



Universidad Nacional de Rosario
Centro de Estudios Interdisciplinarios

Maestría en Derechos Humanos

Resolución C.S. N° 1042/2013 Coneau

Tesis

Título: “Educación y Salud Mental en Derechos Humanos. La experiencia de los Equipos Socioeducativos de la Región VI”

Autora

Ps. Natalia Daniela Palma

Director

Dr. Sebastián Vera

2023

ÍNDICE

Resumen y Palabras Clave.....	3
Introducción.....	4
Capítulo I: Abordajes teórico-metodológicos.....	7
I.1. Epistemológicas Contra-hegemónicas: las Epistemologías del sur, las Epistemologías Feministas y las Pedagogías Críticas	7
I.2. Abordaje situado: el enfoque territorial y el barrio.....	13
I.3. Ética del cuidado y construcción de legalidades como principio educativo.....	18
I.4. El lugar de la investigadora en la práctica situada.....	26
I.5. Investigar desde la experiencia etnográfica.....	29
Capítulo II: Historización de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios.....	33
II.1: Marcos normativos.....	33
II.2: Organigrama y funcionamientos.....	37
II.3. Construyendo el sentido de un abordaje socioeducativo. La interdisciplina.....	40
II.4. Modalidad de lo asambleario. Sus tiempos en los procesos de la construcción colectiva.....	43
II.5. Impactos en la Escuela.....	49
Capítulo III: Educación y Salud Mental. Entrecruzamientos situacionales en las intervenciones con las Infancias.....	61
III.1. La Educación desde el paradigma de los Derechos Humanos. La Escuela es un lugar de recuperación de sueños.....	63

III.2. La Salud desde el paradigma de los Derechos Humanos. Prácticas subjetivantes en Salud Mental.....	67
III.3. La función de los/as Psicólogo/as en el campo de la Educación.....	72
III.4. Articulaciones entre la intervención socio-familiar y la intervención institucional.....	75
III.4.a. Acompañando trayectorias escolares. La transgresión creativa.....	79
III.4.b. La emergencia del coronavirus. Lo socio-comunitario.....	83
III.4.c. La ESI en la Escuela. Niñez y diversidad.....	88
III.4.d. Nuevos modos de sufrimiento psíquico. Deprivación y traumatismo.....	91
Capítulo IV. Políticas Públicas, Producción de Subjetividad y Desigualdades.....	97
IV.1. Las Infancias. Campo epistemológico en disputas.....	104
IV.2. La Protección Integral y el adultocentrismo.....	110
IV.3. Crueldad y violencias: Narrativas de las niñas y los niños.....	114
IV.4. Entramado intersectorial.....	124
Consideraciones finales.....	130
Anexo.....	142
Referencias bibliográficas.....	143

RESÚMEN

Esta tesis indaga, describe y sistematiza una experiencia de trabajo como integrante de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios en nivel primario del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Funcionan a partir del año 2008 desde la interdisciplina y la construcción colectiva intentando una práctica de cuidados a través del entramado intersectorial que aún continúa su marcha.

Se propone una lectura de las intervenciones que realizan los Equipos Socioeducativos en el paradigma de la protección integral de los niños y niñas en la articulación educación y salud mental con perspectiva en Derechos Humanos.

Se toman como referentes teóricos y metodológicos principalmente a Silvia Bleichmar (2012, 2016), quien recupera el concepto de cuidado de la vida y la construcción de legalidades como principio educativo. Estas conceptualizaciones marcan un sentido ético y político desde el lugar de la ternura que concede Fernando Ulloa (1995) a la trama histórica del sujeto en lo educativo. La apuesta teórica tiene sus bases psicoanalíticas puestas en el sentido comunitario y en la práctica situada, desde el posicionamiento que inauguran las Epistemologías Contra-hegemónicas (Boaventura, 2018, 2006; Walsh, 2013; Puiggrós, 2019) permitiendo recuperar los conocimientos y saberes situados de las experiencias territoriales. Para ello, se adopta un acercamiento a una perspectiva etnográfica (Guber, 2011) desde la técnica de observación participante de las problemáticas sociales complejas (Carballeda, 2008), el análisis de documentos (normativas, decretos, reglamento orgánico de los Equipos Socioeducativos, leyes) y la recuperación de narrativas que surgen de la construcción del diálogo con las escuelas.

PALABRAS CLAVE: Educación, Salud Mental, Infancias, Derechos Humanos, Psicoanálisis.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis profundiza su escritura en un contexto de pandemia que atraviesa no solo nuestro país sino también el mundo, agravando desigualdades preexistentes. La emergencia sanitaria nos encuentra en una situación de comunidad y solidaridad muchas veces en tensión debido a la fragilidad del lazo social y a las propias dinámicas institucionales. Desde el primer momento de la declaración del ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio) por parte del Gobierno Nacional, se comienzan a implementar diversas políticas de cuidado como ser programas sociales para diferentes sectores. El lugar de las profesionales que conformamos los Equipos Socioeducativos fue cobrando relevancia en el transcurso del ASPO. Una de las preguntas que insisten aún refiere a aquellos niños y niñas que están en situación de vulnerabilidad y que hoy por la situación de aislamiento han perdido el vínculo con la escuela y otras instituciones. Entonces el lugar de la escucha y el armado de estrategias y herramientas nos pusieron cercanas al dolor, al miedo, al sufrimiento y la incertidumbre. Se hace necesario crear condiciones para el respeto de los derechos y el cuidado de la vida.

La Pandemia del Coronavirus hace reflexionar los modos enquistados de aparente normalidad referidos a la puesta en evidencia de intervenciones y prácticas no aggiornadas a la altura del contexto. Hay que abrir el debate entre la idea de la normalidad y la de la salud por un lado, y construir posibles escenarios para un porvenir.

Dos situaciones fundamentales para pensarse insertos en una sociedad. Recuperar el concepto de *cuidados* que Silvia Bleichmar nos legó, el cual se encuentra enlazado a construir un porvenir, y la noción *deconstrucción de legalidades* en las escuelas para establecer posibles condiciones de encuentros, vinculados al lazo social, a las asimetrías que establezcan cuidados para la prevención de las violencias.

En este contexto tenemos que revisar las herramientas de trabajo con las escuelas, los niños, las niñas y las familias. Asimismo, construir propuestas en el marco de las desigualdades; reflexionar acerca de las intervenciones que se desarrollan con las infancias en los territorios desde la perspectiva de los Derechos Humanos, a la luz de construir un entramado intersectorial para la construcción del ejercicio de los derechos de los sujetos.

Poner al cuidado como centro de la vida debería ser un asunto que todos los gobiernos tengan en sus planes de desarrollo para formular políticas públicas con enfoque de Derechos Humanos.

Situar un enfoque territorial en el abordaje con las infancias en la articulación entre la Educación y la Salud Mental conlleva revisar el cotidiano de las prácticas. Dos campos que

presentan recorridos históricos que hoy recuperamos las trabajadoras territoriales. Es de destacar que la Ley de Salud Mental 26.657 (2010) y la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) fueron sancionadas y reglamentadas en los gobiernos de corte nacional y popular. Resulta fundamental hacer mención del contexto histórico donde estas leyes que hoy acompañan los procesos y trayectorias escolares le dan marco de exigibilidad guiando los abordajes con las infancias. Asimismo, la Ley de Protección Integral 26.061 (2005), marca un cambio de paradigma en los abordajes vinculados con las infancias, asentada en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), exige plantear condiciones de cuidados en las políticas públicas.

Qué lugar hemos tenido y tenemos los psicólogos y las psicólogas en el campo de la educación será una apuesta a salirnos de los tecnicismos y los diagnósticos patologizantes para dar lugar a la creación de condiciones para la apropiación y el ejercicio de los derechos. En este sentido, los protocolos son necesarios para acompañar las intervenciones, pero también es imprescindible alojar lo imprevisible y potenciar prácticas creativas en los procesos de cuidados.

En el último capítulo, se recuperan las voces de los niños y las niñas a través de narrativas de las violencias que transitan, intentando reflexionar acerca del valor de un trabajo que se pretenda en la elaboración de un entramado intersectorial.

Nos resta el desafío en continuar profundizando nuestras prácticas a la luz del contexto desigual donde construyen su identidad, viven, juegan y crecen los niños y las niñas.

Como **Objetivo General** se pretende describir las articulaciones en el campo de la educación y la salud mental en las intervenciones que realizan los Equipos Socioeducativos en el abordaje con las infancias desde la perspectiva de los Derechos Humanos.

Como **Objetivos Específicos** se desprenden cuatro:

1- Problematizar el lugar del/la psicólogo/a en el campo de la Educación y la Salud Mental desde el paradigma de los Derechos Humanos en el abordaje con las infancias.

2- Registrar las dificultades de las experiencias de abordaje que implican prácticas de cuidados con las infancias situadas en territorio

3- Sistematizar procesos de trabajo de los Equipos Socioeducativos a través de estrategias de construcción de entramados intersectoriales para el abordaje de las problemáticas sociales complejas

4-Comprender posibles articulaciones entre el campo de la educación y la salud mental que promuevan la creación de condiciones para las infancias como sujetos de derechos.

El trabajo de campo se lleva adelante desde el lugar de la autora de este estudio como Integrante de los Equipos Socioeducativos desde el año 2010. Por ello se tiene acceso a normativas, demandas institucionales, situaciones de conflictos, narrativas escolares, planificaciones de las intervenciones, entre otros.

Debido a este contexto de pandemia se han realizado adaptaciones al funcionamiento original de los Equipos, viéndose afectada la población de las infancias ante el repliegue necesario de los cuidados por la pandemia ocasionada por Covid-19. Esto también ha traído modificaciones en el diseño original del trabajo de campo de esta investigación. Se propone la aplicación de los instrumentos mencionados, es decir, se adopta un acercamiento a una perspectiva etnográfica (Guber, 2011) desde la técnica de observación participante de las problemáticas sociales complejas (Carballeda, 2008), el análisis de documentos (normativas, decretos, reglamento orgánico de los Equipos Socioeducativos, leyes) y la recuperación de narrativas que surgen de las demandas de las escuelas.

Se trabaja con 3 escuelas de nivel primario correspondientes a un barrio de la ciudad de Rosario.

Los instrumentos serán aplicados desde la organización de registros llevados a cabo en reuniones previas al contexto de pandemia mundial, otras que se empiezan a organizar en un nuevo armado de dispositivos que han requerido inventivas debido al contexto actual entre equipos directivos de las escuelas y el Equipo Socioeducativo, de reuniones quincenales virtuales con otros actores institucionales del barrio, registro y planificación de intervenciones desde un abordaje intersectorial con otros equipos y organizaciones sociales a partir de la conformación de una mesa interbarrial.

Se plantea una posición en el desarrollo de la escritura académica referida a dos momentos que implican la elaboración de una voz situada en un momento de narrativa colectiva. Se hace uso de la primera persona del singular (yo) en aquellas situaciones o pasajes en los que se elaboran conceptos, miradas, perspectivas situadas en abordajes e intervenciones que la autora va construyendo en el desarrollo de la tesis. Se hace uso de la primera persona del plural en femenino (nosotras) en aquellos momentos que implican la elaboración de estrategias colectivas en el campo y construcción de herramientas de criterios comunes en la revisión de las prácticas.

CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS- METODOLÓGICOS

“Dejar de simular, renunciar a la apariencia de las ciencias, y emprender la ciencia de las realidades, trabajar, trabajar, y en el caso concreto, cerrar los libros y abrir los ojos... sobre la vida”.(Franz Tamayo, 1986, s/p)

I.1. Epistemológicas Contra-hegemónicas

¿Porqué es necesario repensar desde qué lugares se investiga, desde qué lugares se observa, se escucha, se escribe? ¿Qué revisiones epistemológicas se requieren para acompañar a las infancias en sus procesos de construcción de legalidades y de subjetividad? ¿Qué implicancias tenemos las trabajadoras de la Educación en el acompañamiento de estos procesos?

Las epistemologías contra-hegemónicas sientan la posibilidad de plantear un posicionamiento teórico, ético y político pasible de elaborar una mirada que cuestione y resista a la herencia cultural. Este estudio retomará de las Epistemologías Críticas, Contra-hegemónicas y Feministas la mirada puesta en organizar desde la praxis otros sentidos de construcción de las problemáticas, otros modos de ver, acompañar, alojar a las infancias en sus contextos.

Para el presente estudio nos valdremos de las herramientas de las Epistemologías del sur. Consideradas como alternativas contra-hegemónicas. (Boaventura De Sousa Santos 2011). Las Epistemologías del sur recuperan la mirada de la comunidad y el territorio. Boaventura de Sousa Santos (2011) se pregunta “¿De qué alternativas disponemos para superar este fin de milenio y su hecatombe?” (parr. 1) Se trata de otra epistemología que tiene su génesis en la Teoría Crítica y se recrea en América Latina, desde el Sur, se asume desde la praxis de un logos emancipador que fractura los límites hegemónicos del capitalismo sin finy del colonialismo sin fin, basado en el supuesto de que hay alternativas prácticas que no son visibles ni creíbles para nuestras maneras de pensar. Reiterando en su idea más bien la necesidad de recuperar maneras alternativas de pensamiento que puedan producir saberes y conocimientos recuperados de los territorios subalternos (Boaventura, 2011).

Asimismo, tomaremos los postulados de las Epistemologías Feministas: haciendo mayor referencia al conocimiento situado desde Donna Haraway (1995) y de Diana Maffia(2008).

Maffia sostiene que:

El feminismo de los '90 en cierto modo lo que va a hacer es discutir prácticamente todo el andamiaje del pensamiento moderno, por eso el impacto con el posmodernismo. Y estamos en una situación de un cambio de paradigma importante, estamos con una especie de devastación, de destrucción de todas aquellas cosas ciertas en las cuales nos apoyábamos y suele decirse que de estas crisis pueden nacer acontecimientos novedosos. (Maffia, 2008, p. 5)

En relación a la noción de verdad y la relación con el conocimiento, la autora dice que:

Esta noción de verdad, y esta versión intersubjetiva del conocimiento; esta idea del valor de las emociones en la construcción del conocimiento, el valor epistémico de la metáfora, son profundamente humanistas. Porque desde esta descripción ningún sujeto es intercambiable por cualquier otro, ni neutralizado. Todas las miradas son constitutivas del mundo, cada una desde su personal perspectiva es imprescindible. La exclusión de las miradas subalternizadas en la cultura no sólo es un problema político, es un empobrecimiento del resultado mismo de la empresa humana del conocimiento. (Maffia, 2008, p. 6)

Situar los postulados desde las Epistemologías feministas cobra relevancia en el presente estudio. En los Equipos Socioeducativos somos 41 trabajadoras mujeres en la zona de Rosario y Gran Rosario que conforma la Región VI. Este detalle no es menor en las narrativas de los capítulos siguientes, ya que se abordará la construcción y conformación del colectivo de trabajadoras de los Equipos Socioeducativos.

Continúa Maffia:

Ninguna pretensión de universalidad puede prescindir de la mitad de la humanidad. Una visión tal del conocimiento y de la ciencia, la transforma en una empresa mucho más inclusiva. Invita a las mujeres a participar en ella y a cooperar en la comprensión de un universo que, sin nosotras, sería imposible. (Maffia, 2008, p. 7)

Entonces partimos de que “todo conocimiento es conocimiento situado” (Haraway, 1995, p. 324). El conocimiento ya no es el reflejo transparente y neutral de una realidad que existe de manera independiente:

Se cree en que la verdad y la falsedad son establecidas por procedimientos de escrutinio racional trascendentes. Al contrario, la mayoría acepta que toda forma de conocimiento es conocimiento situacional, que refleja la posición del productor de conocimiento en un determinado momento histórico y en un contexto material y cultural dado. (Longino y Lennon, 1997, p. 37)

La epistemología situada tiene el interés de demostrar el lugar desde el que se habla y se conoce. Percibiendo que el conocimiento no se asuma desde un único punto de vista universal u objetivo. El concepto de *conocimiento situado* lo inaugura Donna Haraway (1995), quien acentúa la necesidad de dar a conocer desde qué punto de vista estamos produciendo conocimiento y por qué y para qué. Esta perspectiva de pensamiento cobra importancia en la presente investigación. La construcción del sentido de la práctica socioeducativa se irá delineando en el transcurso de los acontecimientos desde un lugar donde la neutralidad de la investigadora no es posible de sobrellevar por el impacto de las situaciones abordadas. Se asume un lugar de implicación, asimismo, la importancia de la escucha posibilitada desde el psicoanálisis, y la sensibilidad necesaria para poder implementar prácticas de cuidados.

Ante un contexto desigual ¿con qué herramientas contamos los Equipos Socioeducativos?, ¿qué estrategias implementamos? Y ¿con qué miradas nos posicionamos teórica y metodológicamente en el abordaje con las infancias y sus vínculos relacionales?

Nos dice Donna Haraway (1995) que la objetividad feminista significa sencillamente conocimientos situados. Haraway sostiene:

Los ojos han sido utilizados para significar una perversa capacidad, refinada hasta la perfección en la historia de la ciencia, relacionada con el militarismo, el capitalismo, el colonialismo y la supremacía masculina, para distanciar el sujeto conocedor que se está por conocer de todos y de todo en interés del poder sin trabas. (Haraway, 1995, p. 324)

En una entrevista que brinda Donna Haraway (2020) le consultan su mirada por el Covid-19, acerca del momento de pandemia que toca sobrellevar. Manifiesta que:

La pandemia ha intensificado la conciencia de que la tierra ha sido dañada. Todo tipo de reflexión es una práctica del cuidado, por lo que es muy importante qué pensamientos piensan pensamientos, qué historias narran historias. No es cierto que todo valga. Reflexionar y crear (...) es una acción de acción-pensamiento-cuidado. (Haraway, 2020, párr. 30)

Desde un presente historizado, podemos recuperar la producción y los debates que plantearon personalidades tales como Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Paulo Freire y Enrique Dussel, entre otros. Estos autores, cada uno a su manera, han reflexionado, trabajado y propuesto una forma de pensar a la Pedagogía desde ricos y originales posicionamientos críticos. Así, aportan y nos traen a la memoria, a la reflexión y a la acción a los propios sujetos latinoamericanos, mestizos, colonizados, pero también potentes, creativos, complejos. Nos recuerdan que tenemos formas de pensarnos y de hacernos en y desde nuestro continente y que en eso está la riqueza y la potencia para construir nuevos futuros. Estos autores pensaron el compromiso del intelectual y de la educación y aportaron a la construcción de sociedades plurales, democráticas, basadas en el poder de los pueblos, convirtiendo su pensamiento y acción política en la tarea de sus vidas. Esto supone una constante recuperación, revisión y reapropiación de las matrices de pensamiento latinoamericanas y de sus propuestas pedagógicas (Guelman, Cabaluz, Salazar, 2018).

Diferentes pedagogos latinoamericanos sostienen la existencia de Pedagogías Críticas que emanan desde nuestra realidad regional. Cabaluz (2016) sostiene:

Tal como señalaron los hermanos Nervi (2007) estas, más que ser un cuerpo teórico-práctico sistemático, central y unitario, poseen un carácter múltiple, configurándose más bien como fragmentos teóricos, metodológicos y prácticos dispersos, polisémicos y variopintos (Puiggrós, 1998; Araújo, 2004; Pinto, 2007; Nervi y Nervi, 2007; Mejía, 2013). (Cabaluz, 2016, p. 4)

Para continuar profundizando en algunas conceptualizaciones acerca de las Pedagogías críticas, la autora Catherine Walsh (2013) llama pedagogías descoloniales a las Pedagogías entendidas como “las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia; pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posibles maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (Walsh, 2013, p. 11).

Otras de las herramientas que se tomarán en este estudio refieren a las Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Se pueden tomar tres puntos de encuentro como relevantes para desarrollar acerca de las Pedagogías Críticas: 1) la apuesta por configurar una praxis liberadora; 2) el posicionamiento asociado al Sur, a Latinoamérica y al Otro oprimido; y 3) la importancia de avanzar en la descolonización epistemológica (Cabaluz, 2016).

Una característica importante de las Pedagogías Críticas es su impronta territorializada. Guelman y Palumbo (2018) mencionan que radica en la importancia asignada a lo propio, lo local, lo situado, lo territorializado. Dichas pedagogías apuestan a superar el pensar dependiente y eurocéntrico, desde un pensar histórico y geográfico, que valora y recupera lo propio, lo oculto y marginado por la racionalidad occidental moderna. Se trata así de reivindicar las particularidades de la experiencia latinoamericana; identificar las problemáticas y necesidades que atraviesan a la región; reconocer la creatividad, entre otras instancias. En este sentido, la apuesta a construir entramado intersectorial que no fragmente, que no sesgue, que direcciona en el sentido de establecer junto a otros criterios comunes en las prácticas.

Es Adriana Puiggrós, quien afirma que

Para promover nuevos sujetos en la arrasada tierra de la educación latinoamericana, no es suficiente convocar a nuevas generaciones sino nombrar las del pasado, reubicarlas y reubicarnos frente a ellas o con ellas. Sólo así lograremos que un espectro de un pasado irresuelto se torne sedimento productivo para la continuidad de nuestra historia. (2005, p.103)

Las Pedagogías Críticas se oponen y resisten a la impronta occidental y eurocéntrica en la construcción hegemónica de conocimiento.

Sostiene Cabaluz (2016) siguiendo los aportes de Serra (2011) que las Pedagogías Críticas se rebelan contra el presente y proponen sueños de sociedades diferentes a las actuales. Hay que problematizar el pensamiento pedagógico, interrogarlo; su alcance, sus efectos, sus contextos, sus intervenciones requieren ser interpeladas para producir otros sentidos.

En este sentido, un referente de las Pedagogías Críticas es Paulo Freire. En *Pedagogía del Oprimido*, en su obra póstuma trabaja la idea de la dialogicidad como la esencia misma de la educación como práctica de la libertad. Es desde Freire que se encuentra la construcción hacia una Educación que él llama Problematizadora (Freire, 1972). Sostiene su concepción del diálogo como fenómeno humano, dice:

Donde se nos revela la palabra, de la cual podemos decir que es el diálogo mismo y al encontrar como análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que este se produzca, se nos impone buscar sus elementos constitutivos (Freire, 1972, p. 70).

Friere continúa:

Se comprende en la palabra dos dimensiones: la acción y la reflexión, en tal forma solidarias y en una interacción tal radical, que, sacrificada aunque en partes una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay una verdadera palabra que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y por ende que no sea praxis, de ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo. (Freire, 1972, p. 70)

Una aproximación a las ideas de la Pedagogía crítica remite a hacer más compleja la educación como “una teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético” (Freire, 2015, p. 65).

A partir de los siguientes postulados teóricos ¿de qué hablamos cuando decimos que los niños y las niñas son Sujetos de Derechos? Conversar con la Educación problematizadora a partir de las herramientas que Freire nos legó permite esa tensión inquietante entre el hacer y el decir. Por un lado el hacer desde las intervenciones que pueden teñirse de obturantes de la condición humana y por otro lado el decir a través de la palabra, entre este acompañamiento y pasaje entre la acción y la reflexión como posibilitadora de un sujeto advenir Sujeto de Derecho. Freire sostiene que:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir humanamente es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez retorna problematizado a los sujetos pronunciantes exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (Freire, 1972, p. 71)

En este sentido, la Convención Internacional sobre los Derechos del niño en su art. 12, consagra el derecho de los niños y las niñas a ser oídos en todo proceso judicial o administrativo en el que directa o indirectamente se puedan ver afectados. El derecho de las niñas y los niños a ser escuchados se enmarca dentro de los llamados derechos de participación, constituye un valor fundamental para hacer efectiva la concepción del niño y la niña como Sujeto de Derecho. Se trata de reconocer la voz de las infancias, y que todos los derechos que se encuentran reconocidos en la Convención sobre los Derechos del Niño puedan tener lugar a partir de la participación acompañada de la voz activa de los mismos.

En este sentido, Freire sostiene que decir la palabra verdadera es derecho de todos los hombres. Decir la palabra referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación (Freire, 1972).

Otro autor que retoma la apuesta por lo comunitario y dialógico en la construcción de una perspectiva en educación es Enrique Dussel. El sistema educativo argentino así constituido actualmente discrimina, oprime, desconoce la otredad si se conforma sobre los márgenes establecidos por una sociedad que quiere preparar para el éxito. Siguiendo a Dussel dice que “hay que superar la concepción exclusivamente escolar del proceso educativo tan inadecuada, para construir una educación comunitaria y dialógica” (Dussel, 2012: 610).

Tomaremos de Silvia Bleichmar (2012) la importancia de valorar la función de la teoría frente a situaciones que demandan respuestas rápidas, prácticas e inmediatas. En un intento de evitar “la reproducción de lo peor de un país que ha vivido en la inmediatez, al que lo ha caracterizado en estos años ha sido la falta de perspectiva para pensar desde un lugar que esté más allá de las circunstancias inmediatas”(Bleichmar, 2012, p. 133).

Bleichmar nos invita a construir herramientas para pensar los problemas cotidianos. La autora se sitúa en la compleja situación que acaecía en nuestro país en el año 2002. Es pertinente retomar esta situación para problematizar en la construcción de legalidades como principio educativo. En este caso el problema de la inmediatez en la construcción de las respuestas o intervenciones sin reflexión previa deja al desamparo a los niños y a las niñas. En el 2002 se discutía si la prioridad de las escuelas era darles de comer a los niños y las niñas. La autora sostenía por aquél entonces que había que darles de comer, no convirtiendo a la alimentación en la única prioridad de la escuela. Enfatizando que “El día en que reduzcamos nuestro trabajo a la inmediatez nos quedaremos sin futuro” (Bleichmar, 2012, p. 134).

¿Revisamos cotidianamente las herramientas teóricas y conceptuales?, ¿las adecuamos al contexto? Reflexionar junto a otro/as nos previene de la cruenta burocratización de las prácticas.

I.2. Abordaje situado: el enfoque territorial y el barrio

En la presente investigación se apuntará a construir el sentido de una práctica situada vinculada a las *problemáticas sociales complejas* que surgen en el ámbito educativo. Resultará indispensable recuperar los saberes situados para dar respuesta a las problemáticas locales. De este modo, se tomarán aquellos entramados epistemológicos que puedan seguir en la dirección de revalorizar el sentido pretendido.

Hay una decisión y un sentido político que hace llevar adelante esta investigación, la intención de transformación de las condiciones en que se encuentran hoy las infancias en sus vínculos comunitarios y en su relación con la escuela. Valeria Llobet (2019) propone el concepto de política epistemológica incluyendo la dimensión ética en el conocimiento, ya que un conocimiento verdadero requiere el resguardo ético del investigador/a. Se refiere a la importancia del compromiso académico en este campo, ya que la producción del conocimiento está dirigida a la transformación de la política acerca del campo de las infancias y sus contextos.

¿Por qué hablamos de un abordaje situado desde un enfoque territorial en las intervenciones con las infancias? Cuando mencionamos al Sujeto de Derecho vinculado a los niños y a las niñas se visualiza una tensión implícita, que en ocasiones lleva a las trabajadoras y trabajadores del territorio a una suerte de conformidad. En este sentido, García Méndez (2014) llama pensamiento discrecional al criterio que cada trabajador/a, operador o profesional lleva adelante a la hora de accionar una intervención sin tener en cuenta las voces de los niños y las niñas produciendo una suerte de objetalización en la intervención pretendida.

Esta investigación pretende problematizar los pedidos de intervención que realizan las escuelas y otras instituciones desde una perspectiva de derechos. Consideramos que es necesario reflexionar en el contexto de los barrios donde transitan sus vidas los niños, las niñas y sus vínculos relacionales. Es necesario conformar herramientas contra-hegemónicas que puedan situarse y dar respuestas a las problemáticas regionales de este contexto neoliberal de brutal pobreza. Urge correrse del uso de tecnicismos, las miradas morales e individualistas operan en oposición al paradigma de derechos.

En esta investigación se toman las recomendaciones de la Comisión Nacional Interministerial de Políticas de Salud Mental y Adicciones (Conisma). Este enfoque acentúa la mirada en la comunidad, en lo interdisciplinario y en la intersectorialidad para el abordaje desde la perspectiva de los Derechos Humanos en el trabajo con las Infancias. (Anexo I, Acta CoNISMA12/14) Este supuesto alienta a construir una visión acerca del Derecho por fuera de las lógicas liberales e individualistas. El enfoque territorial permitirá identificar y analizar problemas tales como “el despliegue del psicopoder, la gestión de los riesgos, la construcción de la infancia anormal, en fin, la psicologización y psicopatologización de la infancia” (Llobet, 2009:3). Y que las problemáticas de las violencias necesitando intervenciones capaces de generar otras condiciones para la construcción de legalidades como un principio educativo (Bleichmar, 2012) y que su tratamiento debe incluir

los marcos de la ternura (Ulloa, 1995) en la construcción de entramados intersectoriales en el vínculo con la comunidad.

¿Qué decimos entonces cuando nombramos al territorio y su abordaje territorial?

Partimos del supuesto que “el concepto de territorio es polisémico y su comprensión depende, en gran medida, de la perspectiva desde la que se aborda, si es carácter global, regional o local; si es desde las capas hegemónicas o desde las capas subalternas, entre otras” (Borde, Torres-Tovar, 2017, p. 265).

En el tránsito interrumpido que realizan los niños y las niñas vinculado a sus trayectorias en las escuelas de los barrios, nos hace reflexionar en la importancia de realizar abordajes con perspectiva comunitaria. Se necesita del armado de redes que organicen y refuercen los lazos para acompañar el sostenimiento de lo escolar. Asimismo, las familias, en la dinámica intergeneracional, han visto sus trayectorias escolares inconclusas. En este sentido, Robert Castel (1995), sostiene que el desafiado es aquel que pierde todo contacto con los elementos que constituyen un entramado social. El primer punto de desafiación es la pérdida del trabajo, en consecuencia, se producen desafiaciones con las instituciones de salud, de educación, a veces se conforman vínculos familiares débiles, en ocasiones en núcleo de las violencias.

Bleichmar (2012) se pregunta el origen de las violencias, enfatizando que las mismas no son producto de la pobreza, sino que se deben a incumplidas promesas de años de impunidad de los gobiernos. Para contar con una aproximación regional y local en la construcción del problema nos preguntamos: ¿cómo se construyen esas identidades en el territorio?, ¿cuáles son las necesidades más urgentes?, ¿qué problemáticas se visualizan?, ¿qué intervenciones podemos realizar en la escuela y en el barrio para poner un límite a las violencias?

En la elaboración de aportes epistémicos situados en el territorio ¿es posible generar herramientas para desenmascarar las violencias que irrumpen en las escuelas? Es un intento este proceso. Siendo la construcción de legalidades como principio educativo el soporte en la perspectiva de los cuidados y respeto al semejante. Se cuida desde los lugares asimétricos construyendo legalidades filiatorias. En este sentido, desde el lugar que ocupa la familia en el contrato social, Bleichmar (2008) redefine la familia:

En términos de una asimetría que determina la responsabilidad del adulto con respecto al niño. En la medida que haya dos generaciones, hay una familia; con la asimetría correspondiente que orienta a la obligatoriedad de la transmisión y de la producción de sujetos

en el interior de algún tipo de comunidad humana, que básicamente se estructura con dos personas como base. (p. 45)

Bleichmar (2012) reflexiona sobre la reformulación del Complejo de Edipo. En la medida en que se produce el acotamiento que cada cultura ejerce sobre la apropiación del cuerpo del niño y de la niña como lugar de goce del adulto; la familia es producto de las relaciones de filiación y no de alianza. Sostiene la autora:

Es la asimetría de saber y de poder entre el niño y el adulto en función de la restricción de su propio goce lo que define los términos con los cuales la función de construcción de legalidades en el nivel de la subjetividad debe ser redefinida. (2012, pp.19-20)

En la construcción de legalidades de la familia, no importa quién o quiénes sean los adultos responsables de la crianza del niño/a, lo importante es que se cumplan los roles de protección y asimetría. Bleichmar sostiene: "para que los adultos sean responsables, tienen que ser ellos en primera instancia reinstituidos en su capacidad de sentirse en condiciones de responsabilizarse" (2012, p.46).

En coincidencia con la autora, la reflexión con respecto a la violencia no está en la violencia en sí misma, porque es parte de la vida y parte de la historia. El problema es de qué tipo de violencia se trata.

Continuando con las conceptualizaciones sobre el territorio, algunos autores como Borde y Torres-Tovar (2017) argumentan que:

Se ha llamado a comprender el territorio a la luz de la configuración de nuevas territorialidades establecidas por el marco de la globalización, en tanto se organiza principalmente por las dinámicas económicas de las transnacionales, incluso desconfigurando los estados-nación y estableciendo un sistema-mundo modernocolonial (Mignolo, 2003); categoría que permite comprender de mejor manera cómo el capital busca convertir al planeta en un solo territorio de expoliación y explotación. (2017, p. 266)

¿Cómo problematizar las intervenciones en el territorio a la luz de las desigualdades que profundiza el neoliberalismo? ¿Cómo abordar y articular las tramas territoriales que se fueron tejiendo generacionalmente en poblaciones que se encuentran desafiadas? (Castel, 1995). ¿Cómo identificar que cada territorio tiene sus tiempos, sus sentidos y sus

herramientas para analizar posibles procesos de transformación social? ¿Cómo acompañar a constituir condiciones de infancia en estos procesos?

Sandra Carli (2001) dice que para analizar la configuración de la infancia hay que situarla en relación al contexto histórico y situarla en un entramado intergeneracional, incluyendo el rol de la familia y las demás instituciones.

Para aproximarnos a comprender el sentido de la práctica situada de las infancias en el territorio como un lugar de posibles armados, reinenciones, creaciones y producciones teóricas, implicará poner en tensión a las prácticas hegemónicas, psicologicistas, psicopatologizantes y discapacitantes de la vida cotidiana en las lecturas. Es preciso construir otras herramientas colectivas desde otras epistemologías. Boaventura De Sousa Santos (2009) en sus Epistemologías del Sur encuentra un sentido para construir otros conocimientos que permiten visibilizar a los grupos vulnerados, a los oprimidos, los excluidos y explotados por el capitalismo y el colonialismo. Desde estos lugares es posible construir prácticas colectivas en el territorio. Hay que profundizar la apuesta socio- comunitaria.

¿A qué llamamos Territorio? ¿Qué son las intervenciones territoriales en contexto? ¿Cómo trabajar intersectorialmente en el territorio? Es posible establecer que el territorio puede ser pensado como una *caja de herramientas* (Foucault, 1980) que permite comprender la realidad de una manera constructiva y crítica. La apuesta entonces, será escuchar las voces que transitan los territorios con la participación activa de sus habitantes en la búsqueda de alternativas contra-hegemónicas que permitan una vida más digna.

De las diversas investigaciones acerca del tema, Borde y Torres Tovar (2017) dicen que:

Mediante procesos de resistencia que han centrado su lucha en la defensa del territorio, las comunidades han revalorizado el concepto y visibilizado la coexistencia de múltiples territorialidades. El territorio ha dejado de ser comprendido como la base ‘natural’ física del estado o espacio en donde la sociedad y sus relaciones de poder solamente existen. Por el contrario, comienza a ser considerado como espacio de expresión de procesos que implican una triada inseparable – territorio-territorialidad-territorialización (Porto-Gonçalves, 2012), que refleja una comprensión del territorio como producción social y describe como diferentes actores sociales se apropian, representan y dotan los territorios de sentido”. (2017, p. 266)

Rita Segato (2014) entiende la territorialidad desde un cambio del paradigma territorial como una concepción particular, históricamente definida, del territorio, sostiene:

“Los sujetos y sus territorios son co-producidos por cada época y por el discurso de cada forma de gobierno. Por lo tanto, los elementos constitutivos de una experiencia territorial no son fijos sino históricamente definidos” (2014, p.33).

Continúa Segato (2014):

También se puede decir que esta forma contemporánea de territorialidad en red es un dispositivo a través del cual los sujetos son atraídos a la pertenencia, reclutados y marcados. La modernidad avanzada y la forma de vida colonizada por la economía de mercado tienden a liberar a los sujetos de un territorio vinculado al Estado y a producir poblaciones y territorialidades organizadas en red que atraviesan e interactúan con la jurisdicción estatal, pero que no coinciden completamente con ella. (p.33)

Los autores Fattore y Bernardi (2005), entienden “al territorio desde una aproximación desde su producción social e histórica. Donde asimismo se entretienen tramas socioterritoriales” (pp. 81,82).

Entonces, situarse desde este escenario implica construir una perspectiva de abordaje en infancias. La misma debe reflexionar acerca del contexto socio histórico y político en la configuración de las tramas territoriales donde los niños y las niñas transitan sus experiencias de vida; sus costumbres, sus luchas, sus resistencias.

En este sentido, cabe citar a Horacio Machado-Aráoz (2012), para quien “no hay territorio sin sujeto político que lo constituya como tal” (p.266).

¿Qué rol cumplen los Derechos Humanos en la articulación de las problemáticas territoriales? Boaventura de Sousa Santos (2012) plantea que “(...) el concepto de Derechos Humanos descansa sobre un conjunto bien conocido de presuposiciones, todas de las cuales son claramente occidentales y liberales” (p.9); la pregunta por el carácter universal de los derechos humanos es propia de la cultura occidental y conlleva las tensiones que presenta cada la región. El paradigma de los Derechos Humanos sienta las bases en los marcos legales y tratados internacionales que deben tener todas las personas, sin discriminación alguna para llevar adelante una vida digna. Es necesario problematizar desde cada contexto a la luz de los problemas en el campo de las infancias y de las desigualdades para generar dichas condiciones en la apropiación y ejercicio de los derechos de los sujetos.

En ese sentido, se puede retomar la crítica que el Movimiento Ecuaméncico por los Derechos Humanos realiza a la concepción liberal - individualista del derecho, para proponer que los Derechos se construyen con otras personas, es decir, el otro no es un límite sino una

posibilidad para el ejercicio del Derecho. Ahora bien, si algunas personas tienen garantizado sus derechos y otras no, esos derechos se convierten en privilegios, y por ende, en núcleo de violencia, porque si mis derechos terminan donde comienzan los derechos del otro cuanto menos otros haya, mejor (Stolkiner, 2015).

I.3. La ética del cuidado y la construcción de legalidades como principio educativo.

En Argentina, a partir de la sanción de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061/2005) y de la Ley Nacional de Salud Mental (N° 26.657/2010) se inició un proceso de cambio de paradigma en la dirección de prácticas de cuidado destinadas a las infancias. Las normativas mencionadas paulatinamente posicionan las prácticas en la construcción y reconocimiento de derechos para los niños y las niñas. Es necesario ir conformando prácticas y dispositivos que den cuenta de intervenciones que puedan sistematizar el nuevo enfoque de derechos.

A partir de la Convención de los Derechos del Niño (1989) un núcleo fundamental para la implementación y armado de estrategias en las intervenciones es el superior interés de la niñez. En este sentido, planteamos problematizar la situación en relación a la ética del cuidado. Esto implicaría repensar los modos de ver, acompañar y alojar las infancias. Las miradas de los y las operadores con frecuencia toman la visión adultocéntrica en el armado de las estrategias de intervención que implica entrar en una lógica de cuidar/descuidar moralizantes.

En este sentido, Eduardo Bustelo (2005) sostiene que:

El que protege es dueño del poder y la “voluntad sobre el desprotegido”. [...] No provoca creciente autonomía como fuente para la expansión de una subjetividad responsable, origen de ciudadanía. Y fundamentalmente porque el problema no es de índole particular y no se resuelve desde un compromiso personal con un niño o proyecto, sino en un espacio colectivo, construido como política pública. (pp. 40-41)

Uno de los núcleos problemáticos que guían esta investigación se refiere a la articulación de los cuidados, la construcción de legalidades como principio educativo, la ternura como instancia ética y política en la construcción de un armado intersectorial.

Silvia Bleichmar (2012) en relación a la ética sostiene que:

La ética siempre está basada en el principio del semejante, es decir, en la forma con la que yo enfrente mis responsabilidades hacia el otro. La ética consiste en tener en cuenta la presencia, la existencia del otro. (...) con lo cual lo que plantea es qué responsabilidades tengo hacia el semejante; mientras que la moral es un conjunto de formas históricas de las que se van tomando los principios con los cuales se legisla. (p. 28)

¿Con qué legalidades vamos a educar? ¿Cuáles son las decisiones éticas que se construyen respecto de la función del semejante? ¿Con qué herramientas contamos para problematizar los aspectos contextualizados que exigen y demandan la revisión de la intervención y de las prácticas? ¿Cómo construimos confiabilidad con los niños y las niñas y que puedan confiar en la palabra del otro?

Al igual que Bleichmar (2012), sostenemos que la escuela es conformadora de subjetividad y que tiene que tener en cuenta la producción de legalidades, que difiere de la puesta de límites. Asimismo, es en la escuela el lugar de conformación de un espacio de terceridad donde transcurren otras escenas por fuera del ámbito familiar. En la escuela acontecen situaciones que implican al sujeto ético. Es decir, se construye el respeto hacia el otro, se define el universo del semejante. Es responsabilidad de los actores institucionales tomar aquellas narrativas que hacen a los cuidados de las infancias, esa instancia también permite la conformación de un sujeto ético, siendo que es en la escuela el lugar donde muchas veces se develan las vulneraciones sufridas hacia los niños y las niñas.

En relación a la ética del cuidado cabe mencionar el concepto de ternura de Fernando Ulloa (1995), que plantea que es la antítesis de la crueldad. Para pensar una primera aproximación a la categoría decuidado, Ulloa plantea que el tiempo de la invalidez infantil es el escenario donde actúa la ternura parental. Al hablar de ternura, se refiere a una instancia psíquica fundadora de la condición humana. La ternura, “el primer elemento para que se constituya un sujeto social, que comprende el abrigo, el alimento y el buen trato” (p.135). Sostiene Ulloa (1995) que:

Es merced a la invalidez infantil que el niño recibe no sólo la historia de la humanidad sino la humanización misma. De no existir ese período de invalidez que coloca al infantil sujeto en necesaria dependencia de sus mayores, no se podría transmitir el aporte acumulado en la historia. (p.135)

Ulloa (1995) nos dice que “la ternura atendiendo a la invalidez infantil hace posible, desde el suministro y la garantía de autonomía gradual, superar esa etapa inicial y organizar un sujeto esperanzadamente deseante, al tiempo que sienta las bases constitutivas de lo ético” (p.136).

La categoría de cuidados nos hace problematizar en la dicotomía *cuidar /descuidar* en los abordajes y acompañamientos de las crianzas. En este sentido, Ulloa reflexiona:

El fracaso de la ternura puede darse tanto por exceso como por defecto en el suministro. De hecho, en situaciones en las que no se instaura la coartación instintiva, no existe la ternura; los padres se apoderarán del niño para su exclusiva descarga. No hay miramiento promotor de autonomía; hay sí apropiación torpe, que por supuesto también perturba la empatía suministradora. (p. 137)

En este sentido, Bleichmar (2016) en “La construcción del sujeto ético” sostiene que:

La problemática de la ética empieza con el modo en que el adulto va a poner coto a su propio goce en relación con el cuerpo del niño, inscribiendo, de este modo, en los cuidados que realiza, algo del orden de una circulación ligada, que, siendo libidinal, sin embargo, no es puramente erógena, sino además organizadora. Esta forma de operar del adulto con respecto al niño va a ser la base de todos los motivos morales, como sostiene Freud. (p. 18)

En esta vinculación, Bleichmar (2012) sostiene una posición ética y política del lugar de la escuela para el abordaje de las violencias. ¿De qué modo? Una aproximación tiene que ver con rescatar al sujeto social, siendo la escuela un lugar de contención de la subjetividad y de recomposición de la misma.

Es en la construcción de legalidades como principio educativo; que, junto a la construcción de un entramado intersectorial se irán configurando las condiciones del sujeto para la toma del ejercicio de sus derechos.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 son marcos de exigibilidad para generar las condiciones de cuidados junto a la construcción de legalidades como principio educativo.

Algunos autores como Barcala, Torricelli, Poverene, Lorenzini y Michalewicz desarrollan la noción de cuidado entendiéndolo como:

La atención, el seguimiento y el desarrollo de estrategias territoriales de intervención en los diversos circuitos socio-relacionales de niños, niñas y adolescentes y sus grupos de referencia, fortaleciendo los escenarios en los que desarrollan su vida cotidiana y atendiendo a sus condiciones reales de existencia. Esto supone una red de funciones de manera sostenida e integrada capaz de albergar y dar sostenimiento a situaciones de vulnerabilidad y fragilidad subjetiva de niños, niñas y adolescentes y sus familias. (2019, p.108)

Una intervención puede ser pensada siguiendo un abordaje desde dos perspectivas, es decir, del orden de la inclusión o desde el acceso a derechos de las personas (Bleichmar, 2012). Elaborar una intervención desde el acceso a derechos es un modo de construir un lugar diferente a la desesperanza, ya que, desde el acceso a derechos se piensa a un sujeto que tiene derechos pero que se encuentran vulnerados. La diferencia en la construcción de una intervención desde el lugar de la inclusión es que se piensa a un sujeto con derechos pero de forma pasiva en ese devenir. El sujeto queda en el lugar del objeto de la intervención en esa mera inclusión. Otra situación es cuando hablamos de construir un entramado intersectorial desde el acceso a derechos de los sujetos. Consideramos que construir esta perspectiva de abordaje es una intervención de cuidados, es decir, implica realizar una aproximación a pensar junto con los sujetos como actores principales y partícipes activos en los procesos de transformación.

