico, directivos y operadores

ayudando a sostener, marcando el camino a través de hábitos y rutinas, el cumplimiento de la educación y formación de los jóvenes”

También aparece en más de una respuesta el rol central del director o directora.

Dice la docente 1

“Yo tenía un director que decía que la educación no se negociaba. No es que el pibe se portó mal y por eso no va a la escuela. Al contrario. Tiene que haber otra forma de enmendar determinadas cuestiones. No con no ir a la escuela ahí está el castigo. ¿Qué castigo? Ninguno. Por ahí para nuestros chicos puede ser un castigo porque no salen a la calle. Pero no pasa por ahí el tema. Por eso yo creo que es importante. Que se vea esto, aparte porque hay un marco legal que lo está legitimando a toda esta cuestión.”

Estar respaldados, los docentes, en su función educativa es la garantía de que la continuidad pedagógica va a ser respetada.

En la misma dirección está la respuesta de la docente 6:

“Una experiencia que tengo en una institución, con un director, Sergio Bustos, que les exigía a los que podían y él lograba que algunas chicas fueran buenas alumnas. Tenían sus momentos para recreación, pero tenían que cumplir con sus tareas.”

Como se ve, la conformación y el lugar que ocupa cada pieza institucional es indispensable para la tarea pedagógica. También, contemplar que los límites institucionales para el cumplimiento de los objetivos del equipo educativo a veces son innumerables. Este tema está observado y desarrollado en los ámbitos penales. Allí, el ordenamiento de seguridad priva sobre lo educativo y los límites suelen ser enormes.

Algunas instituciones tienen enfermeros o personal a cargo del acompañamiento a servicios de salud.

Hay también un área administrativa, con los secretarios de la institución. Un área de mantenimiento, con una o varias personas a cargo de los arreglos de la institución. Un área de economato, quienes tienen a cargo la recepción y administración de las materias primas para elaborar los alimentos y su elaboración. En esta área está también la o las cocineras de cada lugar.

En la base de la pirámide, pero con una participación protagónica se encuentran los Operadores Sociales, asistentes, preceptores o llamado “personal de patio”. Ellos son quienes se encuentran en contacto permanente con la población las 24 horas del día, los 7 días de la semana. Cumplen guardias, generalmente de 12 horas por 24. Pero, sucede que muchas veces, por diferentes motivos se ven sobrecargados a permanecer más tiempo cubriendo a personal con problemas de salud o con otras problemáticas. También, el cobro de horas extras es un aliciente para concurrir en otros horarios o en días no laborables. De ellos depende el acompañamiento de los jóvenes en cada instancia cotidiana. Desde el momento de despertar a los jóvenes para concurrir a sus obligaciones educativas, tienen la responsabilidad de estar presentes en el comienzo del día y observarlos en su desenvolvimiento. También, en su mayoría deben hacerse cargo de la medicación de los jóvenes, situación más que frecuente en estas poblaciones por dificultades de salud de todo tipo. En el afuera, los asistentes acompañan en vehículos de la Secretaría a servicios de salud (si no hay enfermeros), escuelas, comparendos, entrevistas, servicios zonales y locales, cuando no es necesaria la presencia de profesionales. También acompañan a los docentes en algunas de las salidas y paseos.

Los Operadores, tienen distintos niveles de formación y provienen de áreas ocupacionales muy diferentes. Su ingreso a la función se da como tantas otras veces es el ingreso a la administración pública, por contactos que fueron puente en algún momento y lograron su designación. Dentro del cuerpo de asistentes hay quienes no han terminado sus estudios secundarios. Para este fin, se creó a finales de los 90 la escuela No 25, que tiene un Bachillerato de Adultos con Orientación Social, a la que muchos de ellos concurren o han concurrido. Hay también técnicos, artesanos, algunos con algún recorrido en carreras universitarias, trabajadores de la tierra, de oficios, y otros.

Llevar en sus espaldas una tarea sumamente pesada. Quedan a cargo, a veces muchas horas solos en la institución, sobre todo durante la noche, los llamados serenos, quienes trabajan las doce horas nocturnas. Pasan por situaciones difíciles, a veces enfrentando peleas, o recibiendo la peor cara de

la población que está pasando una situación violenta en sí como es la separación de su entorno y el desarraigo.

A pesar de las diferentes capacitaciones que cada gestión va implementando, pareciera que nunca son suficientes. No hay una formación de base, específica para este rol y la realidad, las poblaciones y la sociedad van cambiando e imprimiendo más y más desafíos para el personal. Se ve, así, cómo las herramientas personales se ponen en juego en lo cotidiano y en las situaciones críticas. La capacidad de tener la palabra justa, o de resolver pacíficamente momentos de tensión varía de uno a otro y en dimensiones muy amplias. Hay, dentro de este abanico, personas que pasaron por instituciones de Niñez en su infancia y juventud y ahora les toca, o han elegido estar a cargo del acompañamiento de niños y jóvenes.

Asimismo, y respecto a las herramientas, cuánto juega a favor un asistente con las herramientas educativas y/o culturales para ofrecer, en los tiempos de ocio, otra perspectiva del tiempo libre. Es el caso de aquellos que sienten placer por la música o el cine, o la lectura. También es el caso de quienes hacen alguna tarea manual, o sienten un gusto por la cocina, el arreglo del hogar, etc. Más allá de que muchas de estas actividades y motivaciones están a cargo de los docentes, el tiempo libre más allá de todas las actividades de los jóvenes es mucho y aquí se ve la importancia del acompañamiento por parte de los operadores desde lo educativo, en el más amplio sentido de la palabra educación.

El Operador es un pilar fundamental de la institución. Como se desarrolló más arriba, es quien está junto al joven en forma permanente. Su elección, designación, formación y capacitación es eje de muchísimos debates. Objeto permanente de capacitaciones y objetivo de análisis de abordaje y contención de muchas gestiones.

2.5 Acerca del rol del Operador, como

ejecutor de políticas.

En este racconto, que atraviesa algunas de las circunstancias pasadas en esos años de trabajo, me interesa particularmente destacar esto: cuando se ofrece otra mirada sobre el trabajo, otra propuesta, superadora, cuando se apuesta a contrarrestar la rutina y el cansancio con propuestas que generan un cambio esperanzador en el objeto de trabajo, es difícil no encontrar apoyos. En cada una de las intervenciones antes expuestas, no hubo una sola en que personal desgastado, y con todas las características antes descritas que no haya colaborado.

Es frecuente escuchar por parte del personal: “con que se salve uno...” en alusión a que si en un año de trabajo, hay un joven que puede egresar en condiciones favorables, el objetivo está cumplido. “Hay que pensar que vuelven al lugar de dónde salieron” a esta expresión mi respuesta es: “si vuelven al mismo lugar, habría que ver cómo vuelven”. Es decir, ¿qué herramientas tomaron en este tiempo de internación o abrigo? ¿Qué se llevan? ¿Qué escucharon? ¿Qué procesos compartieron? ¿Qué hábitos y qué nuevas palabras llevan incorporadas?

El discurso positivista que determinó y sigue determinando todavía las prácticas sociales y educativas. ¿Se piensa un determinismo biológico? Muy probablemente. ¿Cómo desterrarlo? Es el desafío.

¿Qué es lo que hace que un operador se ponga una prenda distinta para el día del acto? ¿Qué hace que los cocineros se ofrezcan a hacer algo distinto para las reuniones mensuales? ¿Qué es lo que hace que la gente redoble la apuesta y quiera ser parte del apoyo a los chicos para que todos promuevan? Las instituciones son los actores. Si se les da el lugar, sobre todo a los Operadores que son quienes están todo el día con los jóvenes, seguramente que el lugar va a crecer. La sostenibilidad y la continuidad de estos proyectos, más allá de estos actores, o de sus líderes, sería tema para otro trabajo, seguramente centrado en la planificación.

