



FACULTAD DE
PSICOLOGÍA



Universidad
Nacional
de Rosario

“2024 - A 30 AÑOS DE LA CONSAGRACIÓN
CONSTITUCIONAL DE LA AUTONOMÍA
UNIVERSITARIA EN ARGENTINA”

**Secretaría de Estudios de Posgrado
Carrera PG Especialización Psicología En Educación
-Cat. B CONEAU Res. N° 595/2017-**

Trabajo Final

Adolescencias, Derechos e Instituciones. Sus tramas discursivas

Autora: Ps. Claudia González

Director: Dr. Rodolfo Escalada

Rosario: Septiembre de 2025

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatorias/Agradecimientos	2
Resumen	3
INTRODUCCIÓN	4
Capítulo 1 Adolescencias y Derechos	10
1.1. Algunos antecedentes relevantes	10
1.2. Del paradigma de la situación irregular al paradigma de protección integral	12
1.3. Políticas estatales y educación	18
1.4. Adolescencia/Adolescencias	24
Capítulo 2 Educación y Derechos Humanos	32
2.1. Sobre el concepto de institución	32
2.2. Noción de discurso. Acontecimiento discursivo	41
2.3. Educación pública. Tramas entre Escuela, Familia y Estado	46
2.4. Escuela secundaria. Adolescencias y Derechos Humanos	50
Capítulo 3 Escuela y lazo	54
3.1. Construcción de la alternativa metodológica. El archivo	54
3.2. Lectura y análisis desde la perspectiva Psicología En Educación	57
3.3. La organización escolar. Episodios significativos	60
3.4. Intervenciones mínimas. Condiciones de posibilidad	67
Conclusiones	85
Referencias bibliográficas	90

Dedicatorias/Agradecimientos

A la Universidad Nacional de Rosario, que se constituyó en un ámbito de formación, docencia e investigación durante diferentes trayectos.

A la Facultad de Psicología, por ser el espacio donde el diálogo con colegas y estudiantes andamio la posibilidad de transmitir, no sin interrogarme.

A la Especialización *Psicología En Educación*, especialmente a su Directora Dra. María Eugenia Annoni, quién supo acompañar con rigurosidad y calidez el proceso de escritura, por ser sostén invitando a las nuevas producciones.

A Rodolfo Escalada, mi director, con quien hemos compartido diferentes momentos en nuestra profesión en el ámbito institucional - organizacional, por sus aportes y su lectura minuciosa.

A la Escuela Secundaria Pública del cordón industrial de la provincia de Santa Fe y sus diferentes actores institucionales, lugar en el cual se hilvanaron las preguntas de este trabajo investigativo; pero también organización en la que se consolidó el lazo entre Psicología, Psicoanálisis y Educación en mi práctica profesional.

A los adolescentes y jóvenes, que invitan -sin saber- a construir dispositivos artesanales, y recuerdan la importancia de la defensa de la educación pública, la que abona en ocasiones, a otro porvenir posible.

A mi familia y amigos, por estar y acompañar en cada apuesta.

Resumen

Este Trabajo se inscribe en interrogaciones abiertas por tramas discursivas que atraviesan el campo epistémico sobre adolescencias, derechos y su inherente inscripción institucional. Entiende que las escuelas son escenarios donde los adolescentes expresan aquello que les acontece. En situaciones de adolescentes, cuyos derechos les han sido vulnerados, intervenciones mínimas realizadas por diferentes miembros de la organización, pueden operar como condiciones de posibilidad para que los jóvenes transiten y finalicen sus trayectorias en el nivel secundario, en tanto promueven el lazo social.

Desde un enfoque cualitativo se realiza un **estudio de caso** que incluye lectura documental diversa y episodios significativos del archivo de una praxis profesional acontecidos en una Escuela Secundaria pública de una localidad santafecina. El análisis de la información obtenida toma en cuenta aportes psicoanalíticos, una perspectiva arqueológica genealógica, en articulación a la red conceptual metodológica propia de la posición *Psicología En Educación*.