Al respecto, Rinesi (2015) realiza una serie de reflexiones vinculando de manera dialógica la perspectiva de derechos e inclusión, en torno a las políticas públicas que se implementaron en nuestro país hasta diciembre de 2015. Sostiene que el proceso de democratización es una etapa superadora de la inclusión. Según Rinesi, la inclusión tiene como principio la desigualdad, mientras que la democratización postularía la igualdad como principio fundamental para el ejercicio de cualquier derecho. La idea postulada por el autor supone que la democratización es un estado permanente de restitución, ampliación y universalización de derechos. En este armado el sujeto tiene que ser partícipe, actor principal a través de la participación y construcción de redes, la filiación a las instituciones y parafraseando a Ulloa (1995), realizar el pasaje de la intimidación a la intimidad. Hablar de entramado intersectorial incluye estos procesos en principio. Ahora bien, ¿con ello alcanza para que un sujeto pueda devenir sujeto de derechos?

En este sentido tenemos que replantearnos la pregunta con respecto al cuidado de la vida. Bleichmar (2012) sostiene que el mismo no puede estar exento del sentido de la

vida. Los seres humanos tienen que sentir que lo que hacen tiene algún sentido que excede a la autoconservación.

Bleichmar (2012) reflexiona acerca de la diferencia entre inclusión e incorporación. Las acciones de los agentes del Estado no se deben reducir a incorporar a los chicos y chicas a la vida pública, sino también a su “reinclusión” (p.123). Pone en tensión el concepto de inclusión hablando de reinclusión o permanencia llegando a establecer la idea de “reciudadanización” (2012, p.123) de los chicos y las chicas y de sus adultos responsables. En la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, el artículo 18 inciso 2 toma este protagonismo poco utilizado; el de acompañar a los adultos responsables en los cuidados, para ello será fundamental trabajar en los procesos de recomposición del lazo social. Si hablamos en términos de construir ciudadanía, se trata de poner en tensión los procesos de ciudadanización en el acceso a derechos. Para ello es necesario sostener la posición de un Sujeto de Derechos y su articulación como lo plantea la Convención Americana de Derechos Humanos (1969) que refiere en el artículo 4 el derecho a la vida. Se trata de generar condiciones de existencia digna y que la vida tenga un sentido. En la Convención en el artículo 26 sobre Derechos económicos, sociales y culturales (DESC) dice:

Desarrollo Progresivo:

Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados.(S/P)

Y en el Artículo 19 menciona los Derechos del Niño: Todo niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requieren por parte de su familia, de la sociedad y del Estado (1969).

En este sentido, Stolkiner (2014) opta por hablar de formas familiares; la autora refiere que:

El término “familia” coadyuva a velar la diversidad de modelos existentes. Tal diversidad ha sido largamente invisibilizada por la prevalencia de un modelo de familia—nuclear, conyugal, patriarcal— que se presentaba como “natural”. La misma definición de familia se complejiza

pese a su aparente transparencia. Sólo un proceso extremo de “naturalización” puede llevar a homologar la familia humana a los lazos de consanguinidad biológica. (p. 138)

Urge abrir el debate y discutir un nuevo contrato y pacto social que ubique al cuidado en el centro de la vida. En los Equipos Socioeducativos nos encontramos con niños y niñas en situación de vulnerabilidad social y subjetiva. Del trabajo con ellos y ellas se desprende en las entrevistas socio-familiares generalmente con madres que ellas han estado o están en situación de vulnerabilidad. Quedando al desamparo por diversas razones que hacen al género, la raza, la etnia producto de las desigualdades multidimensionales (Reygadas, 2004).

Según el Observatorio de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes entiende que:

El concepto de “vulneración de derechos” corresponde a cualquier trasgresión a los derechos de niños, niñas y adolescentes establecidos en la Convención de los Derechos del Niño, la cual puede ser constitutiva de delito o no, dependiendo de nuestra legislación. Independientemente de ello, cualquier vulneración de derechos es grave, por lo que los Estados deben realizar todas las acciones destinadas a prevenir estos hechos y a entregar mecanismos de restitución de derechos una vez ya vulnerados (Chile, 2020. Párr. 1)

El concepto de cuidado no es ajeno al contexto neoliberal. La articulación entre Educación y Salud Mental desde la perspectiva de Derechos Humanos, hace posible construir un entramado que genere las condiciones para las prácticas de cuidado en salud mental.

Autores como Chardón, Montenegro, Gosende, Altomare, Borakievich, Remesar (2012) entienden que el cuidado es:

Una construcción subjetiva que se produce en prácticas cotidianas con y entre otros/as en diversos espacios institucionales y comunitarios en los que –obviamente– se despliegan relaciones de poder. En este sentido, subrayamos la dimensión política de la construcción individual y colectiva de las prácticas y concepciones de cuidado. (Chardón, 2012, p. 45)

¿Qué es cuidar? ¿Qué son las políticas de cuidados? Se trata de pensar junto a otros y otras la mirada puesta al servicio de la protección integral; es decir, prácticas que incluyan el respeto del semejante, que sus voces nos interpelen y tengan lugar en la formulación de políticas públicas. Las políticas de cuidado tienen que posibilitar un abordaje integral en términos de acceso a derechos.

¿Cómo construir estrategias de cuidados en los entramados socio-familiares? ¿Cómo establecer redes comunitarias que favorezcan la recomposición de los lazos de desafiación? (Castel, 1995). Construir un entramado intersectorial ubica al cuidado en un plugar ético y político para el abordaje de las infancias.

En la articulación entre la educación y la salud mental es necesario tener presente el marco de lo comunitario. En la Ley 26.657 se señala la importancia de abordajes socio-comunitario para la recomposición del lazo social y la filiación desde la comunidad, es decir, que los cuidados sean pensados conjuntamente entre los miembros de la comunidad.

En el Marco Normativo de la Conisma, en su Anexo II de la Res. del Consejo Federal de Educación Nro. 239/14 Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación que trabajan en el ámbito educativo; se promueve una modalidad de intervención que toma como unidad de análisis las prácticas y situaciones educativas y no solamente a los sujetos. Este marco permite en esa articulación profundizar en la reflexión de situar nuestras prácticas desde los contextos en donde transitan las infancias y revisar las prácticas en las estructuras institucionales junto a los marcos normativos.

En el año 2005 se sanciona la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes. La ley adhiere a la Convención de los Derechos del Niño de 1989. La Convención menciona al niño como sujeto de derechos. ¿Cómo adviene un niño sujeto de derechos producido por la Convención? ¿El niño sujeto de derechos es el niño capitalista al que un Estado debilitado debe garantizarles sus derechos? ¿Estos derechos son reconocidos en su condición de ejercicio? (Bustelo, 2007; Llobet, 2009).

¿Cómo se va constituyendo un sujeto en sujeto de derechos? ¿Cómo adviene el sujeto de derechos? Afirma Bleichmar que: “Es la construcción de legalidades la que debe ser rescatada como cuestión central de la infancia, y la derrota de la impunidad, lo que realmente brindará garantías de la construcción de un recontrato intersubjetivo en la sociedad actual” (2012, p.16).

La experiencia en Neuquén supervisada por Ulloa (1995) Barriletes en Bandada lleva a cabo un proceso de prevención primaria de las violencias en las escuelas visibilizando cómo Ulloa plantea que en condiciones muy adversas como es la marginación, la ética de sobrevida aproxima mucho la violencia. A Ulloa no se le escapa que ética y violencia configuran un oximorón en tanto términos antitéticos siendo para él el beneficio de la temprana prevención primaria.

Ulloa sostiene que:

Los cuidados propios de la ternura materna son producto de la coartación del fin último de la pulsión y coartación parental frente a los hijos. La ternura se traduce como empatía desde la cual la madre sabe porqué llora el niño. (1995, p.103)

Continúa Ulloa:

Otra consecuencia de esa coartación pulsional es el miramiento a ajenidad. Un interés que se puede experimentar por un hijo al que se inviste amorosamente pero sin dejar de reconocer que es sujeto ajeno, aunque haya salido de las propias entrañas. (1995, p. 103)

¿Cómo se constituye un sujeto de derecho? instituirlo implica la ley que llamamos Ley humanizante desde el psicoanálisis. Ley Edípica acuñada por Freud en 1913 en *Tótem y Tabú* (Freud, 1997). Y la Ley del derecho (donde se construyen los marcos legales internacionales y nacionales). Para el psicoanálisis un sujeto adviene en su constitución subjetiva enlazado a la filiación necesaria en la cadena simbólica de la prohibición del incesto y por otro lado, será preciso generar las condiciones necesarias, sociales, culturales y económicas para que las familias o los adultos responsables de las niñas y los niños construyan legalidades desde lugares de experiencias dignas.

Vera (2020) sostiene que:

Promover condiciones para habitar la experiencia del sujeto de derechos requiere de un trabajo intersectorial, tal como plantea la Ley de Salud Mental N° 26.657, que articule y enlace escuelas, organizaciones sociales con los espacios socioeducativos y centros de salud. Y que a través de la implementación de políticas públicas vincule distintos ministerios (salud, educación, trabajo y desarrollo social). (p. 9)

¿Cómo construimos intervenciones que generen condiciones de cuidado? ¿Qué lugar tenemos los Equipos Socioeducativos en las intervenciones que solicitan las escuelas? ¿Con qué límites nos encontramos? ¿Cuál es el alcance de nuestras intervenciones? ¿Cómo se construye el sentido de una demanda? ¿Siempre lo que se lee en el pedido es lo que se solicita? ¿Cómo alojar lo que aparece implícito en las escenas institucionales?

1.4. El lugar de la investigadora en la práctica situada

La propuesta metodológica que adoptamos para desarrollar la investigación es una aproximación a la experiencia etnográfica (Guber, 2011). El método etnográfico tiene la

particularidad de ser un proceso que se construye en la espera, no en la espera pasiva, sino en la actividad atenta y sin distracción, similar a la técnica psicoanalítica, donde el registro será fundamental para un primer momento de acercamiento y la disponibilidad será una herramienta que acompañe en el transcurso.

Con este método podemos identificar las formas, costumbres, identidades que se van constituyendo en los vínculos con otro/as de habitar los territorios. Asimismo, las redes que en ocasiones conforman entramado intersectorial a través de las relaciones de cercanía que se van estableciendo con las familias y adultos referentes de los niños y las niñas. Es fundamental tomar los conocimientos y saberes que la población tiene, con los que lleva adelante los modos de estar, sentir, organizar su cotidianidad. Otra de las características importantes de este método es el lugar de la entrevista a través del registro escrito. El abordaje psicológico en los Equipos Socioeducativos se desarrolla mayormente en intervenciones que se dan en el vínculo con los sujetos a través de las entrevistas que llamamos *socio-familiares*. Es un espacio y tiempo a construir evitando caer en la asimetría burocrática. En ocasiones el sujeto irrumpe de un modo inesperado y llega con lo que puede y tiene (Carballeda, 2012). Alojar el sufrimiento es sin dudas una tarea de los Equipos, a través de la construcción de legalidades como principio educativo.

Por último, otro momento del método etnográfico tiene que ver con la instancia de la escritura. ¿Desde qué lugares se escribe? ¿Desde dónde escribimos? ¿Qué se quiere transmitir a través de una escritura como [¿cierre?] de un proceso de investigación? Guber (2011) retoma el lugar de la mujer en la investigación y en la escritura, recuperando de Haraway (1995) el concepto de *conocimiento situado*. Haraway hace referencia con este concepto a la objetividad de la ciencia desde la mirada feminista. Y llama conocimiento situado a esa mirada; ya que es imposible dividir el contexto de la producción de conocimiento. Se habla desde un lugar, desde una raza. En este sentido, Bleichmar (2012) trabaja una perspectiva que es fundamental, nos da el inicio de la construcción del semejante y del respeto por el otro. Nos acerca al lugar de la ética como principio del semejante para analizar el lugar de los cuidados y la construcción de legalidades como principio educativo. Y por lo tanto, de la prevención de las violencias. Se trata de sostener a través de una perspectiva de pensamiento crítico una *práctica situada* (Bleichmar, 2018) que tome el rol de cuestionar la relación teoría-clínica, cuya complejidad implica la construcción de un entramado intersectorial, que aloje, analice y aborde no solo las condiciones del funcionamiento psíquico al momento de las intervenciones y las consultas, sino también de las condiciones históricas del ejercicio de estas prácticas. Nociones y problemáticas que se irán desarrollando en el transcurso de los

capítulos arribando a la articulación entre la Educación y la Salud Mental desde la perspectiva de los Derechos Humanos. En las entrevistas socio-familiares en su mayor parte se hacen presentes las mujeres, madres, jóvenes, abuelas referentes de los niños y las niñas. Son las mujeres las que se ocupan del vínculo con la escuela. En este sentido y articulando con el lugar que tiene la mujer en los procesos de investigación, Haraway dice que la objetividad feminista significa sencillamente *conocimientos situados*. Manifiesta:

Yo busco una escritura feminista del cuerpo, que metafóricamente acentúe de nuevo la visión, pues necesitamos reclamar ese sentido para encontrar nuestro camino a través de todos los trucos visualizadores y de los poderes de las ciencias y de las tecnologías modernas que han transformado los debates sobre la objetividad, necesitamos aprender en nuestros cuerpos. (Haraway, 1995, p. 326)

Señalamos una observación vinculada a los movimientos que se van produciendo a partir de las entrevistas socioeducativas donde participan mujeres, madres de los niños y las niñas. Marcamos una diferencia conceptual y metodológica entre, un abordaje que implica el acceso a derecho, de aquél que pone el acento en el empoderamiento de las personas. Siendo que en esta última situación observamos un modo de objetualizar al otro. Segato (2015) problematiza la relación entre derechos y educación haciendo asimismo referencia a los derechos como contenido de la educación. Sostiene al respecto:

El saber sobre derechos no puede consistir exclusivamente en la transferencia de información sobre cuáles son los que –supuestamente- nos asisten, protegen y promueven bajo los –presuntos- cuidados de tribunales internacionales. Una parte importante de esa educación debe ser dirigida a trabajar la noción de responsabilidad, pulsión ética y activismo dirigidos a hacer valer los derechos existentes y a su ampliación constante. (Segato, 2015, p. 283)

En este sentido, el uso del término empoderamiento individual refleja una posición de poder (Segato, 2019), es decir, una vez más es el otro que, provisto de derechos, *transfiere* su saber a quien se encuentra en situación de sujeto vulnerado. ¿Cómo se acompaña a generar las condiciones de un sujeto de derecho? La confiabilidad es un proceso subjetivo que implica establecer coordenadas de tiempo y espacio para que se conforme. Asimismo, la construcción de una *terceridad* que posibilite una salida a la encerrona trágica (Ulloa, 1995).

En el lugar de la investigadora tomamos una posición que no condice con la pura neutralidad, esa de las ciencias hegemónicas; la neutralidad se va construyendo en la medida de los acontecimientos. En este sentido, Ulloa (2012) sostiene que no se trata de *ser* analista, en el campo en el que se opere, sino de *estar* clínicamente analista. Supone pararse frente al campo que se opera con una libertad acotada por el recurso ético y metodológico de la abstinencia, afirmando que:

La libertad posible se traduce y expresa en hacer lo pertinente con ética y método clínico. De ser así la neutralidad abstinerente protegerá al operador de ser sujeto neutralizado y le permitirá evitar el carácter psicoanalítico, verdadero síntoma en el oficio que se da con mayor frecuencia de la que nos imaginamos. (Ulloa, 2012, p. 93)

En este sentido, Ulloa plantea el *punto clínico de facilidad relativa*.

Con esta conceptualización se refiere a:

Facilidad en relación con la situación más difícil en la que se encuentran quienes, por definición, atraviesan las complicaciones que originan su pedido. La idea alude a un punto excéntrico, no ajeno al campo clínico, postura semejante al margen desde el cual es posible la lectura anotada de un texto. Esta facilidad no necesariamente es lugar cómodo y supone el compromiso ético de aportar, desde esa relativa facilidad nuestra acción clínica. (Ulloa, 1995, p. 93).

El lugar de la investigadora supone el reto ético y político de acompañar en los procesos de construcción de legalidades y de entrada intersectorial. Asimismo, el de generar las condiciones para la toma del ejercicio de derechos de los sujetos. Es un lugar en ocasiones abstinerente, no por ello neutral y menos aún *indolente* (Ulloa, 1995) que, con la técnica del psicoanálisis, si es ejercido con ternura y buen trato, funda sujetos deseantes, más justos consigo mismos y con los otros, dotados de un basamento ético que, por distinguir valores, mejora sus vidas y las de sus semejantes (Mazover, 2020).

I.5. Investigar desde la experiencia etnográfica

Una de las herramientas utilizadas es la descripción: La descripción corresponde a lo que suele llamarse interpretación. Quien investiga debe aprehender las estructuras conceptuales con que la persona actúa y hace inteligible su conducta y la de los demás (Guber, 2011).

Este tipo de descripción-comprensión adoptada en este enfoque etnográfico consiste en elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen las personas que habitan esa cotidianeidad. De modo que, esa *descripción* no es ni el mundo de esas personas, ni el modo en cómo lo ven, sino una conclusión comprensiva que elabora quien investiga. Pero a diferencia de otros informes, dicha conclusión proviene de la articulación entre la elaboración teórica y el contacto prolongado con las personas que habitan determinada cotidianeidad (Guber, 2011).

Guber (2011) propone el lugar de la investigadora desde el género y la mujer. La perspectiva introducida en los años 80 en relación a los conocimientos sociales y el lugar de la mujer debía mostrar como todo conocimiento es un conocimiento, es un saber situado (Haraway, 1988), donde las mujeres construyen en sus identidades en los contextos de discursos determinados por relaciones sociales.

A partir de los aportes de estas nuevas epistemologías se replantea el lugar del/la investigador/a como neutral omnisciente y omnipresente del conocimiento (Guber, 2011). Esta perspectiva marca una incidencia en las metodologías que se comienzan a utilizar en los procesos de investigación. La información que obtiene una mujer no será la misma que la que obtenga un hombre (Haraway, 1988). Mirar con gafas de mujer el contexto y los acontecimientos es una perspectiva situada.

El etnógrafo puede constituir mundos a partir de sus descripciones. El poder del autor radica en producir relatos sobre unidades culturales, que ocultan el proceso de su propia producción.

Guber (2011) menciona los tipos de evidencias que se utilizan en los trabajos etnográficos. Se diferencian dos grandes categorías de datos: las afirmaciones verbales de los miembros de una sociedad y su conducta observada. Ambas categorías corresponden a una división de la vida social en dos aspectos o niveles de análisis, también conocidos como dominios de la realidad social: la cultura o los modos de pensamiento y la estructura social o los modos de acción.

De las entrevistas socio-familiares y las demandas institucionales se recolectan datos precisos de las problemáticas sociales complejas. Arribando con ello a construir una configuración de las trayectorias escolares de los niños y las niñas. Reconstituir el vínculo con la escuela es una tarea posible desde la construcción de legalidades como principio educativo frente a los embates de las desafiliaciones familiares (Castel, 1995).

El modelo de la descripción etnográfica permitirá problematizar uno de los núcleos de la investigación, a saber: la construcción de legalidades como principio educativo

(Bleichmar, 2012) y la ternura como lugar ético y político de respeto al semejante (Ulloa, 1995). Se utilizan las entrevistas y la observación participante (Guber, 2011). Ambos modos son complementarios y no excluyentes a la realidad social.

Adoptar un enfoque etnográfico es elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa descripción no es ni un mundo de los nativos, ni como es el mundo para ellos sino, una conclusión interpretativa que elabora el investigador. En este sentido Guber plantea que se construye una nueva reflexividad. A saber:

La reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión. El relato es el soporte y vehículo de esta intimidad. Por eso, la reflexividad supone que las actividades realizadas para producir y manejar las situaciones de la vida cotidiana son idénticas a los procedimientos empleados para describir esas situaciones. (2011, p. 18)

Segato (2015) destacados momentos fundamentales de la investigación etnográfica, el primero refiere a la decisión del marco teórico (es decir qué preguntas se van a responder), considerando que se trata de una decisión política. El segundo momento, es el de la observación rigurosa, objetiva y de carácter científico. Por lo tanto, la decisión de la elección del marco teórico, del vocabulario, las preguntas y el límite de contexto es una decisión política, sostiene la autora.

Autores como Velasco y Díaz de Rada (2006) elaboran una aproximación al concepto de etnografía educativa, afirman que "la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar" (p.10). En la descripción de uno de sus puntos sostienen que el objetivo de las etnografías es la difusión de sus informes para tratar de conseguir, en último término, mejoras en la educación. Hamersley y Atkinson (2005) aseguran que "el principal objetivo de la investigación es, y debe seguir siendo, la producción de conocimiento" (p.32). Pero como la finalidad de producir conocimiento por sí misma puede ser muy simple, lo ideal es que ese saber contribuya a introducir cambios sustanciales en las escuelas.

Se toman las recomendaciones de la CoNISMA para llevar adelante el proceso de investigación en la articulación entre educación y salud mental en el campo de las infancias. Intentaremos describir y construir desde los Equipos Socioeducativos los procesos que hacen posible establecer modos de acompañamiento de las intervenciones a través de la

construcción de legalidades como principio educativo y en el entramado intersectorial para constituir condiciones de cuidados de las infancias.

En el año 2014, la Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones dicta el acta N° 6/14, Anexo III titulada *Recomendaciones a las universidades públicas y privadas*, en donde se destaca la importancia de la formación y actualización de los profesionales en el campo de salud mental, como así también la articulación de distintos actores, saberes y disciplinas, para poder llevar adelante el proceso de transformación que se pretende. Estas recomendaciones se focalizan en el paradigma transformador en que se enmarca la Ley N° 26.657 y fijan los principios que deben orientar de forma integral los contenidos de los procesos de formación de los profesionales y técnicos universitarios que intervienen en el campo de la Salud Mental.

CAPÍTULO II- HISTORIZACIÓN DE LOS EQUIPOS SOCIOEDUCATIVOS INTERDISCIPLINARIOS

“Toda labor institucional tendiente a un verdadero cambio social se vuelve de por sí subversiva, y su evolución y duración depende de una interacción compleja entre las personas que la llevan adelante, las autoridades de la institución y la lucha política dentro de la sociedad en la cual la institución está inscripta”. (Marie Langer, 1989, s/p)

II.1. Marcos Normativos

En este capítulo nos aproximamos al abordaje de las situaciones sociales complejas a partir de la experiencia de los Equipos Socioeducativos. Para dicho abordaje nos valdremos de nuevas/otras epistemologías, que puedan contribuir a organizar, a contextualizar y territorializar las metodologías, adecuarlas a los tiempos y a los contextos cambiantes. Acompañamos con la descripción de las reglamentaciones y/o normativas de la conformación y la tarea de los Equipos. Asimismo, señalamos cómo a partir de ciertas acciones nos vimos beneficiadas de la estabilidad laboral y en el reconocimiento de los derechos como trabajadoras se fue constituyendo con sentido crítico nuestro marco de acción. Vamos produciendo a partir de nuestra tarea condiciones de cuidados en la prevención de las violencias hacia las niñas y los niños.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe describe en su plataforma educativa la conformación de los Equipos Socioeducativos en cada una de las delegaciones regionales del territorio Provincial, siendo Rosario la Región VI. En el año 2008 se comienzan a conformar los Equipos Socioeducativos para dar respuesta a las demandas que emergen de las instituciones educativas en todos sus niveles y modalidades. Este estudio se centra en el nivel de educación primaria y por lo tanto desarrollaremos el trabajo de los Equipos Socioeducativos sólo en este nivel.

La creación de los Equipos se produce conforme a la Ley Nacional N° 26.061, Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Se trata de un nuevo marco inaugurado por la Declaración de los Derechos del Niño que es incorporada a nuestra constitución en 1990 y constituye la base doctrinaria de la Ley de Protección Integral promulgada en el año 2005; y a la Ley Provincial N° 12.967 Ley para la Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, cuyo decreto de aplicación se firmó recién en agosto del 2011.

Los Equipos Socioeducativos conforman el primer nivel de intervención de la Ley N° 26.061, el cual constituye una primera instancia de proximidad con la problemática a abordar. Este primer nivel refiere a todos los servicios municipales, provinciales y nacionales que se encuentran en el territorio (establecimientos educativos, efectores de salud, comisarías, centros de acción familiar, Servicio Local de Niñez, entre otros actores) y las organizaciones de la sociedad civil.

Luego de conformarse los Equipos Socioeducativos, como un programa del Ministerio de Educación se articulan con el Ministerio de Salud a partir de las situaciones problemáticas que transitan las escuelas. De este modo, al marco normativo que da inicio a los Equipos se agrega la ley de Salud Mental N° 26.657 como una herramienta para el abordaje de los cuidados en las infancias. En otro capítulo se podrá dimensionar el impacto acerca de dicha articulación y la necesidad de un abordaje desde un entramado intersectorial.

Las presentes reglamentaciones vigentes engloban el marco general en el Paradigma de los Derechos Humanos. ¿Qué son los Derechos Humanos? ¿Por qué hay que saber sobre ellos y adoptar una perspectiva de intervenciones que los incluyan?

Para Unicef (Fondo de Naciones Unidas para la Infancias, 2015):

Los derechos humanos son normas que reconocen y protegen la dignidad de todos los seres humanos. Estos derechos rigen la manera en que los individuos viven en sociedad y se relacionan entre sí, al igual que sus relaciones con el Estado y las obligaciones del Estado hacia ellos. (párr. 1)

Las leyes relativas a los derechos humanos exigen que los gobiernos hagan determinadas cosas y les impide hacer otras. Las personas también tienen responsabilidades; así como hacen valer sus derechos, deben respetar los derechos de los demás. Ningún gobierno, grupo o persona individual tiene derecho a llevar a cabo ningún acto que vulnere los derechos de los demás. (párr. 2)

Los derechos humanos presentan las características de: universalidad e inalienabilidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación, igualdad y no discriminación, participación e inclusión, rendición de cuentas y estado de derecho.

A partir de las características que presentan los Derechos Humanos en su universalidad para todas las personas, se hará necesario regionalizar las problemáticas sociales para ser pensadas en los contextos locales.

En este sentido, Vera (2020) retoma la crítica que viene realizando el Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos (MEDH) desde los años ochenta del siglo pasado a la concepción liberal-individualista del derecho. A partir de ello, propone citando a Stolkiner (2015) que:

Los derechos se construyen y ejercen con otros y otras. Ahora bien, si alguien tiene garantizado sus derechos y otras personas no, esos derechos garantizados se convierten en privilegios y por ende en núcleo de violencia, porque *si mis derechos terminan donde empiezan los derechos de los demás* cuantos menos otros mejor. (cursiva del original, p. 8)

En el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) en sus tres puntos en relación al derecho a la educación dice:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (párr. 34)

El artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos dice: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (1948, párr. 10). Es decir, con la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, las Naciones Unidas establecieron una serie de normas comunes sobre los Derechos Humanos. Aunque la Declaración no forma parte del derecho internacional vinculante, su aprobación por todos los países del mundo otorga un gran peso moral al principio fundamental de que todos los seres humanos deben recibir un trato igualitario y respetuoso,

sin importar su nacionalidad, lugar de residencia, género, origen nacional o étnico, color, religión, idioma o cualquier otro factor.

Desde entonces, las Naciones Unidas han aprobado numerosos tratados y acuerdos internacionales de Derechos Humanos jurídicamente vinculantes, como la Convención sobre los Derechos del Niño. Estos tratados sirven de marco para el análisis y la aplicación de los Derechos Humanos, y sus principios y derechos adquieren el carácter de obligaciones jurídicas para los Estados que deciden acatarlos. El marco también define mecanismos jurídicos y de otra índole para responsabilizar a los gobiernos en caso de que vulneren los Derechos Humanos.

Los instrumentos del marco internacional de Derechos Humanos son la Declaración Universal de Derechos Humanos y los nueve Tratados fundamentales de Derechos Humanos, a saber:

1. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 2200 A (XXI), Nueva York, Estados Unidos de América, el 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor el 23 de marzo de 1976.
2. El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 2200 A (XXI), Nueva York, Estados Unidos de América, el 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor el 3 de enero de 1976
3. La Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruels, Inhumanos o Degradantes. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1984 y firmada por el Gobierno de la República Argentina el 4 de febrero de 1985.
4. La Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York (Estados Unidos de América) el 20 de noviembre de 1989.
5. La Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial. Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de julio de 1967. Aprobada por la República Argentina por Ley 17.722 el 26 de abril de 1968. Ratificado por el gobierno argentino el 2 de octubre de 1968.
6. La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Aprobada por resolución 34/80 de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 18 de diciembre de 1979, y suscripta por la República Argentina el 17 de julio de 1980.

7. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 en su Sede en Nueva York y se abrió para la firma el 30 de marzo de 2007. Entró en vigor en el año 2008.
8. La Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares. Adoptada por la Asamblea General en su resolución 45/158, de 18 de diciembre de 1990
9. La Convención Internacional para la Protección de Todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York (Estados Unidos de América) el 20 de diciembre de 2006.

De los Tratados Internacionales mencionados tomaremos como marco de trabajo, en especial la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. En este sentido, la Convención y su Ley reglamentaria en la Argentina, a saber la Ley Nacional N°26061 de Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes forman parte del marco de exigibilidad para la promoción, la protección y el cumplimiento del ejercicio de los derechos de la infancia.

II.2. Organigrama de funcionamiento de los Equipos Socioeducativos (ESE).

En el año 2011 se realiza la afiliación de la mayoría de las integrantes de los equipos al sindicato docente conformando los inicios de un colectivo de lucha. Debido a las precarias condiciones laborales acaecidas desde el año 2008, nos constituimos en la figura de delegadas sindicales afiliadas al sindicato docente Amsafe (Asociación de Magisterio de Santa Fe). De esta forma fuimos adquiriendo derechos laborales hasta organizar y redactar lo que se constituyó en nuestro Reglamento Orgánico en la actualidad.

Tras el decreto N° 4380 se conforma el Reglamento Orgánico de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios (2015) que define:

Los mismos desarrollan su tarea a los fines de fortalecer la política de inclusión socioeducativa, el apoyo y el acompañamiento a las instituciones educativas con la finalidad de garantizar el ingreso, la permanencia y el egreso de niñas, niños y adolescentes. Los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios trabajan con las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades, fortaleciendo el trabajo articulado e integral de las instituciones, territorios y trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes. (parr.1)

Se consideran problemáticas socioeducativas a aquellas situaciones de índole personal, familiar, institucional o social que imposibiliten o dificulten la concurrencia y permanencia

del niño, la niña y adolescente a las instituciones educativas, considerándose que dichas problemáticas exceden a los encuadres pedagógicos institucionales. Desde esta perspectiva, frente a las problemáticas emergentes, el acompañamiento de los Equipos, se plantea a través de las intervenciones Socio-Familiares e Institucionales. Están orientadas a lograr conjuntamente con los sujetos que habitan la cotidianidad escolar, un abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, que garantice el derecho a la educación, genere prácticas inclusivas y fortalezca el ejercicio de la participación de todos los protagonistas de las acciones pedagógicas. Los abordajes socio-familiares e institucionales están vinculados a la finalidad de los Equipos y revisten la distinción de los mismos en relación a las intervenciones de otros equipos interdisciplinarios territoriales. Es de destacar que nos constituimos como una herramienta con la que cuentan las escuelas y las familias en la emergencia de la conflictividad y/o vulnerabilidad psicosocial.

Son presentadas al área socioeducativa situaciones que describen la dificultad de niñas y niños para transitar la escolaridad cotidianamente. Las mismas son variadas y describen diversos modos de padecimientos. Una primera intervención son las *entrevistas socio-familiares* (Decreto 4380/15), en donde nos interesa inaugurar nuevas escuchas que impliquen justamente comprender ese momento de interrupción en la trayectoria escolar, construyendo una pregunta, una problemática allí en ese espacio que se genera entre lo/as adulto/as referentes y las integrantes del Equipo. Es decir, desde la clínica del psicoanálisis se posibilita el lugar de la escucha, construir disponibilidad y confiabilidad para que otras escenas puedan ser nombradas.

Siguiendo a Bleichmar (2012), quien reformula el Complejo de Edipo en términos del acotamiento que cada cultura ejerce sobre la apropiación del cuerpo del niño o la niña como aquel lugar de goce del adulto. Define a la familia como el producto de las relaciones de filiación que se conforma en las relaciones asimétricas de saber y de poder entre el niño, la niña y los adultos. El acotamiento al goce del adulto es lo que define los términos con los cuales la función de construcción de legalidades en el nivel de la subjetividad debe ser redefinida.

Los Equipos Socioeducativos tomamos conocimiento de las situaciones problemáticas (Cavalleri, 2008) cuando las escuelas realizan un pedido solicitando que se puedan atender determinadas urgencias que en la mayoría de los casos corresponden a situaciones de vulnerabilidad referidas a las violencias en los alumnos y alumnas. Muchas de esos casos son situaciones extremas o de riesgo de vida en donde las problemáticas implican abuso sexual, maltrato, relaciones constituidas en vínculos que atraviesan complejidades en la salud mental,

entre otras dificultades para abordar por parte de las trabajadoras del Equipo en las intervenciones posibles a realizarse. Sabemos que las situaciones que transcurren en los espacios escolares en la mayoría de los casos requieren de tiempos y planificaciones de intervención.

En el capítulo cuatro realizaremos una articulación y descripción de las narrativas de las niñas y los niños cuyas voces encuentran el lugar de la asimetría protectora en la escuela.

El Reglamento Orgánico menciona las funciones de los y las integrantes de los Equipos:

- a) Asistir a los/as estudiantes, familias, docentes e instituciones escolares en casos de problemática social que ponga en riesgo la trayectoria escolar del niño/a y/o adolescente estudiante, su inclusión socioeducativa, y su egreso del sistema educativo en función de garantizar los postulados de las Leyes Nacionales 26.206 y 26.061 y la Ley Provincial N° 12.967.
- b) Asesorar e informar a la Coordinación Regional Socioeducativa y a los órganos de conducción superior respecto de las cuestiones requeridas en el ámbito de su área y respecto de sus intervenciones.
- c) Promover y desarrollar estrategias preventivas que faciliten el abordaje y la búsqueda de acuerdos, consensos y resoluciones de aquellos conflictos y problemáticas que inciden negativamente en el ingreso, la permanencia y egreso de los/as estudiantes del sistema educativo.
- d) Realizar el seguimiento de las situaciones abordadas en orden a garantizar el cumplimiento de las funciones que esta norma establece.
- e) Promover espacios institucionales colectivos de reflexión crítica, que posibiliten la construcción de estrategias y proyectos pedagógicos que garanticen el pleno ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes y jóvenes.
- f) Desarrollar estrategias, a partir del trabajo interdisciplinario, fortaleciendo los lazos interinstitucionales para el apoyo y la orientación de la comunidad educativa destinadas a atender la diversidad y a garantizar la inclusión plena de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo.
- g) Realizar los abordajes en coordinación con la supervisión escolar y los equipos directivos de las instituciones.
- h) Garantizar y asegurar la ejecución de las notificaciones y procedimientos ordenados por las Leyes Nacionales N° 26.061, N° 26.206, la Ley Provincial N° 12.967 y Acuerdos Federales Marco.

(2015, p. 5-6)

En el decreto se menciona entre varias cuestiones que:

El acompañamiento de los equipos, se plantea a través de intervenciones socio familiares e institucionales orientadas a lograr conjuntamente con los sujetos que habitan la cotidianidad escolar, un abordaje de la conflictividad social emergente en las instituciones educativas, que garantice el derecho a la educación, genere prácticas inclusivas y fortalezca el ejercicio de la participación de todos los protagonistas de las acciones pedagógicas. Ambos abordajes están vinculados a la finalidad de los equipos y revisten la distinción de los mismos en relación a las intervenciones de otros equipos interdisciplinarios territoriales. (Decreto 4380/15)

Por lo tanto, para llevar a cabo los puntos mencionados en el Decreto 4380/15 será necesario conceptualizar la práctica (Ulloa, 2011) y, construir a través de una organización colectiva criterios comunes de abordaje para problematizar el sentido de las intervenciones.

II.3. Construyendo el sentido de un abordaje socioeducativo. La interdisciplina

En las recomendaciones de la Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 239/14 Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación que trabajan en el ámbito educativo se establece la importancia del abordaje interdisciplinario. Implica incluir los saberes de diversas áreas del conocimiento que aportan a la comprensión de las situaciones educativas así como los saberes y prácticas docentes posibilitadores del sostenimiento de las trayectorias educativas (2014). Estas recomendaciones perciben a los actores implicados como garantes del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, consideramos que se trata más bien de generar las condiciones en cada caso en particular para el acceso, la permanencia y sostenimiento de las trayectorias escolares (Terigi, 2015).

Las Integrantes de los Equipos somos Psicólogas en su mayoría, contando con otras profesiones tales como Trabajadoras Social, Lic. en Ciencias Políticas, Psicopedagoga, Cientista de la Educación, Antropólogas y Profesoras entre otras disciplinas. Cabe señalar que somos todas trabajadoras mujeres en la Región VI. A través de esta conformación entre las integrantes de los Equipos, nos reúne un posicionamiento ético-político: construir procesos de ciudadanía en los niños, las niñas y sus vínculos relacionales. En consonancia con Cillero (2001): “ser ciudadano implica al sistema de derechos como un mecanismo de construcción de igualdad, y el derecho mismo a tener derechos” (p.50).

Uno de los objetivos de las intervenciones es la articulación intersectorial a través del vínculo con otros Ministerios, Organizaciones Sociales e instituciones de referencia que se anclan en el mismo territorio que las familias. Para llevar adelante esta tarea, una de las herramientas que se considera importante es el abordaje interdisciplinario.

Como ejemplo se puede mencionar que, tras recibir un protocolo que requiere una intervención de urgencia como ser sospecha de abuso sexual contra un niño o una niña o referida a otras violencias, las integrantes del Equipo Socioeducativo de referencia de la escuela construimos el abordaje del problema y elaboramos la estrategia de intervención. Asimismo tenemos en cuenta la participación de todas las personas que son referentes significativos de los sujetos implicados.

El trabajo interdisciplinario es entendido en relación a Elichiry:

La integración no se realiza exclusivamente a nivel de las disciplinas, sino a través de los miembros del equipo de trabajo, que en grupos heterogéneos aportan prácticas convergentes. Es por ello que la cooperación orgánica entre los miembros del equipo es básica. (1987, p. 337)

Alicia Stolkiner (1999) identifica dos tipos de práctica en relación a lo interdisciplinario: la investigación interdisciplinaria orientada a la producción de conocimiento, y la configuración de equipos interdisciplinarios asistenciales abocados a la producción de acciones. En esta última práctica se incluyen los Equipos Socioeducativos que al trabajar con comunidades nos interroga la responsabilidad de incorporar otros saberes no disciplinarios.

En este sentido consideramos fundamental la organización del trabajo y la construcción de una práctica desde los espacios colectivos. Para que la construcción de legalidades se imprima en un acto educativo en el sentido ético y político en las instituciones (familia, escuela) es necesaria la conformación de equipos que sitúen sus saberes en lo cotidiano de las prácticas implicadas. Es importante problematizar y colectivizar las experiencias que transitamos en los escenarios territoriales.

Stolkiner (1999) plantea que las disciplinas no existen sino por los sujetos que las portan, las reproducen, las transforman y son atravesados por ellas. Las profesionales que integramos los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios portamos un saber que pone en tensión, haciendo visible que los conflictos en las escuelas forman parte del entramado del campo de lo social. De este modo se va construyendo una narrativa de las violencias en el

marco de las intervenciones a partir de las voces de las niñas y los niños. El saber disciplinario del campo de la psicología es tradicionalmente requerido por la institución educativa. Para que se construya un conocimiento interdisciplinario y una intervención interdisciplinaria es necesario que cada profesional pueda ejercer ciertas renunciaciones como ser, la de considerar que el saber de la propia disciplina es suficiente para dar cuenta del problema (Stolkiner, 1999).

La interdisciplina encuentra su lugar en las reuniones de equipo de cada zona de la Región VI (Rosario y alrededores). El trabajo de campo de este estudio se realiza en la zona centro de Rosario, cuyo Equipo Socioeducativo está conformado por tres psicólogas, siendo la autora de esta tesis una de las integrantes. Nos reunimos de forma regular para la planificación de las actividades semanales y repensar el abordaje de las situaciones problemáticas de la zona. Asimismo, realizamos asambleas con cierta frecuencia con el resto de las integrantes de los Equipos Socioeducativos de la R VI (42 personas de diferentes profesiones), donde se intenta promover el pensamiento crítico, basamento de la todo intento interdisciplinario (Ulloa, 2006).

A partir de los planteos de Galende (2006) podemos pensar que los profesionales necesitan tener *cabeza interdisciplinaria* para poder trabajar en equipo de manera dialógica.

Para llevar adelante un trabajo con equipos interdisciplinarios Ulloa (2006) establece la conformación de un dispositivo para trabajar en el campo de la numerosidad social como un lugar importante para la producción de salud mental. Por *numerosidad social* entiende:

No ya el uno a uno –analista/analizante– de la clínica psicoanalítica, sino el uno más uno más uno... haciendo numerosidad. En ésta cuentan tantos sujetos como sujetos cuentan. El primer “cuentan” alude a que sea posible la mirada entre todos los sujetos que integran ese conjunto, todos a la vez perceptores y percibidos. El segundo “cuentan” se refiere a la condición hablante del sujeto humano. (p.274)

La Ley de Salud Mental en su Art. 3 entiende a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona. Esta definición, rompe con la hegemonía médico-psiquiátrica y permite un enfoque integral, integrado y más democrático de la salud mental, permitiendo diferentes ópticas, estrategias e intervenciones para favorecer la evolución y mejoramiento de las problemáticas.

A partir de allí, a lo largo de la ley, se subraya la importancia del carácter interdisciplinario del abordaje de la salud mental. Se plantea a su vez que la existencia de un diagnóstico no implica presunción de riesgo de daño o incapacidad, y para que se pueda definir una situación de riesgo, es necesaria que se realice una evaluación interdisciplinaria de cada situación en un momento determinado (Art. 5). Se promueve que la atención en salud mental debe realizarse a través de un equipo interdisciplinario integrado por profesionales, técnicos y otros trabajadores capacitados y acreditados por autoridad competente (Art. 8). De esta forma se incluyen a las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos pertinentes. Los Arts. 9 y 13 también se definen en el sentido de la interdisciplina en sus funciones.

Poblet Machado (2016) destaca que la relevancia de la interdisciplina se debe a la complejidad que suponen los problemas de padecimiento subjetivo que no son abordables desde un campo disciplinario específico. Se presentan como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales atravesadas por las contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos, por lo cual requieren un abordaje interdisciplinario que articule distintos saberes y prácticas (Barcala, 2016).

Bleichmar (2003) sostiene que la posibilidad de que el psicoanálisis dialogue con otras disciplinas es algo que marca su producción, nos permite tener una mirada sobre cuestiones sociales que no todos los psicoanalistas tienen. En este sentido, Oury (2017) retoma una idea de Tosquelles (1960) que da gran importancia a la noción de pasaje, la idea de la emergencia del discurso psicoanalítico: discurso abierto que permite el pasaje a los otros discursos.

II.4. Modalidad de lo Asambleario. Sus tiempos en los procesos de construcción colectiva.

Como mencionamos anteriormente, en el año 2011 se comienza sentir la indignación en relación a las condiciones laborales, conformándose de forma paulatina el colectivo de trabajadoras de los Equipos Socioeducativos (ESE). Las que llevamos adelante la tarea de los Equipos somos todas mujeres. Se trata de problematizar las intervenciones en relación a la feminización del trabajo de cuidados. En este sentido, retomaremos más adelante las diferencias que trabaja Gañan (2017) entre *incluir* y *alojar* las infancias y sus vínculos relacionales.

En este colectivo la queja da inicio al reclamo por el salario y con los años se produce el pasaje a la organización. Al respecto Ulloa (1995) sostiene que la queja se produce cuando

alguien se enmascara de víctima, y realmente suele serlo, apelando a la piedad o a la comprensión del opresor. Aparece por momentos la pasividad resignada de los quejosos en la cual queda invisibilizada la producción de los sujetos por un estado de sumisión quejoso. En este proceso de construcción colectiva se fue produciendo un pasaje de la queja a la protesta, de la intimidación a la intimidad y transgresión, como un movimiento de una posición pasiva a una rebelde y activa, desde una posición resistencial al lugar de producción.