Los cambios en las políticas del Estado van dejando huellas en las instituciones y en sus empleados. *“...son parte de las diferentes capas geológicas que se fueron formando al calor de las diferentes políticas llevadas a cabo para reorganizar el Estado”*. (Cao, 2008). Ahora mismo, en el tiempo en que se escribe este trabajo, se está volviendo a viejas prácticas dentro de las instituciones de la niñez, sobre piso que no alcanzó a ser sólido desde el enfoque de derechos. (Dreizzen 2017)

El papel de los Operadores, así como del resto de los empleados a cargo, no docentes aparece veladamente entre los entrevistados. La sugerencia de tutores es un ejemplo. Dice el docente 7:

“Es necesario que los jóvenes tengan un tutor o referente pedagógico especializado y que realicen toda su formación afuera. Siempre con un referente docente.”

También lo expresa así la docente 10:

“yo adhiero a una tutoría. Es algo que he propuesto y nunca me dieron bolilla. Es más fácil ocuparse de uno o dos que de todos al mismo tiempo. Y de paso, ser referente. “

2.6 La actividad docente en los hogares

Los docentes tienen diferentes horarios. La franja central es similar a los dos turnos de una escuela oficial. De mañana o de tarde. Algunos profesores eligen los horarios más tardíos, es decir, entre las 17 y las 20 horas. En pocos casos, asisten los días sábados. Cada Servicio Educativo, bajo la coordinación de cada Jefe de Servicio planifica anualmente la actividad de ese grupo de docentes. Una tarea central será el apoyo escolar de la que se hacen cargo los docentes en su mayoría por la demanda cotidiana de los chicos en cuanto a dudas, necesidad de explicaciones, obtención de material (de esto el rol central a cargo del jefe de Servicio), etc. El resto de las actividades docentes se desarrolla con una sistematicidad muy diferente de un docente a otro y de una institución a otra. Aquí encontramos lo que a veces es una dificultad: la no presencia de jóvenes en el horario de los talleres internos por su asistencia a escuelas, cursos, servicios de salud, atención psicológica, etc. Por esto mismo,

es de una arquitectura compleja, el armado de propuestas internas que tengan presencia, asistencia y sostenimiento en el tiempo.

Un debate frecuente y con opiniones divididas es el de pensar si las propuestas internas deben o no deben ser obligatorias. Entre los primeros, (postura con la que me sentía identificada), sostienen que, habiendo docentes asignados y una propuesta, los jóvenes deben concurrir. No hacerlo es desaprovechar una oportunidad de aprender o entrar en contacto con un área que será siempre provechosa (plástica, periodismo, carpintería, deportes, música, idiomas). Entre los segundos, están quienes opinan que el Hogar es “la casa” del joven, y en una casa, el manejo del tiempo es libre. Tengo la experiencia de haber instalado horarios fijos para actividades colectivas. Los resultados hablan sobre la viabilidad de propuestas sistemáticas. Un encuentro mensual, para evaluar las experiencias escolares y de capacitación es un ejemplo. Para el personal, también, tener esta vivencia y ser parte de los mismos, colaborando con su presencia, ser tenidos en cuenta, enriquece aún más estas propuestas. En otro hogar, de madres, establecí el hábito semanal de instalar un taller de Convivencia. Los miércoles, a las dos de la tarde, toda la institución se ponía la iniciativa al hombro y colaboraba cuidando los niños. Instalé, o instalamos que se debía concurrir sin calzado, para lo que se consiguió una alfombra que colocábamos cada miércoles. Allí las jóvenes podían expresar cómo se habían sentido esa semana: contentas, tristes, enojadas. Ellas fueron incorporando otros sentimientos que simbolizábamos con unas pequeñas “caritas”. Después vino la implementación de un sistema de convivencia, que incluía delegadas y reuniones mensuales con representantes de cada área del hogar. Con la incorporación de nuevas jóvenes al hogar, era común escuchar de ellas mismas la indicación de ese horario obligatorio de los días miércoles. Un logro muy memorable, que trajo como efecto una baja enorme en los niveles de violencia y de conflictos entre las jóvenes y el personal.

La población de una institución tiene lógicamente una movilidad permanente. En promedio, un Hogar cambia la población tres veces en un año. Es decir, que un hogar con capacidad de 10 o 12 jóvenes, en un año llegan a pasar más de 30. La secuencia que desarrolla un joven al entrar al Hogar,

respecto al Servicio Educativo es la siguiente: a su ingreso es entrevistado por el o la Jefe del Servicio Educativo adentrándose así, juntamente con lo que consta en su legajo personal, de su recorrido escolar. Los jóvenes ingresan en cualquier momento del año y del ciclo lectivo. A veces, la derivación a un servicio se da en forma simple, en el caso de que ya estuviera cursando en un año determinado de la escuela primaria o secundaria. Un porcentaje significativo proviene de escuelas especiales, generalmente de los Centros de Formación Laboral, con discapacidades de distintos tipos. Otros, también en porcentaje importante van a terminar sus estudios primarios en Centros de Educación de Adultos. La oferta de FinEs es una pieza fundamental para muchos jóvenes con dificultades en el aprendizaje para hacer una escolaridad más exigida o con más presencialidad. Pero hay otra posibilidad: es la de aquellos que tienen una escolaridad muy fragmentada o que llevan un tiempo importante sin concurrir al sistema formal, o sobre quienes hay algunas dudas respecto a sus posibilidades de concurrir a la escuela común. En estos casos, debe mediar una evaluación, generalmente a cargo del Asistente Educacional. A veces se inicia un camino con idas y retrocesos, de ensayo y error, hasta poder encontrar el espacio adecuado para jóvenes que no tienen a la escuela en el eje de sus vidas. Otras, pasa, que, en vidas de pura ejecución, con vagos recuerdos después de muchos cambios de domicilio, lugares, compañeros, es difícil armar el rompecabezas que permita encontrar la pieza adecuada para una educación formal conveniente.

Conseguir escuelas, de fácil acceso barrial, en lo posible y que tengan una aceptación completa respecto a jóvenes institucionalizados y que respeten todos sus derechos por su particular momento de vida, no siempre es simple. Requiere de dedicación, presencia, a veces insistir, estar, entrevistarse y luego sostener la escolaridad por las múltiples situaciones que se dan cotidianamente, y en diferentes horarios del día y de la noche (muchos asisten a escuelas nocturnas). Es una faena de todo educador dedicado y comprometido armar una red de servicios con buena recepción y contención. El rol de los actores escolares es también definitorio.

Más allá de la escuela, es tarea de los Jefes de Servicio, el conseguir propuestas no formales: vacantes en clubes para realizar deporte, en talleres de arte, talleres de artesanías, y de Formación en Oficios.

Los talleres internos al hogar no tienen calificación. Puede haber una evaluación conceptual con una ocasional devolución a la población. Administrativamente hay informes mensuales de asistencia a servicios educativos externos que deben elevarse al Área de capacitación de la Secretaría de Niñez. Sí se consigna un detalle más preciso en los informes que se adjuntan a los legajos de cada uno de los chicos. Hay una expectativa puesta en estos documentos, que muchas veces son parte de la entrevista que los jóvenes tienen en los Organismos centralizadores.

Así, de esta forma, creo que he configurado cuál es la estructura de personal de las instituciones, sus funciones, así como las características de la tarea docente.

Recapitulando. A modo de compendio, en este capítulo, se hizo un análisis de uno de los conceptos centrales de este Trabajo Integrador Final: las representaciones sociales. Comenzando por Moscovici, ideador de la categoría y completándola con aportes de Jodelet, se hace una aproximación a su definición. Herramienta indispensable para investigaciones cualitativas en Ciencias Sociales, ya que se trata de saber qué piensa un individuo o un grupo social determinado sobre un tema. Se continúa indagando acerca de la instalación de determinadas ideas y estereotipos. Mecanismos que utiliza la hegemonía para dirigir la opinión pública y lograr sus objetivos de dominación. La diada inclusión-exclusión. Jóvenes Ni-Ni. Y otros.

Paso luego a ofrecer algunos testimonios recogidos en las entrevistas. Se entrelazan allí las conceptualizaciones con el material vivo, colorido, del abanico de opiniones de los distintos docentes.

Para cerrar, y para completar el contexto de las entrevistas, hago una descripción de la particular forma de organización de los equipos de trabajo dentro de las instituciones.