Se concluye, desde una lectura institucional, que dar lugar a **episodios significativos** y a consecuentes **intervenciones mínimas** que alojen posibilidades de trabajar con adolescencias para que situaciones de vulneración de derechos ejercidas desde distintos ámbitos, no hagan destino, devienen fértiles espacios de escucha habilitando el despliegue de tales malestares adolescentes y sus posibles vías de dilucidación.

INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Final apunta -mediante un recorrido arqueológico genealógico que aporte al trazado de una posible cartografía- a una exploración y análisis de aquellas tramas discursivas que atraviesan y constituyen el campo epistémico de adolescencias, derechos y su inherente inscripción institucional. Particularmente, el tema se focaliza en aquellas problemáticas que emergen cuando los derechos de esta franja etaria han sido vulnerados. Desde esta perspectiva, el encuentro con **episodios significativos**, puestos en palabras o actos, en lo que tienen de visible y decible, revelan el acontecer humano mismo y adquieren modos de manifestación diferentes en las singulares formas que adoptan las prácticas en diferentes espacios y organizaciones sociales, entre ellas la escuela. Así, es posible afirmar que esos múltiples y cambiantes episodios son efecto de intrincadas tramas discursivas producidas -en cada tiempo histórico- según el suelo político, económico, social y epistémico que rige, adquiriendo estatuto de **analizadores institucionales** que ponen en superficie problemáticas complejas, tales como las que se producen ante la vulneración de derechos.

La complejidad del tema implica la necesaria explicitación de un cúmulo de conceptos que ciertamente forman parte de un espacio epistémico más amplio que los contiene o incluye. Así, respecto de la denominada **adolescencia** cabe decir que, a partir de su emergencia histórica como categoría socio-política, a principios del siglo XX, se produce una prolífera circulación de saberes y conocimientos, con intención de captura de la cambiante significación que ésta adquiere en su histórico devenir. En consecuencia, se procura precisar qué se entiende por adolescencias recurriendo a aportes de autores provenientes de diferentes áreas de conocimiento, con particular sustento en aportes del psicoanálisis.

Desde el **campo psicoanalítico** corresponde decir que si bien S. Freud no se abocó a la adolescencia de manera directa, el término no figura en los índices freudianos sin duda, está presente en su obra teórica. Desde sus *Tres Ensayos de teoría sexual* (1905), en su apartado III, La metamorfosis de la pubertad, se infiere que hay en la pubertad cambios pero también continuidad con lo infantil. Lo más notable de la vida sexual humana está en relación a su acometida en dos tiempos, con uno intermedio. Refiere al advenimiento de la pubertad como la perforación de un túnel desde dos extremos. Tiempo de pasajes, de reediciones, pero también de aperturas. La adolescencia es una instancia fundamental en la constitución subjetiva donde se produce un proceso de reedición. Con el término pubertad no refiere solo a las manifestaciones corporales, sino a las consecuencias psíquicas; el hallazgo de objeto. En *Psicología de un colegial* (1914) sitúa el tiempo que se da entre los 10 y 18 años y si bien no menciona el vocablo adolescencia, pareciera estar hablando de ello: momento de transformaciones, metamorfosis no ausentes de dolor y entusiasmos. Sostiene:

[...] las actitudes afectivas hacia otras personas, tan relevantes para el pequeño ser humano ha consolidado la índole y el tono afectivo de sus vínculos con personas del mismo sexo y del opuesto; a partir de entonces puede desarrollarlos y transmutarlos siguiendo determinadas orientaciones, pero ya no cancelarlos. (1914, p. 249)

Cabe suponer, acorde a los postulados del autor, que la relación posterior con los profesores de la escuela secundaria, está mediada por el hecho de que éstos se convierten en sustitutos de los padres, en tanto se transfiere sobre ellos el respeto y las expectativas del padre de los años infantiles, así como también la ambivalencia adquirida en la familia.