Cobra voz el reclamo raíz de la precarización en las condiciones de trabajo: cantidad de horas y tareas asignadas, relación de este tiempo con la demanda de intervenciones y salario. Además se irá vislumbrando y sosteniendo una tensión en relación a desnaturalizar prácticas, cuestionar los lugares jerárquicos (sobre todo en relación a la/os supervisores) propiciar espacios que se conviertan en lugares de experiencias para la aparición de la singularidad de cada una de las integrantes (Oury, 2017).

Asimismo, comienza a visualizarse una práctica del trabajo con las infancias que vadesde la precariedad a los derechos laborales. Paulatinamente, a través de ser reconocidas por el sindicato docente como trabajadoras dentro del ámbito de lo educativo, la construcción de legalidades va cobrando el sentido de lo esperado. Es decir, en palabras de Bleichmar (2012): “se trata de rescatar nuestra práctica de la captura a la cual nuestras propias aporías nos lanzan” (p.22).

Remarcamos la importancia en este proceso de organización colectiva el hecho de empezar a construir herramientas de trabajo propias en un afán de compromiso con el adentro y para que tenga impacto en el entorno (Oury, 2017). Este pasaje fue permitiendo la construcción y el intento de una práctica con sentido crítico de cada una de las integrantes de los Equipos, produciendo un pasaje de la queja a la potencia de lo colectivo.

Oury (2017) se pregunta: ¿cuáles son los efectos esperables para que lo colectivo pueda funcionar respecto a la problemática de cada uno en su singularidad, en su propia historia? (p.19). De lo que se trata es de poner en práctica sistemas colectivos y al mismo tiempo preservar la dimensión de singularidad de cada uno. Es en esta suerte de bifurcación donde se plantea esta noción de *colectivo*.

En este sentido, Ulloa (2011) cuando hace referencia a la numerosidad social, sostiene que en ella se estáen constante pugna por generar pensamiento crítico, funda dicho concepto en el anhelo de pensar a los colectivos como la integración de varias subjetividades que dialectizan entre sí, sin anularse entre las mismas. En este sentido, podemos plantear, siguiendo a Ulloa (2011) que, uno de los primeros analizadores del pensamiento crítico es la

resonancia íntima y esta adviene cuando en un debate de ideas se logra hacer retroceder la intimidación. En este sentido, para Oury (2017) lo colectivo se trata de leer algo entre varios.

En los seminarios dictados por Oury (2017) Ayme, que es uno de sus interlocutores sostiene que lo colectivo facilita tratar la alienación en todas sus formas. Este proceso de organización de lo colectivo nos implicó ser motor activo de la salida de una queja que asumía el lugar de la cultura de la mortificación (Ulloa, 1995).

En el año 2011, luego de tres años de iniciado el Programa Socioeducativo, siete integrantes de los Equipos somos desvinculadas por una decisión autoritaria del Ministerio de Educación debido a que nos habíamos afiliado al gremio docente. En ese momento nos encontrábamos contratadas bajo la modalidad monotributista, es decir, no teníamos un cargo específico, tampoco horas cátedras asignadas. Este era uno de los motivos por los cuales nos habíamos afiliado a AMSAFE ya que evidenciábamos la necesidad de regularizar nuestra situación laboral. Fuimos reincorporadas paulatinamente pero a otras áreas, como por ejemplo a un proyecto de investigación durante 4 meses que no presentaba objetivos claros. Luego fuimos derivadas a la Modalidad Domiciliaria y Hospitalaria (DYH), en la cual acompañábamos la tarea de escolarizar a alumno/as que por causas de enfermedad no se encontraban en condiciones de ir a la escuela. Al cabo de medio año logramos sistematizar y potenciar la Modalidad DyH cubriendo las demandas de las escuelas de la Región VI. Sin embargo, volvimos a ser desvinculadas de la Modalidad a cambio de regresar a los Equipos Distritales. A partir del año 2013 se logra, una vez reincorporadas, que no cesen nuestras tareas al finalizar cada año lectivo, y se comienza un proceso para acordar ser formar parte de las discusiones paritarias. En los años sucesivos se nos ofrecen diferentes propuestas, por ejemplo integrarnos al Programa Vuelvo Estudiar, frente a lo cual consideramos que no estaban dadas las condiciones para trabajar en la revinculación de los jóvenes al sistema educativo porque era preciso contar con recursos y mesas de trabajo articuladas con las escuelas y efectores de primer nivel de intervención. Llevó un largo proceso de reuniones sindicales, asambleas colectivas, discusiones sobre las condiciones laborales y finalmente en diciembre de 2015, se constituyó mediante el decreto N° 4380 la aprobación del Reglamento Orgánico del Equipo Socioeducativo Interdisciplinario acordado en la Paritaria Provincial Docente. Esto implicó la regularización de la tarea de lo/as trabajadores de los Equipos en sus funciones, horas de trabajo y obligaciones, representando un primer momento de la construcción de legalidades como principio educativo (Bleichmar, 2012).

Retomando el desarrollo de la modalidad de lo assembleario en el proceso de la construcción de un colectivo de trabajo surgen en las reuniones discusiones entre acuerdos y

tensiones en torno a los modos de intervenciones, de establecer criterios cuidadosos. El sentido de la palabra cuidados cobra un lugar especial: desnaturalizando modos de trabajo alienantes, rompiendo con lógicas discursivas empobrecidas y estigmatizantes en el abordaje con los niños, las niñas y sus vínculos relacionales. Asimismo, se valoriza la intersectorialidad buscando la articulación entre las diferentes instituciones del barrio y también poder ir más allá de la mera articulación para disputar el sentido de lo que implica construir un *entramado intersectorial*. Consideramos que si no hay seguimiento y continuidad, la articulación se cae y por lo tanto no se conforma entramado posible. Por ello se intenta que tanto los niños, las niñas y sus familias puedan ocupar un lugar activo en la recuperación y el fortalecimiento de sus derechos.

Es de destacar que el proceso de conformación del colectivo de trabajadoras se fue nutriendo y construyendo en las participaciones de jornadas, exposiciones en congresos que posibilitaron un momento de escritura previo permitiendo un lugar y una puesta en común de la construcción de una práctica interpelada.

Al respecto, Fernández (2007) habla de las capacidades de invención imaginante; distinguiendo estos procesos de aquellos donde se repite o reproduce lo instituido. Dirá que un colectivo arma máquina, desborda lo instituido e inventa nuevos devenires. Fernández sostiene que:

Lo colectivo es el sujeto de lo individual. Se trata de indagar cómo ciertas configuraciones colectivas-y no lo social en general-crean condiciones de posibilidad de una situación de producción de subjetividad. Se trata de captar por ejemplo cómo en ciertos momentos, un colectivo a contramano de las biopolíticas de subjetivación instala otras modalidades de acción, de imaginación, de afectación, de vinculación, y establece a través de otros agenciamientos sus experiencias singulares. (p.261)

Ulloa (1995) trabaja el concepto de Asamblea Clínica; se trata de la implementación de un dispositivo que el autor considera el más valioso banco de pruebas en el que comenzó a cimentarse su práctica clínica en la numerosidad social: la construcción colectiva de una funcionalidad intelectual pública. Esto es construir pensamiento crítico en ámbitos colectivos a través de diferentes posiciones dinámicas que abordan un mismo problema. En las asambleas de los Equipos Socioeducativos fue necesario construir la confianza para que la palabra no quedara monopolizada por quienes son buenos oradores y ni detenida en quienes se inhiben al hablar en público. Asimismo, situaciones del orden de lo imaginario cobran

visibilidad a partir de la toma de la palabra: sentirse atacada, hacer lobby, hablar de boicot a ciertos lugares o posiciones, jerarquías imaginarias.

En este sentido, una asamblea es también un dispositivo que permite visibilizar y manifestar malestares que están latentes. Por eso es importante revisar la propia práctica y llevar adelante un análisis personal de la subjetividad junto con el desarrollo de supervisiones y retrabajo de las situaciones. Esto permite no quedar inhibido en situaciones de *encerrona trágica* para promover la explicitación de lo que acontece y de lo procesado en el registro personal. Estos procesos tuvieron que ser atravesados para lograr la creación de los cargos que fueron descriptos anteriormente.

Destacamos que en el proceso de construcción colectiva de los Equipos se fue elaborando una perspectiva en la que adquiere protagonismo la inclusión socioeducativa. Gañan (2017) sostiene que hablar de inclusión no conlleva *per se* la posibilidad de alojar al otro. Hace mención a la diferencia entre una intervención desde la inclusión y una intervención que aloja desde el *hacer lugar*. Alojar implica establecer las condiciones para garantizar que la educación sea un derecho universal para las niñas y los niños atravesados por sus diferentes realidades. También significa alojar el malestar institucional de las problemáticas socioeducativas, es decir, acompañar a las docentes, las familias, directivo/as, entre otros actores. Además incluye fortalecer los lazos interinstitucionales, como ser las docentes con el centro de salud, la familia con la escuela y el club con el barrio. Esto tiene por objetivo construir el entramado intersectorial para el advenimiento de sujetos de derechos dentro de la comunidad. En este sentido, los Equipos Socioeducativos se proponen alojar en los marcos de una práctica comunitaria que tiene su punto de partida en el acompañamiento de la trayectoria escolar de los niños y las niñas.

Al respecto son interesantes los planteos de Derrida sobre la *hospitalidad* (2020); “despliega la pregunta acerca de la acogida, de aquél o aquello que acogemos o que no acogemos en nosotros, en nuestra casa, en nuestro lugar- propio, en el *chez-soi* (p.7). Continúa: “amparamos, pues, a lo otro, al otro, lo alojamos, hospitalariamente lo hospedamos, y eso otro, ese otro ahora por nosotros amparado nos pregunta, nos confronta con ese ahora nuestro desamparo” (p.8). La hospitalidad tiene sentido en un contexto institucional porque los Equipos Socioeducativos funcionan como terceridad, es decir, ante el surgimiento de una demanda por una conflictiva familiar o institucional, se planifica una estrategia de intervención incluyente en el marco de los cuidados.

El cuidado se propone como centro de las intervenciones en la práctica de los Equipos Socioeducativos y también en la producción del proceso de las Asambleas Colectivas que aún continúa su marcha.

La perspectiva crítica de las intervenciones desde el cuidado y la construcción de legalidades como principio educativo marcan el acercamiento necesario para pensar a los niños, las niñas y sus familias como sujetos de derechos. En los capítulos siguientes se aborda un breve recorrido sobre la noción de infancias, desde donde nos posicionamos en relación al trabajo con las mismas en el territorio.

El registro del trabajo que fuimos haciendo como *colectivo* ha producido efectos en la subjetividad de las trabajadoras (Ulloa, 1995), que ha profundizado la conceptualización epistemológica de la propia práctica con una perspectiva crítica, lo cual redundo en un mejor abordaje de las situaciones que nos llegan desde las escuelas; permitiendo afirmar lineamientos metodológicos y conceptuales acerca de las intervenciones, las infancias y sus vínculos relacionales.

El pasaje de la queja (Ulloa, 1995) individual a la construcción colectiva fue permitiendo el reconocimiento en los espacios escolares y posibilitando el advenimiento de la singularidad de las prácticas, con la conformación de criterios de trabajo. En este sentido, Ulloa (1995) menciona la “comunidad clínica” al hecho de aprender clínica en común a partir de la conceptualización de las prácticas cotidianas (p.87).

Vera (2020), siguiendo a Ulloa (2011) dice que:

La población siente malestares pero hay grupos, sectores que efectivamente logran entrar en resistencias más abiertas. Esto constituye un paso superior al *malestar hecho cultura* y se relaciona con no quedar fijado en la queja, porque hay muchas personas que sienten bronca pero que no pueden interrumpir la queja. El hecho de lograr convertir la bronca en un acto de indignación ética, es un paso necesario para luchar por la apropiación, el reconocimiento y el ejercicio de los derechos (cursiva del original, p.3)

La asamblea del Equipo Socioeducativo funciona como espacio de encuentro colectivo los días martes, en ocasiones de frecuencia mensual, siempre a la misma hora, variando la cantidad de integrantes que se fueron sumando paulatinamente en el transcurso de los años. La modalidad de encuentro incluye la toma de registro escrito que se va llevando a cabo a medida que cada integrante toma la palabra, los tiempos en los procesos los establece cada una. Ulloa (1995) sostiene que estos procesos hacen retroceder la intimidación y cuando se habilita la intimidad se puede escuchar y decir con resonancia.

Es de destacar que en este proceso colectivo que implicó marcos de lucha signados en principio por la precarización laboral, fuimos sosteniendo en el transcurso de los años una rutina de encuentro al modo de un ritual que invita a no naturalizar los escenarios de crueldad que imprimen las violencias y también a desburocratizar las prácticas. En Niño (2019) encontramos que Paulo Freire define la burocratización como un proceso de adaptación que consigue arrebatar al ser humano su capacidad de asombro, su capacidad de preguntar, de crear riesgo, y, por tanto, que lo desalienta de usar su capacidad de crear, transformar y reinventarse. Nos resta seguir produciendo pensamiento crítico en los espacios colectivos.

Pensar colectivamente también es resistir. Consideramos que situar el presente estudio desde la perspectiva crítica en un momento inédito que atraviesa el mundo por la pandemia del Coronavirus pondrá desafíos que permitan seguir profundizando los conocimientos y su articulación con las prácticas. Este momento tiene que interpelar las definiciones de lo humano, qué sociedad queremos, al decir de Bleichmar (2012) “¿en qué legalidades queremos educar?” (p.30). En este sentido, en los Equipos, con el tiempo se puede producir una inteligencia colectiva (Ulloa, 1995), es decir, se trata de crear colectivamente una funcionalidad intelectual pública. Esto implica la producción de salud mental para los Equipos y con las comunidades con las cuales se trabaja.

II. 5. Impactos en la escuela

Tras el ingreso de un pedido de intervención se generan diversas expectativas de parte de los actores escolares en cuanto la resolución que haremos los Equipos del conflicto emergente.

¿Ante qué situaciones de conflictividad somos convocadas las trabajadoras de los Equipos Socioeducativos? ¿Por qué es importante la tarea que realizamos en las escuelas? A partir de la implementación de la Ley de Protección Integral N° 12.967 se crean los Equipos Socioeducativos en la Provincia de Santa para acompañar la escena escolar, sostener el acto educativo y propiciar intervenciones inclusivas y cuidadosas junto a las y los docentes.

Freire (2016) dice que la politicidad de la educación exige que el profesor se reconozca en el nivel de su práctica a favor de alguien o en contra de alguien, a favor de algún sueño, y por lo tanto contra cierto esquema de sociedad. Sostenemos siguiendo a Bleichmar (2012) para que la escuela pueda ser el lugar en donde pensar un porvenir, hay que educar en el sentido de pensar qué tipo de país queremos construir. La escuela debe cumplir

la función de producción de subjetividad, ubicando en este punto nodal la construcción de legalidades como principio educativo.

Los Equipos somos convocados a ponerle límites externos a las violencias en la mayoría de las situaciones, es decir, construyendo un pasaje junto a los actores institucionales de la puesta de límites a la construcción de legalidades. La tarea de los Equipos es la de construir el sentido de una práctica situada y generar las condiciones de cuidado de las infancias en la prevención de las violencias. A saber, tenemos que repensar el sentido de las intervenciones y acompañar a construir sujetos capaces de definir los límites de la propia violencia (Bleichmar, 2012). Urge el construir otras escenas posibles a la mera puesta de límites. Por eso es preciso establecer como coordenadas el lugar de la escucha y el sostén, la confiabilidad y la disponibilidad para que otros acontecimientos puedan inscribirse en las intervenciones con las familias y con la comunidad educativa.

El desafío por delante implica establecer la interrelación necesaria entre la noción de la terceridad que, siguiendo a Ulloa (1995), remite al tercero de apelación alivante de la encerrona trágica, y, situar la tensión con el concepto de construcción de legalidades como principio educativo de Bleichmar (2012) para dar otro sentido a la prevención de las violencias en la conformación de un entramado intersectorial con la comunidad.

Bleichmar (2016) sostiene que no se puede seguir trabajando desde la perspectiva de la puesta de límites, sino acerca de las legalidades que constituyen al sujeto. “El problema no reside en el límite, sino en la legalidad que lo estructura, lo pauta” (p.17).

Los Equipos somos convocados a partir de una demanda que implica ponerle un límite exterior a la violencia visibilizada a través del relato de los niños y las niñas (Bleichmar, 2012). En el sistema de Protección integral (Ley N°26061) como Organismos de Primer Nivel de intervención todas las instituciones de la sociedad civil, públicas y privadas estamos obligadas a actuar tras el anociamiento de una vulneración de derechos. Los pedidos de intervención que ingresan las escuelas al Ministerio de Educación Provincial se refieren entre otras a situaciones de violencias como ser hechos de maltratos y abusos contra niños, niñas y adolescentes que implican la toma de resolución de una Medida de Protección Excepcional (art. 39 de la Ley 26061) acompañada por la Medida de Protección Integral. El cuidado tiene que formar parte de la estrategia de resolución como un lugar primordial en el centro de la vida de un sujeto. Consideramos que los cuidados deberían ser parte de la resolución del conflicto.

Retomamos algunas preguntas: ¿Para qué nos convocan a los Equipos en las instituciones educativas? ¿Qué intervenciones son posibles de ser construidas a partir de las

demandas que se establecen? Para iniciar una aproximación será necesario, por un lado diferenciar al sujeto ético del sujeto disciplinar (Bleichmar, 2016).

¿La construcción de legalidades se relaciona con la noción de cuidados en los primeros años de vida? En este sentido, Bleichmar (2016) lo relaciona con la complejidad subjetiva del Edipo. “El Edipo se sostiene en la asimetría entre el adulto y el niño, fundamentalmente en lo que hace a la sexualidad” (p.17). Se trata del modo en que cada cultura pauta el acotamiento de la apropiación del cuerpo del niño como lugar de goce del adulto. La autora sostiene que:

La problemática ética no pasa entonces por la triangulación ni por las relaciones de alianza, sino por el modo en que el adulto se emplaza frente al niño en su doble función de inscribir la sexualidad y, al mismo tiempo, de pautar los límites de su propia apropiación; o sea, no se trata de la acción del niño, sino de un límite a la apropiación del cuerpo del niño por parte del adulto. (p.18)

De este modo se produce un cuidado autoconservativo de la vida del niño (Bleichmar, 2016). Por un lado inscribe la sexualidad y al mismo tiempo acota el goce en términos de la ética en relación al amor sublimatorio. Freud en el Proyecto de Psicología para Neurólogos (1976) plantea que cuando se produce la tensión de la necesidad, viene el adulto e irrumpe con sus cuidados, y que en esta irrupción está la fuente de todos los motivos morales.

Bleichmar (2016) sostiene que la ley en términos de autoconservación y autopreservación no alcanza para constituir un sujeto ético, lo disciplinario no garantiza un sujeto ético. La única garantía del sujeto ético reside en que la ley sea acorde al amor y respeto que se le tiene a quien la transmite. Y el primer derecho que tiene el niño es a una asimetría protectora, no es la asimetría con el adulto. Entendiendo a la asimetría no desde la autoridad; asimetría quiere decir responsabilidad y amparo.

¿Puede la conformación de un entramado intersectorial ser un lugar de recomposición en la construcción de legalidades para el advenimiento de un sujeto ético? En ocasiones, cuando se suceden derbordes subjetivos se construye lo que llamamos la figura de un referente institucional, aquél o aquella persona con la que el niño o la niña establece cierta afinidad y donde encuentra la disponibilidad, la confiabilidad y el sostén necesario para no ser expulsado/a de ese vínculo de amor.

Tras un acontecimiento de derborde subjetivo o de develamiento de una situación de violencia la comunidad educativa se desestabiliza y sufre la pérdida del orden establecido. Se

escuchan múltiples narrativas que dan cuenta de la dificultad para dar lugar a estos conflictos. Consideramos siguiendo a Mannoni (2014) que los estallidos institucionales advienen para poner a trabajar junto a otros la importancia de implicarse en las situaciones emergentes.

Mannoni entiende por institución estallada:

La noción de institución estallada, que hemos introducido, intenta sacar provecho de todos los hechos insólitos que surjan (hechos insólitos que se suelen, por el contrario, reprimir). En lugar de ofrecer la permanencia, el marco de la institución ofrece en el fondo de la permanencia aberturas hacia el exterior, brechas de todo tipo (...). (2014, p. 72)

¿Es la escuela el escenario posible para la prevención de las violencias? ¿Cómo construir legalidades en las escuelas? ¿De qué forma los Equipos Socioeducativos podemos trabajar en la construcción de esas legalidades? ¿Cómo hacer lugar a un entramado intersectorial que construya desde la ética del cuidado la protección integral de las infancias?

Ya en el 2012 Bleichmar nos decía que las violencias actuales son nuevas formas de violencia, ya que dan cuenta de procesos muy severos de desubjetivación en el país, y de procesos muy profundos de impunidad y resentimiento acumulados en el país. Casi 10 años después nos enfrentamos al avasallamiento económico y de arrasamiento de la subjetividad que causaron los cuatro años de las políticas neoliberales implementadas por el macrismo (2015 al 2019). En el capítulo cuatro trabajaremos acerca de la producción de subjetividad acaecida en esa época que, en la implementación de las políticas públicas ha conllevado el recorte de los derechos adquiridos por los sujetos.

Para Bleichmar, la prevención (2006) no se refiere a la instancia de capacitación, es decir, dar charlas, hacer talleres, sino acompañar formas de simbolización del malestar al que llamamos malestar sobrante porque no es solamente el que paga cualquier ser humano por ingresar a la cultura, sino un exceso de malestar producido por la frustración en la cultura. Y esto no se da solamente en los excluidos, se da también en los incluidos.

¿Qué impactos generan las violencias en las escuelas y cómo es posible resignificarlas a partir de los estallidos institucionales que producen? ¿Qué marcos y qué lineamientos podemos construir junto a los actores escolares tras los estallidos que producen las violencias? ¿Y qué función tiene la educación con toda la información que los niños y niñas llevan a la escuela? Bleichmar (2012) sugiere crear situaciones metabólicas en relación a acompañar a procesar la información con la que ya cuentan los alumnos y las alumnas. Consideramos importante resignificar los saberes con los que llegan los niños y las niñas a la

escuela. En este sentido, construir legalidades es establecer una posición asimétrica de cuidados en la cual los adultos no se ubican en situación de *paridad* en los procesos educativos. Bleichmar (2012) sostiene que la escuela tiene que cumplir una función que no puede cumplir ninguna tecnología, que es la producción de subjetividad.

A los Equipos Socioeducativos nos convocan para aportar otra mirada sobre los acontecimientos que irrumpen de forma intempestiva en la escuela. Los/as maestras/o y los equipos directivos asimismo son protagonistas de la resolución de los conflictos. Para que ello sea posible, es importante que la palabra circule entre malestares, posibilidades, miedos y obstáculos. La escucha atenta es una herramienta que permite facilitar el diálogo. Sostiene Bleichmar (2006) que “Hay una relación muy directa entre la crueldad, la falta de respuesta y la indiferencia hacia el otro. Y ahí reside la falta más grave de la ética” (p.50). La autora considera a la indiferencia como una forma de crueldad. Se instituye en la categoría de violencia silenciosa, cuando el otro no responde largamente produce una permanente sensación de inexistencia que es una de las formas más desubjetivantes. Cuando se naturalizan situaciones de violencia, la indiferencia profundiza los sentimientos de soledad en la que están sumergidas las infancias en estos tiempos.

En el capítulo IV trabajaremos acerca de las narrativas de las violencias de los niños, las niñas y sus vínculos relacionales. Asimismo, problematizaremos sobre las violencias y la diferencia con los modos de producción de la crueldad.

Percia (2001) retoma una pregunta de Fernando Ulloa tras la conferencia de Maud Mannoni en Buenos Aires (1998), a saber: ¿es posible poner a trabajar el psicoanálisis para pensar las instituciones? (párr. 24).

Percia (2001) recuerda la cita que Maud Mannoni realiza retomando una idea de Ivan Illich que, las instituciones ofrecen certidumbres que tranquilizan los corazones, a la vez que encadenan la imaginación. Mannoni (1972) trabaja la idea de estallido institucional, como programa ético, como intervención política sobre uno mismo, como trabajo de demolición de todas las tendencias de segregación, de todas las formas de institucionalización de la enfermedad (Percia, 2001).

Percia (2011) sostiene que:

El psicoanálisis *hace pensar* las instituciones: las de la medicina y las de la psiquiatría, las de psicoanalistas y psicólogos, las de salud y las de educación. *Hacer pensar* quiere decir que intenta alojar producciones que no pueden ser pensadas. El psicoanálisis se ha ganado la

estima de transportar el *donde* pensar lo impensado. (Percia, 2011, párr. 24, cursiva del original)

¿Cómo tensionamos y armamos los escenarios para la prevención de las violencias? Una de las cuestiones fundamentales es hacer lugar a los padecimientos y al sufrimiento psíquico con el que los niños y las niñas y sus vínculos relacionales llegan a los espacios escolares. Es decir, Bleichmar (2012) lo plantea en términos de la ética. Sostiene que “La ética siempre está basada en el principio del semejante, es decir, es la forma con la que yo enfrente mis responsabilidades hacia el otro. La ética consiste en tener en cuenta la presencia, la existencia del otro” (p.28).

Manavella (2020) en su práctica realiza una articulación entre los conceptos winnicottianos de “deprivación” (Winnicott, 1945) y la construcción de legalidades (Bleichmar, 2102). A partir de experimentar situaciones que transcurren en las escuelas, elabora estrategias de abordaje con los niños y las niñas ante episodios de violencia. Recuerda Manavella que, cuando un niño o niña se *bandeaba*, se implementaban estrategias donde el lugar de la responsabilidad ocupaba el primer plano.

Winnicott (2011) sostiene que:

Cuando existe una tendencia antisocial ha habido una verdadera deprivación y no una simple privación. El niño ha perdido algo bueno que, hasta una fecha determinada ejerció un efecto positivo sobre su experiencia y que le ha sido quitado; el despojo ha persistido por un lapso tan prolongado que el niño ya no puede mantener vivo el recuerdo de la experiencia vivida. (p.148)

Lo interesante del planteo de Winnicott (2011) es además la extensión que el autor realiza del alcance de la deprivación. Dice que “Una definición completa de la deprivación incluye los sucesos tempranos y tardíos, el trauma en sí y el estado traumático sostenido, lo casi normal y lo evidentemente anormal” (p.148).

Los Equipos Socioeducativos realizamos entrevistas socio-familiares. En ellas se establece una evaluación de acuerdo a cada situación, a veces depende de la gravedad del caso. Se pesquisan situaciones de niños y niñas que han estado en situación de deprivación ya que su ambiente no habría sido lo suficientemente facilitador. Cuando esto ocurre, los integrantes del Equipo que llevamos adelante el proceso de intervención trabajamos para la posible inscripción de un suceso a advenir. Se planifican estrategias de cuidados, se apela a la

responsabilidad a través de establecer acuerdos que hagan posible sostenerla construcción de legalidades como principio educativo.

En este sentido, Winnicott (2011) menciona que *la preocupación por el otro* se refiere al hecho de que el individuo cuida o le importa el otro, siente y acepta la responsabilidad. En las situaciones que son presentadas a los Equipos, hay niñas y niños que irrumpen generando escenas de agresividad en el aula con sus pares. Un adulto responsable será aquel que en su posición de asimetría protectora es capaz de generar condiciones de cuidados desde la ternura.

Siguiendo a Levinas, “La ética es el reconocimiento de esa presencia inquietante del otro capaz de arrancarme de mi solipsismo, de mi egoísmo, para volcarme a las responsabilidades infinitas que desde él me convocan” (Bleichmar, 2016, p. 12).

Bleichmar (2016) basa su posición en que la violencia no deriva de la pobreza, sino de la forma cómo se ha deconstruido la noción de semejante, y también de las condiciones de paranoización y de impunidad que vive la sociedad desde hace años. Insiste en profundizar e idear nuevos recursos teóricos y prácticos para acompañar los tiempos de las infancias.

En la Argentina del año 2015 al 2019, tras políticas de cortes neoliberal, el macrismo construye otro sentido, borrando la palabra *derechos*, cambia el sentido cultural y económico de las políticas públicas implementadas por el kirchnerismo. Alemán (2019) dice que, durante años de mentiras, el macrismo no pudo construir ningún proyecto hegemónico.

Un acontecimiento que ha manifestado la impunidad de la justicia en los años de Gobierno de *Juntos por el cambio* ha sido el tratamiento del caso de Santiago Maldonado. Actualmente la investigación continúa abierta. Tras un allanamiento realizado por la Gendarmería Nacional el 1 de agosto de 2017, en el Pu Lof en Resistencia de Cushamen situado en la provincia de Chubut, Santiago Maldonado desaparece. El día anterior, Maldonado había participado en un corte de ruta, enmarcado en la lucha por las tierras ancestrales tradicionalmente ocupadas por la comunidad mapuche.

¿Cómo se fue trabajando este episodio de violencia en las escuelas? La pregunta por la desaparición de Santiago Maldonado tuvo difusión en las marchas que se realizaron, por algunos medios de comunicación opuestos a las políticas de ajustes y de impunidad del Gobierno de Mauricio Macri. ¿Dónde está Santiago Maldonado? En las escuelas los alumnos y alumnas preguntaban las causas de su desaparición. Diferían las respuestas formuladas en cada hogar. Desde el Ministerio de Educación Nacional se empieza a perseguir a los docentes que trabajaban sobre la desaparición forzada de personas. Las y los estudiantes en su inquietud de querer saber la verdad, instalaron preguntas que se fueron construyendo con los/as docentes con la mirada puesta en la memoria, la verdad y la justicia.

¿En qué legalidades queremos educar? Se fue alojando, haciendo lugar, a las preguntas realizadas por los/as estudiantes. Se debatió en las asambleas sindicales, en los espacios barriales y en el Equipo Socioeducativo. ¿Dónde está Santiago Maldonado? La desaparición seguida de impunidad es puesta en el lugar de un sentido de país que no queremos *Nunca Más*.

En la Convención sobre los derechos del niño, en el artículo 18 se describe la responsabilidad primordial que tienen padres y madres en la crianza de los niños y las niñas y el deber del Estado de brindar la asistencia necesaria para el desempeño de sus funciones:

Artículo 18.1. Los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. Su preocupación fundamental será el interés superior del niño.

Artículo 18. 2. A los efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la presente Convención, los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño y velarán por la creación de instituciones, instalaciones y servicios para el cuidado de los niños.

18.3. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas.

(1989, p. 16)

Los Equipos Socioeducativos tenemos la obligación y deber de informar, comunicar, proteger contra los malos tratos (artículo 19 de la Convención sobre los derechos del niño). Tenemos la responsabilidad de brindar la asistencia necesaria y generar las condiciones para que la responsabilidad parental acontezca. Estos lugares construyen asimetría, no desde la autoridad sino desde la responsabilidad.

Desde el campo del psicoanálisis trabajamos la relación entre la construcción de legalidades como principio educativo y el lugar de la ternura que pauta la filiación y el acote de lo pulsional de un adulto a un/a niño/a. Los Equipos Socioeducativos nos constituimos en este sentido como el *tercero de apelación* o el lugar de la terceridad. Al respecto, Ulloa (1995) llama encerrona trágica al lugar que se constituye cuando no hay tercero de apelación.

Se organiza una situación de dos lugares, donde no hay a quien apelar. La situación límite es la tortura. Se trata de un concepto extraído del campo de los Derechos Humanos.

Fuimos construyendo desde los Equipos Socioeducativos el lugar de la terceridad, es decir, como soportante la coartación de la encerrona trágica.

Los niños y las niñas son sujetos de derecho. Hablamos de un sustento internacional. En los contextos locales y regionales, cuando territorializamos las situaciones sociales complejas ¿cómo generamos las condiciones para la garantía de los derechos? ¿Cómo acompañamos para el acceso a derechos? ¿Cómo se constituyen los procesos de ciudadanía en los niños, las niñas y las familias? Y, ¿cuáles son las herramientas para la inclusión?

Cillero (2001) retoma de Hannah Arendt, quien comprende el sistema de los derechos humanos como un mecanismo de construcción de igualdad y concibe la ciudadanía como el derecho a tener derechos. Sostiene que los niños son sujetos de derecho en el sentido de que como seres individuales tienen la titularidad de ellos. Los derechos del niño no son derechos de colectividades o grupos, sino derechos subjetivos imputados a ellos como personas humanas.

En este sentido, Silvia Lampugnani (2014) sostiene:

El problema que se nos plantea con niños o niñas cuyos padres no pudieron constituirse o ser soportes (en lo cotidiano) de las funciones de filiación, es que muchas veces las intervenciones o instituciones encargadas de dar amparo no logran constituirse en articuladoras, facilitadoras, donantes de referencias o vías alternativas de identificación y transmisión. La no apelación a la Ley que introduce las prohibiciones fundamentales: la del incesto y la del homicidio declina en la variante del lazo como propiedad, como captura, generando una expropiación de la experiencia y del saber genealógico impidiendo la transmisión o transformándola en otra cosa. (p. 8)

¿Cómo construir con las escuelas el lugar de soporte para que las narrativas de las violencias de los niños y las niñas sean alojadas? ¿Cómo introducir la función de terceridad de los Equipos? ¿Cómo acompañar la tarea docente para no *caer/se* en la encerrona trágica?

Ante situaciones de desborde desubjetivantes en los niños y las niñas, acompañamos a construir la posición del adulto de referencia en la escuela. Esa función de los Equipos nos constituye en soporte; que, lejos está de la captura del cuerpo propio como lugar de descarga del otro. Ser lugar de soporte es estar en posición de disponibilidad, genera las condiciones

para la confiabilidad y el sostén como fundamentos de la ternura. Herramientas fundamentales para que una intervención desde la perspectiva de los cuidados.

Winnicott (1990) llama el Holding, a la capacidad de sostener emocionalmente al niño, en todo momento y en todos los estados por los que pueda atravesar su afectividad y su impulsividad. Naturalmente habrá emociones plácidas y otras altamente displacenteras y ahí requerirá que la madre le preste su capacidad de contención y sostén para que él logre sobrevivir a la intensidad de lo vivenciado. Esta categoría se extiende de ser pensada para otros adultos referentes del niño o la niña, no sólo para la madre. A Bleichmar (2016, p. 21) le resulta cada vez más dificultoso llamar madre al adulto que tiene a cargo al bebé, aunque sean mayoría estadísticamente hablando.

Siguiendo a Winnicott (1986) sostiene que el psicoanálisis consiste en proporcionar un marco profesional a la confianza, en el cual la interpretación pueda llevarse a cabo. “Cuidar-curar constituye una extensión del concepto de sostén. Comienza con el bebé en el útero” (p. 132).

En este sentido, Jullien (2013) trabaja en su libro Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis, la noción de disponibilidad, entendida como una posición activa, ética, una conquista que “No proyecta ninguna sombra, ya que no es conducida por una intencionalidad, mantiene por consiguiente todo en igualdad. Su captación es completamente abierta porque no espera nada por captar” (p.25). Esto se relaciona con el concepto de la atención parejamente flotante del psicoanalista: “Uno debe alejar cualquier injerencia consciente sobre su capacidad de fijarse, y abandonarse por entero a sus memorias inconscientes” (Freud, 1912, p.27), es decir, en una entrevista socioeducativa son desfavorables los juicios de valor, supuestos a priori que obturan el relato, “Uno debe escuchar y no hacer caso de si se fija en algo” (Freud 1991, p. 112). Esta idea implica volverse disponible a algo (Jullien, 2013) para construir, junto con el sostén y la confianza, una intervención posible.

Gañan (2017) retoma de Minicelli (2010) el concepto de *Ceremonias Mínimas* vinculada la inclusión en educación. Dice Gañan que la inclusión está dada por aquellas ceremonias mínimas, gestos pequeños, manteniendo siempre como eje la importancia de establecer una asimetría que proteja, entre los adultos y las niñas y los niños.

Otra de las situaciones que se presentan en una intervención socioeducativa es la vinculación entre la desigualdad social y la relación con el traumatismo que plantea Bleichmar:

La insuficiencia de herramientas para resimbolizar la realidad, o para poder producir de alguna manera, representaciones capaces de capturar la realidad cuando la subjetividad se ve amenazada por la ruptura de significaciones previas que permitían su aprehensión. (2012, p.124)

¿Qué impactos produce la violencia en las escuelas? ¿Cómo acompañar en los procesos de subjetivación? ¿Con que estrategias y redes contamos para generar las condiciones para el ejercicio de los derechos de los sujetos?

Consideramos prioritario construir criterios de abordaje de forma colectiva para instituir condiciones de infancia. Los procesos colectivos nos permiten la salida a las encerronas trágicas propias del contexto neoliberal que transitamos.

Desde el año 2017 los Equipos tenemos estabilidad laboral y somos parte del sistema educativo. Fuimos construyendo un pisoteo de confiabilidad con los/as docentes que posibilita organizar redes de cuidados frente a las situaciones emergentes del contexto.

En este contexto, los procesos de ciudadanía, inclusión y acceso al derecho a la educación, comienzan a tener un sentido particular.

Los Equipos Socioeducativos acompañamos procesos de ciudadanía a través de un armado de redes institucionales para el ejercicio de los derechos individuales de cada niño y niña. La inclusión se trata de una categoría insuficiente si no es elaborada en el transcurso de un proceso universal y colectivo. Es decir, en las estrategias de inclusión, los sujetos son actores pasivos. En cambio, en el acceso a derechos se elabora una puesta en acto para generar las condiciones del derecho a la educación, con la participación activa de los sujetos en el ejercicio de sus derechos.

En el ejercicio de acompañamiento del *acceso a derechos* destacamos la prevención de las violencias que Bleichmar (2012) relaciona con un diagnóstico precoz por un lado, y por otro lado con un modo de recomposición intrasubjetivo. No se da solamente en el aula, también en el trabajo y en todos los vínculos, y para llevarlo a cabo, la autora sostiene que la salida es una vez más colectiva.

En concordancia con Bleichmar (2012), el traumatismo incide en la constitución de la subjetividad, y, asimismo, se relaciona con la producción de subjetividad, es decir, el concepto cobra la amplitud de pensarse en los procesos de transformación más que en la repetición de acontecimientos traumáticos, que terminan llevando a una especie de insensibilización en los lazos sociales.

Con Ulloa (1995), consideramos que es a través de la ternura como construcción ética y política generar las condiciones para que las intervenciones puedan ser cuidadosas. Junto a la construcción de legalidades para la prevención de las violencias. ¿Estamos en condiciones de generar entramados intersectoriales? La construcción es colectiva. El porvenir es junto a otros/as.

CAPÍTULO III: EDUCACIÓN Y SALUD MENTAL. ENTRECruzAMIENTOS SITUACIONALES EN LAS INTERVENCIONES CON LAS INFANCIAS.

“Un acto de hospitalidad no puede ser sino poético” (Jacques Derrida, 2020, p.10)

En la experiencia de los Equipos Socioeducativos nos vemos interpeladas por la articulación de dos campos, a saber, el campo de la educación y el de la salud mental. Dicho abordaje se articula a una práctica en la que situamos los procesos de la infancia en el devenir de la constitución subjetiva. La intervención se resignifica en el abordaje integral de la práctica.

El concepto de *intervención* se presenta como una herramienta de la práctica situada. Benedetti (2015) nos invita a rastrear la etimología del término intervención. Dirá que:

Se trata de un término formado por tres componentes: el prefijo inter (entre), el verbo venire (venir) y el sufijo ción (acción y efecto). ¿De qué nos habla entonces la palabra intervención? ¿Qué significa? Será, interrumpir una repetición pero también venir entre. (p.29)

En esta relación, es decir, en el *venir entre* podemos encontrar la vinculación de la intervención socioeducativa. En una dialéctica dinámica que permita generar las condiciones en los sujetos. La de interrumpir repeticiones de *encerrona trágica* para el reconocimiento del semejante y el ejercicio de sus derechos.

¿Qué lugar ocupa la escuela en la constitución del psiquismo? ¿Es el campo de la salud mental un componente con características potenciales ante situaciones adversas?

Siguiendo a Bleichmar (2003), sostenemos que la escuela es productora de subjetividad. La autora establece la diferencia entre la constitución del psiquismo y la producción de subjetividades. Y plantea que la escuela es un organizador simbólico porque es el lugar donde se redefine la relación del sujeto con la sociedad donde se generan por primera vez metas que no están marcadas por el entorno primario del sujeto.

Bleichmar (2003) dice que el lugar de rescate de la marginalidad es la escuela pública, siendo el lugar donde se evita la desintegración más allá de las condiciones de precarización que viene sufriendo la escuela en los últimos años. En este sentido, Ulloa (2011) refiere que, cuando se trabaja en condiciones adversas, la salud adquiere el valor de un *contra poder*

capaz de enfrentar con eficacia esas condiciones adversas. La escuela es el lugar por excelencia donde se redefine la integración de los niños y las niñas a la sociedad (Bleichmar, 2003).

En el año 2003 la sociedad argentina comienza un proceso de recomposición de la esperanza y de un modelo de sociedad que soñaron lo/as 30 mil desaparecido/as de la última dictadura cívico militar. Se empieza a vislumbrar un modelo de país que le da lugar a la reparación. Se recupera el valor como pueblo a través de la memoria, la verdad y la justicia. En relación a la economía vinculada a la educación y la cultura se definen políticas públicas más equitativas e inclusivas como lo son el programa Conectar Igualdad, las becas Progresar, el Plan Fines, la Asignación Universal por Hijo. Con respecto a los programas vinculados a la salud, tenemos el Plan Qunitas y la ampliación del calendario de vacunación, entre otras políticas inclusivas de derechos. En relación a los medios de comunicación, el programa Paka Paka, canal encuentro y la articulación con Tecnópolis son ejes para pensar a los niños y a las niñas como sujeto de derecho. Se sancionan leyes que contribuyen a los procesos democráticos y de mayor justicia social como lo son la Ley de Educación N° 26.206, la Ley de Salud Mental N° 26.657, el nuevo Código Civil y Comercial N° 26.994, la Ley de Matrimonio igualitario N° 26.618, la Ley de Identidad de género N° 26.743, la Ley de Políticas Migrantes N° 25.871, la Ley de Consumos Problemáticos N° 26.934, la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 entre otras leyes vinculadas a los Derechos Humanos.

En esta articulación entre la educación y la salud mental vislumbramos la idea freudiana de que la cultura ejerce una prohibición del goce intergeneracional (Bleichmar, 2003). Es lo que marca e inscribe la constitución del ser humano a la cultura con la prohibición del adulto en la cadena filiatoria de la apropiación del cuerpo del niño como lugar de goce. En este sentido se pauta la construcción de legalidades en ese otro escenario que es la escuela. De allí la importancia cuando mencionamos accionar políticas públicas desde la perspectiva de los cuidados.

Bleichmar (2003) realiza una diferencia entre la constitución del psiquismo y la producción de subjetividades. Sostiene que la articulación se da en ese borde, es decir:

De qué manera, la producción de subjetividad donde la escuela cumple un papel fundamental y la educación es central, interviene o no en los modos de reacomodación de la constitución del psiquismo y de qué manera las premisas de la constitución psíquica producen la posibilidad de subjetivación entendiendo por subjetivación no todo el psiquismo. (p.4)

A partir de la diferencia entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo, sostenemos q la noción de la categoría *infancia* es la de un sujeto en estructuración. Los niños y las niñas constituyen su subjetividad en un proceso dinámico junto a otros/as. En esta vinculación, en los próximos apartados nos introducimos en las nociones *deno patologizar las infancias*, los procesos de acompañamiento en las *trayectorias escolares*, la *diversidad* y los nuevos modos de *sufrimiento psíquico*.

Benedetti (2015) trabaja la noción de prevención inespecífica. Dice al respecto que se trata de la organización de espacios vinculados con lo creativo y con lo solidario que producen lazo social. Este concepto implica acercarnos a la idea de *prevención de las violencias* y la construcción de legalidades a partir de la articulación entre educación y salud mental en la constitución de entramados intersectoriales.

Bleichmar (2003) sostiene que la escuela es un organizador simbólico de la sociedad. En este sentido, la escuela abre procesos de humanización que desconoce. Asimismo, es el lugar donde se produce el descentramiento para una gran cantidad de seres humanos que tienen totalmente estandarizada la relación de asimetría al interior de la familia. En la escuela se arman las relaciones inter pares, y se construye el colectivo social. En este sentido, Vera (2020) sostiene que:

En ciertas ocasiones el psicoanálisis, animándose por los caminos de la *numerosidad social*, aproxima el interés por la política y la economía para enfrentar el desafío que implican esas cuestiones estructurantes de lo social con relación a la Salud Mental y el campo de la Educación. (p. 6, cursiva del original)

La Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (CoNISMA) ha producido acuerdos, documentos con recomendaciones a actores del sistema educativo y a la comunidad en general con indicaciones para limitar el uso de diagnósticos y medicalización de la infancia y otro con recomendaciones a las universidades para adecuar las carreras de las profesiones del campo a los contextos actuales. Dicha articulación de las prácticas implica entrecruzamientos de los actores que trabajamos en el campo de las infancias desde una mirada que permita identificar buenas prácticas y potenciarlas.