Capítulo 3 El abordaje educativo inclusivo

Tomar el concepto de educación inclusiva tiene un sentido central, en el presente, pero también posee una historia en el contexto latinoamericano. Como expresa Puiggrós (2017) en la creación de los sistemas escolares, a mediados del siglo XIX, se propulsaba el sistema Lancaster, que proponía la enseñanza por parte de los alumnos más avanzados bajo la guía de un maestro. Fue Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, quien se opuso a este sistema, partiendo desde la igualdad de oportunidades, enfocándose en los más pobres, los indígenas, los negros y los marginados. Sin embargo, los teóricos y políticos de la época, alumbrados por lo que sucedía en Europa y Estados Unidos, se unieron a corrientes liberales y enciclopedistas. Ante la necesidad de crear un ciudadano, o un colectivo a construir (por las múltiples corrientes migratorias), se instala el concepto de “educación común”. La pregunta que surge entonces es ¿común a quién? Se impone una cultura sobre otras, una idiosincrasia sobre otras, generando entonces la necesidad de incluir. Incluir a quienes despreciaban y llamaban bárbaros. Toda aquella población a la que el Maestro Rodríguez ponía en el centro de la escena.

El concepto de inclusión educativa ha sido utilizado en diversos sentidos, vaciado de contenido, incluso, relacionado por épocas a la educación especial. Con cierta intencionalidad, actualmente, se la une al concepto de calidad educativa, con el objeto de expresar que no hay inclusión con calidad.

Ocampo González (2018), hace una indagación alrededor del concepto de inclusión educativa, afirmando que no existe una disciplina que la tenga por objeto. Aludiendo a un concepto más dinámico, prefiere definirla como “la movilización de nuevas racionalidades”, que permitan analizar el aprendizaje, los modos de habitar la escuela, así como los obstáculos que atraviesan muchos estudiantes. Abarca entonces teorías, métodos, influencias que van en pos de la justicia social.

Volviendo a lo expresado por Puiggrós (2017), y haciendo un repaso histórico de la inclusión en la Argentina, dice que es en los nacionalismos populares (1946-1955, 1973 y 2003-2015) cuando las acciones y decisiones

que se van tomando en las políticas públicas dimensionan el concepto y lo hacen realidad. Esta orientación se plasma en acrecentamiento de instituciones educativas, y creando épocas del mayor auge de la educación común. Desde el 2003, la relación inclusión y derechos se materializa en políticas que ya fueron citadas: acceso a materiales educativos, propuestas de finalización de estudios, cambios curriculares, enfoque en actores como la diversidad de género, las mujeres, los aborígenes, las personas con capacidades diferentes, quienes habían fracasado en sus estudios, etc. la escuela vuelve a ser un lugar de encuentro.

Puede verse, entonces, en estos autores un acercamiento al concepto de inclusión desde la justicia social y desde el enfoque de derechos.

Según escribe Carina Kaplan (Kaplan, 2006) relacionando los conceptos de desigualdad social y desigualdad educativa, cabría plantearse si la escuela es, realmente, un lugar de no reproducción, es decir, de resistencia. Y a la vez, plantea el interrogante acerca del lugar subjetivo que ocupa la escuela en sectores vulnerados. Esto es, pensar, si los jóvenes ven a la escuela como una posibilidad de concreción.

En este último sentido, puede verse en la práctica, cómo el neoliberalismo ha hecho su trabajo más que eficientemente: los adolescentes y jóvenes ven su fracaso como resultado de su propia responsabilidad.

Es la misma escuela, muchas veces la que puede obrar en el sentido de la valoración y la autosuperación, como también de la desvalorización y el descrédito. Este proceso, supone marcar la diferencia sobre los más debilitados.

Esta tendencia podría plantearse como aspecto estructural de la institución educativa o de cada maestro y profesor en particular. Sorprenden, generalmente, las propuestas inclusivas, innovadoras y subjetivantes. Sobre todo, cuando implican la planificación de toda una institución educativa. Cuando no es así, cuando es un docente o una docente quienes proponen iniciativas flexibles, creativas, confirman la posibilidad que tiene cada docente en el espacio de autonomía dentro su aula.

Como ya se vio en el racconto de los períodos históricos y sus consecuencias en políticas sociales, los años '90, en la Argentina, dejaron un paisaje desértico para gran parte de la población que se vio privada de la posibilidad de trabajar y prosperar. Sin embargo, fue un momento de crecimiento de la matrícula escolar, sobre todo la secundaria. Sectores que no tenían dentro de su imaginario entrar, permanecer y egresar de la escuela media, se vieron embarcados dentro de las escuelas.

Con nuevas poblaciones, la escuela secundaria debió repensarse, ya que aún cargaba su marca de origen: una escuela pensada para “ciertos” sectores sociales. Muchos docentes todavía expresan que “no fueron preparados para esto”. En sus dichos incluyen tácitamente las diferentes configuraciones familiares, nuevos hábitos, culturas, subculturas y contraculturas, diferentes capitales culturales, etc.

Cuando se entrecruzan ciertos factores (étnicos, de género, de pérdida de derechos, marginación, o, embarazos no planificados) a la pobreza, muchas veces se ven obligados a abandonar la escuela.

Habrá que indagar, entonces, cuáles son las prácticas que conservan sólo a aquella matrícula que es la “esperada”, como aquellas que llevan a la inclusión y la transformación.

Incluir jóvenes institucionalizados, acompañándolos en el proceso de elección de la escuela, en la inscripción y luego, estar a su lado para cada jornada escolar, permite ser observador de estas prácticas invisibilizadas.

Pensar “quiénes son los sujetos” es un primer paso al conocimiento del otro. También sucede que algunos docentes consideran ventajoso el acompañamiento de los jóvenes que provienen de institutos. Respaldados por un equipo de profesionales y por docentes pendientes de sus demandas, tuercen el estigma en positivo.

Kaplan (2006) expresa que los jóvenes que apuestan por la educación secundaria son “Quijotes”. ¿Quiénes son sus Sanchos?, se pregunta. Verlos así, también hacen pensar sobre qué “materiales” constituyen a los que permanecen y egresan, o qué componentes estuvieron presentes conformando

este grado de resiliencia. En el marco de un trabajo encuadrado en las políticas sociales, cabría pensar qué condiciones políticas permitieron estos procesos de subjetivación.

Girando la mirada, 180°, trabajando con los jóvenes que tantas veces se vieron a la intemperie de las escuelas, no dejar de contemplar, tampoco, a quien fue desubjetivado. ¿Qué sujeto nace de estos procesos de exclusión?

3.1 Haciendo eje en el concepto de inclusión

Siguiendo también a Kaplan, preguntarnos ¿por qué hablar siempre de esta dñada: inclusión-exclusión? Surgida desde el neoliberalismo, es una simplificación de un proceso mucho más amplio. Esta economía de factores deja fuera aspectos del análisis, algunos de los cuales ya fueron nombrados más en este trabajo.

Pierre Bourdieu (1997) hace, precisamente una crítica a los discursos neoliberales y separa la teoría desocializada y deshistorizada, de la práctica ya que se le puede imputar la destrucción de los vínculos humanos, exaltando la responsabilidad individual, la meritocracia. También ha instalado el concepto de fracaso, pensando cómo sujetos preparados para ciertos campos laborales no los logran o son expulsados de ellos.

Pensando, entonces, en lo que sucede dentro de la escuela y las prácticas que terminan siendo estigmatizantes o de baja apuesta, el desafío sería sacarlas de la invisibilización, desnaturalizarlas y volverlas transformadoras.

Robert Castel, (2015) en “Las trampas de la exclusión”, desarrolla una consecuencia que las políticas focalizadas tienen sobre los excluidos. Es decir, si vamos a enfocarnos sólo en aquél que tiene dificultades con su trabajo, con su vivienda, o con cualquier aspecto económico o social, las acciones van a suponer sujetos con problemas estructurales que van más allá de lo que padecen. Estas propuestas van a estar empobrecidas, van a ser de baja apuesta al otro. En el área educativa, esto sucede con la clasificación de las escuelas que se inicia en los años '90. Al establecer que hay escuelas que son

de alto riesgo, se arma subjetivamente una intención educativa que es diferente al resto de las instituciones escolares. Son todos sujetos invalidados por la coyuntura.

Lo mismo se puede suponer sobre las políticas que suponen la institucionalización. Se está actuando sobre una población, sumamente heterogénea, vulnerada en sus derechos, ofreciéndole un estar en la sociedad excluidos de la vivencia “normal” que es estar en familia.