Amerita señalar, en el mismo sentido, que la psicoanalista M. Klein (1924) conceptualiza una técnica de análisis con niños, aunque no con adolescentes; A. Freud (1936) acerca algunas consideraciones sobre la adolescencia y la técnica psicoanalítica y O. Mannoni (1985) entiende que se trata de un problema de identificaciones, por ende afirma que la adolescencia pone en evidencia un problema entre generaciones. A su vez, tanto A. Aberastury (1988) como R. Rodolfo (1991) hablan de trabajos psíquicos a realizar en la adolescencia. Sitúa este último autor, que una de las tareas de importancia remite a la transformación o pasaje del jugar - como práctica significativa- al trabajar, estableciendo consideraciones interesantes sobre la experiencia del aprendizaje. Asimismo, F. Dolto (1990) sostiene que este periodo de duelos, angustias y alegrías interpela a los padres y D. Winnicott (1993) plantea, en su obra, la importancia de acompañar la crisis de la adolescencia. La confrontación generacional es una tarea necesaria.

En la misma perspectiva, S. M. Firpo (2000) entiende a la adolescencia como segunda oportunidad de subjetivación, como barajar de nuevo lo ya inscripto y abrirse a nuevas inscripciones. Del mismo modo, Eduardo Said (1997) piensa a la adolescencia como periodo de construcción de sí en un intercambio con los otros, la búsqueda es la de saber lo que los otros pueden esperar de él y lo que él puede esperar de los otros. Más cercano a nuestros días, C. M. Calcagnini (2018) sostiene que la clínica con púberes y adolescentes implica una dimensión transferencial muy particular dado que la estructura termina de consolidarse. Al tener en cuenta el segundo despertar sexual afirma que según como se haya anudado la estructura en la infancia, ese despertar puede ser tiempo de bonanzas o tempestades. Dice:

Que el despertar adolescente no se transforme en una pesadilla depende de cómo se anudó el primer tiempo de la sexualidad infantil, tiempo de resolución del mito edípico en el que se inscribe la eficacia del Nombre del Padre para el deseo de la madre, lo cual propicia que el sujeto entre en la significación fálica. (2018, p.15)

Respecto al tema sobre **derechos**, en tanto materializaciones propias del **discurso jurídico**, es importante recordar que en el año 2005 el Congreso de la Nación sanciona la *Ley N° 26.061 de Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes*, derogando la *Ley N° 19.903 de Patronato Estatal de Menores*, sancionada en 1919. En Santa Fe la *Ley Provincial N° 12.967 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* recién se sanciona en 2009 ordenando el desfasaje existente entre Nación y Provincia. Las leyes mencionadas marcan un cambio sustancial en los modos de sostener e intervenir en la práctica, tanto en Salud como en Educación. Se asiste, en consecuencia, al diseño de nuevas estrategias y dispositivos en el trabajo con las adolescencias en las diferentes organizaciones sociales, entre ellas la escuela.

Se desglosa de lo señalado hasta aquí, que aportes provenientes del campo del psicoanálisis y del campo del derecho operan como soportes para pensar las situaciones donde derechos de niños, niñas y adolescentes son vulnerados. Desde antes de nacer la **construcción de la subjetividad** lleva las marcas del **Otro**. La función materna y paterna son funciones legalizantes, ya que traen consigo una marca filiatoria. En correlato con lo anterior resulta plausible que J. C. Volnovich

(2002) afirma que en situaciones de extremo desamparo social, la experiencia de *inermidad* por la que transitan niños, niñas y adolescentes, captura cualquier posibilidad de identificarse con algo más que un deseo mortífero. Por ello es importante pensar el lugar del prójimo, otro al que le cabe la tarea de acompañar a los adolescentes en estos procesos.