III.1. La Educación desde el paradigma de los Derechos Humanos: *la escuela es un lugar de recuperación de sueños.*

Consideramos a la educación como un acto político. La educación concebida desde este lugar implica que nunca es neutra. La práctica educativa debe tener un sentido, una dirección. No hay práctica educativa que no esté signada por sueños y proyectos de un porvenir. Siguiendo a Bleichmar (2012), a los niños y a las niñas “hay que transmitirles que no son un instrumento de trabajo, sino alguien muy representativo respecto de la función que cumple en nuestra tarea” (pp.68-69). Siendo esta una forma de humanización muy fuerte. “Esto tiene que ver con la profunda creencia en la potencialidad del otro humano” (p.69). En este sentido, Freire (2004) sostiene que “hacer el mundo ético es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana, o de extender la vida en existencia” (p. 98).

Desde esta perspectiva, Niño (2019) en base a ideas de Freirey Faundez (2018) el concepto de humanizar la educación como parte del desarrollo de un pensamiento crítico, situando desde esta mirada la búsqueda de alternativas a los problemas del mundo desde el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje. Sostiene que humanizar la educación del siglo XXI es tomar posición en la defensa de una “cultura de la vida que propicie una comprensión rigurosa del presente” (pp.140-141). Afirma que: “Enseñar a pensar también es enseñar a resistir la burocratización basada en la manutención de las clases dominantes por medio del arduo trabajo de las masas, el aumento de las injusticias sociales y la perpetuación de la desigualdad” (2019, pp. 140-141).

Cabe señalar que Dubet (2011) menciona el lugar de la escuela como un escenario privilegiado donde se visualizan y articulan las desigualdades y las injusticias sociales. Y a su vez es también un instrumento que vehiculiza un cambio, que puede tender hacia sociedades más justas o más conservadoras.

En este sentido, pensar la Educación desde el paradigma de los Derechos Humanos implica *el sueño de humanización* (Freire, 1993) que involucra procesos y devenires. Freire sostiene (1993) que:

El sueño de humanización pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. (p. 95)

Otro aporte para situar a la educación desde el paradigma de los derechos humanos es la propuesta de lo que Walsh (2013) llama *las pedagogías decoloniales*. A saber, son “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar,

escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (p.28). La autora sostiene que “la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación” (p.29). Walsh (2013) señala que:

Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización. (p.29)

En este sentido Freire (1974) nos interroga:

¿Cómo pueden los oprimidos como seres no auténticos divididos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación? Solo cuando descubren que ellos mismos son *anfitriones* del opresor, pueden contribuir a la partería de su pedagogía liberadora. [...] La pedagogía del oprimido es un instrumento para su descubrimiento crítico que tanto ellos —los oprimidos— como sus opresores son manifestaciones de la deshumanización. (p. 33, cursiva del original)

Freire (2006) refiere que una de las características fundamentales “del proceso de dominación colonialista o de clase, sexo, todo mezclado, es la necesidad que tiene el dominante de invadir culturalmente al dominado” (p. 33). Continúa: “Lo que en la invasión cultural se pretende, entre otras cosas, es exactamente la destrucción, lo cual felizmente no se logra en términos concretos. Es fundamental, para el dominador, triturar la identidad cultural del dominado” (p. 33).

En este sentido, Vera (2020) dice que:

La educación como derecho y como acto ético-político viene a poner en tensión la producción de subjetividad de las políticas neoliberales en sus diversas formas. Con esto también quiero mencionar a las prácticas caritativas, asistencialistas, de la beneficencia y del emprendedurismo. Algunas de estas prácticas más ligadas al liberalismo otras más neoliberales pero tienen en común la producción de desprecio, humillación, sometimiento y culpabilización del sujeto. (pp. 8-9)

Asimismo, Vera (2020) plantea a la educación como un acto ético-político, oponiéndolo a las metodologías *bancarias* que contribuyen a producir subjetividad en las políticas neoliberales.

Niño (2019) en líneas de Freire (2015) enfatiza en los desafíos de la epistemología, política y pedagogía para el siglo XXI para profundizar la perspectiva de la educación en Derechos Humanos, superando la dependencia del Sur-Norte, el hambre y la violencia física y simbólica, y la correspondencia a los intereses económicos de las ideologías dominantes, revitalizar el saber popular y alternativo y afirmar la importancia de la subjetividad en la posible transformación del mundo.

La educación desde la perspectiva de los derechos humanos nos interroga a problematizar las trayectorias escolares, a los niños y las niñas como sujeto de derecho, el modo en la transmisión de los conocimientos (Bleichmar, 2012). Vera (2020) relaciona la concepción de la educación como derecho con la construcción de legalidades como principio educativo (Bleichmar, 2012). Asimismo sostiene que la educación como derecho está en sintonía con los planteos de Ulloa (1995) sobre la ternura como fundamento de los derechos humanos.

Puiggrós (2019) sostiene que hay que partir del pasado que nos constituye para pensar un futuro. Y propone:

A la escuela pública como punto de partida para una transformación educativa imbuida de la tradición nacional popular democrática latinoamericana, sabia de cultura occidental pero incorporando: la centralidad de la política y de los derechos humanos, la perspectiva medioambientalista, el feminismo y la perspectiva de género, las otras racionalidades, lenguas y experiencias de las comunidades de la región, la re-vinculación entre la razón y el cuerpo, la ética y la estética, la relación humana con la tecnología, la centralidad del vínculo educador-educando en el proceso educativo. (pp. 75-76)

El derecho a la educación es un derecho que está incluido en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), en la Ley Nacional de Educación (2006), en la Ley de Protección Integral de derechos de niños, niñas y adolescentes (2005), es un derecho fundamental que tienen los sujetos. Desde el punto de vista constitucional el derecho a aprender es un derecho fundamental. El derecho a la educación no se da por sí mismo, no es optativo. Será preciso generar las condiciones para que ese derecho pueda ser ejercido por los sujetos. Puiggrós (2019) indica que “no se trata de que cada individuo pueda voluntariamente o con su esfuerzo hacerse de él, como supone el neoliberalismo, sino que es construido social e históricamente” (p.77). En la Ley 26.061 (2005) en su artículo 15 habla del derecho a la Educación, dice que:

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.(Infojus, 2014, p. 16-17)

Consideramos que una Educación posicionada en Derechos Humanos se nutre de la recuperación colectiva de la historia. Son guía aquellos referentes que aportaron a la configuración de un pensamiento crítico en nuestro país, asumiendo y cuestionando los saberes hegemónicos en lo social, lo cultural y lo académico. Los legados abren el debate crítico sobre qué conceptos epistémicos valernos para humanizar la educación: y cómo poner a circular el conocimiento, siendo los niños y las niñas sujetos activos en esa construcción. Y en ese sentido, “la escuela tiene que partir de que cada ser humano que tiene ahí es un sujeto” (Bleichmar, 2012, p. 52). Para Freire (2004) la lucha política, la transformación social y la superación de la *injusticia deshumanizante* deberían emprenderse en la ética universal de los seres humanos. Haciendo referencia a una ética con conciencia reflexiva y colectiva (Walsh, 2013).

III.2. La Salud desde el Paradigma de los Derechos Humanos: *prácticas subjetivantes en salud mental.*

Según la definición expresada por la Organización Mundial de la Salud, en la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de la Salud en Alma Ata (1978), se destaca el concepto de salud más allá de la no enfermedad: “Estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (parr.1). En ese sentido, si nos remontamos a cómo se fue dando el proceso de pensar a la salud como un derecho; Ramón Carrillo (1946) planteaba la necesidad de una comprensión integral y también social acerca de las enfermedades. Decía que: “ante las enfermedades que generan miseria, tristeza, angustia o infortunio social en los pueblos, los microbios como causa son pobres causas” (Benedetti, 2015, p. 30). La mirada sobre la concepción de salud evoluciona de la mano de Carrillo. Su concepción es de corte político y epistémico. Después del golpe de Estado de 1955 se interrumpió este proceso sanitario, político e ideológico (Benedetti, 2015).

Por otro lado, la definición de Carrillo, sostiene Benedetti (2015), supone “un modo de pensar al otro y también de complejizar el análisis al introducir al sujeto social histórico como un componente relevante de la lectura sanitaria” (p.30). En ese período se crea el Ministerio de Salud durante el primer gobierno de Perón, siendo Carrillo su ministro. Se planifica y construye un sistema de hospitales e instituciones estatales con un importante desarrollo de la infraestructura (Stolkiner, 2015). En este sentido la salud empieza a pensarse como un derecho y el Estado siendo garante de ese derecho.

Sostiene Stolkiner (2015) que:

En la refundación del sistema de salud argentino tenemos dos modelos: el sistema de obras sociales que tiene por sujeto al trabajador y el sistema que pensaba Carrillo, por financiación de la oferta de prestación de acceso universal, público y gratuito para el conjunto de la población con hospitales públicos, cuyo sujeto es el pueblo en su conjunto. Los dos sistemas coexisten y nacen simultáneamente y, además, absorben las organizaciones filantrópicas del período anterior. (p.22)

Posteriormente Onganía (1966-1970) decide hacer obligatoria la afiliación a las obras sociales de tal manera que a estas pasan el total de la población asalariada de la Argentina y sus familias (en ese momento casi los dos tercios de la población) (Stolkiner, 2016, p. 22). Los hospitales que tenían las obras sociales y su sistema de prestación se ven desbordados y de esa manera es contratado el sector privado. Señala Stolkiner (2015) que en este movimiento se comienza a producir el sistema de privatización en la Argentina, es decir, “esa transferencia de capitales desde las obras sociales al sector privado. Es el motor de desarrollo de las clínicas y sanatorios privados en la Argentina y de todo el sector de prestadores privados a quienes las obras sociales contratan” (p.22).

En este sentido, como decíamos anteriormente, la educación es un acto ético-político y, con respecto a la salud aún resta problematizar: ¿desde qué marco epistémico y político (Benedetti, 2015) pensamos la salud?

En derechos humanos, el marco jurídico es una referencia, vinculada al sentido de instituir la dignidad de los sujetos. Es decir, la dignidad referida a pensar a las personas con derechos, no como mercancías ni como objetos, ni cosas (González Valenzuela, 2008).

Stolkiner (2015) sostiene que:

La universalidad de los derechos sociales abona a la concepción de que mis derechos son básicamente los derechos del otro y míos en cuanto yo soy el otro del otro. Porque los derechos sociales tienen como actor a un colectivo, no a un individuo. No a una suma de individuos, sino a un colectivo. Luego se puede discutir cómo se constituye ese colectivo. (p.20)

De este modo los derechos humanos se van constituyendo así mismos en derechos que inciden en la subjetividad de las personas. Se conforma el colectivo de lucha del Movimiento de Usuarios/as y Trabajadores por la Ley de Salud de Mental. El lema es *Nada de nosotros sin nosotros*. Se fueron dando mejoras en la calidad de vida digna de los sujetos, proceso llevado a cabo hasta que en el año 2010 se sanciona la Ley Nacional de Salud mental N° 26.657 y su decreto reglamentario, que cambia el paradigma de enfermo mental para transformar al paciente en persona con padecimiento mental, cuyos derechos humanos y sociales deben ser respetados.

La presencia de las organizaciones de usuarios/as y familiares a los que se convocó para formar parte de las decisiones (participaron del debate de la ley y participan en el Órgano de Revisión y en el Consejo Consultivo Honorario) les ha dado un impulso a estas organizaciones y ha potenciado la constitución de otras nuevas en distintos lugares del país, las que abogan por la cabal implementación de la ley (Stolkiner, 2015).

Como se menciona en otros apartados, en el período que va del 2003 al 2015 los derechos sociales universales en tanto derechos humanos son una política de Estado. Se fueron produciendo modificaciones y avances legislativos importantes, siempre como polo en tensión con tendencias mercantilizantes. Entre los avances a nivel legislativos en materia de salud mental se reconoce el derecho a la diversidad sexual, así mismo, el enfoque social de la discapacidad, haciendo aparecer la voz de los usuarios y usuarias en salud mental.

Stolkiner (2015) señala que en materia de la Ley Nacional de Salud Mental se concretaron décadas de lucha específica. “De algún modo reivindica la figura de Beatriz Perossio y muchos otros trabajadores de salud mental que fueron víctimas del terrorismo de Estado y que bregaban por sus principios” (p.24).

Benedetti (2015) sostiene que la Ley Nacional de Salud Mental no es una ley de ampliación de derechos sino de *restitución de derechos*:

Es decir que todo paciente tiene derecho a recibir un tratamiento con la alternativa que menos restrinja sus derechos y libertades, promoviendo de esta manera la integración familiar,

laboral y comunitaria, además es necesario construir una mirada clínica interdisciplinaria y también un abordaje intersectorial.(p.32)

A partir de estos avances en materia de la Ley de Salud Mental, en la cual se realiza el pasaje de la categoría enfermedad a padecimiento; los diagnósticos y decisiones en relación a los pacientes serán tomados en el marco de un equipo interdisciplinario, y en el caso de las internaciones, el criterio debe ser tomado por al menos un/a psicólogo/a o un psiquiatra. “Esta pérdida de hegemonía de la profesión psiquiátrica ha sido uno de los motivos de la oposición de corporaciones psiquiátricas a la ley” (Benedetti, 2015, p. 25).

A partir del año 2015, se produce el desmantelamiento de la Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones (creada por decreto 457/2010). La casi totalidad de sus programas y muchos de los trabajadores que los ejecutaban fueron dejados cesantes, haciéndose notoria la falta de un plan de salud mental inclusivo. La Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (CONISMA) pasa de depender de Jefatura de Gabinete al Ministerio de Salud, con el consecuente empobrecimiento de funciones y aéreas que la componen, perdiendo de esta manera la posibilidad de fijar las políticas públicas de salud mental y adicciones en forma intersectorial.

Teniendo presente los lineamientos establecidos por la CoNISMA vamos planteando un abordaje en las planificaciones y en las intervenciones de los Equipos Socioeducativos, anclados en una posición intersectorial que busca generar las condiciones para el ejercicio de los derechos de los sujetos y la transformación de las prácticas desde la perspectiva de los Derechos Humanos.

En materia de infancias y salud mental, algunas investigaciones realizadas en la Argentina han comprobado que los servicios de salud mental son insuficientes para responder a las complejas problemáticas actuales de padecimiento psíquico de los niños y las niñas. Las personas con *sufrimiento psicosocial* se encuentran en alto grado de vulnerabilidad (Barcala y Luciani Conde, 2019).

Barcala (2019) sostiene que “la problemática del campo de la salud mental requiere siempre de esta doble presencia: de lo global (políticas públicas sobre niñez y adolescencia) y contextos singulares (económicos, sociales y culturales) en que se desarrolla la vida” (p.16).

Ulloa (1995) le confiere un lugar destacado a la perspectiva política y su relación al campo de la salud mental, además sostiene que el psicoanálisis algo tiene para decir en los escenarios de la marginalidad; a partir de su propia experiencia en la numerosidad social. La salud mental

Se trata de una actividad estrechamente entramada con la cultura y atenta a la causa de los derechos humanos, en un sentido amplio y cotidiano, que va más allá del valor indeclinable que esta idea tiene frente a las groseras transgresiones de la impunidad represora (pp.232-233).

Para Ulloa (1995) la noción de cultura es un soporte y un entramado de la salud mental.

En esta perspectiva, la salud mental no se circunscribe a la dimensión psicopatológica. Es importante dicho señalamiento ya que de este modo es posible trabajar desde perspectivas cuidadosas que inscriban sus prácticas no ligadas a la medicalización y los diagnósticos apresurados de la infancia. Siguiendo la mirada de Ulloa y su experiencia en la numerosidad social, es de destacar que las prácticas en salud mental deben fundamentarse en el paradigma de *salud mental comunitaria*. El respeto y la dignidad son dos ejes del cuidado en salud mental. Desde esta perspectiva, el sujeto debe ser considerado en su territorio y en su contexto sociocultural, como sostiene Galende (2015)

(...) toda esta política modifica el panorama, el campo concreto de la comprensión, la atención, los resguardos éticos de la práctica, la perspectiva de preservación de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de las personas con padecimiento mental. (p. 18)

La salud mental desde el paradigma de los derechos humanos revisa las prácticas para incluir en ellas la ética de la dignidad en relación a los padecimientos del sujeto. La ley Nacional de Salud Mental es una herramienta de acción (Stolkiner, 2015). Se tratará de poner en potencia nuevas prácticas enlazadas al contexto.

Hablar de salud mental en derechos humanos es crear las condiciones para alojar la subjetividad desde una perspectiva que permita reducir los padecimientos del sujeto, y que todo sujeto tenga derecho a la subjetividad.

Revisar las prácticas implica contar con un equipamiento conceptual y metodológico *nada pobre* (Ulloa, 1995), es decir, con un marco de trabajo que implique la revisión y la puesta en escena de herramientas construidas en el cotidiano de las prácticas junto a los actores sociales. Asimismo, *estar* psicoanalista implica no retroceder frente a las condiciones del sujeto en emergencia, sobre todo cuando se contextúan las distintas versiones de la

pobreza, *estar* psicoanalista implica ser capaz de representar alguna oportunidad para revertir la agonía del sujeto coartado (Ulloa, 1995).

III.3. La función de las psicólogas y los psicólogos en el ámbito de la educación.

En los Equipos Socioeducativos las situaciones ingresan por *caso* particular a través de un formulario. Es necesario disputar el espacio institucional para no caer en el repliegue del *niño problema* y en el error de psicopatologizar. Esta posición implica el pasaje de las infancias pensadas como objeto a sujeto de derechos.

El abordaje de las problemáticas de salud mental en la infancia tiene una especificidad propia debido a que se trata de una etapa de desarrollo y constitución de la subjetividad, y que Argentina ha sancionado en el año 2005 la Ley Nacional N° 26061 de Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

En este punto la CoNISMA recomienda:

El estudio de la constitución subjetiva de niños, niñas y adolescentes, y de los diferentes modos en los que se manifiestan los conflictos en los diferentes escenarios por donde transitan (familiares, escolares, comunitarios, entre otros), así como el estudio de diferentes intervenciones oportunas, ya sean psicosociales o de otra índole, dispensadas desde el ámbito comunitario, evitando la institucionalización y la medicalización (OMS, 2013, p.44).

Desde la práctica del psicoanálisis; operamos en el ámbito de la educación con incidencias en la salud mental. Ulloa (1995) señala que “un psicoanalista que pretenda trabajar en sectores sociales empobrecidos habrá de operar sobre el tríptico salud mental/ética/derechos humanos, como ruedas-engranajes del abordaje clínico” (p.234). Cada uno de estos elementos no puede operar por separado ya que se trata de una línea de acción desde la perspectiva de los cuidados en salud mental.

Ulloa (1995) señala que un psicoanalista, más aún si está comprometido en una práctica social, es una persona no neutralizada en su condición política, como un aspecto constitutivo de su subjetividad. No tiene por qué dejar de ser activo ciudadano de su ciudad, si esto cuadra a su deseo. Consideramos que el/la psicólogo/a en el ámbito de la educación tiene que desarrollar la capacidad de articulación en estas *ruedas de engranaje*.

Ulloa (1995) sostiene una posición que consideramos muy valiosa, a saber, la paradoja en cuanto al enriquecimiento conceptual y metodológico que va adquiriendo un psicoanalista que decide su campo de acción en la *numerosidad social* y en contextos de

marginalidad. Asimismo, la Ley Nacional N° 26657 en el Artículo 3° señala que “...En ningún caso puede hacerse diagnóstico en el campo de la salud mental sobre la base exclusiva de: a) status político, socioeconómico, pertenencia a un grupo cultural, racial o religioso...” (2010). Es decir, la función de/la psicólogo/a que trabaja en contextos de poblaciones desafiadas, no puede ser la de apresurar diagnósticos tanto en las infancias como en las adolescencias, ya que los contextos vulnerabilizados producen marcas que arrasan la subjetividad de los sujetos.

Winnicott (2007) en un artículo del año 1946 sobre *Diagnóstico Educacional*, se pregunta:

¿Qué cosas útiles puede decirle un médico a un maestro?, continúa “evidentemente no puede enseñarle a enseñar, y nadie desea que un maestro adopte una actitud terapéutica con los alumnos. Los alumnos no son pacientes. Por lo menos no lo son con el maestro mientras reciben instrucción (...) cuando un médico examina el campo de la educación, no tarda en plantearse una pregunta, a saber ¿todo el trabajo de un médico se basa en el diagnóstico; qué corresponde a esa práctica médica en el campo de la enseñanza? (p.38)

¿Cómo arribamos a una intervención? ¿Qué lugar toma el Equipo Socioeducativo en una primera intervención? El Equipo necesita construir una interlocución con otros actores institucionales, por lo tanto no debe posicionar su hacer en el lugar de un experto (Montero, 2008).

Un/a psicoanalista cuando es convocado/a al abordaje de una problemática compleja en una institución, no predica el psicoanálisis, sino que conceptualiza una práctica. Ulloa (1995), señala la necesaria abstinencia pertinente, que le irá diciendo *qué hacer y qué no hacer*. Entre el rol y la lectura (del texto) el analista se irá aproximando a las palabras pertinentes para decir de lo que ha percibido (lo secreto). Denomina a esta interpretación *la estructura hablada de lo percibido*; casi una definición de lo que entiende por una buena intervención psicoanalítica. Asimismo, la transferencia se pone en juego en esa intervención en el campo social.

Ante ello, interrogamos el discurso o la posición del experto. Llobet (2013) menciona a Fraser (1989) que, por su parte define al *discurso experto* como uno de los discursos legítimos de interpretación de necesidades en el contexto histórico y cultural actual. De esta manera, el discurso experto, señala Llobet (2013), mediante la articulación de lenguajes, vocabularios, paradigmas argumentativos y modos de subjetivación, “cumple la función de

ser un puente administrativo desde el Estado mediante el cual se despolitiza nuevamente un problema” (p.215).

Llobet (2013) realiza un análisis en donde señala a los psicólogos como legítimos interventores en las políticas de infancia. Dice que “el *saber psi* es requerido en la delimitación de competencias y acciones en la implementación de los sistemas de protección, en los centros de desarrollo infantil, en las intervenciones sobre violencia y maltrato” (p.224).

En este sentido, Vera (2020) señala citando a Fernández (2011) que los agentes de salud y educación pasan a ser meros técnicos y entonces toda distracción y desviación respecto de la norma debería ser medicada.

Siguiendo a Camels (2015), sostiene que cuando se trabaja con sujetos que han vivido hechos de traumatismo “es contraindicado asumir una posición de *querer saber todo lo que pasó*, posición que se corresponde más con las ansiedades o fascinación del analista ante lo traumático” (p.91), que con una necesidad del sujeto.

El abordaje de una intervención en el campo de las problemáticas sociales complejas (Carballeda, 2015) juega un rol fundamental en la construcción de procesos de ciudadanía; como herramienta en el ejercicio de derechos de los sujetos (Cillero, 2001).

En el marco de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 (2010) se define a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona. De esta manera, la intervención en salud mental abarca aspectos sociales, culturales, económicos y políticos entre otros.

A partir de esta definición se sostiene el pasaje del componente de peligrosidad que se tenía por las personas con padecimiento mental y los niños y las niñas con sufrimiento psicosocial a la mirada de riesgo cierto e inminente para sí o para terceros. En este sentido, el artículo 7 en el punto *n* sostiene el derecho a que el padecimiento mental no sea considerado un estado inmodificable.

El 28 de mayo del 2013, mediante el decreto N° 603/2013, se amplía y agrega a la definición de *salud mental* lo siguiente:

ARTICULO 1°.- Entiéndase por padecimiento mental a todo tipo de sufrimiento psíquico de las personas y/o grupos humanos, vinculables a distintos tipos de crisis previsibles o imprevistas, así como a situaciones más prolongadas de padecimientos, incluyendo trastornos

y/o enfermedades, como proceso complejo determinado por múltiples, componentes, de conformidad con lo establecido en el artículo 3º de la Ley N° 26.657

De acuerdo al art 7 de la Ley de Salud Mental se sostiene el derecho a que el padecimiento mental no sea considerado un estado inmodificable; es importante generar las condiciones mediante un entramado intersectorial para que los niños y las niñas tengan la posibilidad de una vida digna. La constitución subjetiva en la infancia implica un proceso dinámico. Es por ello que el Estado debe consolidar el derecho a la salud y el derecho a la educación más allá de los condicionantes subjetivos.

La función de/la psicólogo/a en el ámbito de la educación se enlaza a la construcción de legalidades como principio educativo, en el abordaje de los determinantes desfavorables que impiden la experiencia escolar. Asimismo, se trata de conceptualizar la práctica porque el eje fundamental de discusión es la práctica cotidiana en la que ese grupo está inmerso (Ulloa, 2005). Construir criterios de trabajo desde el Equipo Socioeducativo implica la construcción colectiva de una funcionalidad intelectual pública (Ulloa, 2005).

III.4. Articulaciones entre la Intervención Socio-familiar y la Intervención Institucional

Trabajamos con niños y niñas diariamente, sin embargo, el campo con el que operamos no está tan claramente definido (Bleichmar, 2002). Partimos de la premisa de que la infancia tiene que ser estudiada en el contexto en el cual transitan sus historias los niños, las niñas y sus vínculos relacionales (Alvarado-Ospina, 2013). Es decir, no se puede hablar de una única condición de infancia.

Bleichmar (2002) sostiene que la cuestión del objeto en psicoanálisis de niños y niñas es la que debemos poner hoy en el centro de nuestras preocupaciones.

En ocasiones, en las *entrevistas socio-familiares* nos encontramos con madres o adultos referentes de los niños y las niñas que muestran su sufrimiento a través de manifestaciones de angustia, dolor frente a pérdidas, padecimientos que son producto de las desigualdades y la situación de marginalidad. Realizan una historización de su hijo/a brindando en ocasiones las pautas para que el acompañamiento de la trayectoria escolar pueda ser sostenido.

Cuando el inconsciente aún no ha terminado de constituirse, y cuando las representaciones primordiales de la sexualidad pulsional originaria no han encontrado un lugar definitivo ni han sido fijadas al inconsciente, Bleichmar (2002) sostiene que:

(...)se abre aquí una dimensión clínica nueva, la cual puede establecerse a partir de ubicar la estructura real existente, para luego definir la manera mediante la cual debe operar el psicoanálisis cuando el inconsciente no ha encontrado aún su *topos* definitivo, cuando el sujeto se halla en constitución.(p. 179)

¿Cómo definimos la categoría infancia los Equipos Socioeducativo? ¿Bajo qué presupuestos abordamos las problemáticas de las infancias? En las entrevistas socio-familiares, cuando recibimos a un adulto referente que *hablará –por-*de ese niño o niña, se ha de tener presente un señalamiento que consiste en definir, bajo la perspectiva psicoanalítica, “la categoría de infancia como tiempo de estructuración del aparato psíquico” (Bleichmar, 2002, p. 194). Siendo lo infantil inseparable de los tiempos de constitución del inconsciente.

No nos vamos a detener en la descripción y el análisis pormenorizado de la constitución de la subjetividad infantil en la complejidad de su operatoria metapsicológica (Freud, 1895- 1905, Bleichmar, 2008- 1998, Winnicott, 2007). Consideramos necesario establecer las coordenadas para operar en las intervenciones que posibiliten generar condiciones de infancia.

Con respecto a la *intervención institucional*, se conocen destacados autores que trabajan la temática de las instituciones (Lourea, 1970-2001, Fernández, 1997, Lapasade, 1999, Frigerio, 2000). El concepto de *comunidad clínica* elaborado por Ulloa (1995) y el concepto de *estallido institucional* que nos trae Manonni (2013) permiten establecer ese anclaje ético-político en el tríptico salud mental/ética/derechos humanos en las intervenciones institucionales.

En este sentido, Rinesi (2015) nos convoca a pensar a la educación como un derecho humano. Cuando las trayectorias escolares se ven interrumpidas por acontecimientos traumáticos en la historia de un sujeto ¿Cómo pensar el acto educativo desde la construcción de legalidades? ¿Se encuentra la escuela en condiciones de alojar las disrupciones de los niños y las niñas?

Nuestras intervenciones institucionales deben ser historizadas en un pasado para construir un porvenir. Es decir, para que opere la construcción de legalidades como principio educativo tenemos que ser capaces de recuperar los acontecimientos traumáticos que nos marcaron como país (Bleichmar, 2002). La educación está signada por luchas colectivas, dignas. La desaparición forzada de docentes (1976-1983), la Carpa Blanca Docente (1997-1999), la muerte por asesinato de Carlos Fuentealba (Neuquén, 2007), la Escuela Pública Itinerante (CTRA 2017), son acontecimientos que tienen que recuperarse en la transmisión de

la historia de la Educación Argentina. En este sentido, la educación es un acto ético-político (Vera, 2020).

Carballeda (2012) comprende la intervención en la social como:

La intervención en lo social dialoga hoy con ciertas formas de producción de subjetividad, cuyo terreno de disputa en los procesos interdisciplinarios e institucionales pasa nuevamente por la cuestión del sentido y lo ideológico. De este modo, requiere de más y nuevos instrumentos, diálogos y conceptos que le permitan comprender y explicar el hacer desde lo singular de cada situación. (pp. 18-19)

En este sentido, Freire (2004) sostiene que: “lo opuesto de intervención es adaptación, es acomodarse, o simplemente adaptarse a una realidad sin cuestionarla” (p. 34). Para Freire, la intervención implica por necesidad reconocerse y asumirse como político. Dice: “Soy sustantivamente político, y sólo adjetivamente pedagógico” (Freire, 2003, p. 74); de esta manera asume y entiende el acto de educar y educarse como actos políticos. Afirma que:

No hay práctica social más política que la práctica educativa (...) en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria. (Freire, 2003, p. 74)

¿Una intervención puede carecer de neutralidad? La intervención tiene que tener un sentido. El sentido político de la educación. Construida en una direccionalidad junto a otros/as.

La intervención en lo social, entonces, está allí, en escenarios donde se produce el encuentro entre el contexto y el sujeto, generando más y nuevas expectativas, elaborando un proceso que se construye a través de demandas caracterizadas todavía, como mencionábamos, por la persistencia del relato neoliberal (Carballeda, 2012).

Carballeda (2005) menciona la necesaria mirada transversal a los emergentes de la cuestión social que denominamos *Problemáticas Sociales Complejas*. “Estas surgen en una tensión entre necesidades y derechos, la diversidad de expectativas sociales y un conjunto de diferentes dificultades para alcanzarlas en un escenario de incertidumbre, desigualdad y posibilidades concretas de desafiliación” (p.2).

Las problemáticas sociales complejas, se caracterizan por su movilidad y permanente metamorfosis, es decir, en una escuela el abordaje de una intervención que lleva adelante el Equipo Socioeducativo va desde una problemática educativa, que en ocasiones conlleva situaciones de violencia intrafamiliar, barrial, consumo de sustancias, abuso sexual contra niños y niñas (Carballeda, 2012).

Sostiene Carballeda (2005) que:

La Intervención se enuncia como posible dispositivo de reconstrucción de subjetividades, entendiendo a la necesidad como producto de derechos sociales no cumplidos, considerando a la intervención como un medio y no un fin en sí misma, dado que contribuye a la integración de la sociedad desde una perspectiva inclusiva. La Intervención se transforma en un hacer de tipo anticipatorio, en la medida que pueda recuperar su carácter estratégico. Dado que la principal característica de su escenario es ser el lugar de encuentro entre lo macro y lo micro social. (pp. 5-6)

¿Cuál es el sentido de una intervención? La intervención involucra un compromiso ético (Carballeda, 2005). Dado que se interviene no solo sobre los problemas sociales, sino en función del padecimiento que estos generan; una intervención en este sentido requiere de un armado intersectorial entre instituciones, organizaciones sociales, y otros actores referentes de los niños, las niñas y sus vínculos relacionales. De allí que la intervención envuelve una reflexión ética, donde las prácticas requieren mirarse hacia dentro, dialogar con su propia historia y con los avatares que nos trae el contexto.

La intervención es un lugar de construcción de nuevas preguntas, un espacio desde donde se construye agenda pública, teniendo en cuenta las dimensiones de lo micro en lo macro social (Carballeda, 2012). En este caso, la construcción del criterio de la práctica de los Equipos Socioeducativos en los espacios colectivos es un lugar posible donde disputar sentidos.

Ulloa (1995) establece el concepto de *estructura de demora* como la capacidad de un clínico para hacer lecturas que trasciendan la significación inmediata de un acontecimiento. En relación a una intervención, el autor hace hincapié en la importancia de crear las condiciones de seguridad psicológica; es casi una tarea artesanal para los integrantes de un aprendizaje en común.

En las entrevistas socio-familiares que realizamos los Equipos Socioeducativos es necesario establecer condiciones de *seguridad psicológicas*, es decir, crear las condiciones

para alojar a través de la escucha atenta la posibilidad de establecer otra mirada. Se trata de operar en una terceridad abstinentemente pero no neutral que permita orientar una lectura cuidadosa, con la mirada puesta en la ternura como soporte ético del derecho a la subjetividad de los niños y las niñas que tienen las trayectorias escolares interrumpidas. En este sentido, siguiendo a Bleichmar (2002), una definición de infancia en términos del psicoanálisis se hace necesaria. La autora sostiene que:

La infancia es el tiempo de instauración de la sexualidad humana y de la constitución de los grandes movimientos que organizan sus destinos en el interior de un aparato psíquico destinado al *après-coup* abierto a nuevas resignificaciones y en vías de transformación hacia nuevos niveles de complejización posibles. (p.215)

El lugar de la intervención psicológica en los Equipos Socioeducativos tiene que alejarse de la moral y el autoritarismo, despojada de juicios de valor.

¿Qué entendemos por infancias? ¿Con qué obstáculos nos encontramos para su abordaje? ¿Y cuáles son las posibilidades de acompañamiento para construir condiciones de infancias?

III.4.a. Acompañando trayectorias escolares: *la transgresión creativa*

Los Equipos Socioeducativos trabajamos en el abordaje de las problemáticas sociales complejas que se identifican particularmente en las escuelas. El dispositivo para establecer este abordaje es a través de la intervención (Carballeda, 2005). Una de las intervenciones en las que participamos es el armado, diseño y planificación de las *trayectorias escolares* de los niños y las niñas que presentan interrumpidas de modo continuo y/o incompleto su tránsito por la escuela (Consejo Federal de Educación Resolución 174, 2012). Terigi (2014) destaca el funcionamiento de la estructura de la enseñanza en nuestras escuelas, según la cual, para lograr aprendizajes equivalentes, se requieren enseñanzas similares; lo nombra como el *aprendizaje monocrónico*. Esta mirada reduccionista se contrapone a lo que llama las *cronologías de aprendizaje*. Se trata de un concepto novedoso para pensar las trayectorias escolares singulares. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y su resolución posterior (CFE Res 174/12) señala los desafíos a tener en cuenta por parte de los actores institucionales para el abordaje y la inclusión de lo/as estudiantes.

En la resolución se llama *trayectorias reales* a los modos heterogéneos, variables y contingentes en que los niños y niñas transitan su escolarización por oposición a las

trayectorias teóricas, únicas y homogéneas (CFE Res 174/12). Dicho documento señala que se deberán activar de manera inmediata los procedimientos para conocer sus causas y desarrollar las estrategias necesarias para re-establecer la continuidad y recuperar los saberes pertinentes. En este sentido en el punto 20 dice:

En el marco de las políticas de inclusión, los y las estudiantes tienen el derecho inalienable a la educación obligatoria. Por tanto, el Ministerio de Educación de la Nación y las Jurisdicciones en todos los casos de ingreso tardío o reingreso al nivel primario, se comprometen a generar los dispositivos pedagógicos y normativos para que niños y niñas logren en el menor tiempo posible, incorporarse al grado que por su edad cronológica correspondiera.(CFE Res 174/12)

En este sentido, la edad es una categoría central en el ordenamiento burocrático y una herramienta de administración.“La edad es sobre todo apta para naturalizar una forma de distribución del poder. La arbitrariedad de este ordenamiento atado a la edad tiene ímpetus clasificatorios y de control social” (Llobet, 2019, p. 29).

La presente resolución se sitúa en las problemáticas del contexto, a saber, en el punto 2 dice lo siguiente:

La desigualdad social se expresa de manera negativa en el sistema educativo: las trayectorias escolares de los estudiantes, en general las de los sectores más necesitados, se ven reiteradamente obstaculizadas por ingresos tardíos, abandonos transitorios y permanentes y múltiples repitencias. (CFE Res 174/12)

Si bien en la resolución mencionada se plantea la idea de trayectorias reales y trayectorias teóricas, lo que sucede en las instituciones educativas se basa en una idea de aprendizaje monocrónico, es decir, un ritmo que es el mismo para todos. El armado de una trayectoria escolar para cada niño y niña que cursa su trayectoria de modo interrumpido tiene que tener presente los avatares del entorno más cercano y el contexto. Estos acontecimientos marcan las pautas para desarrollar procesos que tengan en cuenta la singularidad. En este sentido, existen trayectorias escolares en donde son incumplidos los derechos educativos (Terigi, 2014).Es por esta razón que hay que ampliar el marco de una trayectoria, es decir, incluir en ellas las coordenadas de espacio y tiempo en donde las niñas y los niños transitan sus vivencias, aprendizajes y experiencias ocurridos en otros espacios y en otros contextos.

Las trayectorias reales se alejan de las teóricas y nos plantean algunos desafíos. Para que un niño o una niña logre ingresar al sistema educativo se deben generar las condiciones sociales, económicas, culturales y filiatorias que acompañen a sostener la escuela. En este sentido, Bleichmar (2012) señala que:

No podemos decirles a los chicos que tienen que ir a la escuela porque así se ganarán la vida. Decirle a un ser humano que tiene que estudiar porque está trabajando para tener trabajo es contradictorio con darle un sentido a la vida. Porque lo que le estamos diciendo es que su vida solo vale para ser conservada en sí misma, y no para producir algo diferente. Los seres humanos tienen que sentir que lo que hacen tiene algún sentido que excede a la auto-conservación. (p.132)

El sentido de conservar la vida es para producir un país distinto en donde se puedan recuperar los sueños. “Y la escuela es un lugar de recuperación de sueños, no solamente de auto-conservación” (Bleichmar, 2012, p.132).

En el desarrollo de una *entrevista socio-familiar* se va reconstruyendo una intervención vinculada a la construcción del lazo con otras instituciones para el armado de un entramado intersectorial con la participación activa de los sujetos.

Apelar a la recuperación de derechos educativos implica generar políticas públicas en distintos terrenos. La Asignación Universal por Hijo (AUH) se consignó para la protección social de niñas, niños y adolescentes cuyos adultos no perciben salarios. Asimismo, es fundamental optimizar mayores recursos a través de la Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26.075, 2005). A saber, cuyo otorgamiento tiene sus raíces en la lucha de la Carpa Blanca Docente que hacia fines de los 90, instaló en la agenda pública el tema de la inversión en la educación pública. Logró, tras 1003 días de ayuno docente, la sanción de la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (Fonid) que abrió una grieta para avanzar en el reposicionamiento del Estado Nacional en el financiamiento educativo. Esta Ley es fruto de la lucha de la CTERA (Confederación de los trabajadores de la República Argentina). Y que, desde el año 2003 al 2015, marca una dirección y destino de las políticas públicas desde el paradigma de los Derechos Humanos. La sanción de una nueva ley de financiamiento que permita alcanzar las metas fijadas por la Ley de Educación Nacional, acompañadas por la dignificación del salario y las condiciones del trabajo docente y políticas socioeducativas que permitan sostener la escolarización de los estudiantes es un eje estratégico de la lucha de CTERA (Maldonado, 2010).

El período que va de 2015 a 2019 está signado por múltiples retrocesos de los logros obtenidos tras años de lucha de los diversos colectivos de trabajadores en la Argentina. Las políticas en educación también se vieron afectadas. El gobierno de Mauricio Macri modifica por decreto la Ley de Financiamiento Educativo (LFE) que había posibilitado una mayor inversión en educación y al mismo tiempo una distribución más equitativa de los recursos (Filmus, 2018). Dicho proceso de gobierno elimina la Paritaria Nacional Docente y desiguala de este modo la distribución de los recursos. A partir del año 2018 las provincias más pobres dejan de percibir 4.740 millones de pesos que son redireccionados mayoritariamente a las provincias más ricas. El 60 por ciento de los recursos del incentivo docente se concentran en las cinco provincias más grandes y con más recursos, cuatro de las cuales estaba en ese momento gobernada por Cambiemos (partido político del ex presidente Mauricio Macri) (Filmus, 2018).

Puiggrós (2019) sostiene que “la enajenación de la posibilidad de acceder a todos los niveles y modalidades de la educación actúa como un mecanismo de des-subjetivación. La educación neoliberal es apátrida, desmovilizadora y desactiva la capacidad de aprendizaje, imaginación y creación” (p.84). En este sentido, las trayectorias escolares se vinculan con la problemática de las desigualdades (Dubet, 2011).

Bleichmar (2002), sostiene que “debemos reubicar la categoría de infancia encontrando en los textos metapsicológicos un modo de cercar estos tiempos de estructuración de lo originario que descapturen al niño de las categorías sociológicas, psicológicas o ideológicas que impregnan constantemente nuestra práctica cotidiana” (p.201). La autora considera a “lo infantil, destinado a constituirse como originario por *aprést-coup*, sepultado al fondo del inconsciente por efecto de la represión. ¿Cómo definir entonces la infancia, en sentido estricto?” (p.204). Coincidimos con Bleichmar (2002) al considerar al sujeto como sujeto “en estructuración definido por las condiciones particulares que la estructura del Edipo otorga para la instauración de su singularidad psíquica” (p.208).

Las problemáticas sociales complejas interrumpen la escolaridad de los/as estudiantes, en ocasiones con intermitencias y en otras hasta abandono del vínculo con la escuela. Conjuntamente con las docentes y otros actores del estado organizamos las trayectorias escolares de gran cantidad de alumnos/as que presentan coartado el derecho a la educación. La organización de trayectorias singulares pone en tensión a la normativa situada en cronologías en donde los niños y a las niñas son ubicados en grados de acuerdo a la edad.

En las intervenciones tratamos de generar las condiciones para que los niños y las niñas ingresen y sean sostenidos en la escuela. A través de la construcción de legalidades

como principio educativo se producen acuerdos de corresponsabilidad entre Equipo Socioeducativo, las docentes y las familias.

A la luz de ubicar la construcción de legalidades en la tensión que producen las cronologías por edad y grados, Ulloa (2005), reconoce en la transgresión la potencialidad de un valor creativo. Se diferencia de la infracción. Las transgresiones siempre son fundadoras. Cuando las reglas del oficio no alcanzan para resolver un problema, es importante ir más allá de esas reglas. Establecer otras condiciones posibles mototizando lo creativo y correrse del lugar de la mortificación y la queja.

La construcción de legalidades como principio educativo indica en este sentido la construcción colectiva de criterios de abordaje de las trayectorias escolares. Se constituyen en coordenadas para alojar y cuidar al otro desde la asimetría protectora y generar las condiciones para el derecho a la educación.

La transgresión tiene que ir acorde a ese fundamento que en definitiva indica el terreno de los cuidados.

III.4.b. La emergencia del coronavirus: *e ldispositivo socio-comunitario*

La situación de emergencia sanitaria que atravesamos por la pandemia mundial de Covid-19 produjo un impacto en las poblaciones con la consecuente revisión de las prácticas a través de un abordaje socio-comunitario de nuevos dispositivos e inventivas de trabajo a incorporar.

La pandemia del coronavirus sucede conjuntamente con la transición del cambio de gobierno en Argentina. El anterior gobierno que tuvo como presidente a Mauricio Macri (2015-2019) implementó políticas que al día de hoy continúan produciendo impactos graves con incidencia en la economía sobre todo. Dicho gobierno operó en la degradación del rango del Ministerio de Salud de la Nación pasando a la categoría de Secretaría como forma de retirada del Estado Nacional, la de brindar acceso y derecho a la salud de toda la población (Gollán, 2018). En este sentido, Gollán (2018) señala que “la salud como derecho humano inalienable que debe ser garantizado por el Estado está en las antípodas del pensamiento macrista, que sostiene que el rol de la Nación debe ser mínimo, recayendo mayor responsabilidad en las provincias” (pp.4-5). En este sentido, Rovere (2018) señala que tal degradación no se trata de un hecho aislado sino de un proceso de desmantelamiento que comenzó el 10 de diciembre de 2015 y que continuará en tanto se mantenga un proyecto político con esas características:

(...) que incluye la derogación del decreto de creación de la Escuela de Gobierno en Salud, la discontinuidad de su programa de educación permanente con cientos de alumnos cursando en diferentes posgrados, el congelamiento de la agencia coordinadora de laboratorios públicos de medicamentos (ANLAP), y el desmantelamiento o minimización de los programas de salud sexual y reproductiva, de Médicos Comunitarios y del REMEDIAR, entre otros.(p.9)

En este contexto de pandemia, desde el sistema educativo se implementaron otros modos de organizar la enseñanza-aprendizaje. Se dispusieron otras herramientas para sostener el vínculo con las alumnas, los alumnos y sus familias frente al aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) llevado adelante como política de cuidados por el actual gobierno nacional del presidente Alberto Fernández, sin desconocer que gran parte del estudiantado quedó alejado de las propuestas pedagógicas de modalidad virtual.