3.2 Neoliberalismo e instalación de sentidos

Como toda instalación del neoliberalismo, llega a cristalizarse por la propia aceptación de los dominados. Por consenso, el sujeto pasa a culpabilizarse de su propia exclusión o de su propio fracaso.

Tanto en la escuela, como en la familia, se hace posible la producción como la reproducción cultural. Más allá de los bienes económicos, que se distribuyen en forma desigual, existe el mercado simbólico, valorado desigualmente también. Poseer distintos capitales culturales pone un precio a las personas y a los alumnos y alumnas dentro de la escuela. Y esto va condicionando la autopercepción. El mecanismo transparente u oculto es la llamada violencia simbólica.

Esta explicación, corre del centro a la responsabilidad individual (o pensar en “dones”, es decir estar o no capacitado para el estudio), o la responsabilidad social (como heredero de un estigma que incapacita). Es hacer foco en la jerarquía que ciertos saberes tienen sobre otros. Algunos, que son premiados y son los hegemónicos. Otros, que son diferentes y son puestos en los lugares menos favorecidos, cuando no, fuera del sistema escolar.

El neoliberalismo, entonces crea des-hechos, o población que queda por fuera. La escuela los recibe. Es un derecho. En nuestro país es gratuita y obligatoria. Sin embargo, diferentes escuelas o diferentes maestros y profesores los recibirán con distintas direccionalidades. Los rechaza, los comprende o se propone tomar sobre sus hombros la tarea de acompañarlos y sostenerlos.

En los '90 una ola imparable, principalmente desde los medios, pasa a estigmatizar a grandes sectores de la juventud y de la niñez. La imagen impoluta de "alumno", pasa, por primera vez a relacionarse con la de delincuente. Una campaña realizada en la Secretaría de Niñez intentaba imponer el eslogan: "No somos peligrosos, estamos en peligro." La criminalización de la infancia y la juventud, que se veía alentada desde lo político y lo judicial. Van a la par los pedidos de baja de la edad de imputabilidad y la institucionalización penal de numerosos jóvenes.

La escuela no debe olvidar, entonces, de dónde provienen estos sujetos, estas nuevas poblaciones que habitan los espacios escolares y que han pasado por condiciones familiares muchas veces terribles: pérdida del trabajo de sus padres, largos períodos de desocupación, falta de vivienda digna, hacinamiento, es decir todo lo que históricamente estructuraba subjetivamente.

"Es la miseria de la sociedad la que vuelve miserables a los hombres. Y es la violencia social, la que torna violentos a los niños y adolescentes." (Kaplan, 2006, pág. 25).

Tornando la mirada ahora a la autopercepción, imprescindible será indagar sobre las expectativas de los propios jóvenes y niños sobre la escuela. ¿Es un lugar pensado? ¿La sienten útil? ¿Se imaginan, a futuro, egresando? ¿Se proyectan en niveles superiores de estudio? ¿Es, acaso, una pérdida de tiempo, en desmedro de otras ocupaciones prácticas, cotidianas?

En este sentido dice el docente 8:

"Los chicos que tenemos en los centros desconocen absolutamente las posibilidades que tienen las personas que se instruyen, escuchan con asombro muchas veces como se hace para terminar un estudio, una tecnicatura o la universidad, se encuentran demasiado ajenos a este mundo al que ven como inaccesible. Sosteniendo las actividades y logrando que terminen los ciclos logramos que vayan desarrollando confianza en ellos mismos para poder seguir avanzando."

Así, el propio sujeto se autoexcluye. Más allá de las limitaciones reales, materiales que la escuela pone en el camino, el no percibirse como sujeto de derecho de la educación puede ser el primer obstáculo.

3.4 El rol del docente. ¿Cuál es la apuesta educativa?

La clasificación tácita en estudiantes que pueden y estudiantes que no pueden, por decirlo de manera taxativa, es generadora de prácticas que son reproductoras. ¿Qué se ofrece a cada grupo? ¿Qué propone un docente en una escuela céntrica, con población de altas expectativas culturales? y ¿qué ofrece, quizá ese mismo docente a otras poblaciones con derechos vulnerados y otros capitales culturales?

Así, es claro ver qué expresan los docentes entrevistados:

Docente 7

“Me parece que lo artístico tiene aquí, en el ámbito de la cultura en general. También poder desarrollar la idea de emprendimientos culturales o de la índole de los intereses de los chicos.”

Docente 13

“La educación sistemática a través de la escuela y una educación no formal por medio de agentes educativos con el personal del hogar, principalmente docentes, actividades extraprogramáticas. Entre estas últimas, y, de acuerdo a los intereses de los jóvenes, cursos, prácticas deportivas, paseos con fines culturales y recreativos.”

Dos testimonios, los de los docentes 7 y 13 que están hablando de dar contenido a la propuesta. Un contenido que supera una apuesta básica como la de dar lectura, escritura y cálculo. Postulan respetar sus motivaciones e introducir en un universo donde lo recreativo y lo artístico están incluidos.

3.5 El poder de la palabra

La forma en que se nombra, dentro de la escuela o en cualquier rol docente no es inocua. Cuando se califica a otro con cualidades, clasificaciones, estamos dando una característica que será recibida por alguien que está construyendo su autoimagen.

Muchas veces, dentro de las escuelas, cuando pareciera que se está haciendo una caracterización personal, en realidad, se está dando un juicio

social sobre el o los alumnos. Eso explicaría, por qué hay escuelas que hacen una apuesta inclusiva y de superación hacia sus alumnos, y otras que tienen una apuesta ligada a la imposibilidad.

Lo ideal, según Kaplan (2006), será conocer el punto de partida de cada alumno para conocer cuál es su historia personal y escolar, su capital cultural, y tomarlos como punto de partida. Reconocer las posibilidades y las limitaciones como fruto de un entorno, de una socialización primaria, develará sus capacidades actuales dentro de un contexto socio histórico. Lo opuesto a este enfoque es el que haciendo un recorte objetivo y científico busca medir según parámetros arbitrarios (como las conocidas pruebas Aprender o PISA, de rango internacional). Implica también el no medir según su inteligencia. ¿Cuántos factores inciden en la posibilidad de aprender?

En este sentido expresa la docente 2:

“A los jóvenes institucionalizados el abordaje de la educación tendría que ser por lo menos por lo que yo he vivido en los institutos, es, primero abordarlos en forma individual. Primero y principal para que ellos mismos puedan reconocer cuáles son sus saberes a la hora de empezar a compartir con otro. Porque si no, puede suceder que, si uno sabe más que el otro, empiezan como las cargadas, y este juego que a veces no es muy bueno. Sí creo que está bueno después poder trabajar en grupo y que ellos mismos se empiecen a ayudar y sobre cómo poder aportar al otro y poder ayudarlo a la hora de aprender.”

La entrevista inicial, o este abordaje individual, como inicio, es algo ya muy instalado en los equipos docentes. Optimiza el abordaje y refiere a un tratamiento que parte de las posibilidades de cada uno.

Las formas en que se nombran, entonces, o se determina como pronóstico condenatorio según características sociales, de origen, género, etc. son subjetivantes. Cada docente deberá estar atento a lo que genera en el otro. Una mirada constructiva tiene efectos dignificantes. Por el contrario, verlos según un solo aspecto, y descalificante, puede ser difícil de revertir.

Kaplan nombra más adelante el caso de Albert Camus, quien, al recibir el Premio Nobel de Literatura, agradece especialmente a uno de sus maestros, el Señor Bertrand. Proveniente de una familia sumamente pobre, este maestro popular supo despertar en él el amor al saber y acompañarlo al ingreso de su escuela secundaria. Mucho más cercano, en tiempo y espacio, el caso de

Camilo Blajaquis (o César González, su nombre verdadero) actualmente sociólogo y poeta, quien encontró dentro de un Instituto Penal de la Provincia de Buenos Aires, la palabra de un docente que lo introdujo en el mundo de la Filosofía y de la Literatura. En realidad, un profesor de magia, voluntario, Patricio "Merok" Montesano (Página 12, 18/10/2010) quien supo ofrecer algo que, en el caso de Camilo, fue fundante.

Dentro de las miradas de los docentes, también se encuentran, en menor medida, aquellas que son estigmatizantes.