Acorde a la compleja problemática puesta en investigación y análisis, cobran sentido las siguientes preguntas:

¿Cómo se configura para adolescentes -cuyos derechos han sido vulnerados- ese lugar?; ¿Cómo operar en tanto adultos para intervenir/acompañar a jóvenes que han padecido/padecen situaciones de vulneración de derechos?; ¿Cuál es el lugar destacado de las escuelas ante adolescentes que sufrieron/sufren situaciones de vulneración de derechos?; ¿Qué tramas se enlazan con otras organizaciones, atravesadas por otros discursos sociales? (Secr. de Niñez, Adolescencia y Familia; Secr. de Desarrollo Social; Equipos Interdisciplinarios de Niñez y Adolescencia; Secr. de Salud; Secr. de Cultura y Educación; Secr. de Derechos Humanos; Fiscalía, etc.), y otros actores institucionales?; ¿Qué dispositivos y estrategias se crean en el trabajo con estos organismos para abordar dichas problemáticas?; ¿Cómo hacer lugar a decires singulares de adolescentes acompañando e interviniendo cuando las situaciones lo requieran?; ¿Qué modalidad de intervención promueve el lazo social acompañando trayectorias escolares de alumnos y su egreso de la organización educativa preservando la singularidad de cada situación y sin descuido de lo que retorna de la complejidad de lo colectivo?

En virtud de lo expresado constituye el **objetivo central** del estudio identificar el campo epistémico adolescencias, derechos e instituciones situando aquellas tramas que se construyen cuando los derechos de las adolescencias son vulnerados. De este objetivo se desprenden otros **objetivos específicos** destinados u orientados a:

- **localizar** fragmentos discursivos pedagógicos, jurídicos, médicos, psicológicos, etc.; que posibiliten situar y poner a trabajar lazos entre diferentes organizaciones y sus actores implicados;
- **relevar** algunos dispositivos y estrategias construidos en/entre instituciones y sus concomitantes organizaciones intervinientes para abordar las problemáticas;
- **describir y analizar** –a partir de episodios recortados- intervenciones que operan como condición de posibilidad en tanto promueven el lazo social.

Como **hipótesis de trabajo** se sostiene que las escuelas son uno de los espacios sociales donde adolescentes ponen en escena aquello que les acontece. En aquellas situaciones de adolescentes cuyos derechos le han sido o le son vulnerados, intervenciones mínimas, realizadas por diferentes miembros de la organización educativa, pueden operar como condiciones de posibilidad para que los jóvenes transiten y finalicen sus trayectorias en el nivel secundario, en tanto las mismas promueven el lazo social.

El Trabajo intenta contribuir, a partir de ciertos fragmentos discursivos y de las prácticas de diferentes actores implicados, a pensar cómo las intervenciones, en tanto actos “de un tercero que sobreviene en relación con un estado preexistente” (J. Ardoino: 1981, p.14), pueden devenir en condición de posibilidad, inscribiendo un horizonte *otro* en los itinerarios de vida de los adolescentes, lo que no es otra cosa que orientar el trabajo y la apuesta en la nominada *perspectiva de derechos*.

Para poner en sentido y otorgar congruencia al estudio realizado, el mismo se halla estructurado en tres capítulos, arribando luego a conclusiones que puedan dar cuenta del derrotero llevado a cabo.