Puiggós (2019) señala que durante el gobierno de Macri se desarmó el programa Conectar Igualdad; se encontraron gran cantidad de máquinas sin reparar, cajas apiladas que guardan computadoras sin repartir, aulas informáticas abandonadas “forman un cementerio que contradice toda universalidad posible de la digitalización” (p.44). Quedando gran parte de la población por fuera del territorio digital. La implementación de las políticas macristas fueron planeadas de manera meritocrática, “buscando la eficiencia de la inversión y el buen negocio para las empresas favorecidas” (Puiggrós, 2019, p. 44).

En tanto, desde los Equipos Socioeducativos fuimos organizando la tarea de manera colectiva, en inventivas producidas desde la modalidad virtual junto a otros actores del territorio. Planificamos las entregas de los módulos alimentarios y las viandas que las familias retiraron de su escuela más cercana. Realizamos un relevamiento de los comedores que distribuían desde copa de leche, meriendas o la cena. Realizamos entrevistas con algunas familias de manera virtual, con aquellas que contaban con dispositivos para establecer el modo más cuidadoso de acercamiento para cubrir las necesidades de alimentación, salud y tareas escolares. Asimismo, nos entrevistamos con estudiantes por medio de plataformas virtuales alojando los malestares, las angustias manifestadas en miedo a la pérdida del ciclo lectivo, temores de fallecimiento de familiares, la interrupción del encuentro con pares, intentos de suicidio de compañeros/as, entre otras situaciones visibles.

Desde nuestro Equipo se sostuvo de modo virtual una mesa barrial compuesta por diversas instituciones de un barrio correspondiente al radio de tres escuelas. Los encuentros virtuales se llevaron a cabo cada 15 días y cada reunión contó con la suma de una o más escuelas primarias que alternaban su participación. En esa articulación, acompañamos el

pasaje desde el 7mo grado a primer año, recreando producciones audiovisuales para que los estudiantes puedan conocer su nueva escuela. Celebramos el mes de las infancias a través del envío de audios de whatsapp. Los niños y las niñas relataban cuentos, adivinanzas y trabalenguas que eran enviados a los dispositivos telefónicos de las docentes. Se articuló con una radio de amplia frecuencia que hizo posible la celebración. Con respecto a las situaciones de violencia intrafamiliar silenciadas por el aislamiento en los hogares, fueron llegando paulatinamente algunos relatos a través de redes sociales, de los vecinos y del Centro de Salud. Los abordajes de estas situaciones fueron posible de llevarse a cabo a través del armado de redes preexistentes a la pandemia y que en la situación de ASPO ejerció un lugar de cuidados importante.

En este contexto, indagar y poner a trabajar dispositivos que puedan ser considerados buenas prácticas en salud mental en el cuidado de niños y niñas adquiere otro sentido que intenta desafiar los actuales discursos hegemónicos que, según Barcala (2019):

(...) naturalizan la psicopatologización/medicalización/desatención de la niñez y cierran las posibilidades de llevar adelante acciones creativas y prácticas comunitarias que inviten a la inclusión y a la socialización, y que garanticen el derecho a la salud. (pp. 114-115)

El criterio de disponibilidad debe ponerse en tensión con la adecuación que también tienen que tener los dispositivos a las necesidades siempre cambiantes del contexto y de las poblaciones a las que están dirigidos; en este punto Barcala (2017) habla de *sostenibilidad e incidencia*. La disponibilidad implica un tiempo, estar disponible *a*. En ocasiones, el trabajo de los Equipos Socioeducativos se agota en cuento a la presencia de los seguimientos o son escasos de acuerdo a la situación particular. Y otras veces, las intervenciones *fracasan* o llevan más tiempo. Es por esta razón que el armado de una propuesta intersectorial previene en el sentido de lo social y de los cuidados la dilación de una intervención.

Para una clínica de la salud mental, hay que desanudar la clínica de la salud mental de la clínica común sostiene Ulloa (2005), de la legitimidad clínica que se ocupa de la patología. En este sentido las metodologías en el campo de la salud mental comunitaria se entrelazan con la numerosidad social y con las pedagogías críticas, decoloniales y transformadoras (Walsh, 2013; Vera, 2020). Se sostiene en este marco la articulación entre la salud mental y el campo de la educación como práctica de cuidados.

La clínica de la salud mental es una clínica muy ágil que sobrevuela el campo. Es una clínica que desde el momento que está desanudada de la patología, permite ya resolver un primer problema (Ulloa, 2005).

Salazar Villava (2003) trabaja la noción de dispositivo, cuya operación metafórica permite imaginarizar formas de intervención en el campo social, se diferencia de los instrumentos metodológicos tradicionales de los manuales. “Esta noción es apertura en tanto da lugar a la incertidumbre y se niega a pre-ver. Esta prescripción paradójica de no prescribir es precisamente la utilidad de semejante noción” (Salazar Villava, 2003, p. 292).

En este sentido, Carballeda (2005) señala que la Intervención en tanto dispositivo, desde la perspectiva de Michel Foucault, sería una trama de relaciones que se pueden establecer entre componentes diversos. De este modo la Intervención da cuenta de una importante capacidad para articular y generar diálogos entre diferentes instancias, lógicas y actores institucionales (Carballeda, 2005). Los dispositivos son como las máquinas, según las analiza Michel Foucault (1991); son máquinas para hacer ver y para hacer hablar, máquinas que funcionan acopladas a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidades, pero también para silenciar y para invisibilizar (como los dispositivos de encierro, la prisión, el manicomio).Entonces, *dispositivo* hace referencia en Foucault a:

(...)una suerte de maquinaria para desmenuzar la manera en que funcionan estas prácticas y discursos, pero sobre todo es una operación metodológica de rastreo exhaustivo de las huellas mínimas, de los sonidos imperceptibles, de los resquicios ocultos de las prácticas sociales en donde se esconden los sentidos. (Salazar Villava, 1999, p. 6)

Ulloa (1995) sostiene que “la inserción del psicoanálisis en el campo de la cultura cotidiana revitaliza y abre nuevas perspectivas, conlleva un arduo proceso, no fácil de sostener, entre otras razones porque el psicoanálisis debe renunciar a cierta pretensión hegemónica acerca de su Saber” (p.235). En este sentido, hacer clínica desde lo comunitario implica sentirse afectado por los acontecimientos que la miseria de la marginalidad produce.

Una particularidad que transcurre en pandemia refiere a la imposición de los medios de comunicación que, a través de entrevistas a profesionales de salud mental representantes de grupos corporativos, quieren instalar la idea de una causa-efecto en relación a la psicopatologización de la población (Stolkiner, 2021). Se trata de una tendencia muy rápida a psicopatologizar la pandemia, e inclusive la cuarentena. En este sentido relacionamos dicho acontecimiento con lo que Klein (2007) llama *la Doctrina del Shock*. La periodista postula

que estas *traumáticas* experiencias, así como también otras durante los últimos 30 años, han sido aprovechadas para instaurar lo que ha denominado como el *capitalismo del desastre*, una doctrina formada bajo la premisa neoliberal cuyos intereses responden a corporaciones que evidencian oportunidades de negocios. La corriente medicalizante y psicopatologizante responde a este modelo. Por otro lado, hay otro modelo que se cruza con la perspectiva de los Derechos Humanos, es decir con el reconocimiento de la diversidad subjetiva (Stolkiner, 2021). En el contexto de pandemia comienza a introducirse el uso de la categoría de duelo, la problemática de la soledad y la muerte, aparecen las dificultades del sueño y el dormir, dificultad para mantener los horarios de la vida cotidiana, la modificación de los vínculos de convivencia entre otros. Stolkiner (2021) sostiene que:

Una epidemia nunca es un fenómeno biológico. Siempre es un fenómeno social, económico, político y cultural. Y si quieren, desde el punto de vista de las sociedades, es un dispositivo de producción de subjetividad y de producción de sufrimiento subjetivo colectivo. (parr. 18)

El año 2015, con el fervor de proclamar *un cambio* basado en acusaciones mediáticas, sin argumentos desde la construcción política, el gobierno de Macri decide (nunca antes llevado a cabo durante un gobierno democrático) *desjerarquizar* al Ministerio de Salud de la Nación. Lo que se escondió detrás de tan drástica decisión fue el ajuste en las políticas de salud. La crisis generada al modo de la doctrina del shock (Klein, 2007) fue la excusa utilizada para destruir gran parte del Estado y así generar el necesario clima de negocios (Kreplak, Gollan, Hoffmann, 2018).

Frente a la profundización de la marginación visibilizada en pandemia, el actual gobierno nacional al tercer día de ASPO pone en marcha una medida excepcional llamada IFE (Ingreso Familiar de Emergencia). La misma busca proteger a las familias argentinas ante la pérdida o disminución de sus ingresos por la situación de emergencia sanitaria generada por el COVID-19. Estas políticas de cuidados que priorizan la vida, llevadas a cabo por el gobierno de Fernández se diferencian de las decisiones y medidas de urgencia implementadas por Brasil y Estados Unidos por ejemplo, que anteponen como prioridad sostener la economía a costa de la masiva muerte de las personas causadas por el covid-19. Si bien el IFE no es suficiente para las familias que acompañamos desde el Equipo Socioeducativo, se establecen otros dispositivos de cuidados como ser, entrega de actividades escolares, tramitación de la AUH (Asignación Universal por Hijo) para aquellas que no contaban con este beneficio social, planificación de entrega de viandas y bolsón alimentario.

Se van produciendo cercanías a partir de las intervenciones socio-comunitarias del Equipo Socioeducativo con las escuelas y las familias de modo creativo ante la imposibilidad de la llegada cotidiana a la escuela.

III.3.c. La ESI en la Escuela: *niñez y diversidad*

Para la elaboración del marco normativo de la tesis se toman las recomendaciones de la CoNISMA. En el caso de la perspectiva de *género* el documento sostiene que:

Observando la vigencia de estereotipos de género que generan condiciones de padecimiento a partir de la consolidación de roles rígidos en la sociedad, que devienen en situaciones cotidianas de discriminación; se recomienda incorporar la perspectiva de género, incluyendo cuestiones tales como la identidad de género y sus expresiones, de manera transversal y desde un enfoque de derechos. (2014, p. 19)

En relación a la inclusión social, sugiere recomendaciones sobre *interculturalidad*:

Se recomienda incorporar la perspectiva de la diversidad cultural con el objetivo de desnaturalizar la mirada etnocéntrica así como los prejuicios y estereotipos asociados a conductas de discriminación, xenofobia y/o racismo, tomando especial consideración de las realidades territoriales y jerarquizando el saber popular. (2014, p. 22)

Se interpela la crisis de lo normativo en las instituciones que interpela repensar los vínculos, el lazo social, el respeto al semejante (Carballeda, 2005). En este sentido, la Educación Sexual Integral (ESI) Ley N° 26.150 (2006) interroga la compleja trama de relaciones en las escuelas vinculadas a la constitución diversa de la subjetividad de los niños y las niñas, en los cuidados del propio cuerpo y el respeto al cuerpo del otro. De este modo la ESI no es mera transmisión de lo informativo; toca lo más íntimo vinculado al deseo del sujeto.

La aprobación de la Ley 26.150 (2006) que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, no constituye un hecho aislado, sino que formó parte de un proceso integral de cambios sociales y culturales reflejado en leyes, normas y compromisos internacionales que Argentina posee y promueve en el campo de los Derechos Humanos como proceso de políticas públicas que se fueron sucediendo en el período que va desde el 2003 al 2015.

Se llama ESI a la Educación Sexual Integral que a partir del año 2006 se hace Ley 26.150. La ESI dice que:

1° Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la ciudad Autónoma de Buenos Aires y Municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. (2006)

Se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006), cuyo objetivo establecerá la obligatoriedad de garantizar en todos los niveles de las escuelas el derecho de los estudiantes a una educación sexual, segura, científica y acorde a la edad, con la idea de aprender el respeto a la diversidad, la convivencia y el cuidado mutuo.

Siguiendo a Bleichmar (2014) sostenemos que:

La sexualidad no es un camino lineal que va de la pulsión parcial a la asunción de la identidad, pasando por el estadio fálico y el Edipo como mojones de su recorrido, sino que se constituye como un complejo movimiento de ensamblajes y resignificaciones, de articulaciones provenientes de diversos estratos de la vida psíquica y de la cultura, de las incidencias de la ideología y de las mociones deseantes y es necesario entonces darle a cada elemento su peso específico. (p.254)

El campo de las infancias debe ser estudiado y analizado a la luz de los acontecimientos de cada contexto en relación con las desigualdades y en articulación con la diversidad. Las diversidades se articulan e interseccionan (Crenshaw, 2002) con la desigualdad, convirtiéndose en la base de las desigualdades (Sagot, 2020). En este sistema patriarcal, racista, adultocéntrico, heteronormativo, colonial y capitalista, la diversidad y la desigualdad se interrelacionan.

El campo de la hegemonía normativa no es necesariamente lo saludable. Hay que situar en el centro del debate la cuestión de los cuidados de las infancias fuera de las lógicas psicopatologizantes y psicologizantes.

Bleichmar (2012) dice que la asimetría está determinada por las funciones y no por el poder de quien la ejerza, es decir, pone el centro en el acento de la dependencia de la cría

humana respecto del adulto como base de la condición misma de la humanización. Sostiene que “podrán tener hijos las parejas homosexuales, las parejas heterosexuales o los hombres y las mujeres que no son pareja, lo que no va a dejar de existir es esta asimetría” (p.143). En este sentido, Ulloa (1995) nos invita a pensar en la categoría de *cuidado*. Sostiene que el tiempo de la invalidez infantil es el escenario donde actúa la ternura parental. Al hablar de ternura, se refiere a una instancia psíquica fundadora de la condición humana. La ternura, “el primer elemento para que se constituya un sujeto social, que comprende el abrigo, el alimento y el buen trato” (p.135). Sitúa en el lugar de la ternura las bases constitutivas de lo ético.

En el año 2012 se sanciona la Ley de Identidad de Género N° 26.743. Se trata de una LEY que sitúa el derecho a que toda persona sea llamada con el nombre y el género de elección. El artículo 12 de la ley habla sobre el *trato digno*. Se trata del respeto a la identidad de género adoptada por las personas, en especial por niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad. Esta ley establece que a partir de los 18 años de edad como mínimo, cualquier persona puede solicitar la rectificación registral de su sexo y basta para esto presentarse ante el Registro Nacional de las Personas y hacer la solicitud expresando el nuevo nombre de pila elegido. Para las y los menores de edad, son los representantes legales quienes realizan el trámite con expresa conformidad de las y los solicitantes. En ningún caso –dice la ley en su artículo 4º– será requisito la intervención quirúrgica modificatoria del sexo genital, ni ninguna otra transformación del cuerpo. El artículo 11 dispone que para las personas mayores de 18 años, las adecuaciones por medio de cirugías o los tratamientos hormonales, sean de acceso directo sin mediación judicial o de otra naturaleza.

En los Equipos Socioeducativos vamos acompañando junto a lo/as docentes los procesos de constitución de la subjetividad de las infancias. La identidad no se constituye de un momento a otro, sino que implica un *devenir* (Barrancos, 2020). Ante estos avances en perspectiva de derechos, las infancias interpelan e interrogan las prácticas normativas muchas veces enquistadas y arraigadas a estereotipos. Con la implementación de la ESI en las intervenciones de los Equipos Socioeducativos acompañamos un modo de vivir y ser más digno de las infancias. La ESI es una herramienta de cuidados que, con ternura y buen trato hace a la dignidad y a la justicia social de las niñas, los niños y adolescentes.

Winnicott (2007) en el año 1949 señala que los niños necesitan tres cosas al mismo tiempo:

1) necesitan estar rodeados de personas en las que pueden confiar por el solo hecho de que son seres humanos dignos de confianza, con una capacidad corriente para la amistad humana. 2) necesitan instrucción en biología junto con otros temas escolares; se entiende que biología significa la verdad (tal como se la conoce hasta estos momentos sobre la vida, el crecimiento, la propagación y la relación de los organismos vivos con el ambiente. 3) necesitan un ambiente emocional estable en el que ellos mismos puedan descubrir, a su propia manera, las irrupciones del sexo en el yo, y la forma en que ello altera, enriquece, complica, e inicia las relaciones humanas”. (2007, pp. 48-49)

En este sentido la ESI se relaciona con las Pedagogías críticas descolonizadoras que nacen de los sentidos de los cuerpos, del deseo que insiste y resiste. Rompe con lógicas binarias en todos los aspectos. Se trata de una Pedagogía basada en la circulación de los saberes territoriales, diferentes a los constituidos en la escuela con características normativas.

Palumbo y Guelman (2014) mencionan algunos rasgos de las pedagogías descolonizadoras: la afectividad y los vínculos intersubjetivos, la naturaleza colectiva de las pedagogías descolonizadoras. Agregamos a los rasgos mencionados, por un lado la dialogicidad en el proceso de la Educación Sexual Integral, el lugar de la ternura y los cuidados y la justicia social (Morgade, 2020). La dialogicidad como categoría que es la esencia de la educación liberadora (Freire, 1987). Con respecto al cuarto rasgo, la ternura es la base ética del sujeto. La ternura, en estos tiempos es un concepto profundamente político, pone el acento en la desarticulación de las lógicas de dominio sobre el otro. La ternura es lo antitético de la crueldad (Ulloa, 1999). La ESI es un proyecto ético de *justicia social* y de igualdad que no sólo acciona en la prevención del embarazo y en la transmisión de infecciones. En términos de igualdad y de justicia social tenemos que interrogar la transformación cultural contra los sesgos machistas en todos los planos de nuestra vida social. Y son las escuelas en todos sus niveles hasta la universidad, espacios reproductores de las desigualdades y el padecimiento, o espacios en donde se producen esas transformaciones (Morgade, 2020; Dubet, 2011).

III.3.d. Nuevos modos de sufrimiento psíquico: *deprivación y traumatismo*

A los Equipos Socioeducativos llegan situaciones de niñas y niños con diversos diagnósticos. En ocasiones, obstaculizan los tiempos de la constitución subjetiva y estigmatizan los procesos de las trayectorias escolares. Hacemos referencia a aquellos

diagnósticos que psicopatologizan las infancias y condicionan los aprendizajes y aquellos que encubren vulneraciones que sufren los niños y las niñas.

En el campo de la educación y la salud mental hay dos nociones que permiten situar, visibilizar y prevenir el arribo de diagnósticos apresurados para establecer cuidados. Requieren de revisiones precisas en la clínica de la salud mental. Entendiendo a la clínica en el sentido que da Ulloa (1995) cuando trabaja desde el campo de la numerosidad social. Los conceptos son el de deprivación y el traumatismo.

Con respecto al traumatismo, Calmels (2015) retoma lo que Freud (1919) denominaba *neurosis de guerra*. Dice al respecto:

(...) neurosis que está más vinculada ya no a lo intrapsíquico, a los procesos de la pulsión, sino con eventos externos que irrumpen en la vida del sujeto con una dimensión, una magnitud y una intensidad imposibles de elaborar para el aparato psíquico. No se pueden anticipar, no se puede inscribir –al menos bajo el modo en que irrumpen–, y no se puede salir de ellos sin algún proceso elaborativo. (p.89)

Colette Soler (2009) usa el término *golpe* de lo real para hablar del impacto y la no preparación del sujeto ante lo traumático, dice que “el evento traumático es un real” (Calmels, 2015, pp. 151-152).

Para Bleichmar (2003), “el carácter general de una catástrofe se define en última instancia por los modos con los cuales abarca a sectores importantes de una población” (p.35); siendo que “el traumatismo determina el modo por el cual estas catástrofes padecidas en común, atacan la subjetividad o impactan en la subjetividad de manera diferente en aquellos que la padecen” (p.35).

¿Son suficientes las herramientas que tenemos los Equipos Socioeducativos para acompañar en la elaboración de los procesos traumáticos? ¿Situarnos en estos conceptos previenen del mal uso de diagnósticos apresurados y tempranos?

Calmels (2015) sostiene que “es necesario subrayar que en nuestra tarea hay hechos materiales que es importante tener presentes al momento de trabajar con lo traumático. Importa identificar cuál es la violencia vivida, objetiva, material” (p.90).

Bleichmar (2009) analiza los modos patológicos de emergencia del traumatismo: “No tienen el carácter simbólico que Freud le concede al síntoma, sino que forman parte de la presencia de lo visto y de lo oído que operan en el sujeto sin una metábola posible” (p.343). Dice que los signos de percepción son “como un pedazo de materialidad bruta proveniente de

lo no recompuesto, mientras que la representación tiene la característica de ser siempre una recomposición y es siempre una metábola, el signo de percepción puede ser no metabolizable” (p.309).

La noción de *madre deprivada* (Bleichmar, 2010 y Winnicott, 2011), es un concepto apropiado para ocuparse de los procesos traumáticos. En las entrevistas socio-familiares se presentan madres o adultos referentes privados del afecto y del contacto con sus hijo/as. El concepto de deprivación lo trabaja Winnicott (2011) debido a las situaciones de niñas y niños evacuado/as como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial. Bleichmar (2010) sostiene una correlación entre la madre que es deprivada físicamente del contacto con sus hijo/as con aquella que es deprivada de la función materna. Bleichmar retoma la experiencia del terremoto de México, donde las madres estaban alojadas en albergues junto a sus hijo/as.

En las intervenciones que abordamos desde los Equipos Socioeducativos, nos encontramos con madres en situación de deprivación y con un sentimiento, en general de *fracaso* por no poder enfrentar las necesidades básicas de sus hijo/as. Los relatos de impotencia y desazón son llevados a las entrevistas especialmente por las madres de niños y niñas que presentan interrupciones en su trayectoria escolar o que irrumpen en la institución con su padecimiento. A veces se produce un verdadero síndrome de deprivación (Bleichmar, 2010).

En ocasiones suceden situaciones en el ámbito escolar en donde los niños o las niñas se *bandean* (Manavella, 2020). Se solicita la intervención del Equipo Socioeducativo ya que ese/a alumno/a corre riesgos para sí mismo o para terceros. Es llamativo el hecho de que algunas madres *defienden o justifican* a sus hijo/as. Winnicott (2011) señala, refiriéndose a la situación de evacuación de aquél entonces como si las madres estuvieran en un juego en el que hubieran sido despojadas o robadas, y en el que su claro deber consiste en rescatar a los niños de manos de una bruja. Como salvadoras, vuelven a sentirse seguras de la existencia y de la fuerza de su propio amor.

En estos casos, las madres en su mayoría se presentan a las entrevistas socio-familiares *de punta*, es decir, a la defensiva de la situación que ocasionó su hijo/a y en razón de no ser ellas juzgadas por dicho infortunio.

La CoNISMA, en el Anexo I, acta 12/14 recomienda, sobre el uso inapropiado de diagnósticos que:

- 1) Los problemas en el rendimiento o en el comportamiento escolar no equivalen necesariamente a un diagnóstico.

- 2) No se debe reducir la complejidad de un problema a una única perspectiva.
 - 3) Un diagnóstico sintomático puede ocultar problemáticas como abuso, violencia, conflictos, duelos, entre otros.
 - 4) La escuela debe trabajar en red con otros recursos.
 - 5) Un diagnóstico puede resultar estigmatizante siendo preciso generar espacios de escucha y evitar nomenclaturas homogeneizantes.
 - 6) Es preciso generar espacios de escucha en la escuela
 - 7) Evitar nomenclaturas homogeneizantes.
 - 8) Los niños, las niñas y adolescentes son sujetos en desarrollo.
 - 9) Miramiento por la interculturalidad.
 - 10) Un diagnóstico es más que la simple aplicación de un test.
 - 11) Los docentes no están habilitados a llenar planillas no oficiales que se utilicen para hacer diagnósticos en salud mental.
 - 12) En caso de ser necesario, se deben utilizar clasificaciones oficiales.
- (p. 4, 5, 6, 8-9)

Los Equipos Socioeducativos cuestionamos aquellas prácticas patologizantes, hegemónicas, portadoras de etiquetas y diagnósticos que luego son acompañados del uso de la medicación. Estas prácticas no favorecen la inclusión de los niños y las niñas en el sistema educativo. Son modos de instalar en los micro espacios figuras de la peligrosidad. La medicalización de las infancias implica formas de violencia mediante la cual se instrumenta la mercantilización de la vida, “(...) el dominio de los cuerpos y las mentes en el seno de la reproducción de las relaciones de poder propias del mandato neoliberal” (Barcala, 2019, p.19). Dicho proceso se opone a lo establecido por la Convención de los Derechos del Niño, de integrar al niño como sujeto de derechos a la sociedad. Sostiene Barcala (2019) que “la medicalización de la infancia, ampliamente denunciada, forma parte de esta puja entre mercado y sociedad” (p.19).

En nuestro país, los avances que se fueron dando en políticas en el campo de la niñez, que implicaron el pasaje de pensar al niño como objeto a sujeto de derechos (Barcala, 2019) con la consagración de la Ley Nacional de Salud Mental (N°26.657/2010) y su Decreto Reglamentario (603/2013) y el entrecruzamiento con la Ley de Protección Integral de los Niños, Niñas y Adolescentes (N°26.061/2005) marcan un nuevo paradigma desde la perspectiva de los cuidados. Stolkiner (2010) señala que, el derecho a la salud incluye también el derecho a la no medicalización.

Ausburger (2019) sostiene que “el uso de psicofármacos en ese grupo etario puede analizarse desde la noción de patologización. Son valiosos los aportes que la definen como un proceso que transforma y traslada características o rasgos del sujeto en patologías” (p.69). Cuando escuchamos atentamente a los niños y las niñas, en ocasiones pesquizamos que detrás de algunas historias se hallan posibles vulneraciones como ser abusos sexuales, maltratos, abandonos por parte de los adultos referentes.

Gerlero y Augsburger (2012) realizaron investigaciones en el campo de la niñez medicalizada en la región, resultante de ello se evidencia la escases de servicios y dispositivos que se dedican al cuidado de la atención de la salud mental infantil en el país. Se desprende de dicha investigación la gran cantidad de medicamentos psicofarmacológicos prescritos a la población infantil por pediatras, psiquiatras y médicos generalistas de atención primaria.

Las entrevistas en los Equipos Socioeducativos se sostienen por medio del registro escrito de *actas acuerdo* que pautan que un acontecimiento tuvo lugar. Ubicamos una *terceridad* en esa escena. Es decir, una especie de contrato a través del cual se trabaja para generar las condiciones de cuidados y el registro de los sujetos que acompañe en el ejercicio de sus derechos.

En situaciones de traumatismo que implican la integridad sexual de los niños y las niñas, el acompañamiento al trabajo de simbolización será clave para la recomposición de la subjetividad. En ese sentido, la Ley N°26.061 (2005) en su Art. 9 dice que

Todo niño, niña y adolescente tiene derecho a la dignidad y a la integridad personal, no ser sometidos a tratos violentos, tienen derecho a no ser sometidos a ninguna de forma de explotación sexual; tienen derecho a su integridad física, sexual, psíquica y moral. Y todas las personas que tomen conocimiento de malos tratos tienen el deber de comunicar a las autoridades de aplicación de la presente ley. Los organismos del Estado deben garantizar programas gratuitos de asistencia y atención integral que promuevan la recuperación de todas las niñas, niños y adolescentes. (Infojus, 2014, p. 13)

Con frecuencia las escuelas realizan pedidos de intervención referidos a situaciones de abuso y maltrato contra niñas y niños. Previo a este develamiento, presentan diversas sintomatologías que encubren la vulneración que atraviesan. Bleichmar (2008) señala que en las producciones simbólicas de los traumatismos severos aparecen restos no digeridos de *lo indiciario* (p.200). Freud en el Manuscrito M (1897) lo llamó restos de lo visto y lo oído. Se

trata de un rasgo que es altamente investido y no puede ser metabolizado por el impacto que ocasionó.

¿Porque es importante el abordaje interdisciplinario en los Equipos Socioeducativos? En las escuelas circulan pseudo-diagnósticos, opiniones a veces acertadas otras no; padres y madres enojados cuando hay niños y niñas que *estallan*. En ese *estallido institucional* se pone en acto aquello que no es posible decir con palabras. El registro del relato y la escucha atenta de la comunidad educativa son herramientas fundamentales para abordar a tiempo las irrupciones de la subjetividad que padecen niñas y niños.

En este sentido, en ocasiones hay niños o niñas que irrumpen en el espacio escolar, rompen objetos, golpean a sus pares, cometen experiencias delictivas; lo que Winnicott (2007) menciona como la conducta antisocial. Al respecto el autor sostiene que los mismos necesitan, lo que él llama experiencias hogareñas primarias satisfactorias. “Por experiencia hogareña primaria se entiende la experiencia de un ambiente adaptado a las necesidades especiales del bebé y del niño pequeño, sin las cuales es imposible establecer los fundamentos de la salud mental” (Winnicott, 2007, p. 108).

Winnicott (2008) sostiene que “la tendencia antisocial no se trata de un diagnóstico, tampoco admite una comparación directa con neurosis o psicosis, se la puede encontrar en un individuo normal o en una persona neurótica o psicótica y aparece a cualquier edad” (p. 46). “(...) una criatura se convierte en niño *deprivado* cuando se lo priva de ciertas características esenciales de la vida hogareña. Es así que emerge el *complejo de deprivación*” (p.147). Resulta importante resaltar que la tendencia antisocial implica una esperanza:

La falta de esperanza es la característica básica del niño deprivado que, por supuesto no se comporta constantemente en forma antisocial, sino que manifiesta dicha tendencia en períodos esperanzados. Comprender que el acto antisocial es una expresión de esperanza constituye un requisito vital para tratar a los niños con tendencia antisocial manifiesta. Una y otra vez vemos como se desperdicia ese momento de esperanza a causa de su mal manejo o de la intolerancia. (Winnicott, 2008, p. 147)

Se plantea en estos casos la urgencia de un espacio de recomposición psíquica para los niños y las niñas (Bleichmar, 2008), que aborde junto a otros actores institucionales la construcción de legalidades como principio educativo. Con respecto al acompañamiento a las familias, participar de la construcción de las condiciones de cuidados en la organización de un entramado intersectorial para el reconocimiento en el ejercicio de sus derechos.

CAPÍTULO IV. POLÍTICAS PÚBLICAS, PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD Y DESIGUALDADES.

“Galo se deja llevar por su guía interno en su encuentro con el universo entero. El relato es una reverencia al modo no contaminado que tiene la infancia de estar en el mundo y una invitación urgente al despertar de los adultos” (Garbarini y Yuale, 2020, p. 1).

Este capítulo recoge algunas voces de la infancia, voces que a veces gritan desde la más profunda desolación, otras que dicen verdades y hablan bajito y cuentan secretos, algunas otras sólo hablan a través de los ojos y dicen con las miradas. También está mi voz, esa que transformada en herramienta de trabajo, se expande a modo de intervención, junto con las voces de otras compañeras. Voces que producen encuentros, intercambios, en ocasiones malos entendidos, alivios, cambios de tonalidades generando vocalizaciones diferentes. La voz, la escucha, la escritura y la lectura. Este capítulo es un intento de transmitir una práctica profesional desde estos registros.

Precisamente, sobre la práctica profesional Chiara y Di Virgilio (2017) dicen que la práctica profesional de quienes trabajan en el campo de las políticas públicas desde distintas posiciones está dominada por conceptos. “De manera más o menos explícita, los conceptos y los modos a través de los cuales se ponen en relación, organizan y orientan la acción, haciéndola más o menos efectiva y confiriéndole sentido” (p. 53).

Ahora bien, ¿nos encontramos incluso en un territorio de disputa frente a lo que entendemos por políticas públicas a nivel conceptual?

Las políticas públicas se definen a partir de la intervención del Estado en torno a problemas, cuestiones o asuntos sociales, entendidos en sentido amplio como las demandas o necesidades generadas por insatisfacciones de algún grupo o sector de la sociedad (Moro, 1997). En ese sentido, autores como Oslak y O'Donnell (1976) definen por políticas públicas al conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que conciba la atención, interés o movilización de otros sectores de la sociedad civil.

Los conceptos de *política* y de *programa* si bien marcan diferencias, son conceptos recíprocamente relacionados. Cada uno refiere a distintos modos de construir el problema de

la gestión de la política social (Chiara y Di Virgilio, 2017, p. 54). Desde esta perspectiva, sostienen las autoras que:

La política social no es resultado de un proceso lineal, coherente y necesariamente deliberado de “diseño”, sino que es objeto de un proceso social y político que configura –en consecuencia– un campo en disputa. Si con “política pública”, se hace referencia necesariamente a procesos políticos y sociales que se desarrollan en el tiempo, cuando se habla de “programa” podría estar haciéndose referencia a una construcción meramente técnica, con mayor o menor capacidad de expresar la complejidad del problema al que refiere. (p. 55)

La posición de Oszlak y O’Donnell, se basa en que:

Difícilmente encontremos casos en los que todos los actores, incluido el Estado, coincidan en la percepción y valoración del problema social que se ha convertido en cuestión. Además de la toma de posición de cada uno de los actores, en el plano simbólico, también se ve un proceso interactivo en que importa la percepción de cada uno acerca de la manera en que los restantes han definido la cuestión. (1976, p. 116)

Se puede decir entonces que la diferencia la marcará un Estado que genera políticas inclusivas o si se trata de un Estado que, en sus acciones de *corrimiento* lo va vaciando del sentido de un Estado garante de derechos. O que en las formulaciones de Oslak y O'Donnell (1976) también puede tratarse de un Estado que *se puede decidir en no hacer nada*. En ese sentido, las políticas macristas (2015-2019) se enfocaron en el enriquecimiento de las empresas y gestaron un Estado gerencial. Ejemplos de ello lo señala la direccionalidad de las políticas neoliberales implementadas como ser los recortes de programas sociales, la eliminación de la paritaria nacional docente, el pasaje de Ministerio de salud a Secretaría de salud como se desarrolló en el capítulo anterior. Dejando de esta manera un retorno muy bajito para que las voces de la infancia puedan ser escuchadas.

Un Estado es de carácter de *inclusivo* si la gestión se construye y transforma por la participación ciudadana desde el territorio y la proximidad (Adelantado, 2017). Consideramos que la articulación entre el territorio, las demandas y el acercamiento a las necesidades de los sujetos en la concreción de las políticas públicas es un paso decisivo para que las niñas, los niños y sus vínculos relacionales produzcan herramientas y recursos

potenciales en donde la vida tenga un sentido, más allá de sus fantasmáticas individuales (Bleichmar, 2012).

En consonancia con Rinesi (2013) “(...) hay derechos porque hay Estado, cuando hay Estado democrático fuerte y activo, se nos representa como garante de esos derechos que queremos ver expandidos y universalizados” (p. 29).

Retomamos la visión de Calmels (2015) referidas al período que llama “de la impunidad neoliberal en la Argentina” (p. 96). Calmels (2015) sostiene que:

El vaciamiento del Estado no era meramente una entrega del patrimonio nacional al mercado, sino que con ello también había una entrega del lugar simbólico del Estado, quizá su mayor patrimonio. Entrega, renuncia a esa función que el Estado puede tener de regular y garantizar determinados derechos en la vida social. Vaciar el Estado, entonces, tiene su correlato en otros aspectos de la vida social, como lo es vaciar su potencia de ley, vaciar su noción de justicia y de igualdad. (p. 96)

En este sentido, cuando hay corrimiento de las obligaciones del Estado, el mismo se convierte en Estado liberal, siendo que un Estado democrático es aquél que en la potencia de su aparición nos vuelve iguales aun con nuestras diferencias (Calmels, 2015).

En esta operación liberal del Estado se ingresa en una dinámica que implica la profundización de las desigualdades. Puiggrós (2019) se pregunta “¿Acaso todas las personas nacen con la misma posibilidad de acceso a la satisfacción de sus derechos? ¿La igualdad está asegurada para todos desde el nacimiento?” (p. 77). Esta es la primera cuestión en torno a las desigualdades. Autores como Dubet (2011), Reygadas (2004), Therborn (2016) trabajan la problemática de las desigualdades.

En un informe de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2019) se arroja que en los últimos años nuestro país evidenció una profundización de las desigualdades acumulativas. Se trata de desigualdades que son usadas por el mercado a su favor. En materia de educación se fue desdibujando el sentido político y de derechos a la educación dando lugar a lo que se llama educación de calidad alineada a las demandas del mercado. En este sentido se pone en riesgo el acceso igualitario al derecho a la educación (Puiggrós, 2019).

En el gobierno de *Cambiemos*, corporaciones profesionales y universidades privadas vinculadas al mercado han invadido los lugares de decisión de la educación, sostiene Puiggrós (2019). La autora en su reflexión crítica dice que: “No solamente atacan a la

educación pública y a la educación privada tradicional, sino que compiten entre sí, como cualquier sujeto del mercado. En el medio queda destrozado el sistema educativo” (p. 79).

Se vienen dando profundas transformaciones socio-políticas en (períodos que incluyen el proceso de 1976-1983, la década de los 90, el 2001, el período macrista de 2015-2019) nuestro país y Latinoamérica que han potenciado lo que Barcala y Luciani Conde (2018) llaman fragilidades subjetivas, produciendo formas de sufrimiento psíquico que impregnan la vida cotidiana. Entendemos en este sentido, que se hace necesario problematizar los diagnósticos en las infancias que se trabajan desde una lógica individual para pasar a la construcción social de subjetividades e identidades sin perder el sentido de la singularidad.

¿Para qué estamos en los Equipos Socioeducativos? ¿Qué implicación tenemos en los cuidados de los niños y las niñas? ¿Cuál será nuestro aporte en estos procesos? ¿A través de qué hendijas intervienen nuestras voces, nuestras miradas? ¿Nos habilitamos a pensar con otros/as la cotidianeidad de nuestras prácticas? Ya que las formas de producción de subjetividades se inscriben en un contexto y se filian en la interrelación con los actores institucionales que los alojan (Barcala y Luciani Conde, 2018). Y atravesados por la cuestión socio-política; se hace necesario problematizar entonces las prácticas que son ejercidas y puestas en común en las redes interinstitucionales de cada territorio. Consideramos en este sentido construir el abordaje de la *intersectorialidad* como una herramienta de cuidados para no fragmentar aún más el tejido en donde se constituyen las infancias.

Bleichmar (2014) aborda la diferencia entre producción de subjetividad y constitución del psiquismo. En otras palabras, concibe la producción de subjetividad “(...) como los modos históricos, sociales y políticos instituyentes de formas de organización de los sistemas representacionales” (p. 13).

En coincidencia con Bleichmar (2012) consideramos que la escuela es un organizador simbólico de la sociedad. La autora le da el lugar a la escuela como productora de subjetividad. Se trata de la diferencia entre la constitución del psiquismo y la producción de subjetividades y es el lugar donde se redefine de alguna manera la relación del sujeto con la sociedad y donde se generan por primera vez metas que no están marcadas por el entorno primario del sujeto. Y es el lugar donde se producen procesos de simbolización en las infancias.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que las políticas sociales y económicas tienen efectos determinantes en la salud de las niñas, niños y adolescentes, generando desigualdades que pueden impedir el pleno desarrollo de sus potencialidades y el

logro de una vida plena. En el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976) refiere la obligación de los Estados Parte de sus funciones y deberes:

Artículo 11: Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado para sí y su familia, incluso alimentación, vestido y vivienda adecuados, y a una mejora continua de las condiciones de existencia.

Artículo 12: Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental.

Artículo 13. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

En el artículo 13 se menciona asimismo que los Estados deben mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente. En este sentido, cuando abordamos la producción de subjetividad nos referimos a las condiciones de vida digna para el ejercicio de los derechos de los sujetos, teniendo en cuenta, asimismo a los actores institucionales que alojan las problemáticas en las escuelas.

El retiro del Estado de sus funciones ha dejado a gran parte de los argentinos huérfanos (Bleichmar, 2012). Esta orfandad se expresa también en el tipo de vínculo que tienen con los niños que han quedado desprotegidos junto al adulto y simetrizados inclusive en sus preocupaciones. Y se perdió con este corrimiento del Estado la filiación en las instituciones; de esta forma las niñas y los niños quedan coartados de la cadena filiante con la escuela como lugar de la terceridad.

En las entrevistas que realizamos a una proporción de familias, en oportunidades se narran relatos de vulneraciones, a veces naturalizados. Bleichmar (2012) sostiene una problemática en relación a la *simetrización* que se da entre los docentes y las niñas y niños pobres, argumentando que los maestros son compañeros de pobreza de ellos/as, y con respecto a las capas medias los maestros son asalariados de los padres, con lo cual se ha invertido la asimetría. Se articula con la idea que trabaja la autora que es la de malestar sobrante, es decir, la ausencia de un proyecto histórico y la imposibilidad de pensar un futuro mejor, el sujeto pierde la esperanza. Esta problemática aparece en la simetrización que se da en el interior de las familias, denotando graves vulneraciones que dificultan la pauta de la

ley en relación a la prohibición del goce intergeneracional posibilitado por el entramado cultural.

La escuela es un lugar de construcción de filiación histórica. Así como la familia articula una filiación en su interior, la escuela es un lugar de filiación histórica, porque es el primer lugar donde el niño/a es colocado en una filiación que no es la familiar.

¿Qué procesos de subjetivación se irán construyendo en las niñas y los niños? ¿Qué tipo de educación y de subjetividad produce el neoliberalismo? ¿Qué lugar ocupamos los y las trabajadores del Estado en generar las condiciones para que sean reconocidos en su ejercicio como sujetos de derechos?

En este capítulo, abordamos la problemática de las desigualdades, su estudio es el telón de fondo que nos acercará a construir perspectivas de trabajo que impliquen la justicia social. Uno de los autores que problematiza acerca de la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones para pensar el tema de las desigualdades es Francois Dubet (2011). Plantea el interés en mostrar críticamente ambos modelos. Sostiene que el modelo de igualdad de posiciones es el que más ayuda y cuida a los más débiles siendo de esta manera el más justo. Afirma que el modelo de la igualdad de oportunidades no cuestiona las desigualdades sociales existentes e inaceptables, sino que, por el contrario, las naturaliza y justifica. El velo de la meritocracia es el principal recurso para ello. Aquí Dubet analiza las desigualdades en términos de salud individual y colectiva: “(...) las desigualdades hacen mal no sólo a la salud y bienestar de los ciudadanos, sino a la democracia. Cuando la sociedad se muestra incapaz de resolver sus propias desigualdades e injusticias, aumenta su desafección respecto de las instituciones” (p. 94).

En este sentido, Vera (2020) sostiene que:

Se culpabiliza a quien no aprovechó las oportunidades que el libre mercado ofrece. Por eso, la igualdad de derechos no es lo mismo que la igualdad de oportunidades. La igualdad de derechos implica la concepción de un Estado activo que promueva la formulación e implementación de políticas públicas que garanticen el ejercicio de los derechos para todos y todas. La igualdad de oportunidades postula un Estado gerencial que apela a un individuo comprendido como emprendedor de sí mismo, en el sentido empresarial. (p. 7)

En los años 90 se produce un profundo abandono del Estado de sus responsabilidades educativas (Bleichmar, 2002). A partir de las dificultades que presentan las niñas y los niños en el proceso de aprendizaje; se liga a ello la idea de *fracaso escolar*. Se comienzan a

patologizar estos procesos, la medicación empieza a ser parte de la solución de los problemas escolares y el sentido de la infancia cobra el lugar de la domesticación y la marginalidad.

Reygadas (2004) propone un marco multidimensional para el estudio de la desigualdad. Las desigualdades se vinculan con las relaciones de poder en distintos planos, y el poder es algo que se relaciona con muchos recursos y capacidades. La desigualdad, entonces, es un fenómeno complejo, hay varios tipos de desigualdades e intervienen en ella distintos tipos de factores. Hay diferentes bienes en torno a los que puede haber desigualdades: puede haber disparidades de ingresos, de calidad de vida, de status, de grados de libertad, de acceso al poder, entre otras. Estas situaciones de desigualdades acumulativas constituyen un nuevo sujeto histórico en la construcción de lo social. Produciendo muchas veces subjetividades que se encuentran aplastadas. Sobre esas subjetividades se sostienen las desigualdades que abordamos a través de las intervenciones de los Equipos Socioeducativos.