Es el caso de la docente 6:

Al preguntarle sobre qué propuesta de enseñanza tiene para los jóvenes. Hace una caracterización que pone en primer plano las dificultades:

...Y están desesperados por salir a la calle y muchas veces salen solos. A veces salen en grupo y acompañados. Otras, solos y se escapan y salen a robar o a drogarse. La verdad es que cada vez peor están los hogares. Por ahí se juntan con chicos de otros hogares y los que eran buenos se contagian de los bravos. Así he visto cómo chicos ejemplares empezaron a drogarse y robar para conseguir droga. Chicos que se criaron desde chiquitos buenísimos, se empezaron a descarriar, a andar mal en la escuela...una pena muy grande chicos en los que vos veías un futuro prometedor...penoso."

Definida desde esos parámetros, es decir desde el déficit, es complejo armar una propuesta esperanzadora.

En el mismo sentido se expresa el docente 10:

"Yo creo que lo primero que tenés que enseñar, son hábitos. Es lo que yo intento: hábitos. No solamente hábitos de higiene, si los chicos vienen de situación de calle."

Tomar una característica sin ofrecer otros componentes de sus personalidades y de sus posibilidades, también es una forma de poner un freno al crecimiento del otro y pensar que la educación para estas poblaciones debe limitarse a cambiar pautas de conducta y hábitos. Cabría preguntarse por qué educar sólo en esto. ¿Cómo ampliar la mirada y poder capitalizar las potencialidades que cada sujeto trae?

Ser pobre, entonces, es para muchos docentes una marca definitoria, expresa Kaplan (2006). Como si marcara un destino prefijado.

Así como están estas formas de mirar, hay otras, que veo como mayoría según mi experiencia y en este recorrido realizado para este trabajo.

El docente 15, apuesta a incluir el arte dentro de los ofrecimientos.

“Tendrían que estar presentes los diferentes modelos de enseñanza que existen en el exterior adaptados a la vida y situación de los internos. Enseñanza artística, técnica, etc.”

Este docente incluye en su trabajo cotidiano con los jóvenes las visitas a museos de arte, a estudios de pintores, escultores, a jornadas de murales en la vía pública. Jóvenes que se irán de la institución con ventanas abiertas a mundos desconocidos hasta entonces.

En la entrevista al docente 16, esto es lo que comunica respecto al armado de la propuesta educativa:

El abordaje debería ser amplio, respetando sus motivaciones, pero creo principalmente que tres ejes deben anclar el centro: La alfabetización, la cultura escolar y la formación de un pensamiento crítico.

Ahora, al escuchar sus motivaciones, ahí empezamos a encontrarnos con algunos obstáculos. No está aceitado el sistema de recursos para que un pibe que quiere jugar al fútbol, hacer rap, o estudiar computación lo haga. Yo creo que eso queda en manos de cada institución y eso es azaroso. Puede pasar que en la zona estén algunos recursos presentes y disponibles, pero no es lo frecuente.

Pone así su mirada sobre algunas limitaciones de las instituciones para adolescentes (en general, becas para actividades extraescolares para niñas y niños están más disponibles, según mi experiencia), pero escuchando activamente la voz, y así las motivaciones de lo que un joven desea hacer. Esto implica posicionarse desde el enfoque de derechos.

Pensar la escuela como continuidad de la familia no siempre responde a posibilidades reales. Para muchas familias, la escuela ofrece algo diferente. Y, como se expresó en otro momento del trabajo, también la institucionalización con su planificación educativa puede generar algo inédito, que será matriz básica de futuros aprendizajes.

La autopercepción que puedan ir generando estas nuevas miradas de optimismo pedagógico, harán eco también en su entorno originario y en otros significativos que los mirarán con nuevos ojos. Sucede esto cuando los jóvenes, ya dentro de una propuesta sostenida escolar, o de capacitación, son

percibidos como estudiantes, aprendices de un oficio, seres creativos, etc. Estas miradas de su entorno retroalimentan a las propias y aquí el círculo crece y se cristaliza.

3.6 La apuesta docente.

El docente que comienza a trabajar en estos ámbitos de la institucionalización, corredores de la pobreza y de la marginación, sabe a qué se enfrenta. Estará en sus manos decidir si acepta el desafío. Hay una mirada esperanzadora en muchos de ellos.

Expresa el docente 11:

“Creo que la formación que reciben los pibes dentro del Hogar tiene un peso enorme, ya que será un capital imprescindible para su desarrollo individual y su inserción en sociedad y sobre todo en el mundo adulto.”

La docente 12, sobre la posibilidad de crecimiento de los jóvenes dentro de la institución:

“Sí, totalmente pienso que es posible; lleva un esfuerzo enorme, mucha empatía, un poco prestar el cuerpo y el alma para acompañar estos recorridos. Para evitar la fractura en la continuidad pedagógica. ¡Ningún joven debería fracasar! Pero para ello también es imperiosa una escuela que cobije a estos jóvenes, que pueda albergar la diversidad a través de planes de continuidad pedagógica flexible, adaptados a sus necesidades pero que potencien sus capacidades, evitando el desinterés y el abandono escolar.”

Docentes que saben a lo que se enfrentan y con quienes trabajan. Ellos ven la posibilidad y el futuro. Se tratará solamente de encontrar el mejor camino. Una propuesta de abordaje educativo intrainstitucional y la elección de una institución educativa que “cobije”.

Superar discursos condenatorios es no plantearse “para qué tanto esfuerzo si van a volver al lugar de donde salieron” sino cómo volverán, con qué nuevas herramientas.

Ver también por qué, en determinados casos, a pesar de todo, hay aprendizaje y hay crecimiento. Aún dentro de un grupo de hermanos. ¿Qué hilos se manejaron allí para que esto acontezca?

Ocuparse de la educación de jóvenes con tantos derechos vulnerados implica un esfuerzo doblemente intenso. Como lo expresa la docente 12 tan claramente: “prestar el cuerpo y el alma”.

En manos de tantos docentes encontrados en estos caminos, pueden crecer y acelerar todas las políticas de inclusión ya que estarán “arremangados” y dispuestos en su actitud para recibirla.

Observamos en las expresiones de una de las docentes, una respuesta que va en este sentido:

“Sinceramente, creo que, a la salida, puede haber una modificación si a lo largo de todo este camino, el joven logró tener recursos nuevos. Logró llevarse algo. Si en realidad puede conocerse a sí mismo, más allá de los saberes pedagógicos o saberes específicos. Esto de conocerse a uno, y salir afuera, y poder regularse, poder modificar mis propias viejas actitudes, eso lo logro una vez que yo me conozco y conozco también con qué cuento. Con qué estrategias cuento. Para mí la educación no es sólo una educación pedagógica. Y en este tipo de dispositivos, me da la sensación de que la educación y el servicio educativo, tiene que ir un poco más allá de los saberes específicos.” (Docente 2)

En este “conocerse a uno”, “conocer con qué cuento”, esto puede verse atravesado por una mirada crítica: un sujeto que, conociendo su historia, puede conocerse para transformar.

Entonces, todo análisis relativo a la inclusión, de los chicos institucionalizados, debe ser atravesado, por un análisis crítico de la institución escolar. Como así también, el enfoque que dan los docentes de tales instituciones, sobre la inclusión educativa. Otros actores, de roles protagónicos en este escenario son aquellos que coordinan o dan sus clases en los establecimientos a los que van los jóvenes institucionalizados. Su posicionamiento político, su idea acerca del rol de las escuelas también debe ser analizado en su práctica.

Un concepto importante dentro del enfoque crítico, y que desarrolla el Dr. Manuel Argumedo, es el de anticipación. ¿Qué anticipa un educador respecto a su alumno, respecto del futuro del otro? ¿Cómo incide la distancia entre la realidad de uno y otro? (Argumedo, 2008).



Los actos escolares, son una oportunidad importante para estar presentes. En muchas situaciones los jóvenes actúan en los mismos, cantando o actuando o participando de alguna feria artesanal donde ofrecen los productos que ellos mismos elaboraron. Doblemente esperado, por ellos, si fueron elegidos para llevar la bandera o ser escoltas. ¿Me vas a venir a ver? Esa es la pregunta. Estar allí, tomar fotos, intercambiar con sus compañeros y docentes, tomar el mate cocido, son deberes insoslayables de un docente de Hogares. (Testimonio tomado de mi experiencia como docente en instituciones asistenciales)

3.7 ¿A imagen y semejanza?