Así, en el **CAPÍTULO 1** -previa presentación de una breve reseña sobre antecedentes e investigaciones actuales sobre el tema puesto en estudio- se inicia un recorrido y análisis del campo epistémico Adolescencias y Derechos. Desde una lectura arqueológica-genealógica se ubica el pasaje del Paradigma de la Situación Irregular al Paradigma de Protección Integral, situando la aparición de normativas y legislaciones que se inscriben en cada momento. En el apartado correspondiente se avanza en la tarea de articular las mismas con el suelo social y político de cada época. A partir de *Ley N° 26.061 de Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes*, el niño y el adolescente se conciben como sujeto de derecho produciendo una nueva ligadura o enlace entre adolescencias y derechos. Las adolescencias vulneradas se convierten en objeto de intervención e investigación en este trabajo de especialización. Los organismos públicos y las instituciones no gubernamentales de niñez y adolescencias tienen a su cargo la tarea de comunicar e intervenir cuando los derechos de este grupo etario sean vulnerados. Cabe recordar, asimismo, que en el año 2006 se sanciona la *Ley de Educación Nacional de Educación N° 26.206* que establece que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de estado para construir una sociedad más justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. En el marco de dicha *Ley*, la educación secundaria se instrumenta como obligatoria, fortaleciéndose la apuesta de la educación como derecho.

Cabe señalar, en consecuencia, que la escuela es uno de los lugares donde se torna posible leer los encuentros y desencuentros entre sujetos, disciplinas, conceptos, dimensiones y posiciones. Diferentes actores de la organización escolar devienen protagonistas de intervenciones junto con profesionales, jueces, entre otros; lo que no es sin resistencias. El abordaje de las políticas públicas y educativas surgidas en la República Argentina y particularmente en la provincia de Santa Fe opera de anclaje para anudar este capítulo.

De manera específica en el **CAPÍTULO 2** se trabaja el concepto de institución retomando los valiosos aportes de autores como M. Foucault, G. Lapassade, R. Lourau, O. Saidón, entre otros. Se sitúan conceptualmente diferentes instituciones sociales: Familia, Educación, Salud y sus singularidades desde la perspectiva *Psicología En Educación*. Se localiza, además, la noción de discurso a fin de leer tramas discursivas -en distintos momentos- entre dichas instituciones, ya que el discurso no es otra cosa que una construcción histórico-social que materializa a las diversas prácticas sociales excediendo los decires de los sujetos hablantes que quedan situados en una posición subjetiva particular. De ello se desprende que los discursos sociales responden a una época, entramando sus intereses en mallas microscópicas de poder que sostienen la sociedad actual, develando las alianzas o no, entre Discurso Médico, Discurso Jurídico, Discurso Pedagógico. Como afirma E. S. Emmanuele: “El orden habita en todo discurso: formulaciones, enunciados, demarcaciones de objetos, horizontes teóricos, métodos, reglas de validación, lógicas, modalidades de praxis signan las huellas de la episteme” (2002, p. 4).

La proliferación de enunciados de distintos campos de saber: médico, psiquiátrico, pedagógico, jurídico signan el plexo social conjunto. La escuela, los episodios recortados, son elementos del dispositivo analizador que posibilita una lectura sobre las tramas discursivas que se materializan y circulan, en relación a la

población seleccionada: *las adolescencias vulneradas*. Una breve reseña sobre la historia de la educación pública argentina abona a pensar las tramas entre escuela, familia y estado como soportes productores de subjetividad. La tarea hoy de la trasmisión de conocimientos es tan esencial, como la de pensar una escuela en clave de derechos humanos.

En el **CAPÍTULO 3** se avanza en relación a la construcción de la alternativa metodológica, tomando como materia prima empírica **episodios significativos** del archivo de una praxis profesional acontecidos en una Escuela Secundaria pública del cordón industrial de la provincia de Santa Fe. Como plantea Emmanuele:

Un *episodio* es un hecho empírico acotado en tiempo y espacio, una anécdota singular, un acto efímero, una escena secundaria que no obstante, produce transferencialmente un efecto de evidencia fugaz de ese vaivén incesante entre lo micro y lo macrosocial. (2012, p. 43)

Por ende, la elección de dichos episodios no es casual o arbitraria, ya que resultan reveladores del acontecer humano mismo y de las singulares formas que adoptan las prácticas sostenidas en espacios y organizaciones sociales. Como se afirma en páginas anteriores estos múltiples y cambiantes episodios, son efecto de complejas tramas discursivas producidas - las que son puestas en análisis -; en cada tiempo histórico, según el suelo político, social y epistémico que rige, adquiriendo estatuto de analizadores institucionales que ponen en relieve problemáticas complejas, tales como las producidas ante la vulneración de derechos. Asimismo, visibilizan recursos de los adultos para crear intervenciones mínimas que pueden generar condiciones de posibilidad para que los adolescentes transiten y finalicen sus trayectorias educativas.