Es necesario pensar en políticas articuladas con miradas en un enfoque multiseccional de las desigualdades. La desigualdad no se limita solo a la distribución de riquezas y recursos económicos, sino que debemos verla como un orden sociocultural, Therborn (2016) nos dice que las desigualdades terminan produciendo una serie de consecuencias para las infancias y juventudes. Tiene implicaciones en las subjetividades, niega capacidades humanas, produce subordinación, exclusión en el acceso al conocimiento. Niega la confianza en uno mismo, el sentido de pertenencia en las comunidades. Su posición aborda un enfoque multidimensional, histórico, interseccional, localizado geográficamente y espacialmente para analizar las marcas de la desigualdad. La desigualdad reduce la capacidad de lo humano, reduce la salud, lleva a personas a la muerte, reduce la dignidad y el autorespeto. Reduce el lazo social y produce humillación.

Por último, Castel (2015) marca una posición particular diferente a la exclusión en los procesos de marginalidad. Prefiere utilizar la noción de desafiliación para hacer referencia a procesos de pérdidas e intenta interrogarse sobre las trayectorias de los sujetos y no sobre estados. “Hablar de exclusión conduce a autonomizar situaciones límites que toman sentido únicamente si las reubicamos en un proceso” (p. 9). La exclusión en este sentido sería un estado de las personas que se encuentran por fuera de los circuitos productivos de intercambio social. Sostiene Castel (2015) que “estos *estados* son el resultado de diferentes trayectorias que los marca” (p. 9). En este caso, cuando acompañamos las trayectorias escolares apelamos a la historicidad y singularidad de las mismas, ubicadas en un contexto y como producto de las desigualdades acumulativas en muchas situaciones. Castel (2015) dice que “En la mayoría de los casos, el excluido, es de hecho, un *desafiliado* cuya trayectoria está

hecha de una serie de desconexiones respecto a estados de equilibrio anteriores más o menos estables o inestables” (p. 24). En las situaciones que abordamos en los Equipos Socioeducativos se visibilizan las vulnerabilidades, la precarización, la marginalidad, y la desafiliación. En las problemáticas sociales complejas que abordamos se manifiestan las problemáticas relacionales que conlleva la precarización del trabajo o la falta del mismo. En el período de 2015 a 2019 en diversos territorios se evidenció el crecimiento de la violencia de género, las vulneraciones a las niñas y los niños por parte de sus adultos de referencia, incremento del consumo de alcohol en hombres que perdieron el empleo asalariado debido al cierre de fábricas producto de las políticas neoliberales del macrismo. Castel (2015) llama a esta situación individualismo negativo. Es decir, gente que se desengancha de lo colectivo, individuos sin lazos ni vínculos, o los mismos se muestran frágiles, en estado de angustia. Hay que tener presente que los procesos de desafiliación no implican la psicologización de las personas. Ya que no se trata de patologías aunque si persisten y las situaciones son frágiles “resulta comprensible que la gente haga un crack, y que no sólo se desenganche de la sociedad, sino que también oscilan o se deslicen hacia la patología” (Castel, 2015, p. 80).

A partir del año 2003 el Estado nacional asume responsabilidades entre otras, y las deudas con la historia (Calmels, 2015). En ese entonces, el Presidente Nestor Kirchner en su discurso del 24 de marzo enuncia: “Vengo a pedir perdón en nombre del Estado Nacional por la vergüenza de haber callado durante tantos años tantas atrocidades”. Este acto, sostiene Calmels (2015) “permitió transitar otra historia a las víctimas por el reconocimiento simbólico de su lugar y por la apertura del proceso, ya no solo de Memoria y Verdad, sino también de Justicia” (p. 96). En este sentido, la producción de subjetividad de una generación de niños y niñas que fueron configurando su lugar como sujeto histórico en ese contexto ha tenido el legado de la lucha contra la impunidad. Se constituye en este sentido la articulación con la construcción de legalidades como principio educativo. Empieza a partir del año 2003 un proceso histórico y político que comienza a incluir en el proceso educativo el legado de las Abuelas, de las Madres, la lucha por la memoria, la verdad y la justicia. Se realizan los juicios por delitos de lesa humanidad cada año. Hay legados que ponen a los cuidados en el centro de la escena. Se empieza a salir de la encerrona trágica, en un Estado que apela a la Ley, siendo él mismo el tercero de apelación garante de derechos.

IV.1. Las Infancias. Campo epistemológico en disputas

En este apartado realizamos una descripción de las infancias marginadas, desafiadas, vulneradas, descuidadas, en riesgo, en peligro; categorías que se fueron conformando según el

lugar de posiciones que ocupan en lo social, en el cruce con lo ideológico, lo político, la ética y los cuidados.

¿Cómo miramos a las infancias en un proceso de intervención? ¿Cuál es el sujeto de la intervención? ¿Qué desafíos advienen con la ley de Protección Integral?

A continuación, abordamos el campo de las infancias en situación de vulnerabilidad social.

En las 100 Reglas de Brasilia (2008), en el punto 1 refiere que las personas en situación de vulnerabilidad son aquellas que:

Por razón de su edad, género, estado físico o mental, o por circunstancias sociales, económicas, étnicas y/o culturales, encuentran especiales dificultades para ejercitar con plenitud ante el sistema de justicia los derechos reconocidos por el ordenamiento jurídico. Podrán constituir causas de vulnerabilidad, entre otras, las siguientes: la edad, la discapacidad, la pertenencia a comunidades indígenas o a minorías, la victimización, la migración y el desplazamiento interno, la pobreza, el género y la privación de libertad. La concreta determinación de las personas en condición de vulnerabilidad en cada país dependerá de sus características específicas, o incluso de su nivel de desarrollo social y económico. (p. 5)

Otra mirada es la que promueve Carballada (2021) acerca del concepto de vulnerabilidad, plantea su posición desde la intervención:

A partir de determinadas circunstancias históricas, económicas, políticas, sociales y culturales una persona está en condición de ser dañada aún más y que ese perjuicio implique una situación de mayor desprotección social y padecimiento. Es decir que una persona en situación de vulnerabilidad, es susceptible de ser aún más dañada y excluida socialmente. (s/p)

La vulnerabilidad no se refiere necesariamente a un sector social, las posibilidades de estar en situación de vulnerabilidad, atraviesan a toda la sociedad. Es posible pensarla desde su cercanía con el riesgo de vida de una persona, construido de diferentes circunstancias que implican cierta reiteración de acontecimientos.

El concepto de vulnerabilidad está asociado en mayor parte y analizado para su intervención con las desigualdades, las desafilaciones y la marginalidad que sufren las personas. En el campo de las infancias podemos visibilizar a los niños y a las niñas que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Vamos a nombrar a la vulnerabilidad desde lo que

implica estar en *situación*. En este sentido, Stolkiner (2021) se refiere a poblaciones con derechos vulnerados, no a poblaciones vulneradas.

Si analizamos las variables sociales, los vínculos relacionales de las infancias, la perspectiva generacional (Vommaro, 2019), los trayectos escolares, es posible intervenir y así generar mejores condiciones para los niños y las niñas. Las intervenciones artesanales en ocasiones carecen de perspectiva de derechos y a lo largo de un proceso profundizan condiciones de vulnerabilidad. Dichas intervenciones se diferencian de las potencias creativas en el sentido de apelar, conocer, actuar y exigir desde los marcos legales para el pleno ejercicio de los derechos de los sujetos. Siguiendo las recomendaciones de la CoNISMA, tenemos que abordar las situaciones de vulnerabilidad desde la construcción de un entramado intersectorial que implica la posibilidad de no revictimización de las niñas y los niños.

Las disputas de sentido que cobra la categoría infancia, en este caso nociones como niño/a vulnerado, niño/a víctima, niñez en riesgo entre otras vinculadas, ha implicado (aún hoy) profundas diferencias entre disciplinas del campo social en particular los derechos y saberes psi (Llobet, 2013).

Marre (2013), sitúa que “La niñez no es idéntica ni universal sino una construcción sociocultural emergente de su contexto” (p. 22). Otro autor vinculado a las infancias es Volnovich (1999) quien considera a las niñas y a los niños como sujetos deseantes y como sujetos epistémicos. Manifiesta que el concepto de infancia se ha renovado. En este sentido, Aberasturi (1946) sostiene desde el trabajo psicoanalítico con niñas y niños que es el material clínico el que debe conducir la teoría.

El historiador francés Phillipe Airies (1979) plantea las transformaciones en relación a la categoría infancia, situando que hasta el siglo XVII no había un sentimiento de infancia tal como lo entendemos hoy. Sostiene Minnicelli (2013) que, “Tanto la infancia como la familia nuclear, son una invención moderna, naciendo así el concepto de infancia moderna” (p. 30).

Para Villalta (2019), ser menor “no es tan sólo una cuestión etaria; es decir, no es una derivación automática de la edad de los sujetos, sino principalmente es resultante de otras variables –de clase, de género, étnicas, etcétera– que se imbrican y combinan contradictoriamente” (p. 41). La noción de *menor* se relaciona con las desigualdades. A diferencia de ello, tomamos posición desde el paradigma de los Derechos Humanos, en tanto las niñas y los niños son sujeto de derecho. Cuando son ingresados en el circuito de las intervenciones institucionales de los diversos organismos del Estado, se producen procesos de minorización (Villalta, 2019). Los mismos también son dirigidos a las familias, y cuando son clasificados como en situación de peligro, riesgo o con sus derechos vulnerados, ingresan en

este campo institucional, y en ellos se puede apreciar que participa toda una economía moral que los avala (Fassin, 2015; Villalta, 2019).

Algunas investigaciones realizadas sobre el campo de las infancias (Llobet, 2014) mencionan acerca de los diferentes modos discursivos que presentan las intervenciones que se llevan a cabo. Salazar Henao y Botero Gómez (2013) sostienen que existen en este campo varios discursos que mencionan implícitamente el abordaje de las infancias a partir de sus narrativas, uno de ellos es el discurso que llama *Discurso tácito de moral individual*. Los autores sostienen que el relato de los niños y las niñas debe ser tomado en un contexto, requieren de una comprensión contextual que se articule entre la literalidad y la comprensión de las circunstancias vitales. Muchas veces esta narrativa evidencia una práctica discursiva que conlleva a la “satanización de la conducta indeseada” (p. 145), situación que impide ampliar la comprensión contextual de la problemática; en consecuencia, las intervenciones no logran afectar las circunstancias de los actores en condiciones de marginación y pobreza. Otro de los discursos corresponde al *Discurso tácito policial* que, con él, se criminaliza a las niñas y niños que viven en situación de pobreza y se elude la responsabilidad central del Estado en generar las condiciones para las políticas sociales. Otro de los discursos refiere al *Discurso tácito sobre la psiquiatrización de la infancia*. Los autores enfatizan que en esta narrativa polifónica, es importante subrayar que la familia no se encuentra en condiciones de cuidados, los referentes institucionales señalan que la figura materna “puede naturalizar las formas de discriminación, estigmatización y negación” (p. 148).

Otros estudios en el campo de la niñez como los de Garbi, Grasso y Moure (2004-2007); Botero, Salazar, Torres y Col (2007 y 2009); Botero (2000-2005); trabajan nociones como “niñez institucionalizada y juridización de la niñez” (p. 149), se señala que estas miradas también influyen en la construcción de la visión de la infancia.

Se van construyendo diversos discursos desde la visión de las y los profesionales que intervenimos en los espacios territoriales e interinstitucionales. Se establecen miradas entre diferentes disciplinas en ocasiones tomada por el entrecruzamiento de lo jurídico y lo psicológico (Marre, 2013) que, a partir de una posición adultocéntrica, en algunos casos, se produce lo que se llama victimización primaria o secundaria, a saber, en las Reglas de Brasilia enuncia al respecto que:

Se alentará la adopción de aquellas medidas que resulten adecuadas para mitigar los efectos negativos del delito (victimización primaria). Asimismo se procurará que el daño sufrido por

la víctima del delito no se vea incrementado como consecuencia de su contacto con el sistema de justicia (victimización secundaria). (2008, p.7)

Ejemplo de ello son los siguientes enunciados: niño vulnerado, víctima de abuso sexual, niño loco, madre loca, padres que lo abandonaron, sufren violencia familiar entre otras narrativas en las infancias. Se van produciendo estigmas (Goffman, 2006) que portan las familias en sus centros de vida. Los estudios de Goffman (2001/2006) referidos a las prácticas institucionales sostienen a la institución como “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, (2001, p. 132), situación que genera “la atomización de la vida de los sujetos” (Llobet, 2013, p. 149).

En este sentido, las infancias van cobrando los modos discursivos que imprimen no sólo los paradigmas imperantes y sus procesos en el tiempo sino el rasgo particular que supieron leer los colectivos feministas de lucha. Como ser el campo de las infancias y la diversidad. En el capítulo anterior mencionamos la Ley de Identidad Género Autopercibida N° 26.743. Dicha ley se cimienta en el antecedente argentino del derecho a la identidad que gracias a la lucha de las Abuelas de Plaza de Mayo se logra incorporar a la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) los artículos 7, 8 y 11 conocidos internacionalmente como los artículos argentinos que garantizan el derecho a la identidad. A saber:

Artículo 7: 1. El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.

Artículo 7: 2. Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales pertinentes en esta esfera, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida.

Artículo 8: Los Estados Partes se comprometen a respetar, el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.

Artículo 11: 1. Los Estados Partes adoptarán medidas para luchar contra los traslados ilícitos de niños al extranjero y la retención ilícita de niños en el extranjero.

Artículo 11: 2. Para este fin, los Estados Partes promoverán la concertación de acuerdos bilaterales o multilaterales o la adhesión a acuerdos existentes.

La entrada en vigencia del nuevo paradigma de protección integral que introduce la Convención sobre los derechos del niño (CDN) supone un cambio profundo y radical en la manera de concebir la infancia, es decir, le concibe a la niñez un nuevo lugar: el de sujeto pleno de derechos.

¿Cómo se instituye el paradigma de derechos de niños, niñas y adolescentes en la Argentina? ¿Los niños y las niñas son sujetos de derechos per se? (Llobet, 2019) Tenemos que pensar una nueva epistemología que permita comprender a la infancia vinculada al impacto que tuvieron los saberes psi en esa construcción (Llobet, 2009 y 2012). Los niños y las niñas constituyen sus identidades en un contexto particular junto a otros/as, por lo tanto no damos por sentada una única condición de infancia.

En este sentido, Llobet (2019) dice que:

Que la infancia sea una categoría social e histórica implica repensar los modos en que los “niños” son producidos. Ello incluye reflexionar sobre el papel de los saberes psi como un tipo de tecnología que produce “niños”. Requiere también de un análisis cuidadoso, local y políticamente enfocado que preste atención a las maneras en que las categorías de infancia se construyen en una variedad de contextos que frecuentemente existen de forma simultánea y yuxtapuesta (escuela, familia, barrio, etcétera). (p. 30)

Llobet (2013) relaciona que “el proceso de establecimiento de la categoría infancia conllevó la sedimentación de significaciones del concepto; la transformación del tratamiento de niños y niñas; la definición de relaciones paterno-filiales” (p. 214). En este sentido la autora sostiene que dichas significaciones son legitimadas “en cuerpos y campos de saberes – pediatría, psicología, pedagogía, trabajo social– que las dotaron de una renovada fuerza: constituyeron la idea de normalidad, a partir del cual se establecerán las jerarquías entre categorías diferenciadas” (p. 214).

Las miradas hegemónicas en el abordaje de las infancias, a pesar de la Convención (CDN) persisten en las intervenciones. Será necesario construir otras herramientas desde contra-narrativas y contra-poderes de etnografías (Llobet, 2013). Consideramos que herramientas posibles son las intervenciones situadas en contexto, pensadas desde el campo de la numerosidad social (Ulloa, 1995) enlazadas a las contrapedagogías (Segato, 2018) y las prácticas insurgentes (Walsh, 2013). Una mirada articuladora donde confluyen diversos campos insiste en que, para el abordaje en el campo de las infancias es preciso salirse de los

tecnicismos de los saberes *psi*, buscando un diálogo con otras disciplinas. En este sentido se puede considerar a la salud mental como una producción cultural, una variable política y, sobre todo, un contra-poder para trabajar en condiciones adversas” (Ulloa, 2012, p. 163).

La problematización de las disputas en el campo de las infancias confluye en ubicar en un sentido común de las mismas la construcción de legalidades como principio educativo. Cercando de ese modo las categorías nominativas que se fueron produciendo en la infancia moderna. Estas categorías según Minnicelli (2013) corresponden no sólo a lo nominativo sino que se objetivan en discursos, prácticas y teorías que sostienen la división entre niñas, niños y menores.

IV.2. La Protección Integral y el adultocentrismo

En los Equipos Socioeducativos abordamos cada año aproximadamente entre 5 a 7 situaciones por cada escuela vinculadas a la vulneración de derechos. En la mayoría de los casos los niños y niñas viven en contextos de marginalidad, desafiliación y violencia extrema por parte de sus adultos referentes. Vamos tomado noticia de estas situaciones a través de la escuela. Si bien, la realidad muestra que los malos tratos, los abandonos y la violencia no están exclusivamente destinados a los que nacen en contextos *carenciados*; (Volnovich, 1999), los márgenes de la desigualdad coloca a los primeros en la escena cotidiana de atención y cuidados por parte de los dispositivos del Estado.

La modernidad sostuvo la concepción de un Estado Benefactor. El Estado se encargaba a través de sus instituciones de aquellos que llamaba los *marginales residuales* (Volnovich, 1999). Entraban en esta categoría las niñas y los niños sin adultos referentes cuyo lugar de alojamiento eran los orfanatos. De este modo eran reconocido/as como objeto de tutelaje. Para sostener un pasaje del niño/a objeto al niño/a sujeto debemos renunciar a nuestra vocación de patronatos de la infancia.

Volnovich (1999) centra su atención en el concepto de minorías: “Minorías que, en el devenir difieren del paradigma hombre-blanco-occidental-adulto-razonable-heterosexual y ciudadano” (p. 53).

El siglo XX estuvo signado por grandes cambios de mirar la infancia. Se produce una descentración del lugar del adulto, es decir, los niños y niñas comienzan a ser tenidos en cuenta en sus deseos y necesidades.

La mirada adultocéntrica comete el error de considerar que un niño/a que está en situación de marginalidad es un niño/a traumatizado/a, y por ello se lo incluye en una categoría psicopatológica. Cuando se aborda una problemática en el campo social, tanto el

contexto, la historia individual y colectiva de ese niño serán determinantes para ver su evolución.

Una de las cuestiones que caracterizan a la mirada adultocéntrica es el pensamiento discrecional. Se trata de un pensamiento de aquellos que creen que tienen la capacidad de decidir en cada momento qué es lo mejor para los otros. García Méndez (2014) sostiene que se trata de un pensamiento hegemónico que ha perjudicado a las mujeres, a las niñas y a los niños.

Con el concepto de dignidad avanzamos en la idea de que nadie sea colocado en el lugar de objeto, medio o mercancía. Se trata del pilar básico de los modelos de atención en salud mental (Stolkiner, 2021). En este sentido se enlaza con la construcción de legalidades como principio educativo, es decir, acompañando las trayectorias escolares, alojando los procesos del devenir de la identidad sin psicopatologizar las infancias. Son procesos de producción de subjetividad en el abordaje de las situaciones problemáticas (Cavalleri, 2008). De este modo proponemos pensar la intervención desde las dimensiones universal, particular y singular tratando de romper con intervenciones fragmentadas, inmediatas y rutinarias. Son intervenciones producidas en situación de contexto (Cavalleri, 2008).

A partir de esta idea damos cuenta de que nuestra intervención se sitúa temporal y espacialmente en un escenario en el que interactúan no sin el conflicto diferentes sujetos (individuales, grupales, comunitarios) con experiencias, con historias, intereses y posiciones particulares. Se trata de sujetos activos en los procesos de intervención. Nos aproximamos a la construcción de un entramado intersectorial que cobra el sentido de vincular las problemáticas sociales complejas y las intervenciones con características dinámicas en los contextos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) menciona que todas las personas son libres e iguales en derechos; es decir, da reconocimiento a la dignidad humana, plasmada en tratados internacionales, así como en diversas legislaciones. Pero, ¿a qué se refiere esa dignidad? La protección y la garantía de que cada ser humano constituya la base del Estado de derecho; deriva del respeto a uno mismo y a los demás. La dignidad humana es el derecho que tiene cada uno de ser valorado como sujeto individual y social, en igualdad de circunstancias, con sus características y condiciones particulares, por el solo hecho de ser persona. Dice en su artículo 1º que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (s/p).

A partir del consenso que se establece alrededor de la Convención sobre los Derechos del Niño, se crea un nuevo paradigma como un hito histórico transformador. Se modifica un campo institucional homogéneo, el de la minoridad (Llobet, 2019).

Como propusiera Rose (1996), el saber *psi* configuró así un campo legítimo de intervención profesional, y actores situados lo reconstruyeron como un refugio desde el cual enfrentar al Patronato. En este sentido, García Méndez (2014) plantea la emergencia de una esquizofrenia jurídica. Se trata de la vigencia de dos cuerpos jurídicos que regulan la misma materia de naturaleza antagónica. El enfoque esquizofrénico de la compasión-represión perdura todavía hoy en muchas cabezas y en algunas pocas leyes; de lo que no cabe duda en cambio es que el presente y el futuro de la infancia ya son una cuestión de justicia social (García Méndez, 1997).

Luigi Ferrajoli (1994), sostiene que la idea y práctica de los derechos humanos constituye sin duda el instrumento más eficiente para cerrar progresivamente la brecha que separa a los derechos de (todos) los hombres de los derechos de (algunos) ciudadanos. En este sentido, García Méndez (1997) plantea la refundación del concepto de ciudadanía como un lugar de recomposición del pacto social. En consonancia con ello, Bleichmar (2012) plantea la importancia en la responsabilidad de construcción de ciudadanía del Estado, lo establece como un proceso de reciudadanización.

García Méndez (2014) sostiene que la Argentina se trata de un país con gran retraso en materia de derechos para la infancia. Es el país de América Latina con más condenas de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. En la década de los '90 y en la política social del menemismo en la Argentina se denigraba como extranjerizante a la Convención Internacional de los Derechos del Niño y se defendía la Ley de Patronato.

La mirada adultocéntrica está puesta al servicio aún de las infancias entre ellas las personas con discapacidad. ¿Cómo articular la discapacidad con la Ley de Salud de Mental? ¿Cómo vinculamos las leyes entre sí para generar las condiciones para el ejercicio de los derechos de los sujetos? Dicho campo de problemáticas aparece fragmentado aun hoy con el soporte de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). De ahí la importancia de construir entramado intersectorial. Ya que son luchas fragmentadas entre actores, usuarios, trabajadores y leyes. Para el ejercicio de los derechos es necesario articular y entrelazar. Planteamos entonces una exigencia de articulación a partir del trabajo intersectorial. Resta problematizar el sentido de la articulación o redefinirlo para no caer presas de la mirada adultocéntrica y del criterio de discrecionalidad. Planteamos necesario elaborar una diferencia entre el sentido de la articulación y el entramado intersectorial; siendo

que el proceso de articulación se da en un momento particular. Es decir, si esa articulación se diluye, no se conforma entramado posible quedando escindida la intervención.

¿Se inaugura de este modo el sujeto en el reconocimiento del ejercicio de sus derechos? En este sentido, la articulación es un paso importante; siendo que la creación de condiciones para el ejercicio y el reconocimiento de los derechos requieren de la construcción de un entramado. La construcción de un entramado intersectorial problematiza la articulación y la resignifica. Implica la participación activa del sujeto en el ejercicio y reconocimiento de sus derechos.

Tras la irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones (Carballeda, 2017), es decir, entre el sujeto que cada institución sigue esperando y el que realmente llega se produce la distancia que estigmatiza y enajena. En las situaciones que abordamos desde el Equipo Socioeducativo, a veces esa ajenidad es insalvable. Se producen cambios de escuela a pedido de la familia y también de la institución escolar. El niño o la niña caen presos del enojo tanto de los adultos referentes como de los docentes. Desde el rechazo, se va construyendo una especie de limitación que se expresa como incapacidad. En contraposición a la posibilidad de construir lazos de hospitalidad y acogida. En este sentido, la mirada adultocéntrica actúa de tapón de fondo desde el cual se abordó la problemática inicial. Las instituciones, frente a ese sujeto inesperado, dejan de contener, de escuchar, de socializar y fundamentalmente de cuidar.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) es nuestro marco de exigibilidad para velar por los derechos de las niñas, niños y adolescentes que han padecido situaciones de violencia y otras vulneraciones. Su aplicación en Argentina es la Ley Nacional N°26.061. La normativa referida implica el reconocimiento de las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, reconociendo capacidades completas con la particularidad de estar en desarrollo, en contraposición con la concepción clásica tutelar que ubicaba a las niñas, niños y adolescentes a partir de su incapacidad jurídica como objeto de protección y tutela. Este cambio de paradigma, conlleva el reconocimiento de los siguientes principios del Sistema de Protección Integral: En dicho sentido, el art 3 inc. 1 de la Convención de los Derechos del Niño, introduce el concepto de Interés Superior del Niño, estableciendo que:

En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá, será el interés superior del niño. Se considera

el Interés Superior del Niño como el Principio Rector del Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, tendiente a garantizar un desarrollo integral y una vida digna, como así también todas las condiciones afectivas y materiales, que les permitan vivir plenamente y alcanzar el máximo de bienestar posible, respetando la máxima satisfacción, integral y simultánea de sus derechos y garantías. (s/p)

Así, en concordancia con el lejano principio del bienestar de la niñez, antecedente directo del principio del interés superior del niño, la Convención señala que lo mejor para los niños y las niñas es estar con sus familias o en la escuela. Dicha concepción de la niñez es construida cultural y socialmente de acuerdo a una época y un contexto y con dificultades para su implementación plena y universal.

En este pasaje paulatino de la Ley del Patronato de la Infancia (N°10903/1919) a la Ley de Protección Integral (N°26061/2005) se va produciendo una metamorfosis entre la categoría de menor a la de niño/a. Es decir que, con este cambio de paradigma los menores como categoría jurídica ya no existen (Minnicelli, 2013). Esta ley nos viene a interpelar al conjunto de la sociedad y de las instituciones con respecto al cuidado de las niñas y los niños, ya que no será desde el orden jurídico el único lugar en donde dirimir las problemáticas sociales complejas que se aborden.

En acuerdo con Minnicelli (2013), la ley de Protección Integral no se dirige únicamente al cuidado de las niñas y los niños, sino que interroga, interpela y problematiza el lugar que tenemos como adultos.

Las políticas educativas en cada momento histórico producen diferentes subjetividades (Bixio, 2019). Esta idea también se articula con la protección integral, dado que es una invitación a plantear: ¿cómo miramos a los niños y a las niñas en un proceso de intervención? y ¿cómo nos posicionamos los adultos ante ellos/as?

IV.3. Crueldad y violencias. Narrativas de las niñas y los niños

En primera instancia en relación al concepto de violencia, podemos decir que continúa siendo materia de debate en el campo de las ciencias sociales, ya que es un concepto polisémico, cargado de múltiples sentidos y multicausal, que no es originado por una causa única. En relación a las formas que adopta la violencia en nuestras escuelas, el abordaje no es menos complejo. Sin embargo, es posible diferenciar entre violencia escolar y violencia en las escuelas. La primera se refiere a aquella violencia que se produce en el marco de los vínculos propios de la comunidad educativa. La violencia en la escuela, en cambio, “(...)

refiere a hechos que tienen a la escuela como escenario, en los cuales la institución actúa como caja de resonancia del contexto social en el que está inserta” (Bleichmar, 2008, p. 9). Las formas actuales de violencias dan cuenta de procesos muy severos de desobjetivación en el país, y de procesos muy profundos de impunidad y resentimiento acumulados (Bleichmar, 2008).

Un aporte desde el estudio etnográfico lo realiza Rita Segato (2010); llama violencia moral a la violencia psicológica. Esta violencia “(...) denomina el conjunto de mecanismos legitimados por la costumbre para garantizar el mantenimiento de los status relativos entre los términos de género” (p. 105). Agrega que, “(...) estos mecanismos de preservación de sistemas de status operan también en el control de la permanencia de jerarquías en otros órdenes, como el racial, el étnico, el de clase, el regional y el nacional” (p. 106). El desarrollo y los avances de las concepciones sobre la violencia se fueron ampliando en el siglo XX debido a los aportes del feminismo en el paradigma de los derechos humanos (Segato, 2010). Es el caso de la creación de los Tratados Internacionales; la Convención de Belem Do Para (1994) es la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer. Define en el capítulo 1 a la violencia contra la mujer del siguiente modo:

Artículo 1: Para los efectos de esta Convención debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado.

Artículo 2: Se entenderá que violencia contra la mujer incluye la violencia física, sexual y psicológica:

- a. que tenga lugar dentro de la familia o unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio que la mujer, y que comprende, entre otros, violación, maltrato y abuso sexual;
- b. que tenga lugar en la comunidad y sea perpetrada por cualquier persona y que comprende, entre otros, violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, así como en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar, y
- c. que sea perpetrada o tolerada por el Estado o sus agentes, donde quiera que ocurra. (Brasil, 1994, s/p)

Segato (2010) entiende los procesos de violencia, a pesar de su variedad, “(...) como estrategias de reproducción del sistema, mediante su refundación permanente, la renovación de los votos de subordinación de los minorizados en el de status, y el permanente

ocultamiento del acto instaurador” (p. 111). La autora se posiciona en que el fenómeno de la violencia (contra la mujer) se asemeja más a una situación de violencia estructural y separa analíticamente la violencia moral de la física. Siendo la violencia moral el más eficiente mecanismo de control social y de reproducción de las desigualdades. En este sentido plantea que “(...) la violencia psicológica es la forma de violencia más maquinal, rutinaria e irreflexiva, y sin embargo constituye el método más eficiente de subordinación e intimidación (p. 113). Se asemeja a la falta de registro del sufrimiento del semejante, formando parte de signos de dominación desubjetivadas (Rodríguez Costa, 2021).

En la experiencia de los Equipos Socioeducativos consideramos que el pasaje de la intimidación a la intimidad se construye cuando los niños y las niñas producen narrativas sobre una situación de violencia. Se suceden dos momentos, a saber, se trata de un lugar en la asimetría protectora y es el advenimiento de un sujeto en el reconocimiento del ejercicio de sus derechos.

Diferenciamos la violencia de los mecanismos donde opera la crueldad. Para Bleichmar (2004) la crueldad tiene que ver con el goce moral que no implica sólo sufrimiento físico en la víctima, sino también padecimiento moral. La autora señala que la indiferencia es una de las formas silenciosas de la crueldad, lo que Ulloa (1995) denomina indolencia, asociada a la crueldad y la violencia. En el caso de Ulloa (1995) la categoría de dispositivo sociocultural de la verdadera crueldad alude a un mecanismo que afecta a la numerosidad social, pero que al mismo tiempo se trata de una crueldad originaria vinculada a la relación entre un adulto y un niño/a; cuando ubica un mito de origen para la disposición a la crueldad en una escena originaria en la cual la demora en la satisfacción de las necesidades del bebé, sería interpretada por este como un acto de indiferencia y de indolencia de infinita crueldad por parte de los adultos (Rodríguez Costa, 2021).

En esta línea, Rodríguez Costa (2021) dice que “(...) siguiendo a Freud, para Bleichmar y Ulloa, la crueldad forma parte de las tendencias originarias de todo sujeto, la cual se va morigerando y metaforizando de acuerdo a la intervención del adulto” (p. 139). Ambos autores toman la categoría de la indiferencia y la relacionan con la crueldad, en relación a la deconstrucción del reconocimiento del semejante que observa a nivel de las sociedades neoliberales o marcadas por el terrorismo de Estado.

De este modo, cuando escuchamos las narrativas de las niñas y los niños en las escuelas en la operación de asimetría protectora estamos frente a un acto de no indiferencia. Se instala en este sentido la construcción de legalidades como principio educativo que funda la puesta en marcha de una intervención en el tratamiento de las violencias.

La indiferencia indolente (Rodríguez Costa, 2021) al sufrimiento del semejante nos interroga porque la constitución misma del psiquismo se basa en un acto ético, lo que Winnicott (2011) señala como la capacidad de preocupación por el otro que el adulto tiene en relación a la fragilidad en la asimetría protectora de aquel que necesita de los cuidados. En este sentido, la construcción de legalidades coincide con los cuidados y con la no indiferencia ante las narrativas de las violencias.

La categoría de violencia no sólo tiene que ver con un concepto sociológico (Bleichmar, 2012), sino con “(...) una forma de subjetivación (histórico-política) que involucra formas de ejercicio de poder que desubjetivan respecto de la capacidad de preocupación por el otro (universal)- cuando fue adquirida-, y tornan a las personas indiferentes ante el dolor del semejante” (Rodríguez Costa, 2021, p. 145).

Otro elemento vinculado a la violencia tiene que ver con la fascinación, lo que Rodríguez Costa (2021) llama el fetichismo de la violencia. Obtura la posibilidad de una intervención cuidadosa. ¿En qué situaciones se refleja dicha fascinación? Ante el relato que realiza un niño o niña cuando sufre una vulneración como ser abuso sexual, se encuentran diversos modos de reacciones de aquél/a que recibe el anoticiamiento del hecho ocurrido. Diversas circunstancias se suceden cuando se silencia o se desmiente tal situación. De este modo se desubjetiva, en el sentido de la capacidad de preocupación por el otro enlazado a la ternura, a los cuidados y a la construcción de legalidades como principio educativo.

En un barrio en la ciudad de Rosario, en una escuela, una docente ofrece su escucha ante los balbuceos de una niña que tímidamente, se anima a contar algo que le pasó. Frente a una vulneración de derechos, se aloja lo que del horror y el espanto más adelante se transforma en alivio no sin las secuelas de lo acontecido. La niña cuenta que la pareja de su mamá se desubicó haciendo cosas con ella que no tenía que hacer. Ahora, no sólo quedó atemorizada por el hecho, sino que además, tiene miedo de que su madre se enoje. Es así como esta niña inicia un diálogo, en este caso con su maestra, y comienzan a generarse las condiciones necesarias para el reconocimiento de un sujeto en el ejercicio de sus derechos. En este sentido un niño/a se anima a hablar, se siente cuidado y escuchado en la asimetría protectora, pasando de la intimidación coartada a la intimidad potenciadora.

Escribe Ricoeur (1991),

La comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno. Ahora bien, comprender esta historia es hacer el relato de ella, conducidos

por los relatos, tanto históricos como ficticios, que hemos comprendido y amado. Así nos hacemos lectores de nuestra propia vida. (p. 42)

Un secreto de una niña que se convierte en un testimonio frente a la escucha contenedora de una maestra convierten a la acción educativa en una relación mimética, (Bárcena y Mélich, 2000) entendiéndose como creación de tramas, de narraciones, de tiempo. Porque no hay tiempo humano sin relato. El tiempo es tiempo humano en la medida en que es tiempo narrado. En este sentido, la educación como un acto ético político se enlaza a la construcción de legalidades como principio educativo en el acto narrativo del relato y en la recomposición de la subjetividad de las niñas y los niños.

Ricoeur (1995) llamará narración o relato a lo que Aristóteles denomina *mythos*. Al traducir *mimesis* por representación no doblamos la realidad, la creamos, inventamos la acción. La *mimesis*, lo imaginario creador, une narración y acción. La educación es tiempo porque es posible construir la identidad narrativa. El tiempo es tiempo humano en la medida en que se puede expresar narrativamente.

Durante el proceso de intervención que llevamos adelante en el Equipo Socioeducativo, tras el impacto generado en la docente que recibe el relato y lo disruptivo acaecido en el ámbito familiar, se va estableciendo paulatinamente un tiempo de recomposición subjetivante. En el caso comentado al principio, empezamos a percibir como esta niña pudo nombrar que “ahora” le gustan los recreos. Es que justamente ahora esta niña puede habitar ese preciado tiempo marcado por dos timbres, llamado recreo, porque esa escucha le devolvió la posibilidad, nada más y nada menos que de ser una niña y jugar.

En este sentido, el trabajo de los Equipos Socioeducativos como tercero de apelación construye la posibilidad de que una niña o un niño puedan ser reconocidos en el ejercicio de sus derechos. Y con respecto al acompañamiento a los/as docentes, somos soporte de esa intervención que irrumpe intempestivamente en el ámbito escolar.

Cuando en las escuelas trabajamos con la herramienta de la Educación Sexual Integral (ESI, 2006), los niños y las niñas inician un camino de reconocimiento de aquellos actos que son violentos de las escenas de cuidados. En este sentido, los niños y las niñas comienzan a ser ellos mismos agentes activos en la construcción de modos alternativos a las violencias. Es necesario reconocer las potencias con que cuentan.

La tarde era calurosa, de esas en las que hay que prender los ventiladores aunque sean polvorientos y un poco destartados. El día en la escuela se va terminando, se escuchan los ruidos de las mochilas cerrarse. Es hora de volver a casa. Entre el tumulto de la despedida

una niña de 9 años llora, una compañera, de la misma edad, avisa a la docente que su amiga no se encuentra bien y no quiere irse. Logrando romper el agobiante pacto de silencio la niña le relata a su maestra una escena de abuso intrafamiliar.

Estas situaciones de urgencia no aplican *titubeos*. Se pone entonces en marcha una medida excepcional. Es un instante y la escuela queda *rota*. Entonces hay que construir y desplegar las herramientas necesarias para reparar y volver-se a recomponer. Las docentes visitan a la niña en el hogar en el que está alojada transitoriamente. La intervención institucional implica un acompañamiento en ese sentido. Indica situar un reto al cuidado del otro como base fundamental de la acción educativa.

El barrio comienza a despertarse mientras asoma una mañana más. Entre los protocolos del alcohol en gel y un termómetro que se está quedando sin pilas, se anuncia la finalización de un ciclo lectivo que termina, esta vez, entre barbijos y copa de leche. Antes de que la jornada finalice como todos los días, una niña se anima y pide hablar con su maestra. Con la voz un poco entrecortada le relata episodios en donde su madre le pega si no le ayuda en los quehaceres domésticos, en su timbre de voz se percibe el dolor físico y también psíquico de la situación en la que se encuentra.

Esta escena de una alumna y su maestra está enmarcada en un vínculo de confianza que las enlaza a ambas en una verdad singular que comienza a asomarse. Al decir de Rodríguez Costa (2021) la confiabilidad se basa en: “las regularidades previsibles de los horarios, espacios, procedimientos y en personas que puedan relacionarse con cercanía familiar pero con profesionalidad” (p. 225). Retomando la situación antes mencionada la intervención que se desarrolla es conformar una figura: la de adulto referente, cuya función es la de abordar la situación trabajando cuidadosamente con el resto del equipo docente para estar *atentos*, mientras se historiza la trama vincular y familiar de la niña. El centro de salud comparte sus intervenciones con nuestro equipo diciendo que se trata de una mamá que hay que acompañar ya que se encuentra al cuidado de sus hijos en circunstancias vulnerables.

Entonces pautamos una entrevista socio-familiar con ella, en ese espacio de conversación, esta mamá puede contar que está sola con sus hijos y que las circunstancias de su vida son difíciles. La piel curtida en su rostro y su mirada cansada son algunas de las marcas que se perciben en su cara. En el marco de la entrevista puede hablar de su propia infancia en donde relata que estuvo en situación de calle siendo pequeña, esto y otros condicionantes, no le permitieron terminar con sus estudios primarios. Ante la pregunta: “¿Te gustaría finalizar la escuela?” Ella se sonroja como si fuera una niña pequeña. Podría pensarse este gesto como la primera intervención socioeducativa que inaugura el inicio de un

acompañamiento en el reconocimiento del ejercicio de los derechos. Posteriormente, las redes institucionales se empiezan a instalar, de a poco, generando lazos de sostén y confiabilidad. Es así como está mamá se va encontrando más acompañada y alojada.

Es interesante retomar a Bleichmar (2014) cuando propone que la cuestión pasa por cambiar la agenda que pone el acento en la seguridad para ponerlo en la impunidad, ya que el problema de las distintas formas de violencias no reside en la inseguridad, sino en la impunidad. La transgresión ha perdido el carácter liberador que tenía y se ha convertido en pura transgresión cotidiana de des-respeto por el semejante. No se trata solamente de establecer límites externos, sino sobre cómo construir y experimentar una cultura sostenida en la confianza, el buen trato y el respeto al semejante (Vera, 2020) para el tratamiento de las violencias. Se trata de la inscripción de las contraseñas de humanidad humanizadora (Ulloa, 1995) que en otros términos implica la construcción de legalidades articulada a la asimetría protectora y a los cuidados.

El Equipo Socioeducativo hace base en el Ministerio de Educación situado en la zona Norte de Rosario hace 7 años aproximadamente. Previo a ocupar las instalaciones actuales se ubicaba en el edificio emblemático de la biblioteca Constancio Vigil en un barrio al sur de la ciudad. Llegar al Ministerio desde zonas aledañas es un largo trayecto que en ocasiones queda a tras mano.

Continuando con la narrativa de situaciones en las que intervienen los Equipos, una mamá asiste con frecuencia a solicitar cambios de escuelas para su hijo de 8 años, se siente disconforme con todas. La conocimos en el ámbito de esta demanda estructurada como queja. En tres años el niño concurrió a 5 escuelas distintas. *Deambuladora* de instituciones, con insistencia en sostenerse en la terceridad que otros pueden oficiar. Este deambular era muy difícil para su hijo que no lograba establecer una rutina institucional, y darse el tiempo necesario de sentirse parte de una comunidad educativa. Tratando de poner corte a ese circuito es que intervenimos. Se arma una red con las instituciones por donde transita para articular el sentido de una intervención entre ella y su hijo y, al mismo tiempo, del niño con la escuela. Nos empezaron a llegar testimonios de que el niño golpeaba tanto a pares como adultos, que no se quedaba en el salón y deambula por todos lados junto a su mamá. También hubo quejas de madres y padres solicitando que se lo retire ya que lo consideraban un *peligro inminente*. Decidimos inscribir al niño en una escuela de su barrio, pese a la resistencia materna. El sentido de esta apuesta es er territorializar las prácticas y establecer un criterio de las intervenciones en el armado de una red intersectorial. Como así también acotar el recorrido establecido por la madre por todas las instituciones e ir generando una referencia de

esta familia con el Equipo Socioeducativo y con un referente adulto en la escuela. Transcurrido un ciclo lectivo el niño ha hecho un lazo con el espacio escolar de la mano de una docente que aloja/sostiene -holding- (Winnicott, 1990) su trayectoria escolar. Con la madre seguimos trabajando mediante entrevistas pautadas a las que a veces no asiste y también realizando visitas domiciliarias. En período de ASPO se realizaron video-llamadas para establecer acuerdos referidos al retiro de las actividades escolares y del bolsón de alimentos. Vamos observando también, cómo de a poco, su hermana (que no es conviviente) empieza a acompañarlo con las tareas instaurándose otras figuras que se incorporan en ese vínculo de a dos un tanto complejo. La mamá continúa insistiendo con un cambio de escuela, pese a las condiciones favorables del trayecto de su hijo que ya ha cumplido 12 años. Al encontrarnos en el edificio del Ministerio de Educaciónnos demuestra mucho enojo ante la negativa a un nuevo cambio, enuncia frases acordes a su estado de vehemencia y hasta revolea el bolso que lleva en su mano, luego de ese desenfreno, se retira. Asumimos que este tipo de despliegue afectivo, no son actos personales, es decir, no se dirigen a una de nosotras directamente, sino que son posibilitados por la disponibilidad y la confiabilidad que ofrecemos y hemos construido. Al día de hoy el protagonista de este relato, se encuentra cursando 6to grado en la continuidad de una trayectoria escolar sin pausas en la misma escuela. Sus docentes indican que ha afianzado el modo de relacionarse con sus pares y está dispuesto a aprender.

Las trayectorias escolares tienen la particularidad de ser un armado singular, ya que, el aprender constituye un acontecimiento, es decir, una oportunidad de experimentar singularmente un encuentro con otros. Es así como se hace presente la existencia del semejante y la vivencia de una instancia en el reconocimiento del ejercicio de los derechos a la educación. Es por eso que pensamos la educación como un acto ético-político.

Acerca de la noción de la crueldad Ana Berezin (2003) ha trabajado el tema y plantea como condición potencial existente en todos los humanos que, de acuerdo a las condiciones socio-históricas singulares y colectivas, se desplegará o no. Por supuesto que no queda de lado la cuestión ética, la posibilidad de cada quien de efectivizar o no esta potencialidad latente, que deriva de estas vivencias primeras de amparo-desamparo, y que, a su vez, no cesan a lo largo de la vida. Lo humano se caracteriza también por su precariedad, su indefensión, sus destiempos, su conciencia de la muerte, su pulsionalidad destructiva, su terror. (s/p). En los Equipos Socioeducativos trabajamos con esta materialidad de lo humano. Es por eso que, una mamá que se sonroja, una niña que disfruta del recreo, un niño que hace de una escuela su

escuela, son escenas de los cuidados por donde se filtra la ternura. Concepto central al momento de plantear intervenciones y mirar a las infancias.