El título de este apartado toma un versículo bíblico (Génesis, 1:26-27) para simbolizar una forma de comprender la educación: la del moldeamiento del otro.

Algo que me servirá para analizar este estudio, serán las conceptualizaciones que desarrolla el autor Phillippe Meireux, en el libro “Frankenstein educador” (Merieux, 1998). Aquí se desarrolla cómo la educación puede centrarse en la abstención pedagógica, en nombre del respeto al niño, o de la fabricación del niño en nombre de las exigencias sociales si se centra en la relación del sujeto con el mundo. Esto lleva a pensar a qué aspiramos como educadores. ¿Hacerlos, quizá a nuestra imagen y semejanza? Por eso la idea del Doctor Frankenstein, que crea un muñeco que se vuelve humano. Esta idea, que, repetida en la mitología, como el Golem, para el pueblo judío o la señorita Doolittle en “Mi bella dama”, siempre la idea de construir a otro, y hacerlo semejante. ¿Es acaso esa la idea de un docente que trabaja con poblaciones vulnerables? ¿Qué sucede cuando el otro es tan diferente o, yendo más lejos, qué pasa cuando el otro tiene aspectos propios que no puedo cambiar?

Algo llamativo, en esta línea, es la evaluación que se hace muchas veces de jóvenes que egresan con una buena inserción laboral y educativa. Muchas veces, este “irles bien” se emparenta con nuestra percepción de bienestar. Es decir, jóvenes que pertenecen a una clase media con atravesamientos sociales y culturales parecidos a los del trabajador o trabajadora de los hogares. ¿Estamos pensándolos así, “a nuestra imagen y semejanza”?

Plantea, entonces, otra forma de conducir el acto educativo: que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Citando luego a Pestalozzi, habla de un educador que le permita al niño “ser sujeto en el mundo” dando la espalda al proyecto del Doctor Frankenstein y a la educación como fabricación. Y convocando luego a Hannah Arendt, quien usa la expresión “*nos ha nacido un niño*”, es decir, el nacimiento de “*hombres nuevos*” y que por derecho sean capaces de comenzar de nuevo y desde su punto de

vista, la cultura. Si bien lo expresa desde la idea de paternidad, se usa, en este caso, para simbolizar el acto educativo.



3.8 La formación en oficios

Una perspectiva educativa muy frecuente es la de formar en oficios a jóvenes institucionalizados. Si bien es importante pensar en una formación que lleve a una rápida salida laboral, la sola formación en un trabajo puramente artesanal habla de un desinterés por una educación amplia, socio histórica y crítica. Un futuro trabajador formado en el más amplio sentido será aquel que sepa defender sus derechos y los de sus compañeros. Será también aquel que reconozca su función dentro de la pirámide social y aquel que pueda acceder a

la información necesaria para poder dialogar con sus superiores y pueda así reclamar lo que le corresponde. (Dreizzen, 2018)

Está presente en la mayoría de los docentes entrevistados, la proyección sobre el futuro de los jóvenes como trabajadores. No sólo la formación en oficios sino también pensar la escuela como lugar de preparación para el trabajo.

“Sí, yo creo que tiene que ser obligatorio (referida a la educación formal y no formal) y no solamente y únicamente por el tema de la asistencia, el presente a la escuela, al servicio educativo. Sino como una cuestión de que también se educa en la responsabilidad, en el compromiso. Entonces si yo tomo la responsabilidad de asistir a la escuela, como el día de mañana asistir a un trabajo, lo debo realizar en forma comprometida, y en forma obligada. Hay veces que uno no tiene ganas de ir a trabajar, o no tiene ganas de hacer algunas cuestiones, y uno las tiene que hacer. Entonces, desde ese lado también me parece que se educa. Enseñando y mostrando que no siempre uno hace lo que quiere. Sino que hay veces que son obligaciones y uno las tiene que cumplir. Pero desde ese lado me parece que está bueno que sea obligatorio.” (Docente 1)

Pero, aparece, al mismo tiempo, la necesidad imperiosa de salidas laborales certificadas.

Así lo expresa otro docente:

“Considero que sería de suma importancia contar con capacitaciones, cursos cortos que garanticen una certificación oficial que les permita el día de mañana poder utilizarlo para el futuro egreso” (Docente 3)

Esta respuesta se repite, con diferentes términos, pero en igual sentido.

“Usaría estrategias de acompañamiento con charlas, primero, para saber cuáles son los intereses de cada uno y así poder ofrecer algún tipo de acompañamiento y un estudio específico. Digo, porque si hay algún chico que está interesado en placas de durlock, estaría bueno un curso de placas de durlock y no de electricista o de chef. Porque el interés va por otro lado. Porque también tiene que ver con aquellas cosas que ellos pueden saber de lo que pueden hacer afuera. En su barrio, en el lugar donde ellos están.” (Docente 2)

Atendiendo a las palabras de esta docente, observamos un abordaje individual, personalizado. A través de una entrevista inicial, conocer las capacidades y necesidades del joven para luego proyectarse a futuro. Pensar en un sujeto que volverá probablemente a su lugar de origen con nuevas herramientas. Las que le permitan emanciparse socialmente como trabajador y preparado para las necesidades de su lugar en el mundo.

“Es fin de año, y armamos entre todos un acto. Un ritual de finalización de clases.

Armamos una mesa, con los diplomas. Están todos los detalles: un mantel, un florero con dos rosas, y todas las sillas acomodadas con un pasillo central.

Todos nos ponemos otras ropas, para estar vestidos “para la ocasión”.

Daniel tiene 13. Recibió la visita de su padrino, después de mucho tiempo. Está muy contento. También porque él aprobó el año y recibirá un diploma. Cumpliendo con el ritual, elige ponerse una camisa, a cuadros.

Nos sorprende a todos, cuando con el dinero que le trajo su padrino compra sándwiches de miga “porque es lo que se come en los actos”. (Testimonio tomado de mi experiencia como docente de instituciones asistenciales)

Conclusiones

El desarrollo de este trabajo permite trazar un panorama de las políticas sociales, en especial sobre la niñez en nuestro país. Al mismo tiempo, otras categorías intentan clarificar definiciones sobre el abordaje que doy desde mi formación y mi práctica a este análisis.

Este trabajo, en un intercambio entre teoría y práctica, permitió ahondar sobre la distancia entre las políticas de Niñez en cuanto a la educación, en las instituciones de Niñez y su recepción por parte de actores centrales, como son los docentes a cargo.

Poder observar, cómo, quienes afrontan cotidianamente la propuesta, la planificación, la ejecución y la evaluación de estas prácticas, permitirá medir la distancia entre los ya no tan nuevos paradigmas (ya son años los transcurridos entre la implementación de los Derechos del Niño en la Constitución Nacional y Provincial y luego las leyes de educación y Niñez) y las prácticas reales.

Como ya se dijo en la introducción, este no es un trabajo a favor de la institucionalización. Pero esta existe y sigue siendo una medida presente en el abordaje para niños y jóvenes vulnerados en sus derechos y sin contención familiar. Deberán desarrollarse otras instancias antes de poder minimizar las medidas de abrigo a niveles inferiores a los actuales.

Ingresar a un niño, niña o joven a una institución es marcarle un camino diferente, y que supone que existe *una* infancia, única, normal, y otra, que es *institucionalizable*. Todo lo que suceda, después, forma parte de un universo diferente, que deja marcas en la subjetividad y que tiende a uniformar. En la sociedad sigue estando la caracterización “de instituto”. Está en algunas escuelas, así como en expresiones populares.

El nombre de Hogar, intentando poner en el término algo de lo familiar, no termina de despegarse de un pasado tutelar, con improntas de las grandes instituciones asistenciales tutelares. Algo de las instituciones totales donde se

comparten diferentes momentos del día, donde todo queda registrado por escrito en un parte diario y donde todas las miradas están observando a ese sujeto bajo medidas asistenciales. El control, aunque necesario para una organización institucional y del sistema, tomará debida nota de sus logros y retrocesos, sus estados de ánimo, sus transgresiones y sus ajustes a lo establecido. Una mirada interdisciplinaria hará informes desde la mirada médica, psicológica, psiquiátrica, desde lo Social, y lo educativo. No puede ser una postura ingenua la que crea que una medida que lleve a un sujeto en formación no deje marcas.