Una mujer de un barrio de Rosario es madre de 3 hijas. Se detecta que todas asisten a la escuela con intermitencias. Suponemos que se quedan dormidas ya que se encuentran en situación de calle y vendiendo diversos objetos para la subsistencia. En sus relatos cuentan como, día tras día, noche tras noche, atraviesan situaciones de peligro: amenazas con cuchillo en plena oscuridad de la noche, corridas por varias cuadras escapando de un hombre que las perseguía y hasta han intentado simular ser varones en la vía pública para esquivar a posibles violadores. Desde el Equipo Socioeducativo realizamos una primera entrevista socio-familiar en la cual se recaban los primeros datos para evaluar el riesgo y el criterio de vulnerabilidad de la situación. Se historiza, como en otras situaciones, por la trayectoria escolar de la adulta responsable. En este caso, la mamá interrumpió su escolaridad en 5to grado. Se conversa acerca de los avatares de su infancia, atravesada por múltiples violencias. En una tercera entrevista surge la pregunta por su propia escolaridad. -¿Te parece que podemos acompañarte a finalizar la escuela? Con la mirada baja, murmura una respuesta en donde habla de la vergüenza que le produciría, ya que siente que le falló a la docente y a todos en general. Nos preguntamos: ¿Qué tan actualizada se encuentra esa vivencia? ¿Acaso el tiempo ha pasado para ella? ¿Qué intervención realizar para que esta mamá sea convocada en el reconocimiento del ejercicio de sus derechos? Durante la entrevista cuenta que su marido no la deja trabajar y tampoco estudiar. Al momento de intervenir, se realiza la inscripción de su hija de 14 años a una escuela de modalidad primaria para adultos. Al cabo de un tiempo solicita ser acompañada ella también en una inscripción en la misma institución. Ahora, Madre e hija van juntas a la escuela atravesando la vergüenza inicial y la negativa por parte del marido. Frente a la desolación de la calle, la escuela puede ser también un lugar a donde ir, a donde volver, algo parecido a la sensación de tener un hogar en un acto de hospitalidad.

El paradigma de la encerrona trágica es la tortura (Ulloa, 1995) situación donde la víctima depende por completo, para dejar de sufrir o para sobrevivir, de alguien a quien rechaza totalmente. Otro tanto acontece con sus familiares. “La tragedia así concebida es una situación de dos lugares, opresor-oprimido, sin tercero de apelación. Esta falta absoluta de una instancia para apelar, tal como ocurre en el terrorismo de estado, da a la situación el carácter de encerrona concreta y psicológica” (p. 133).

Bleichmar (2012) sostiene que “la falta de instalación de la ley interior no puede ser suplida con medidas represivas” (p. 101). En este sentido, se deben generar las condiciones para que sea posible la construcción de legalidades. Asimismo, en el análisis que la autora

realiza del campo de las violencias, hace referencia a la fantasía de la salvación individual, como resabios de la década del setenta y después de los noventa que marcaron posiciones egoístas, narcisistas de las personas. Puede establecerse cierta sintonía en relación a los planteos de Castel (1995) cuando llama individualismo negativo a la situación del sálvese quien pueda, como categoría despojada de la pérdida de los lazos colectivos. Situación que produce modos violentos y ominosos en nuestra sociedad.

Entre las categorías: susto, miedo y terror que trabaja Bleichmar (2012), la de susto refiere a lo imprevisto, mientras que en la de miedo hay formas de instrumentar la defensa y con respecto al terror, se sabe a lo que se le teme, pero no hay forma de instrumentar defensas, porque no se sabe de dónde puede venir el ataque. En este sentido se puede observar una similitud con Ulloa (1995) cuando se refiere a la categoría de la crueldad, es decir, cuando el sujeto se encuentra sin tercero de apelación, sin poder instrumentar defensa alguna. “El terror es el modo mismo de la paranoia” (Bleichmar, 2012, p. 104).

Ante estas categorías conceptuales trabajadas y articuladas para aportar a la construcción de una práctica situada, la tarea que tenemos hoy como trabajadoras en el campo de las infancias es generar las condiciones para la recomposición defensiva de las niñas, los niños y sus vínculos relacionales (Bleichmar, 2012). Es decir, la construcción de legalidades es la que pauta los límites en relación a las violencias. En una entrevista socio-familiar, un adulto referente podrá ser acompañado a generar las condiciones de cuidados a partir de la terceridad que implica que el sujeto pueda salirse de su lugar de sujeto coartado.

La escuela es un organizador simbólico de la sociedad en la producción de subjetividad. El lugar del estado es fundacional. En tal sentido debemos generar las condiciones para que las personas establezcan lazos filiatorios con la escuela. Esta situación no puede quedar sólo a cuenta de las familias. Este punto es mencionado en el artículo 18 de la Convención sobre los Derechos del Niño, señala el lugar del Estado como garante en el acompañamiento a las familias en las situaciones de la crianza. Tenemos que acompañar a la sociedad a recomponer el pacto intersubjetivo y fomentar lazos de solidaridad (Bleichmar, 2012).

Entonces, ¿a qué llamamos prevención de las violencias? Por un lado, la prevención se relaciona en el sentido de hacer un diagnóstico temprano (Bleichmar, 2012). Es decir, establecer las circunstancias contextuales por las que transitan las niñas y los niños, que en oportunidades no se discriminan de otras características ligadas a situaciones de vulneración. Una segunda posición vinculada a la prevención de las violencias implica trabajar en la pauta de la construcción de legalidades como principio educativo. Es en la escuela en

donde se detectan y manifiestan las vulneraciones que son señaladas a partir de sus narrativas. En este sentido, “(...) la ética pasa por el reconocimiento del otro, de producir el menor daño, la ética pasa por el respeto al semejante en el sentido más profundo del término” (Bleichmar, 2012, p. 183). En los actos de crueldad y de indiferencia se pierde el registro del semejante.

En el trabajo de los Equipos Socioeducativos acontece un punto estratégico que hace disputar el sentido de la intervención. ¿Cómo concebimos entonces al sujeto de la intervención? Se trata de generar las condiciones de hospitalidad; articular y establecer redes con diversos actores en el diálogo de otros saberes disciplinares contra-hegemónicos ya que las niñas, los niños y sus familias tienen derechos. En este sentido, la organización y el armado de un dispositivo deben ser pensados con la comunidad.

IV.4. Enramado intersectorial

A mediados de los años 90 surge la preocupación por la intersectorialidad. Relacionada al auge de la gran cantidad de programas focalizados y vinculados a una política social neoliberal proveniente de años anteriores con el objetivo de combatir la pobreza. (Repetto, 2017). Recientemente la idea de la intersectorialidad comienza a cobrar fuerza como una política de articulación necesaria debido a la magnitud de las problemáticas sociales complejas producto de las desigualdades multidimensionales (Reygadas, 2004). Dicha situación conduce a la necesidad de revisar las intervenciones a la luz de una mirada integral.

La intersectorialidad conlleva aspectos políticos y técnicos (Cunill Grau, 2005). Por un lado, la integración entre sectores posibilita la búsqueda de soluciones integrales, es decir que todas las políticas públicas que persigan soluciones integrales, tales como la modificación de la calidad de vida de la población, deben ser planificadas y ejecutadas intersectorialmente; y la integración entre sectores permite que las diferencias entre ellos puedan ser usadas productivamente para resolver problemas sociales. “Esta premisa remite a un fundamento técnico de la intersectorialidad consistente con la idea de que crea mejores soluciones (que la sectorialidad) porque permite compartir los recursos que son propios de cada sector” (Cunill Grau, 2005, p. 182).

En los Equipos Socioeducativos sostenemos una modalidad de articulación con otras instituciones de las situaciones que recibimos. Consideramos que es necesario disputar el sentido de la articulación y promover condiciones para habitar la experiencia del sujeto de derechos (Vera, 2020). Para ello, se requiere de un trabajo intersectorial que vincule diversos ministerios, tal como lo plantea la Ley de Salud Mental N° 26.657, que articule, enlace y

vincule a escuelas y organizaciones sociales con los espacios en donde transitan las niñas, los niños y sus vínculos relacionales.

La Ley Nacional N° 26657 señala la importancia del abordaje intersectorial para los procesos de atención de la población. En este sentido, la CoNISMA (2018) recomienda desarrollar y promover la formación de los futuros profesionales en los principios de la intersectorialidad, el conocimiento de distintas herramientas que el estado y la sociedad civil emplean en los procesos de gestión y el fortalecimiento de las redes sociales, por considerárselos una modalidad que permite favorecer los procesos de inclusión social a partir del abordaje comunitario y territorial.

Desde el Equipo Socioeducativo integramos una mesa barrial hace más de cuatro años. Participan tres escuelas, un Centro de Salud, la Facultad de Psicología, una organización que trabaja con la problemática de consumos en adolescentes, un área de la Municipalidad de Rosario entre otros actores. En ella se trabaja en los procesos de inclusión social a través de la conformación de estas redes. Uno de los objetivos prioritarios tiene que ver con cuidar a las familias, a las niñas y a los niños de sobre-intervención para acompañar en el reconocimiento del ejercicio de sus derechos. Es decir, prevenir para no caer en lo que Barcala (2010) llama la deriva institucional. Se producen en ocasiones obstáculos en la articulación entre instituciones para el armado de una red de cuidados en los procesos de atención. Se persigue construir un criterio que promueva abordajes integrales entre educación, salud, y otras áreas vinculadas a la cultura y el derecho al juego. En la mesa barrial se producen debates, se agenda las problemáticas y necesidades en materia de mejorar la calidad de vida de la población.

Asimismo, cuando las redes formales de referencia no se logran conformar se corre el riesgo en la comunicación y articulación de una estrategia que cada actor interviniente esté en condiciones de emplear, produciendo fragmentación entre las instituciones. Por el contrario, el seguimiento de una situación articulada entre operadores favorece en la constitución del lazo de confianza con las personas, evitando el desamparo (Onocko, 2009).

En los Equipo Socioeducativos, como se menciona en capítulos anteriores, la construcción colectiva en el armado de criterios de nuestras prácticas continúa aún su marcha. En la mesa barrial que compartimos se comienzan a producir otras miradas integrales, interdisciplinarias que son producto de la conformación y el intento de un entramado intersectorial. A partir de esta posición se producen cambios en las concepciones y prácticas de acompañamiento a las crianzas con las familias y en el abordaje e intervención con las niñas y niños en las instituciones.

Cuando no es posible la conformación de redes de cuidados, cada institución va construyendo sus lógicas en desarticulación con las otras o con la sociedad misma. En una escuela iniciada la pandemia se organizó la entrega de bolsones alimentarios en reemplazo del comedor escolar que se sostenía cotidianamente para las niñas y los niños. Tras varias citaciones a una mamá para entrevistarse con el Equipo Socioeducativo a partir de una denuncia realizada de maltrato a su hija, la directora de la escuela establece condiciones para la entrega de los alimentos. Argumenta que si no se presenta la madre no le entregará la comida los días de retiro. “Esta escuela no es un comedero” enuncia. En definitiva, cada institución construye sus propias lógicas si se trata de intervenciones individuales propias de la modernidad y producidas por la fragmentación que ocasiona la avanzada neoliberal.

La directora de esa escuela se encontraba realizando un reemplazo. Por lo pronto desconocía la modalidad de trabajo que se venía sosteniendo. Los sujetos de intervención corren el riesgo de caer en el desamparo ya que las prácticas individuales, más allá de su potencial en ocasiones no producen sujetos para otra institución, ni aceptan tomar los sujetos que otra construye (Carballeda, 2005). En este sentido, se introduce la idea de corresponsabilidad (Ulloa, 1995) para no caer en intervenciones aisladas sino agenciadas con la idea de interlocutores ellos mismos implicados, siendo parte del intento de resolución de las mismas.

Ante la demanda de las escuelas para el abordaje de situaciones cuyas problemáticas sociales son muy complejas, urge disputar el sentido de la articulación entre instituciones, repensar los modos de territorializar las intervenciones ante los efectos actuales de fragilización de los lazos sociales. Vale la tarea de reflexionar acerca de la importancia de historizar las situaciones que abordamos, teniendo presente que la infancia se constituye y configura en la singularidad de su contexto. Se trata de recomponer los lazos a través de la mirada intersectorial con el aporte de los recursos clínicos del psicoanálisis (Ulloa, 2011).

Luego de un retrabajo que llevó varios encuentros entre la madre, integrantes de la escuela, el centro de salud y el Equipo Socioeducativo; la directora continúa en su rol de organizar semanalmente la entrega de bolsones. No logrando establecerse como adulta referente en el marco de la intervención. Cobra un papel fundamental en esta posición la docente del grado. Cuando la madre no se presenta, los guarda en la biblioteca con un cartelito con el nombre. Con respecto a la niña, se debate el sentido de estar atentos ya que se trata de encontrar soluciones que están en el límite de una negociación difícil. Se apunta a crear situaciones más favorables para la vida de las niñas y los niños ante la marginalidad y la violencia. La docente ensaya una reflexión que esta vez alojó los cuidados “cuando tengas

ganas de conversar no dudes en buscarme”. Ante la primera reacción defensiva de la directora, arbitrada entre otras cosas por un contexto de pandemia mundial neoliberal (Vera, 2020), se produce un pasaje de la intimidación a la intimidad. Se promueve una lógica de trabajo corresponsal diario, seguido de lo que Ulloa (2011) denomina como el punto clínico de facilidad relativa, es decir, se trata de un recaudo ético vinculado a la reparación mediante un buen trato.

Al cabo de dos semanas, realizo un llamado telefónico a la madre ya que su hija no estaba asistiendo a la escuela: “Yo no soy mala, antes no era así. Vos hace muchas cosas buenas por mí y por mi hija” (agosto, 2020). Ante el llanto angustioso de ella diciendo que temía enloquecer, ensayo una historización de todo lo trabajado en las entrevistas que fuimos teniendo en el proceso de la intervención socioeducativa. Alojando el pasaje de la desesperanza a lo posible; con la obligación ética de ubicarme en el punto clínico de facilidad relativa en condición de ir pensando acerca de lo advertido y transmitirlo. Se trata del tercero de apelación que previene la captura de la encerrona trágica.

Al cabo de unos días la madre solicita una entrevista. Nos cuenta que su hija empezó la psicóloga en el centro de salud, que ella también tiene la suya. La niña asiste a un espacio cultural donde practica telas, actividad que se ejercita en la suspensión del cuerpo enlazado a telas. Asimismo, recibió las felicitaciones de su docente, que con ternura y miramiento realiza por tan prolija carpeta.

El sujeto en situación de vulnerabilidad es sujeto, pero sujeto en repliegue (Ulloa, 1995). Entonces, ¿cómo se construye la trama de un sujeto de derechos? En este sentido, Ulloa (2011) sostiene que la salud mental es una producción cultural, una variable política y un contrapoder. En condiciones adversas, interviene el contrapoder suficiente para operar en el “mientras tanto” (p. 109) sin avasallar al sujeto, es decir, sin sobre-intervenirlo.

En el entramado intersectorial son los sujetos que ante esa marginalidad “(...) *van con toda la mar de tras*” (Ulloa, 2011, p. 7, énfasis del original). Es decir, respaldados con todo un pensamiento, que con actitud positiva de los integrantes de un equipo se muestran propicios a debatir críticamente su accionar, sus intervenciones y abordajes. Dispuestos a planificar estrategias para llevar adelante intervenciones conjuntas, diagramar acciones que conllevan la fuerza colectiva que los impulsa y respalda. Dicho carácter colectivo coincide con los lineamientos de la Ley Nacional de Salud Mental (N° 26.657/2010).

En el entramado intersectorial se va construyendo la trama de un sujeto de derechos. Cavalleri (2008) aborda el concepto de situaciones problemáticas, previene el riesgo de caer en intervenciones fragmentadas. Se trata de *situación* en tanto plantea la idea de un sujeto

situado en una dinámica activa, proveniente de un contexto y atravesado por otras dinámicas institucionales.

En los abordajes que realizamos desde el Equipo Socioeducativo, cuando aún no fue construido el entramado se escucha en ocasiones en los operadores que toman contacto con la situación: “ya no se puede hacer nada”, “ya hicimos todo lo que teníamos a nuestro alcance”, “él no quiere salir de esa situación”.

La intersectorialidad enlazada a la idea de trabajar una situación problemática junto a otros actores nos ayuda a complejizar, a conceptualizar, a mirar al sujeto y la situación inesperada que nos trae. Abriendo un panorama que con creatividad favorece y evita el sentimiento de impotencia. Es decir, la creatividad implica poner a motorizar el armado, lo que hay y lo que no hay y con qué herramientas y recursos contamos. Generar condiciones de exigibilidad en el cumplimiento de los derechos es parte de la construcción de nuestras intervenciones. Siendo los sujetos actores activos en el armado de las redes, previene caer en la cosificación (Segato, 2015).

Construir un entramado intersectorial es la apuesta por la cultura de los vínculos comunitarios, que permita habitar la esperanza y el porvenir, y establecer las condiciones para el advenimiento del sujeto de derechos. En este sentido pensamos a la educación como acto ético-político que se enlaza con la construcción de legalidades como principio educativo.

Ulloa (2011) dice que “(...) la condición política es, en efecto, propia de todo sujeto humano, lo sepa o no lo sepa. De no saberlo, corre el riesgo de ser convertido en mero objeto del juego político” (p. 123). Es a través de esa singularidad que va a ejercer este sujeto político sus acciones. Un sujeto político es el que reconoce sus derechos pero sus derechos también son reconocidos por el Estado.

En la articulación y vinculación entre el campo de la educación y el campo de la salud mental se hace visible el respeto a la singularidad de los sujetos en tanto sujeto de derechos. Pensar en la educación y en la salud mental desde el paradigma de los Derechos Humanos es tener presente el derecho a la singularidad y a la dignidad de las personas. Se trata de armar entramados singulares que impliquen marcas colectivas.

Construir entramado intersectorial implica situar una posición en el cuidado de no fragmentación de la singularidad de los sujetos.

Construir entramado intersectorial se enlaza con la idea de trabajo colectivo. ¿Qué buscamos al realizar una intervención? Y ¿qué efectos esperamos de una intervención? ¿Qué estrategias son posibles de diagramar junto a otros/as? Es necesario tener una *presunción diagnóstica* en relación al contexto en donde vive y construye su identidad una familia.

Consideramos importante el abordaje articulado y su seguimiento (sostén), no sólo por la intervención con las familias, las niñas y los niños, sino por la *re-ubicación* de nosotras mismas como trabajadoras (Bleichmar, 2012).

¿Cómo cuidarnos en estos procesos sin desgastarnos? ¿Cómo metabolizar lo que vamos abordando? ¿Cómo mirar y diferenciar lo posible? La apuesta es a no deshumanizarnos, no contagiarnos de la desesperanza, con la idea de producir procesos de reparación sin perder la ternura.

CONSIDERACIONES FINALES

En la presente Tesis se abordaron posibles articulaciones entre educación y salud mental desde el paradigma de los Derechos Humanos, a través de la práctica situada que se desarrolla en los Equipos Socioeducativos del Ministerio de Educación de la Región VI.

Dentro de dicha perspectiva, se ha realizado un extenso rastreo bibliográfico en torno a las epistemológicas contra-hegémónicas, el enfoque territorial, la ética del cuidado y la construcción de legalidades como principio educativo. A su vez, se realizó una historización y funcionamiento de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios, su incidencia en la escuela, las intervenciones con las Infancias y las prácticas subjetivantes. También, se reflexionó sobre la función de los/as Psicólogo/as en el ámbito de la Educación, la intervención socio-familiar e intervención institucional; niñez y diversidad, en el marco de situaciones problemáticas que tienen como principal característica la privación y eltraumatismo como modos de sufrimiento psíquico. De ese modo, se buscó alojar la singularidad de lo comunitario y promover el entramado intersectorial. En esa dirección, se problematizó sobre las políticas públicas que tienen cierta incidencia en la producción de subjetividad, en un contexto de brutal desigualdad, que jaquea la protección integral primando el adultocentrismo; la crueldad y las violencias que se materializa en las trayectorias y narrativas de las niñas y los niños desde una escucha atenta, comprensiva, abstinerente pero no indolente. Para ello, se tomaron los aportes de Silvia Bleichmar, Fernando Ulloa, Donald Winnicott, Alfredo Carballeda, Alicia Stolkiner, Boaventura de Sousa Santos, entre otros.

Asimismo, en el transcurso de la investigación se registraron y alojaron las problemáticas sociales complejas vinculadas a las infancias de las escuelas de un barrio de Rosario y las intervenciones socio-familiares e institucionales que se realizan a través de los Equipos, desde el año 2019 al año 2021, destacando la voz de las infancias, la implementación de la ESI, el lugar de la asimetría protectora, la participación activa de las familias en la construcción del entramado intersectorial, los cuidados y la construcción de legalidades como principio educativo.

A partir del trabajo realizado se considera que los objetivos de esta investigación fueron alcanzados a través de los abordajes en el campo de las infancias con el uso de los conceptos teóricos y metodológicos desde una perspectiva en Derechos Humanos:

El objetivo “Comprender las articulaciones entre el campo de la Educación y la Salud Mental que promuevan la creación de condiciones para el reconocimiento del ejercicio de los

derechos de las infancias”, permitiéndose reflexionar en torno a la importancia del adulto responsable en el cuidado de las infancias, que las violencias son producto del no registro del semejante y que si se trabaja en el ejercicio de los derechos, se trabaja para su prevención. Cuando hay derechos garantizados en unos sí y en otros no, los derechos de unos se convierten en privilegios y por ende, en un núcleo de violencia (Stolkiner, 2020). Uno de los núcleos problemáticos de la investigación se vinculó a la articulación de los cuidados, la construcción de legalidades como principio educativo, la ternura como instancia ética y política en la construcción de un entramado intersectorial.

Desde ese posicionamiento, se articula la ética del semejante (Bleichmar, 2012) con el concepto de ternura (Ulloa, 1995). Se trata de una instancia psíquica fundadora de la condición humana. La ternura, “el primer elemento para que se constituya un sujeto social, que comprende el abrigo, el alimento y el buen trato” (Ulloa, 1995, p.135). Remarcamos la importancia en este proceso, el de construir prácticas de cuidados, la organización colectiva donde empezar a construir herramientas de trabajo propias en un afán de compromiso con el adentro y para que tenga impacto en el entorno (Oury, 2017). Este pasaje fue permitiendo la construcción y el intento de una práctica con sentido crítico de cada una de las integrantes de los Equipos, produciendo un pasaje de la queja a la potencia de lo colectivo.

Con respecto al objetivo “Problematizar el lugar del/la psicólogo/a en el campo de la Educación y la Salud Mental desde el paradigma de los Derechos Humanos en el abordaje con las infancias” se ha podido registrar que la formación del/la psicólogo/a con perspectiva en derechos humanos es fundamental para abordar las problemáticas sociales complejas (Carballeda, 2008) en las coordenadas de no medicalizar, no patologizar y no estigmatizar. Para así, trabajar en la promoción de prácticas subjetivantes que implementen en sus intervenciones un acompañamiento en un sentido diverso al uso del tecnicismo psicológico, siendo la ESI una de las herramientas para generar condiciones de infancias. En este sentido, un/a psicoanalista conceptualiza una práctica, señala la necesaria abstinencia pertinente, que le irá diciendo *qué hacer y qué no hacer* (Ulloa, 1995).

En relación al objetivo “Registrar las dificultades de las experiencias de abordaje que implican prácticas de cuidados con las infancias situadas en territorio”, se puede mencionar que, cuando no es posible generar condiciones de entramado, cuando prevalece la mirada adultocéntrica, anulando así las potencias de los niños y las niñas; cuando no hay *construcción de legalidades*, cuando no se constituye la función de la asimetría protectora y las voces de las niñas y los niños no son escuchadas en esa función asimétrica; se profundizan las desigualdades, se generan múltiples sobre-intervenciones con las familias, quedando las

mismas en la objetalización de los abordajes. La familia es el producto de las relaciones de filiación que se conforma en las relaciones asimétricas de saber y de poder entre el niño, la niña y los adultos (Bleichmar, 2012). El acotamiento al goce del adulto es lo que define los términos con los cuales la función de construcción de legalidades en el nivel de la subjetividad debe ser redefinida. Sabemos que hay una relación muy directa entre la crueldad, la falta de respuesta y la indiferencia hacia el otro (Bleichmar, 2006). Y ahí reside la falta más grave de la ética. La indiferencia se instituye en la categoría de violencia silenciosa, cuando el otro no responde largamente produce una permanente sensación de inexistencia que es una de las formas más desubjetivantes. La experiencia hogareña primaria adaptada a las necesidades especiales de la primera infancia es indispensable para establecer los fundamentos de la salud mental (Winnicott, 2007).

En torno al objetivo “Sistematizar procesos de trabajo de los Equipos Socioeducativos a través de estrategias de construcción de entramados intersectoriales para el abordaje de las problemáticas sociales complejas”, se desprende que la construcción de un entramado intersectorial es un proceso que requiere de múltiples estrategias con otros actores, que es necesario superar el derivacionismo como abordaje de las situaciones, que el entramado exige profundizar e ir un paso más allá disputando el sentido de la articulación entre instituciones, organizaciones sociales, incluyendo activamente la participación de las familias y las escuelas en esos procesos. Del mismo modo, es fundamental el intento de interrumpir la fragmentación implantada por las políticas neoliberales. Para llevar adelante el trabajo de los Equipos Socioeducativos Interdisciplinarios se establece la conformación de un dispositivo de trabajo en el campo de la numerosidad social como un lugar importante para la producción de salud mental (Ulloa, 2006).

Los Equipos (ESE) nacen a partir de la sanción de la Ley 26061. Son Equipos de primer nivel de intervención, eso implica tener cierta cercanía con las escuelas, las familias, los centros de salud referenciados por distritos municipales, cercanía con el barrio de referencia donde los niños, niñas y adolescentes experimentan sus trayectorias escolares. Esa proximidad es la que nos permite tomar el primer contacto con las problemáticas que llegan a las escuelas.

Los Equipos desde este primer nivel de intervención promueven condiciones para el cuidado de las infancias, para que los niños, las niñas y adolescentes puedan habitar la experiencia como sujetos de derechos.

En la transmisión de la experiencia de trabajo de los Equipos Socioeducativos se pretendió encontrar otro sentido en el tratamiento de las violencias que emergen en los

espacios escolares. Para ello fue necesario investigar acerca de la importancia de construir las prácticas desde el paradigma de los derechos humanos con un criterio colectivo. Es necesario para profundizar en nuevos avances incluir una mirada en las intervenciones desde una perspectiva situada en lo territorial y que implique generar las condiciones para la construcción de un entramado intersectorial. En este sentido, Ulloa (1995) cuando hace referencia a la numerosidad social, sostiene que en ella se está en constante pugna por generar pensamiento crítico, funda dicho concepto en el anhelo de pensar a los colectivos como la integración de varias subjetividades que dialectizan entre sí, sin anularse entre las mismas. En este sentido, podemos plantear que uno de los primeros analizadores del pensamiento crítico es la resonancia íntima y esta adviene cuando en un debate de ideas se logra hacer retroceder la intimidación. En este sentido, lo colectivo se trata de leer algo entre varios y varias. Entre una variedad de miradas, perspectivas, sentires y haceres que rompen las jerarquizaciones establecidas en el orden establecido (Oury, 2017). El pasaje de la queja individual a la construcción colectiva habilita el reconocimiento en los espacios escolares posibilitando el advenimiento de la singularidad de las prácticas, con la conformación de criterios de trabajo. Se fue conformando la *comunidad clínica* a partir de la conceptualización de las prácticas cotidianas (Ulloa, 1995). En este sentido, para el proceso de desarrollo de la investigación no se parte del análisis de casos específicos sino que la propuesta apunta a sistematizar una experiencia de trabajo que permita acompañar a la recomposición subjetiva de los niños y las niñas en tanto sujetos de derechos.

En la construcción de criterios comunes de trabajo en los Equipos Socioeducativos se producen tensiones. No es tarea fácil crear condiciones de tiempo y espacio en los procesos asamblearios. El debate de ideas desarrollado en situación dialógica es una herramienta básica para el proceder crítico y creativo de una experiencia grupal, en la medida en que se logra hacer retroceder el silenciamiento y la intimidación, que muchas veces acompañan a la confrontación de ideas, ese lugar empieza a ser ocupado por una intimidad resonante (Vera, 2021). Es decir, a partir, de lo que alguien dice, resuena en el otro en acuerdos o desacuerdos, lo que supone tanto reciprocidad en la mirada como en la palabra entre quienes hablan y quienes escuchan. Este proceso sostenido en el tiempo posibilita el pasaje entre la medida de lo establecido, muchas veces referidas a situaciones injustas, a la medida de lo posible como producción de pensamiento crítico apuntando a futuro (Vera, 2021).

La *resonancia íntima* vinculada a la escritura de esta tesis constituye el primer proceder crítico/clínico. Es que la metodología clínica es en sí misma un proceder crítico (Ulloa, 1995). ¿Es posible poner a trabajar el psicoanálisis para pensar las instituciones?

(Percia, 2001)). En ciertas ocasiones el psicoanálisis, animándose por los caminos de la *numerosidad social*, aproxima el interés por la política y la economía para enfrentar el desafío que implican esas cuestiones estructurantes de lo social con relación a la Salud Mental y el campo de la Educación (Vera, 2021; Ulloa, 2011).

La escritura vinculada a la demora; construye un espacio de distancias (Saccomano, 2020). Y es en la ocupación de ese espacio que se escribe. Para escribir hay que contextualizar, historizar, situar el lugar que cada sujeto ocupa en el mundo junto a otro/as. En esta relación se problematiza: ¿qué se quiere transmitir?, ¿cómo impacta esa escritura en nuestras prácticas?, ¿qué pudimos aprender?, ¿qué pudimos construir colectivamente? Se escribe desde un lugar del mundo junto a otros y otras, armando y desarmando una escritura subversiva que respira.

Los aportes, desde el psicoanálisis apuestan a alentar la esperanza de humanizar las condiciones de la práctica existente (Volnovich, 1999). Producir conocimiento sobre lo público, sobre lo que acontece en los contextos sociales vinculados a la salud mental permite generar transformaciones. La educación problematizadora se vincula con el tiempo de la esperanza, lo aprendimos de Freire. En la educación, la esperanza toma el rostro del otro como radicalmente otro que nos interpela. Se trata del principio de la ética del semejante (Bleichmar, 2012).

Sostener los abordajes horizontalmente, en el diálogo con los saberes existentes y reexistentes de las identidades del territorio, es una de las metas por delante. Conlleva la recuperación de las tramas territoriales convocando a una educación resistente de la meritocracia. Hay que reflexionar junto a otros qué tipo de educación queremos. Para ello hay que pensar a la educación como lugar potente que recupere la historicidad de sus habitantes, y siente las bases para construir ciudadanía.

Con respecto al Campo de la Salud en el marco de los derechos humanos, es menester llevar respuestas a las necesidades de las personas. Se trata de la dimensión política y transformadora del conocimiento en la psicología y particularmente del psicoanálisis. La investigación promueve pensamiento crítico, un conocimiento disruptivo. Un quehacer humano colectivo, un conocimiento que interroge, una dimensión colectiva del mismo. La producción de conocimiento representa una práctica situada, contextualizada, referida a supuestos epistemológicos del conocimiento. En este sentido, despolitizar la práctica no ha sido gratuito en nuestra historia (Fernández, 2022). Es una responsabilidad nuestra que del afinamiento de nuestros conocimientos se pueda evitar la muerte psíquica a la que tantos

seres humanos se ven arrojados, a partir de suturar, re-tejer, re-simbolizar los inevitables traumatismos originarios (Bleichmar, 1998).

Para una clínica de la salud mental, hay que desanudar la clínica de la salud mental de la clínica común (Ulloa, 2005), de la legitimidad clínica que se ocupa de la patología. En este sentido las metodologías en el campo de la salud mental comunitaria se entrelazan con la numerosidad social y con las pedagogías críticas, decoloniales y transformadoras (Walsh, 2013; Vera, 2020). Se sostiene en este marco la articulación entre la salud mental y el campo de la educación como práctica de cuidados.

En sintonía con lo anterior, se reflexiona sobre las prácticas en los contextos sociales, la salud es producto de la cultura. La salud mental no es un vocablo fácil de delimitar. Hablar de salud mental en derechos humanos es crear las condiciones para alojar la subjetividad desde una perspectiva que permita reducir los padecimientos del sujeto, y que todo sujeto tenga derecho a su subjetividad. Es decir, el otro/a llega con lo que puede y tiene, en ocasiones llega desbastado (Carballeda, 2015). En este sentido, en los Equipos Socioeducativos, con el tiempo se puede producir una inteligencia colectiva (Ulloa, 1995), es decir, se trata de crear colectivamente una funcionalidad intelectual pública. Esto implica la producción de salud mental para los Equipos y con las comunidades con las cuales se trabaja.

En pandemia acontecieron variados modos de construir salud mental. ¿Cómo nos recreamos en el campo de lo sociocultural? y ¿Cómo hacer ese enlace indispensable entre lo cultural, lo educativo y la salud mental?

Entonces, ¿qué aprendimos? Los conceptos ayudan a pensar y a disputar sentidos. Si no se corre el riesgo de caer en las descripciones meramente fenoménicas y esto puede ser complejo, ya que es posible quedar atrapados en las encerronas de la misma escena en la que están quienes padecen y en algunas ocasiones demandan algo en relación con una intervención (Vera, 2021). Ahí se encuentra la posibilidad creativa de construir una problemática. Cabe diferenciar que creativa no es artesanal. La creatividad implica la disponibilidad a motorizar el armado, la estrategia, la planificación junto a otros y otras, cual desplazamiento del juego creativo en la infancia producto del trabajo intersubjetivo (Winnicott, 2003).

Las normativas con perspectiva en derechos humanos son el marco de exigibilidad para que los niños y las niñas puedan realizar la experiencia del sujeto de derechos. Generar esas condiciones creativamente, metodológicamente, epistemológicamente es parte de la construcción de nuevas intervenciones. Y los sujetos tienen que ser actores activos en ese armado. Si no, se cae en la cosificación de la experiencia (Segato, 2018) ¿Qué proyecto

queremos? ¿El proyecto de la cultura de la cosificación? o ¿la cultura de los vínculos comunitarios? La apuesta tiene que ser en el entramado de los vínculos comunitarios desde la ternura. Que permita habitar la esperanza, el futuro y establecer las condiciones para el advenimiento del sujeto de derechos en su singularidad. En este sentido la educación como acto ético- político se entrama con la creatividad en juego y con la *construcción de legalidades como principio educativo*.

Se asume una responsabilidad colectiva (Bleichmar, 2012). ¿Cuál será nuestro aporte en este proceso? Es decir, el de recomposición de la subjetividad de los sujetos y de recomposición del pacto intersubjetivo como sociedad. En este sentido, se describen los modos en que se fue constituyendo la sociedad, en sus procesos traumáticos y cómo la escuela fue alojando y produciendo con capacidad herramientas de simbolización frente a cada acontecimiento histórico.

¿Qué entendemos por justicia? (Bleichmar, 2012). Por un lado, la idea de justicia como equidad y la otra idea es la justicia en los términos de aplicación de la ley. Esta idea se articula con la desigualdad. Siguiendo a Bleichmar (2012) sostiene que en nuestro país “la desigualdad se expresó en ambas direcciones: como desigualdad de oportunidades y como desigualdad ante la Justicia-siendo esta última lo que garantiza a las corporaciones económicas su accionar impune-” (p.81). Para que se restituya la confianza, la justicia debe operar en sus dos niveles. En este sentido, las infancias vulnerabilizadas se han visto postergadas en sus derechos sociales, económicos y culturales como un eje central para la construcción de ciudadanía en nuestro país (Luciani Conde, 2012).

Destacamos que en el período comprendido entre 2003 y 2015 se suceden una serie de acontecimientos en nuestro país, procesos de ciudadanía en relación a la inclusión y a los derechos (Rinesi, 2015). Un ejemplo es la Asignación Universal por hijo (AHU). Dicho beneficio supone la noción de un Estado activo, promotor y garante. Sabemos que los derechos se tienen cuando los ejerce un sujeto activo para la concreción de los mismos.

Asumimos que la justicia está vinculada a la recuperación del pacto intersubjetivo como un modo de reparación a los sucesos acontecidos desde la dictadura a la pos-dictadura hasta los 90 (Bleichmar, 2012). Sucesos acontecidos frente a la pasividad y la tolerancia del pueblo argentino que conllevó el vaciamiento del país. Esto habla de la pérdida de la noción de semejante en la Argentina.

Asimismo, nuestro país está signado por procesos históricos de lucha feminista que hicieron posible la conquista de leyes tales como la Ley de Violencia contra la Mujer N° 26.485 (2009), la Ley de Matrimonio Igualitario N° 26.618 (2010), la Ley de Identidad de

Género Autopercebida N° 26.743 (2012), la Ley de Acceso a la interrupción voluntaria del embarazo N°27.610 (2021) entre otras que se fueron mencionando. En el campo de la educación, y como precursora en materia de derechos hacia el cuidado de las infancias, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006) es un proyecto ético de *justicia social* y de igualdad. No sólo acciona en la prevención del embarazo y en la transmisión de infecciones. En términos de igualdad y de justicia social tenemos que interrogar la transformación cultural contra los sesgos patriarcales en todos los planos de nuestra vida social. Y son las escuelas en todos sus niveles hasta la universidad, espacios reproductores de las desigualdades y el padecimiento, o espacios en donde se producen esas transformaciones (Morgade, 2020; Dubet, 2011). La Educación Sexual Integral es una herramienta para la construcción de legalidades. Se trata de la posibilidad de construir respeto y conocimiento en la singularidad y la diversidad del semejante.

En el entrecruzamiento del campo de la educación y la salud mental se encuentra la creación de condiciones de tiempo y espacio de juego como constitutivo del sujeto para ampliar la frontera de la experiencia singular en torno al ejercicio de los derechos. (Vera, 2021).

Otra de las particularidades que caracteriza a los estudios sobre infancia es la interdisciplinariedad –a menudo conducente a la fragmentación– desde la que se analizan las situaciones que acontecen a los niños y a las niñas. Stolkiner (1999) identifica dos tipos de práctica en relación a lo interdisciplinario: la investigación interdisciplinaria orientada a la producción de conocimiento, y la configuración de equipos interdisciplinarios asistenciales abocados a la producción de acciones. En esta última práctica se incluyen los Equipos Socioeducativos que al trabajar con comunidades nos interroga la responsabilidad de incorporar otros saberes no disciplinarios.

Con respecto a la intersectorialidad, tiene que ser entendida en el sentido de superar la fragmentación que fue asumiendo la política pública (Algranati y Arrizabalaga, 2012). La intersectorialidad no es el derivacionismo. En la cultura de la derivación se encuentra la respuesta más inmediata. Es importante destacar que el trabajo intersectorial y articulado de la escuela con quienes integran el sistema de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes para promover y efectivizar derechos es un trabajo continuo y permanente. En esa continuidad y fluidez se podrán generar estrategias de intervenciones más adecuadas y efectivas ante situaciones de vulneración que atraviesan las infancias.

La pandemia interpeló el sentido que se tenía de los cuidados. Los cuidados requirieron sostener formas de proximidad de presencia no física. Asimismo, tras la

suspensión de las clases en las escuelas, se fue armando el entramado de relaciones que hicieron posible un acercamiento cuidadoso a los niños, las niñas y los adultos referentes.

En la disputa del sentido de la intervención se dio lugar a la hospitalidad. Urge generar condiciones de hospitalidad. Ello implica a un sujeto activo en el proceso de la intervención. ¿Estamos en condiciones de recorrer estos caminos? ¿Cómo concebimos al sujeto de la intervención? El otro llega con lo que puede y tiene. A veces llega avasallado subjetivamente.

La CoNISMA (2018) recomienda pensar las intervenciones situadas en la singularidad de la comunidad. La experiencia de la intersectorialidad interroga una exigencia en la articulación superando la idea de la derivación. Se disputa el sentido en la continuidad, el acompañamiento, el seguimiento y la disponibilidad. Coordinadas necesarias para que la articulación tenga lugar. Constituir el entramado intersectorial supone otro nivel de articulación, es decir, es un paso más para la creación de condiciones para el ejercicio de los derechos con la participación activa del sujeto en ese proceso. Exige pensar a la intervención en un movimiento dinámico en el devenir de la realidad, es decir, el entramado se sostiene en un tiempo que es de los sujetos.

¿Estamos en condiciones de producir entramados intersectoriales? La apuesta a construir vínculos comunitarios se relaciona con el desafío de recomponer la esperanza y reconstruir una noción de futuro donde la salida es colectiva. Resistir a la burocratización cual proceso de adaptación que consigue arrebatar al ser humano su capacidad de asombro, su capacidad de preguntar, de crear riesgo, y, por tanto, que lo desalienta de usar su capacidad de crear, transformar y reinventarse (Niño, 2019).

Se vienen dando profundas transformaciones socio-políticas en (períodos que incluyen el proceso de 1976-1983, la década de los 90, el 2001, el período macrista de 2015-2019) nuestro país y Latinoamérica que han potenciado fragilidades subjetivas (Barcala y Luciani Conde, 2018), produciendo formas de sufrimiento psíquico que impregnan la vida cotidiana. Se producen procesos de desafiliación (Castel, 1995) con consecuentes pérdidas y debilidad en la conformación de los lazos, con sujetos en sucesivas generaciones atravesando situaciones de vulnerabilidad social.

Vamos a nombrar a la vulnerabilidad desde lo que implica estar en *situación*. En este sentido nos referimos a poblaciones con derechos vulnerados, no a poblaciones vulneradas (Stolkiner, 2021).

Las disputas de sentido que cobra la categoría infancia, en este caso nociones como niño/a vulnerado, niño/a víctima, niñez en riesgo entre otras vinculadas, ha implicado (aún

hoy) profundas diferencias entre disciplinas del campo social en particular los derechos y saberes *psi* (Llobet, 2013).

Entendemos que para acompañar los procesos de los niños y las niñas, la niñez no es única e idéntica ni universal sino una construcción sociocultural emergente de su contexto (Marre, 2013). Los niños y las niñas son sujetos deseantes y sujetos epistémicos (Volnovich, 1999). Aún hoy persisten en las intervenciones las miradas hegemónicas en el abordaje de las infancias, a pesar de la Convención (CDN). Será necesario construir otras herramientas desde contra-narrativas y contra-poderes de etnografías (Llobet, 2013). Consideramos que herramientas posibles son las intervenciones situadas en contexto, pensadas desde el campo de la numerosidad social (Ulloa, 1995) enlazadas a las contrapedagogías (Segato, 2018) y las prácticas insurgentes (Walsh, 2013). Una mirada articuladora donde confluyen diversos campos insiste en que, para el abordaje en el campo de las infancias es preciso salirse de los tecnicismos de los saberes *psi*, buscando un diálogo con otras disciplinas.

En la experiencia de los Equipos Socioeducativos consideramos que el pasaje de la intimidación a la intimidad se construye cuando los niños y las niñas producen narrativas sobre una situación de violencia. Se suceden dos momentos, a saber, se trata de un lugar en la asimetría protectora y es el advenimiento de un sujeto en el reconocimiento del ejercicio de sus derechos en su experiencia singular. En este sentido, nos valemos de situar el Interés Superior del Niño como el Principio Rector del Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes, tendiente a garantizar un desarrollo integral y una vida digna (Convención de los Derechos del Niño, 1989). Ante una situación de vulneración de un derecho, establecer estrategias de resguardo en la asimetría protectora es una práctica de cuidados, se contrapone a la indiferencia indolente (Bleichmar, 2004; Ulloa, 1995), como una de las formas silenciosas de la crueldad y la violencia. Asociadas a la deconstrucción del reconocimiento del semejante que se observa a nivel de las sociedades neoliberales o marcadas por el terrorismo de Estado.

De este modo, cuando escuchamos las narrativas de las niñas y los niños en las escuelas en la operación de asimetría protectora estamos frente a un acto de no indiferencia. Se instala en este sentido la construcción de legalidades como principio educativo que funda la puesta en marcha de una intervención en el tratamiento de las violencias.

La indiferencia indolente al sufrimiento del semejante nos interroga porque la constitución misma del psiquismo se basa en un acto ético (Ulloa, 1995; Rodríguez Costa, 2021). Es la capacidad de preocupación por el otro (Winnicott, 2011) que el adulto tiene en relación a la fragilidad en la asimetría protectora de aquel que necesita de los cuidados. En

este sentido, la construcción de legalidades coincide con los cuidados y con la no indiferencia ante las narrativas de las violencias.

Un secreto de una niña que se convierte en un testimonio frente a la escucha contenedora de una maestra convierten a la acción educativa en una relación mimética, (Bárcena y Mélich, 2000) entendiéndose como creación de tramas, de narraciones, de tiempo. Porque no hay tiempo humano sin relato. El tiempo es tiempo humano en la medida en que es tiempo narrado. En este sentido, la educación como un acto ético político se enlaza a la construcción de legalidades como principio educativo en el acto narrativo del relato y en la recomposición de la subjetividad de las niñas y los niños. Comprenderse es apropiarse de la propia vida de uno (Ricoeur, 1991).