Lo que se desprende de las respuestas, tal como se vienen entrelazando con los conceptos teóricos, es que la mirada de los docentes se aleja de los viejos paradigmas de la niñez. Hay una apuesta a lo individual, al conocimiento de cada joven como sujeto socio histórico. Los docentes expresan su interés por saber las necesidades de cada uno, sus motivaciones, y así proyectar junto a ellos propuestas que los beneficien.

Sin embargo, no puede caerse en una mirada ingenua respecto a lo recogido en dichas entrevistas. No pueden tomarse como representativas de la totalidad de docentes de hogares asistenciales. Las representaciones sociales, como ya se dijo antes, están atravesadas por la ideología, la pertenencia sociocultural, o la formación, entre otros factores. Se observan diferencias, de acuerdo al rango etario, y los atravesamientos ideológicos. No hay respuesta unificada.

Las principales tensiones pueden verse en distintos núcleos. El tema central a analizar, son los contenidos de la propuesta. La pregunta de ¿Qué enseñamos? pasa de un extremo en que sólo se pretende enseñar “hábitos”, u orden, el “trato a los adultos”, hasta otro en que se amplía la oferta superando lo básico que implica lectura y escritura y cálculo a arte, recreación, Educación Sexual Integral, deportes, etc. Una y otra postura responden a miradas distantes sobre la niñez.

Otra tensión puede verse en las respuestas relativas a la obligatoriedad de los talleres internos a las instituciones y la asistencia escolar. Hay miradas más permisivas, que en pos de respetar el derecho al ocio y a la recreación

apuestan a actividades más libres. Otros, se inclinan por sistematizar la asistencia con seguimientos personalizados.

Se observa también, que, a pesar de políticas en clave de derechos, hay aún límites a lo pedagógico. Esto también es observado a pesar de políticas de inclusión. Falta camino por recorrer y parte de esto tiene que ver con la necesidad de articular dentro de cada institución lo asistencial con lo educativo. Cuando ambos objetivos se unen, todo circula fluidamente y se logran metas esperadas y aún inesperadas.

El recorrido histórico realizado para trazar el devenir de las políticas sociales en la Argentina, muestran un camino fragmentado. A épocas de bienestar, de un estado presente al servicio de la gente, irrumpen períodos oscuros, de abandono y en algunos casos, también de violencia. Esto deja una impronta subjetiva en los agentes que no pueden, a veces, consolidar internamente que hay vientos de cambio y que deberían llegar para quedarse.

Los obstáculos hacen pensar, quizá, en la difusión de las políticas sociales. ¿Qué llegada tienen a los agentes que están en territorio? Si no hay una buena comunicación de las modificaciones de las propuestas y los nuevos (a veces no tan nuevos) enfoques, se siguen sosteniendo prácticas basadas en viejos paradigmas.

No puede dejarse de lado, que las políticas centrales atravesadas en este trabajo tienen más impacto a nivel nacional: Plan Nacional de Lectura, ESI, PROGRESAR, CONECTAR Igualdad, etc. No se vislumbra en las respuestas la vivencia de dichas políticas. Continuaban aún, muchas dificultades a nivel económico que opacaban estos avances. Solamente quienes teníamos acceso a dicha información articulamos a favor de los jóvenes.

Otras veces, los cambios pueden verse como una carga y no como un factor de agilización y de potenciación de propuestas. Tal es el caso de la corresponsabilidad.

Respecto a la importancia que los docentes dan a la formación de los jóvenes, es una respuesta unificada la de su valoración y preocupación por la

misma. Sin embargo, está muy presente, y en mayor o menor grado el conocimiento de los límites presentes en sus posibilidades personales dada la multiplicidad de factores que intervienen en sus formas de aprender: problemas de estimulación oportuna, discapacidades (en un porcentaje considerable), efectos de consumo problemático, escolaridades fragmentadas o ausencia de educación formal, etc. En este sentido, cabría preguntarse acerca de las expectativas puestas en cada uno de ellos y las posibilidades reales. La alfabetización, la lectura corriente y comprensiva sigue siendo una necesidad para el logro de no sólo la promoción escolar sino para acceder a cualquier capacitación laboral. Si bien esto podría ser el objeto de un estudio de otro trabajo, los y las docentes tienen una preocupación por su logro que a veces, se impone como tarea cotidiana.

Aparece, también, algo que va más allá de la propuesta básica: la ESI, expresada por uno de los docentes, lo artístico, principalmente en docentes de Plástica o Comunicación, lo recreativo, los paseos, el juego. Esto también va a favor de un enfoque de derecho. Pensar/los como sujetos lúdicos, sexuados, artísticos, culturales.

Haciendo un giro copernicano en el enfoque, si me planteo pensar sobre ellos, una voz necesaria, sería la de los propios jóvenes institucionalizados o ya egresados del sistema. Escuchar cómo reciben y evalúan las propuestas que las instituciones les brindan. Si conforman sus expectativas, si son aprendizajes útiles. ahondando en este sentido, saber qué continuidad pudieron sostener. O saber, también si fue un espacio donde pudieron encontrar nuevas motivaciones, intereses, vocaciones. O, por el contrario, escuchar sus reclamos, frustraciones ante propuestas empobrecidas, débiles sin sistematización. Podría plantearlo como continuidad de estudio ya que es mucho el material que queda por fuera del producto final y muchas las preguntas para seguir pensando.

Por otra parte, la falta de seguimiento de los jóvenes una vez fuera de la institución o del sistema, (nombrada por algunos de los docentes), deja otro interrogante. Poder hacer el seguimiento de los mismos, en su lugar de origen, o donde hayan continuado sus vidas, permitiría conocer los efectos de la inclusión educativa promovida por la institución.

Otro vértice de esta figura, lo representan los Operadores Sociales. A cargo de los jóvenes a lo largo del día (las 24 horas), tienen en sus manos su abordaje y parte de su formación. He sido parte de comisiones que estudiaron su acompañamiento y capacitación. Hay una conciencia sostenida de su importancia y su centralidad. La calidad de sus aportes marcan muchas veces la diferencia.

Los tiempos en que este trabajo fue realizado, fue acompañado de paisajes sombríos y ahora abiertos a una luz de esperanza. Describe, la experiencia, un Estado presente, escuchando y respondiendo a necesidades. Luego, cuatro años en que todo pareció derrumbarse. Se termina de escribir, con el renacimiento de algunas políticas que aquí se describen. Un país que se cae y se levanta, cíclicamente. Lo tiran, y se incorpora. Con la esperanza de que esa caída sea la última.

Aspiro a que este trabajo pueda servir a otras y otros, responsables de jóvenes o del diseño de políticas para ellos. La memoria de prácticas satisfactorias debe ejercitarse. Las representaciones sociales están plagadas de la corriente contraria: la crítica a las mismas. Tomo además este trabajo como punto inicial de otros sobre esta temática.