El artículo 18 de la Convención sobre los Derechos del Niño, señala el lugar del Estado como garante en el acompañamiento a las familias en las situaciones de la crianza. Tenemos que acompañar a la sociedad a recomponer el pacto intersubjetivo y fomentar lazos de solidaridad (Bleichmar, 2012). En este sentido, en el abordaje de una intervención, se promueve una lógica de trabajo corresponsal diario, seguido del *punto clínico de facilidad relativa*, es decir, se trata de un recaudo ético vinculado a la reparación mediante un buen trato (Ulloa, 2011).

El sujeto en situación de vulnerabilidad es sujeto, pero sujeto en repliegue (Ulloa, 1995). Entonces, ¿cómo se construye la trama de un sujeto de derechos? En este sentido, la salud mental es una producción cultural, una variable política y un contrapoder. “En condiciones adversas, interviene el contrapoder suficiente para operar en el “mientras tanto” sin avasallar al sujeto” (Ulloa, 2011, p. 109), es decir, sin sobre-intervenirlo.

Entonces, ¿a qué llamamos prevención de las violencias? Por un lado, la prevención se relaciona en el sentido de hacer un diagnóstico temprano (Bleichmar, 2012). Es decir, establecer las circunstancias contextuales por las que transitan las niñas y los niños, que en oportunidades no se discriminan de otras características ligadas a situaciones de vulneración. Una segunda posición vinculada a la prevención de las violencias implica trabajar en la pauta de la construcción de legalidades como principio educativo.

Bleichmar (2014) aborda la diferencia entre producción de subjetividad y constitución del psiquismo. En otras palabras, concibe la producción de subjetividad “(...) como los modos históricos, sociales y políticos instituyentes de formas de organización de los sistemas representacionales” (p. 13). Este momento tiene que interpelar las definiciones de lo humano, ¿qué sociedad queremos? Y “¿en qué legalidades queremos educar?” (Bleichmar, 2012, p.30). En este sentido, pensar la Educación y la Salud desde el paradigma de los Derechos

Humanos implica *el sueño de humanización* (Freire, 1993) que involucra procesos y devenires.

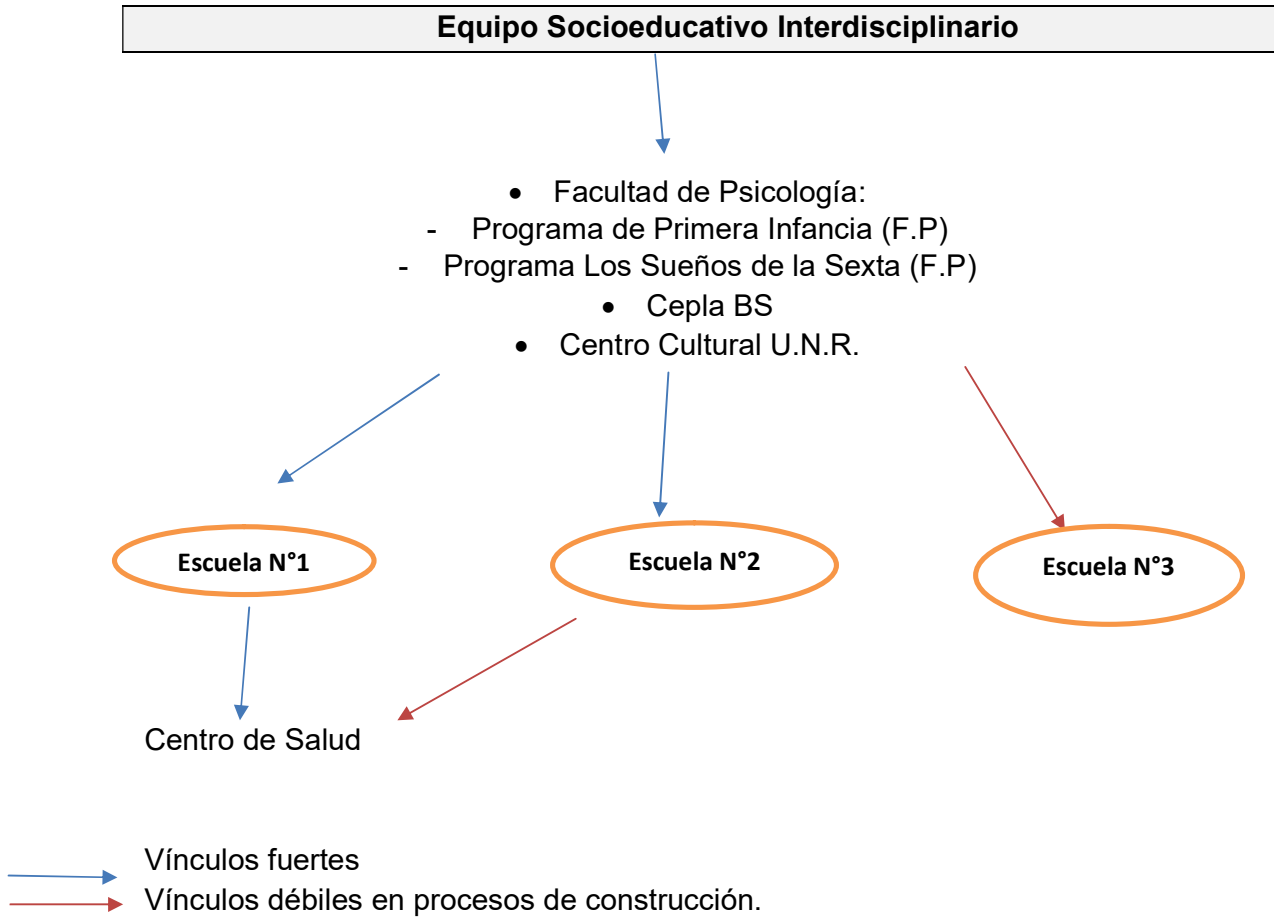
Algunas de las dificultades metodológicas encontradas en el proceso de desarrollo de la tesis refirieron a la complejidad de visibilizar cuáles son los recursos con los que se cuentan y cuáles son aquellos que están pero los sujetos no llegan. Cuál es la cantidad de instituciones públicas y privadas, de primer nivel y segundo nivel de intervención, cuáles son los dispositivos de salud mental, con qué organizaciones sociales contamos, entre otras.

Para finalizar, como líneas futuras para seguir investigando y profundizando el tema; en el último tiempo se fueron consolidando diversos espacios con otras instituciones a modo de entramados intersectoriales con perspectiva en derechos humanos. Ello llevó a planificaciones que hicieron necesario *mapear* el territorio. Se puede considerar que, como metodología de abordaje, el proceso de mapeo territorial ayuda a construir otros sentidos devenidos de la singularidad de los actores sociales. ¿Qué relatos surgen del territorio?; ¿qué problemáticas surgen?; ¿quiénes están involucrados?; ¿qué es lo más urgente de resolver?; ¿qué situaciones se encuentran invisibilizadas?; ¿qué es lo común a otros sujetos? Cuando hablamos de Sistema de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes se hace alusión a quienes están presentes en la vida de esta población con responsabilidades respecto a la protección y promoción de sus derechos. Esa protección integral abarca todas las dimensiones de la vida de los sujetos y, por lo tanto, involucra diferentes interrelaciones y corresponsabilidades que deben establecerse para asegurar la concreción de los mismos.

Autores como Greco (2021) y Merhy (2021) realizan aportes vinculados a abrir nuevas líneas de investigación, a desafíos de articulación entre el campo de la educación y la salud, produciendo *cartografías* de trabajo colectivo, puentes que generen condiciones de posibilidad para el sostenimiento de las trayectorias escolares.

Mapear el territorio puede ser una herramienta que permite abordar dos dimensiones; la dimensión metodológica, es decir, registrar con qué recursos y dispositivos se cuenta, quienes son los actores que intervienen cotidianamente en la vida de los niños, las niñas y los adolescentes, cuáles son los obstáculos de articulación entre instituciones, favoreciendo la identificación de redes y visualizando las problemáticas. Asimismo, mapear el territorio en su dimensión creativa puede ser una herramienta que permita construir narrativas colectivas de las situaciones sociales complejas para la creación de condiciones que habiliten pensar en un porvenir y habitar el tiempo de la esperanza.

ANEXO: MAPEO TERRITORIAL E INTERSECTORIAL DE BARRIO REPÚBLICA DE LA SEXTA



Mapeo territorial del Barrio República de la Sexta de la ciudad de Rosario. Allí se ancla el Complejo de la Universidad Nacional de Rosario que alberga a varias Facultades entre ellas la Facultad de Psicología, donde hay un dispositivo llamado Los sueños de la Sexta, dentro de él se encuentra el programa de Primera Infancia que aborda la ESI, un Centro de Salud Provincial con convenios con la UNR, tres escuelas primarias, el dispositivo Cepla vinculado al Sedronar. Se trata de un barrio cuya población se encuentra en situación de marginal desigualdad, sin acceso a viviendas dignas, dificultades inter-generacionales de acceso a la educación y a la salud, con avance en estos últimos años del narcotráfico a través del narcomenudeo de algunos jóvenes. En una de las escuelas del barrio desde el año 2015 funciona quincenalmente una mesa barrial. Allí se reúnen las instituciones mencionadas, sumándose el Equipo Socioeducativo. Se viene trabajando en redes de cuidados a través de múltiples actividades de promoción y protección de derechos vinculadas con la perspectiva de los Derechos Humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aganbem, G. (2004). Estado de Excepción (homo sacer II). Valencia: Pre-Textos.
- Alemán, J. (2019) “El neoliberalismo no respeta la democracia”. Recuperado de <https://www.diariocontexto.com.ar/2019/11/27/jorge-aleman-el-neoliberalismo-no-respeta-la-democracia/>
- Algrantiy otras (2012). Mapear actores, relaciones y territorios. Una herramienta para el análisis del escenario social. Cuaderno de Cátedra N°3 Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Algranti, S. y Arrizabalaga, M. (2012). Descentralización territorial del Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñez, Adolescencia y Juventud en Libro de Ponencias del V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. Buenos Aires, SENNAF - Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.
- Alvarado, S. (2006) Las tramas de la Subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en joven. En Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud. En .ISSN1692-715X>.
- Alvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Recuperado de https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Améry, J. (2004). Más allá de la Culpa y la expiación. Tentativas de superación de una víctima de la violencia. Valencia: Pretextos.
- Antón, G.; Damiano, F. (2010). El Malestar de los cuerpos (p. 19-38).En: MARÍN, J. C. et al. (Org.). El cuerpo, territorio del poder. Buenos Aires: Ediciones Picaso

Appleton, T. y Raymondi A. J. (2018). Lacan en las lógicas de la emancipación en torno a textos de Jorge Alemán. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Seminario. Filigrana.

Arendt, H. (1951). Los orígenes del totalitarismo. Recuperado de <https://maytemunoz.net/wp-content/uploads/2017/08/arendt-hannah-los-origenes-del-totalitarismo.pdf>

(2005). Ensayos de la comprensión 1930/1954. Madrid: Caparrós editores. Recuperado de <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-625.htm>

Augsburger, A.C. y Gerlero S.S. (2017). La accesibilidad al tratamiento farmacológico en la estrategia de Atención Primaria de la Salud. Una mirada crítica sobre las paradojas del derecho a la salud. En Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, 9, 24, 96-122. Edição Especial III Fórum de Direitos Humanos e Saúde Mental, Florianópolis, Brasil. Disponible en <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/article/download/69623/41693/0>

Bajtín, M. (2003). La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais. Madrid: Alianza.

(2005). La estética de la creación verbal. Buenos Aires: Siglo XXI.

Barcala, A. (2010). El impacto de las políticas neoliberales de los 90 en el ámbito de la salud mental". En Benasayag, L. y Dueñas. G. (comp). Malestares en la cultura contemporánea y sus efectos complejos en salud y educación. Mitos, realidades, negocios. Desafíos y propuestas. Buenos Aires: Noveduc.

(2013). Sufrimiento psicosocial en la niñez: el desafío de las políticas en salud mental. Revista Actualidad Psicológica.

(2013). Niños, niñas y adolescentes en situación de alta vulnerabilidad psicosocial. En La Patologización de la infancia II. Intervenciones en la clínica, Buenos Aires: Noveduc.

(2015). La medicalización de la niñez: prácticas en salud mental y subjetividad de niñas, niños y adolescentes con sufrimiento psicosocial. En Barcala, A. y Luciani Conde, L. (comp.) Salud mental y niñez en la Argentina. Legislaciones, políticas y prácticas. Buenos Aires: Teseo.

(2017). Programa de actualización de posgrado “Infancia: desarrollo, salud mental y vulnerabilidad psicosocial”. FACE, Universidad Nacional del Comahue. Anotaciones.

(2019). Salud mental y derechos humanos en la infancia y adolescencia. Compilado por Barcala, A.; Poverene, L.; De Escalada, R.: De la UNLa - Universidad Nacional de Lanús. Libro digital, DOC. Disponible en <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Salud%20Mental%20y%20DDHH%20en%20las%20infancias%20y%20adolescencias.pdf>

Barcala, A. y Luciani Conde, L. (comp. 2019) “Buenas prácticas en salud mental infantil. Estudio cualitativo multicéntrico: modalidades de atención y actividades desarrolladas en los sistemas públicos de salud mental de las provincias de Río Negro y Neuquén” (2016-2017). Clacso. Marcela A. Parra, M. Gabriela De Gregorio, Lorena M. Gallosi, Silvia A. Morales, Ximena P. Novellino, Gabriela A. Bercovich, Laura A. Cordero y Moira Griselda Ale. Recuperado en <https://www.teseopress.com/saludmental/chapter/50/>

Barcala, A., Torricelli, F., Lorenzini, C., Poverene, L. y Palacios M. B. (2017). Sobre el parcelamiento de saberes y prácticas en el abordaje del sufrimiento psíquico infantil:

un estudio de casos múltiples en Buenos Aires, Chubut y Jujuy. En Memorias de IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires.

Benjamin, W. (2008). Tesis sobre la filosofía de la historia. México: Itaca.

Berstein, R. (2002). El Mal radical. Una indagación filosófica México: Fideo, Colección de Estudios y Reflexiones.

Bixio, C. y Manavella, L. (2019) Las marcas de las políticas neoliberales en el campo de la educación. Clase desgravada por Prof. Sebastián Vera. Ficha de Cátedra Perspectivas en Educación. Facultad de Psicología UNR

Bleichmar, S. (1998) Diagnóstico: una perspectiva metapsicológica. Panel cuestiones acerca de la técnica psicoanalítica con niños y adolescentes. 7ma Jornada Interna de Psicoanálisis de Niños Y adoslecente. Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados. Disponible en <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-la-cuenca-del-plata/sociologia/silvia-bleichmar-diagnostico-una-perspectiva-metapsicologica/52470866>

(2002). Dolor país. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

(2002). La fundación de lo inconciente. Destinos de pulsión, destinos del sujeto. Buenos Aires. Amorrortu.

(2004) “Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis”. Revista Topía. Disponible en <https://www.topia.com.ar/articulos/1%C3%ADmites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoan%C3%A1lisis>

(2005). La subjetividad en riesgo. Buenos Aires: Paidós.

(2006) “La dictadura dejó como herencia un individualismo, un desaliento, que se manifiesta en la euforia de los 90” Entrevista Revista Tesis. Recuperado de <https://silvialeichmar.com/entrevista-a-silvia-bleichmar-revista-tesis-2006/>

(2008). Clínica psicoanalítica y neogénesis. Buenos Aires: Amorrortu.

(2009). Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica. Buenos Aires: Paidós.

(2010). Psicoanálisis Extramuros: puesta a prueba frente a lo traumático. Buenos Aires: Editorial Entreideas.

(2012) Violencia Social, violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc

(2014) Las teorías sexuales en psicoanálisis: qué permanece de ellas en la práctica actual- 1ra edición. Buenos Aires. Paidós

(2016) La construcción del sujeto ético I. Buenos Aires: Paidós.

Borde, E.; Torres-Tovar, M. (2017). El territorio como categoría fundamental para el campo de la salud pública. Saúde debate, Rio de Janeiro.

Botero, P. (2010). Escobar, A. y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. En Revista latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales/Cinde. Disponible en <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Botero, P., Salazar, M., Torres, M. (2009). Relaciones y tensiones entre las prácticas discursivas en las lógicas de implementación de la política pública, las prácticas

institucionales, y las narrativas familiares, frente a la crianza en 8 OIF de Caldas.

Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131115105607/art.PatriciaBotero.pdf>

Breilh, J. (2003). Epidemiología crítica: ciencia emancipadora e interculturalidad. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Buenfil Burgos, R. (2019). Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso. Buenos Aires: CLACSO.

Burijovich, J. (2011). El concepto de buenas prácticas en salud: desde un enfoque prescriptivo a uno comprensivo. En M. Rodigou Nocetti y H. Paulín, Coloquios de Investigación Cualitativa. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Bustelo, E. S. (2005). La infancia en indefensión. En Salud Colectiva. Disponible en <http://revistas.unla.edu.ar/saludcolectiva/article/view/47>

(2007). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Argentina: Siglo Veintiuno.

Bustelo, E. S. y Minujin, A. (1998). Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes Bogotá: UNICEF/Santillana.

Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83445564004>

Camels, J. (2015). Experiencias en salud mental y derechos humanos: aportes desde la política pública [et al.]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos.

Carballeda, A. J. (2005) La intervención en Lo Social, las Problemáticas Sociales Complejas y las Políticas Públicas. Disponible en <https://www.margen.org/carballeda/Problematicas%20sociales.pdf>

(2008) Los escenarios de la intervención. Una mirada metodológica. En *Los cuerpos fragmentados: la intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.

(2008). La Intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social. En *Revista al Margen* N° 48.

(2012) La Intervención en Lo Social. Exclusión e integración de los nuevos escenarios sociales. Buenos Aires: Paidós.

Carli, S. (2002). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: UBA/Miño y Dávila.

(2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para una caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. Editoras: Llobet, Cosse, I. Villalta, C., Zapiola, M. *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil, siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo. Disponible en https://books.google.com.ar/books?vid=ISBN9789871354986&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Castel, R. (1995) La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado.
Recuperado de

https://aulavirtual4.unl.edu.ar/pluginfile.php/7097/mod_resource/content/1/castel-robert-la-metamorfosis-de-la-cuesti%C3%B3n-social.pdf

(2015) Las trampas de la exclusión: trabajo y utilidad social. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Topía Editorial.

Castoriadis, C. (1983). La Institución Imaginaria de la Sociedad; Vol. I. Barcelona: Tusquets.

Cavalleri, S. (2008). Repensando el concepto de problemas sociales. La noción de situaciones problemáticas. En Castronovo, R; Cavalleri, S. (ed/comp.) Compartiendo notas: el trabajo social en la contemporaneidad. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.

Cels (2013). El dilema de los derechos humanos de las personas con discapacidad psicosocial. Entre el reconocimiento de la norma escrita y la insuficiencia de prácticas transformadoras. En Derechos Humanos en Argentina. Informe Anual 2013. Buenos Aires: CELS-Siglo XXI.

Cels y Mdri (Mental Disability Rights Internacional) (2009). Vidas arrasadas: la segregación de las personas en los asilos psiquiátricos argentinos. Un informe sobre derechos humanos y salud mental. Buenos Aires: Siglo XXI. Disponible en: https://www.cels.org.ar/common/documentos/mdri_cels.pdf

Cerezo, L. (2020). Las desigualdades en clave generacional hoy: las juventudes y las infancias en el escenario latinoamericano y caribeño. Compilado por Mayer, L., Lerchundi, M., Domínguez, M. I. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20200703035830/Las-desigualdades-en-clave-generacional.pdf>

Chardon, M.C. (2012) “El cuidado como problema público y político. En la encrucijada entre maternaje-paternaje e inclusión”. En Peregalli, Andrés y Sampietro Yohana (comps) *Maternidades, paternidades y adolescencias. Construirse hombre y mujer en el mundo. Relatos a viva voz.* Noveduc. Colección Ensayos y experiencias.

Chiara, M. (2017). *Gestión de la política social: conceptos y herramientas.* Compilado por Chiara, M., Di Virgilio, M. M. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Cillero Bruñol, M. (2001). Los derechos del niño: de la proclamación a la protección efectiva. En *Revista de UNICEF: Justicia y Derechos del Niño.*

Colangelo, A. (2005). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje.* En Serie Encuentros y Seminarios.

(2017). *Medicalización de la crianza infantil: un proceso para pensar aportes conceptuales desde la antropología médica.* Tello, C. (Coord.), *Antropología e intervención social desde la formación en Trabajo Social.* La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/download/850/840/2795-1>

Conisma (2014). *Niñas, niños y adolscentes. Salud Mental y Enfoque de Derechos.* Anexo 12/14 I, Acta Disponible en https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/041_educacional2/material/descargas/normativas/pautas_conisma.pdf

Conisma (2018) *Lineamientos para la mejora de la formación de los profesionales en Salud Mental.* Disponible en <https://bancos.salud.gob.ar/recurso/conisma-lineamientos-para-la-mejora-de-la-formacion-de-profesionales-en-salud-mental>

- Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969) San José de Costa Rica.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/28152/norma.htm>
- Convencion Interamericana Para Prevenir, Sancionar Y Erradicar La Violencia Contra La Mujer "Convencion De Belem Do Para" (1994) Disponible en
<https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Cunill Grau, N. (2005). La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social. Ponencia presentada en el X Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la administración pública. Santiago de Chile
- De Alba, A. (1998) Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila Editores SRL. Buenos Aires: Flacso.
- De Mause, L. (1991). Historia de la infancia. Madrid: Alianza.
- De Mendigurem, M. (2014). Entrevista a Emilio García Mendez. Disponible en
<http://www.infeies.com.ar>
- Dubet, F. (2011) Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Siglo XXI editores.
- Dominguez Lostaló, J.C. (1995). Curso de Extensión Uniersitaria: Alternativas al Control Social punitivo institucionalizado: Nivel I. Introducción a la Clínica de la Vulnerabilidad Psico-Social. Extractos de las reuniones 4º 5º 6º y 7º (del 9 al 30/11/95). UNLP.
- Efron, R. (2007). El campo del derecho de la infancia y el campo de la salud mental. Buenos Aires: Departamento de Salud Comunitaria. Universidad Nacional de Lanús.
- Escobar, A. (2010). Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vidas, redes. Popayán: Envió.

Faraone, S. (2008). Medicalización de la infancia: Una mirada desde la complejidad de los actores y de las políticas. En Topía. Disponible en

<https://www.topia.com.ar/articulos/medicalizaci%C3%B3n-de-la-infancia-una-mirada-desde-la-complejidad-de-los-actores-y-las-pol%C3%ADticas>

Faraone, S., Barcala, A., Torricelli, F., Bianchi, E., Ballesteros, López Casariego, I., Leone, V. y Tamburrino, C. (2009a). Medicalización/medicamentación de la infancia. Políticas públicas, actores sociales y nuevos escenarios. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Disponible en <https://www.aacademica.org/000-062/1874>

Faraone, S., Barcala, M. A., Bianchi, E., y Torricelli, F. (2009b). La industria farmacéutica en los procesos de medicalización/medicamentación en la infancia. Margen, 54, 1. Disponible en <https://www.margen.org/suscri/margen54/faraone.pdf>

Feijoo, F., Gallegos, M., Selva, V. (2006). La interdisciplina posible. Pag. 291. Disponible en <http://www.editorialpolemos.com.ar/docs/vertex/vertex68.pdf>

Fernández, A. M. (2007). Las lógicas colectivas. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Foucault, M. (1991). Saber y verdad. Madrid: La Piqueta.

(1999). Los anormales. Buenos Aires: Fce.

(2005). El poder psiquiátrico. Madrid: Akal.

Freire, P. (1972) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI. Recuperado de <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

(1993) Política y Educación. Siglo XXI Editores. Recuperado de <https://hemerotecaroja.files.wordpress.com/2013/04/freire-p-polc3adtica-y-educac3b3n-1993.pdf>

(2004) Pedagogía de la autonomía. Editorial Paz y Tierra.

(2015) Pedagogía de los sueños posibles. Buenos Aires: Siglo XXI

Freud, S. (1997) Tótem y Tabú y otras obras (1913-1914) Amorrortu Editores.

Galende, E. (1992). Psicoanálisis y salud mental. Buenos Aires: Paidós.

(1994). Psicoanálisis y salud mental. Para una crítica de la razón psiquiátrica. Buenos Aires: Paidós.

(2005). Reportaje en Clepios, una Revista de Residentes de Salud Mental. 35. Buenos Aires.

(2012). Consideración de la subjetividad en salud mental. En Revista Salud Mental y Comunidad.

(2015). Conocimiento y prácticas en salud mental. Buenos Aires: Lugar.

Galende, E., Kraut, A. J. (2006). El sufrimiento Mental. El poder, la ley y los derechos. Buenos Aires: Lugar.

García Mendez, E. (1997). Infancia, Ley y Democracia; Una cuestión de justicia.

Gerlero, S S. y otros. (2010). Diagnóstico evaluativo para el fortalecimiento de estrategias de intervención en salud mental en Argentina. En Revista de Salud Pública, 1(2).

Disponible en: <https://rasp.msal.gov.ar/index.php/rasp/article/view/445>

Gerlero, S. S. y Augsburguer, A.C. (2012). La salud mental en Argentina: avances, tensiones y desafíos. Rosario: Laborde.

- Gerlero, S.S., Augsburger, A. C., Duarte, P.M., Yanco, D. I., y Gómez, R. (2011). Salud mental y atención primaria. Accesibilidad, integralidad y continuidad del cuidado en centros de salud de grandes centros urbanos en Argentina. En Revista Argentina de Salud Pública, 2, 9, 24-29. Ministerio de Salud de la Nación.
<http://www.rasp.ms.gov.ar/rasp/edicioncompleta/RASPVolumen-IX.pdf>
- Giberti, E., Garaventa, J. Lamberti, S. (2005). “Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares”. Recuperado de https://www.edumargen.org/docs/2018/curso2720/unid02/apunte02_02.pdf
- Gil, R. (2018) Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. Editado por Ruth Milena Páez Martínez; Gloria Marlén Rondón Herrera; José Humberto Trejo Catalán. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso; México: Cresur, Libro digital, pdf.
- Giroux, H. (2018). Por qué importan los docentes en tiempos oscuros. *Revista de educación*, 13, 13-19. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/149
- Goffman, E. (2001) Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires. Amorrortu. Recuperado de <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffmaninternados.pdf>
- Goffman, E. (2006). Estigma: la identidad deteriorada. <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>
- González Valenzuela, J. (2008). Dignidad humana. En: Tealdi, Juan Carlos (director), Diccionario latinoamericano de bioética. Bogotá, Unesco, pp. 274-282. Consultado en: www.unescomexico.org www.redbioeticaunesco.org.mx

Greco, B. (2021). Cartografías de encuentros entre salud y educación. Subjetividades contemporáneas en contextos de excepcionalidad. *Anales de la Educación*. Vol. 2, Num. 1-2.

Grinberg, J. (2010). De 'malos tratos', 'abusos sexuales' y 'negligencia'. Reflexiones en torno al tratamiento estatal de las violencias hacia los niños en la Ciudad de Buenos Aires. En C. Villalta (comp.) *Infancia, justicia y derechos humanos*. Bernal: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Guelman, A. y Palumbo, M.M. (2018). *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180718110206/Pedagogias_descolonizadoras.pdf

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Haraway, D (2020) *Pensar, Imaginar, Tejer Modos De Vida En Un Planeta Herido*. Disponible en <https://lecturassumergidas.com/2020/06/29/donna-haraway-modos-de-vida-en-un-planeta-herido/>

(2019). *Manifiesto para Cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Mar del Plata: Letra Sudaca Ediciones.

Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica
Derechos de las mujeres y cambio económico No. 9, agosto 2004.

https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/nterseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf

Jaramillo, A. (2020). Revista Viento sur UNLa. N° La educación para Figari y la descolonización cultural.

Janin, B. (2013). La desatención y la hiperactividad en los niños como modo de manifestar el sufrimiento psíquico. En *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 3, 2, 55-79. Disponible en <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/162/153>

Jelín, E. (2003). Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales. En *Cuadernos del IDES*, 2.

Jimenez, C.; Novoa, E. (2014). *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Jullien F. (2013). *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. Buenos Aires: El cuenco de plata.

Lampugnani, S. (2014). La función de filiación: la articulación de lo prohibido como discurso que sobrepasa a todo sujeto. *Revista Borrromeo* N° 5. En: <http://borrromeo.kennedy.edu.ar> revistaborrromeo@kennedy.edu.ar ISSN 1852-5704 311 Artículos y Ensayos.

(2016). *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)* No. 5 - ISSN 2250-7167. Infancia, crianza, filiación y ley. Rupturas y continuidades. INFEIES – RM, 5 (5). Disponible en <http://infeies.com.ar/numero5/bajar/C.4.Lampugnani.pdf>

Lange Valdés, C. (2010). La Doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre. Revista INVI. Recuperado de <https://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/62340/65993>

Lara, M. P. (2009). Narra el mal. Una teoría postmetafísica del juicio reflexionante. Barcelona: Gedisa.

Las 100 Reglas de Brasilia sobre el acceso a la justicia de las personas en condición de vulnerabilidad. (2008) Disponible en <https://www.mpd.gov.ar/index.php/marconormativo-diversidad-cultural/instrumentos-internacionales/3158-las-100-reglas-de-brasil-ia-sobre-el-acceso-a-la-justicia-de-las-personas-en-condicion-de-vulnerabilidad>

Laurell, A. C. (1994) La salud: de derecho social a mercancía (pp. 9-32). En: Laurell, Asa Cristina (coord.), Nuevas tendencias y alternativas en el sector salud. México: UAM Xochimilco/Fundación Friedrich Ebert.

Legendre, P. (1996). El inestimable objeto de la transmisión. Estudio sobre el principio genealógico en Occidente. París, Fayard-México: Siglo XXI
(2009). Lecciones VIII El crimen del Cabo Lortie. El tratado del padre. Mexico: Siglo XXI editores.

Levi, P. (2006). Trilogía de Auschwitz. España: Aleph editores.

Ley Nacional de Educación N° 26.206- Argentina-2006. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 Argentina-2006. Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi>

Ley Nacional de Protección Integral de Niñas, niños y adolescentes N° 26061- Argentina- 2005. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Ley Nacional de Salud Mental N°26657- Argentina- 2010. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>

Lipovetzky, G., Agrest, M. (2006). Reportaje a Fernando Ulloa por. VERTEX Rev. Arg. de Psiquiat. Vol. XVII: 274-277

Llobet, V. (2009). Las políticas sociales actuales. Tensiones en la ampliación de la ciudadanía infantil y adolescente. *1er. Workshop Internacional de la Red Iberoamericana de Políticas Sociales Comparadas*. Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.

(2012). Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia. *Frontera Norte*, 24, 7-36.

(2019). Las investigaciones en infancia y algunos desafíos para la política y la intervención. En Barcala, Alejandra *Salud Mental y Derechos Humanos en las infancias y adolescencias*. Lanus (Argentina): UNLA.

Lozano, P. (2005). La guerra no es un juego de niños historias de una infancia quebrada por el conflicto. Bogotá: Intermedio Editores.

Luciani Conde, L. y Barcala, A. (2008). Derechos en la niñez políticas públicas. Efectivización del derecho a la salud en el contexto de protección integral. Buenos Aires: Teseo.

Luciani Conde, L. (2010). La protección social de la niñez: subjetividad y pos derechos en la segunda modernidad. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 8, 2, 885-899. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE. Disponible en <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html> [consulta abril de 2019].

(2018). El mal menor: de la complicidad a la tolerancia como lógica en la protección social de la niñez. Estudio de caso de un Sistema de Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en un municipio del conurbano bonaerense. UBA.

Machado-Araoz, H. (2012). Los dolores de Nuestra América y la condición neocolonial. Extractivismo y biopolítica de la expropiación. Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires.

Maffía, D. (2008). Contra las dicotomías: Feminismo y epistemología crítica. Seminario de epistemología feminista, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto (p. 127-167). En: Grosfoguel, R.; Castro-Gómez, S. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. 1. Bogotá: Siglo del Hombre.

Merhy Emerson, E. (2021). Salud: cartografía del trabajo vivo. Universidad Nacional de Lanús.

Mignolo, W. (2003). Historias Locales. Proyectos Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.

- Míguez, M. (2015). Patologización de la infancia. Aportes críticos en clave interdisciplinar. Buenos Aires: Estudios Sociológicos. Disponible en http://estudiossociologicos.org/-descargas/eseditora/patologizacion-dela-infancia_maria-noel-miguez-coordinadora.pdf
- Montero, M. (2008) Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires: Paidós.
- Moro, J. (1997) La definición del problema en la elaboración de las políticas públicas: los “menores” en la agenda de gobierno. La Plata. Argentina.
- Murillo, S. (2008). Colonizar el dolor. La interpelación ideológica del Banco Mundial en América Latina. El caso argentino desde Blumberg a Cromañón. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/murillo/03Murillo.pdf>
- Nidelcoff, M. T. (2019) ¿Maestro Pueblo o Maestro Gendarme? Rosario: Editorial Biblioteca.
- Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, 51, 133–144. Disponible en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/8286/7365>
- OMS (2006). Manual de recursos sobre salud mental, derechos humanos y legislación. Ginebra. Disponible en <https://consaludmental.org/publicaciones/ManualrecursosOMSSaludMental.pdf>
- OMS (2010). Tratamiento farmacológico de los trastornos mentales en la atención primaria de salud. Organización Panamericana de la Salud. Disponible en

<https://www.paho.org/es/documentos/tratamiento-farmacologico-trastornos-mentales-atencion-primaria-salud>

Onocko Campos, R., J. Furtado Pereira, E. Passos, A. L. Ferrer, L. Miranda y C.A. Pegolo da Gama (2009). “Evaluación de la red de atención psicosocial en la perspectiva de la salud colectiva, Campinas, Sureste de Brasil”. Revista de Saúde Pública, 43, 1, 16-22. Disponible en <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102009000800004> [consulta, abril de 2019].

Ospina, C. (2013) Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión. Compilado por Valeria Llobet; con prólogo de Diana Marre. Clacso. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf>

Oszlack, O.y O’Donnell, G. (1982). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires: CLACSO.

(1995). Estado y Políticas Estatales en América Latina. En Revista de Estudios Sociales de la Ciencia, n° 4. Vol 2. Buenos Aires.

Oszlak, O. (1997). Estado y sociedad: ¿nuevas reglas del juego? En Reforma y Democracia. CLAD, N° 9. Disponible en <http://oscaroszlak.org.ar/gallery/estado%20y%20sociedad%20nuevas%20reglas%20de%20juego.pdf>

Oury, J. (2017). Lo colectivo. el seminario de Saint-Anne. Xoroi Edicons. Colección Schreber. Barcelona. Buenos Aires

Percia, M. (2001). La locura desatada de sus manicomios. ¿Qué recepción pensar para la locura desatada de sus manicomios? Tras las pistas de Bonneuil. Universidad de Madres de Plaza de Mayo.

(2011) Entrevista a Marcelo Percia. Recuperado de <https://www.elsigma.com/entrevistas/entrevista-a-marcelo-percia/12308>

Poblet Machado, M (2016). La relación entre la Salud Mental y Justicia Penal. El impacto de la incorporación de normativa de Derechos Humanos en Salud Mental en el sistema de administración de justicia penal del Poder Judicial de la Nación. UNLA.

Puiggrós, A. (2005) De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana. Colección Confluencias. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190930040039/puiggros_de_simon_rodriguez_a_paulo_freire.pdf

Puiggrós, A. (2019) La escuela, plataforma de la patria / Adriana Puiggrós. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191205024740/La-escuela.pdf>

Raffin, M. (2006). La experiencia del horror. Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y posdictaduras del Cono Sur. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Raygadas, L. (2004) Las redes de la desigualdad. Un enfoque multidimensional. Política y cultura N°22. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n22/n22a02.pdf>

Reyes, O. y Rivera Págola (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. Tlamelaua vol.12 no.44 Puebla abr.

- Ricoeur, P. (1991). Autocomprensión e historia. En Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretación. Barcelona: Anthropos.
- (1995). Tiempo y narración. Vol. I. Configuración del tiempo en el relato histórico.
- (1996). Sí mismo como otro. Madrid: Siglo XXI.
- Rinesi, E. (2013). De la democracia a la democratización: Notas para una agenda de discusión filosófico-política sobre los cambios en la Argentina actual. A tres décadas de 1983 (pp. 19-42). En Revista Debates y Combates, N° 5, Año 3, Buenos Aires.
- Rinesi, E. (2015) La educación como un derecho humano. Recuperado de <https://www.fhycs.unam.edu.ar/portada/rinesi-la-educacion-como-un-derecho-humano/>
- Rodriguez Costa, L. (2021) La violencia en los márgenes del psicoanálisis. 1era edición. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Rose, N (1996) Una historia crítica de la psicología. Recuperado en <https://filadd.com/doc/2-rose-nikolas-una-hist-critica-de-la-psico-pdf>
- Sacconmanno, G. (2020) “Uno escribe contra la insatisfacción de los real”. Recuperado en <https://www.pagina12.com.ar/313309-uno-escribe-contrala-insatisfaccion-de-lo-real>
- Sagot, M. (2020) “Estamos viviendo en una crisis civilizatoria”. Clacso. Recuperado de <https://clacso.tv/pelicula/montserrat-sagot-estamos-viviendo-una-crisis-civilizatoria-dialogo-de-karina-batthyany/>
- Salazar Villava, C. (2003). Dispositivos: máquinas de visibilidad. Anuario de investigación 2003. México: UAM-X, CSH.

Segato, R. (2010) Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. 2da edición. Buenos Aires. Prometeo.

(2014). Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres 1a. edición Puebla: Pez en el árbol.

(2015) La antropología siempre es militante disponible en <https://www.fhycs.unam.edu.ar/portada/rita-segato-la-antropologia-siempre-es-militante/>

Soberanía Sanitaria (2018) Revista. Recuperado de <https://soberaniasanitaria.org.ar/category/publicaciones/>

(2018) Contrapedagogías de la crueldad. Prometeo

Sousa Santos, B. (2006) La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Disponible en <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

(2009). Discurso e o Poder, Fabris, Porto Alegre, 1988; Sociología Jurídica Crítica, Trotta, España, 2009; Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Clacso.

(2011) Epistemologías del Sur. Revista Utopía y Praxis Latinoamericana

/Año 16. Nº 54 (Julio-Septiembre, 2011) Pp. 17 – 39. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/3429/3428>

(2018) Epiestemologías del sur disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf

Sousa Santos, B., Rodríguez Garavito, C, (2007). El Derecho y la Globalización Desde

Abajo: Hacia una Legalidad Cosmopolita. México: UAM.

Stolkiner, A. (1999) La interdisciplina. Recuperado en <http://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm>

(2004). Revista: Cuestiones de Infancia. Revista de Psicoanálisis con niños.Vol 8. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. ISSN 1666-812X. Artículo: "las familias y la crisis" (pag 137-151.) Disponible en <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Las%20Familias%20y%20Las%20Crisis%20%20Alicia%20Stolkiner%20Revista%20UCES.pdf>

(2005) Cuadernos de capacitación de la residencia interdisciplinaria de educación para la salud ISSN: Salud y Población. Entrevista a Alicia Stolkiner. Recuperado de <https://docplayer.es/65909418-Syp-cuadernos-de-capacitacion-de-la-residencia-interdisciplinaria-de-educacion-para-la-salud-issn.html>

(2010). Derechos humanos y Derecho a la salud en América Latina: la doble faz de una idea potente. Medicina Social/Social Medicine. Disponible en <https://www.medicinasocial.info/index.php/medicinasocial/article/view/410>

(2013) ¿Qué es escuchar a un niño? Escucha y hospitalidad en el acto en salud (pp. 71-84). En: Dueñas, G., Kahansky, E., y Silver, R. (comps.), La patologización de la infancia (III). Problemas e intervenciones en las aulas. Buenos Aires: Noveduc.

- (2015) El enfoque de derechos en salud y las prácticas en salud mental. En: Calmels, J. (et. Al.) Experiencias en salud mental y derechos humanos: Aportes desde la política pública, (pp. 17-28). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Secretaría de Derechos Humanos.
- (2021). Una pandemia no es sólo un fenómeno biológico, es un fenómeno social, cultural y subjetivo. Revista Randon.<https://revistarandom.com.ar/2021/01/31/stolkiner/>
- Stolkiner, A. y Solitario, R. (2007). Atención primaria de la salud y salud mental: la articulación entre dos utopías. En D. Maceira, Atención primaria en salud. Enfoques interdisciplinarios. Buenos Aires: Paidós.
- Tamayo, F. (1986). Creación de la pedagogía nacional, Universidad Mayor de San Andrés, Biblioteca. Bolivia: Editorial Juventud. Recuperado en <https://bolivia.bvsalud.org/>
- Terenzi Seixas, C., Merhy, E. E., Staeve Baduy, R. y Slomp Junior, H. (2016). La integralidad desde la perspectiva del cuidado en salud: una experiencia del Sistema Único de Salud en Brasil. Salud Colectiva, 12, 1, 113-123. Universidad Nacional de Lanús. DOI: 10.18294/sc.2016.874.
- Therborn, G. (2016) Los campos de exterminio de la desigualdad. Recuperado de <https://geopolitica.iiec.unam.mx/sites/geopolitica.iiec.unam.mx/files/2018-11/338781708-Therborn-Los-campos-de-exterminio-de-la-desigualdad-pdf.pdf>
- Todorov, T. (2004). Frente al límite. México: Siglo XXI Editores.

Torres González, F., Moreno Küstner, B., Salvador Carulla, L., Romero, C. y De Jong, A. (1997). Clasificación Internacional de Cuidados de Salud Mental. Archivos de neurobiología, 60, 142-150.

Ulloa, F. (1995) La novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Buenos Aires, Paidós.

(2004) Prólogo del Dr. Fernando Ulloa. Revista Topía. Recuperado en <https://www.topia.com.ar/content/pr%C3%B3logo-del-dr-fernando-ulloa>

(2005) “Panel: Brecha social, diversidad cultural y escuela. Sociedad y Crueldad” Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba. Recuperado en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf>

(2006) “Pensar a Freud en el siglo XXI. Entrevista a Fernando Ulloa con Enrique Carpintero y Alejandro Vainer. <https://www.topia.com.ar/articulos/pensar-freud-en-el-siglo-xxi>

(2007). Ternura, numerosidad social e insurgencias. En Subjetivaciones clínicas insurgencias. 30 años de salud mental (pp. 155-168). Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

(2011). Salud ele-Mental. Con toda la mar detrás. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Unicef (1989). Convención de los derechos del Niño. Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/informes/convenci%C3%B3n-sobre-los-derechos-del-ni%C3%B1o> o [consulta abril de 2019].

- Unicef (2005). Estado mundial de la infancia. La infancia amenazada.
- Unicef (2015) Educar en ciudades: “Adolescentes y secundaria obligatoria”. Programa Joven de Inclusión Socioeducativa. Rosario, Santa Fe. Argentina. Universidad Nacional de Rosario.
- Unicef (2001) Justicia y derechos del niño. Número 3, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay Comité editorial: Miguel Cillero Bruñol, Mabel López Oliva, Mary Beloff, Emilio García Méndez.
- Untoiglich, G. (2014). Medicalización y patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica. Nuances: estudios sobre Educación, Presidente Prudente, 25, 1, 20-38. Disponible en <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2743/2515> [consulta, abril de 2019].
- Varela, C. (2005). Los pasos de Ulloa. En Pensando Ulloa. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Vera, S. (2019) “Construcción del proceso dialógico desde la perspectiva desarrollada por Paulo Freire a través de la experiencia cultural del Banco Popular de la Buena Fe en el Centro Ecuménico Porajhú”. Tesis de Doctorado. Rosario
- (2020) La educación como acto ético político. Ficha de Cátedra Perspectivas en Educación Facultad de Psicología, UNR.
- (2021) Resonancias insurgentes: materiales para construir el campo de la educación. 1era edición. Rosario. Último Recurso.
- Villalta, C. y Llobet, V. (2015). Resignificando la protección. Nuevas normativas y circuitos en el campo de las políticas y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la

infancia en Argentina. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13, 1, 167-180. ISSN 1692-715X.

Volnovich, J. C. (1999). El niño del “siglo del niño”. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I Editora Serie Pensamiento Decolonial 1era. edición: Ediciones Abya-Yala

Winnicott, D. W. (1990) Los Bebés y sus madres. Paidós

(2003) Realidad y juego. Editorial Gedisa. España.

(2006). Exploraciones psicoanalíticas. Buenos Aires: Paidós.

(2007) El niño y el mundo externo. Buenos Aires: Ediciones Horne.

(2008). Deprivación y delincuencia. Buenos Aires: Paidós.

(2011). Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Buenos Aires: Paidós

Zemelman, H. (1992). Los Horizontes de la Razón. Uso crítico de la teoría, I, Anthropos, Barcelona.