Bibliografía:

- Arendt, H. *La condición humana*. (1993), Buenos Aires Argentina. Paidós,
- Arias, D. (2006) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires, Argentina. Colección Ensayos y experiencias. Noveduc.
- Berger P. y Luckmann, T (1968) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu
- Cao H., Blutman G., Lavena C., González I. (2016) *Los modelos latinoamericanos de gestión pública* en debate publicado Actas del XXI Congreso Latinoamericano del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública. Santiago de Chile, Chile, 8 al 11 de noviembre.
- Castel, P. (2015) *“Las trampas de la exclusión”*, Buenos Aires, Argentina. Editorial Topía.
- Carli, S. (2010) *“Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente”* En: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, Brasil. Vol 26. N° 1
- Chaves, M., Fidalgo, E. *“Políticas de infancia y juventud. Producir sujetos y construir Estado”* (2013) Buenos Aires, Argentina, Espacio Editorial
- Dreizzen, A. (2017) *Trabajo final del Seminario “Gestión Social en Organizaciones Públicas y Sociales” para la Carrera de Especialización en Políticas Sociales de la FTS de la UNLP. “Caer en el empleo público”*.
- Dreizzen, A. (2018) *Informe de Práctica de la Carrera de Especialización en Políticas Sociales de la FTS de la UNLP*
- Dreizzen, A., Urrutia L., Martínez, L. (2018) *“Los Centros Educativos Complementarios. Una política pública al servicio de la organización*

social del cuidado.” III Encuentro Interdisciplinario sobre Cuestión Social y Políticas Públicas. "Trabajo, Territorialidad y Transformaciones Familiares en la sociedad contemporánea"

- Duschatzky, S. (2008) *“Tutelados y asistidos”*, Buenos Aires, Argentina. Paidós
- Eberhardt, M. L. (2006) *“Enfoque políticos sobre la niñez en la Argentina:1980 a nuestros días.”* En: *Cine y formación docente* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina.
- Núñez, V. (2015) *“Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos.”* En Testa y Arias (comp.) *“Instituciones y territorio: reflexiones de la última década”*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- Feijóo, M. del C., (2001), *“Nuevo país, nueva pobreza”*, Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica
- Villarroel, G. (2007) *“Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad”* En *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, Año 17, N°49 (434-454)
- Llobet, V. (2016) *“Eso era lo normal”*. *Ser niño en dictadura: un debate sobre la subjetividad y la política.*” En *Revista de la carrera de Sociología*. Volumen 8, Número 6. (págs. 90-119)
- Freire, P. (2004) *El grito manso*, Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI editores
- Freire, P. (2009) *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI
- García Méndez, E.: (1994) *Derecho de la infancia y la adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*, Bogotá, Colombia Forum Pacis,
- Giddens, A. y Turner, J. (1995) *“La teoría social, hoy”*. Buenos Aires, Argentina Alianza Estudio,
- Giroux, H. (2003) *“Pedagogía crítica y las políticas de la resistencia, y un lenguaje de esperanza”*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu

- González Moreno, M.C. (2004) “*El Género: Un enfoque transversal en las políticas de salud del Estado Venezolano*” En *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)* Año 9. N° 27, (395-413) Universidad del Zulia (LUZ) ISSN 1315-9984
- Gvirtz, S.; Grinberg, S.; Abregú, V.; (2007) *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Aique
- Frigerio, G. (2009) “*Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino.*” Buenos Aires, Argentina. Noveduc
- Kaplan, C. (2006) “*La inclusión como posibilidad*”. Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Larrauri, Maite y MAX (ilus.). (2001). “*La libertad según Hannah Arendt*”. Valencia, España. Tándem Edicions, p. 84.
- Lewkowicz, I (2004) “*Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*” Bs. As, Argentina. Paidós
- Lewkowicz, I. (2004), *Pensar sin Estado.*, Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Mazzola, R. (2012) “*Nuevo paradigma. La Asignación Universal por Hijo en Argentina*”. Buenos Aires, Argentina, Prometeo.
- Medina, E. (1972), *Las tumbas*, Buenos Aires, Argentina, Galerna
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona, España, Laertes
- Moreno, J.L. (2009) “*Éramos tan pobres...De la caridad colonial a la Fundación Eva Perón*”. Buenos Aires, Argentina. Sudamericana
- Ocampo González, A. (2018) “Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica”. En: I Congreso Iberoamericano de docentes, Organizado por REDIB en Conjunto con la Universidad de Cádiz, Algeciras, España.
- Pautassi, L. (2010) “*Indicadores en materia de derechos económicos, sociales y culturales. Más allá de la medición.*” En Abramovich, V. y Pautassi L. (comps), *La Medición de Derechos en las Políticas Sociales*, Buenos Aires, Argentina. Editores del Puerto.

- Perera Pérez, M. (2003). *"A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad."* En CD "Caudales", La Habana, Cuba.
- Puiggrós, A. (2017) *"La inclusión educativa: un problema histórico"*. En: *Los desafíos de la educación inclusiva* Actas del Cuarto Coloquio sobre educación inclusiva, UNIPE, Buenos Aires, Argentina.
- Rebellato J. L. (2009), *Intelectual radical*, Montevideo, Uruguay. Universidad de la República.
- Serra, S. (2003) *"Infancias y adolescencias, la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico"*. En: *"Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde"*. Arias, D. y Frigerio, G. Buenos Aires, Argentina, Editorial NOVEDUC
- Varela, M. del R. "Paradigmas, debates, tensiones, en políticas de niñez. Aportes para una transición." (2008). Buenos Aires, Argentina. Espacio Editorial
- Villalta, C. (2010) *"Imitar a la naturaleza. La adopción de niños en los años '60: entre ficciones legales y prácticas consuetudinarias"*, Buenos Aires, Argentina, Prometeo.
- Villalta, C. y Llobet, V. (2019) *"Transformaciones en las disputas por los derechos de los niños y las niñas (2005-2015)"* Ex Libris, Tesseo Press, Buenos Aires, Argentina
- Villaverde, G. E. (2007) *"Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad"*. En: *Fermentum, Revista Venezolana de Sociología y Antropología*. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Vol 17, N°49, pp 434-454,
- Wagner, A (2015) *Nuevas ideas en viejos ropajes: maridajes y desavenencias de políticas e instituciones en tiempos de pensar con Estado*. En *Instituciones y territorio : reflexiones de la última década / compilación*, Ana Arias y M. Cecilia Testa. - Buenos Aires : Espacio, c2015. - 144 p. ; 20 cm. - (Ciencias Sociales) .

Páginas web:

- http://argentinainvestiga.edu.ar/noticia.php?titulo=la_construccion_medica_de_la_imagen_de_los_jovenes&id=1191 (2011)
- <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>
- http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/78673/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=103606>
- <http://www.desarrollosocial.gob.ar/biblioteca/politicas-sociales-del-bicentenario-i-2/>
- <https://sociologiaenlaunifsc.wordpress.com/2019/11/14/la-esencia-de-l-neoliberalismo-por-pierre-bourdieu/>
- <http://www.gramscimania.info.ve/2015/11/gramsci-y-el-sentido-comun.html>
- <http://www.historiapolitica.com/dossiers/dossier-politicas-de-infancia-en-la-argentina-contemporanea-1880-1970>
- <https://gestion.pe/economia/origino-peor-crisis-financiera-historia-48101-noticia/>
- <https://historiaybiografias.com/analisis-la-obra-emilio-rousseau-la-educacion/>
- <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5426/4453/>
- <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-19641-2010-10-18.html>
- <https://leerlaciudadblog.files.wordpress.com/2016/05/bourdieu-la-esencia-del-neoliberalismo.pdf>
- <https://www.blogarama.com/journalism-blogs/1289419-amuyshondt-blog/20982648-gramsci-sentido-comun>
- <https://www.cfkargentina.com/discurso-de-asuncion-del-presidente-nestor-kirchner-a-la-asamblea-legislativa-el-25-de-mayo-del-2003/>
- <https://www.pagina12.com.ar/7557-a-conectar-igualdad-se-le-cayo-el-sistema>

- https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrJ7F.IQOJfjpEALh9QQt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1608691977/RO=10/RU=http%3a%2f%2fservicios2.abc.gov.ar%2flainstitucion%2fsistemaeducativo%2fpsicologiaase%2faportesbibliograficos%2fdocumentosdescarga%2fanexo1.pdf/RK=2/RS=0s20iHrv0gWdNjaboDQbglQCQCu-
- <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-196588-2012-06-17.html>
- <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-196588-2012-06-17.htmlhttp://www.gramscimania.info.ve/2015/11/gramsci-y-el-sentido-comun.html>
- <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/cash/17-5496-2011-10-09.html>
- <https://www.redaccion.com.ar/el-mito-de-los-jovenes-ni-ni-el-70-esta-a-cargo-de-tareas-de-cuidado-y-la-mayoria-son-mujeres-jovenes-o-madres/>
- <https://www.teseopress.com/vulnerabilidad/chapter/capitulo-i-la-politica-de-ninez-en-argentina/>
- <https://www.vocesenelfenix.com/content/la-compleja-trayectoria-de-las-pol%C3%ADticas-sociales-argentinas>

Leyes:

Ley 13298 Ley de promoción y protección integral de los derechos de los niños. provincia de Buenos Aires, 20/12/2004