En pos del logro de los objetivos formulados, la investigación llevada a cabo responde a una estrategia metodológica de índole cualitativa, no convencional. Se propone una lectura de índole arqueológica-genealógica.

La arqueología constituye, en palabras de Foucault, el árbol de derivación de un discurso, no es nada más ni nada menos, que una reescritura, una transformación pautada de lo que ha sido escrito, no es la vuelta al secreto mismo del origen, sino la descripción sistemática de un discurso-objeto. Es así que la arqueología no puede prescindir de la genealogía, en tanto análisis histórico de la constitución misma de ese sujeto que conoce y que produce nuevos saberes en el seno de aquellas prácticas sociales que no solo lo engendran, sino que a la vez determinan las formas de conocer y los sujetos del conocimiento. Arqueología y genealogía son solidarias con la noción la cartografía. La cartografía, se instituye así, en un lenguaje de representación del espacio geográfico, una forma de abstracción de la realidad; lenguaje que se transmite a través de una forma particular de comunicación iconográfica, el mapa, lo que lleva a situarlo dentro de un proceso comunicativo; así como en el discurso hablado prima la voz de la palabra, en el mapa priman las imágenes, los signos y los símbolos.

Charles Wright Mills (1961) recuerda que como investigadores sociales es importante guiar y poner a prueba el pensamiento y en ese proceso formarse como trabajador intelectual. Para ello propone la organización de un archivo, el cuál es, al modo de decir del sociólogo, un diario; invitando así al desafío de avanzar en un trabajo de artesanía intelectual.

Según los postulados de Foucault (1987) el archivo define el nivel de una práctica, hace aparecer las reglas de esa práctica que permite a los enunciados subsistir y modificarse. Se propone entonces la construcción de un archivo como

estrategia de producción y de lectura de la materialidad discursiva que posibilita el trabajo de lectura y análisis. Dicho archivo está construido por el corpus documental recortado; documentos públicos tales como legislaciones, normativas, etc. y la reconstrucción de episodios de la praxis investigativa.

El mismo es puesto a trabajar desde la red conceptual propia de la posición teórico epistemológica *Psicología En Educación* con la finalidad de construir una posible cartografía sobre las múltiples tramas institucionales, discursivas y de saber y poder concernientes a la problemática que ocupa: Adolescencias y Derechos. Para el análisis del material se cuenta con las siguientes categorías de análisis: Adolescencias, Derechos, Tramas Institucionales, Episodios.

Este Trabajo avanza en la lectura y análisis de las tramas institucionales singulares que se construyen cada vez que se trabaja con las adolescencias y se hace lugar a sus derechos. Leer a partir de **episodios** de la praxis profesional las **intervenciones** que operan como condición de posibilidad en tanto promueven y/o fortalecen el lazo social es la apuesta. Son las preguntas las que permiten entretejer un recorrido, realizar puntuaciones y arribar a lecturas, solo posibles a partir de la interpelación de la práctica.

CAPÍTULO 1

Adolescencia y Derechos

Política de la escucha. A diferencia de la mirada, que no para de ser solicitada en los tiempos mercantiles, la escucha es huidiza y opaca. La escucha es una actividad, un verbo que se conjuga cada vez que se piensa el sentir; esa materia sensible que se despierta ignorante de la literalidad significativa. Escuchar lo que se dice y no se sabe, lo que no se sabe en lo dicho. Escuchar pistas, fuerzas que cargan con una pregunta.

(S. Duschatzky: 2017, p.12)

1.1. Algunos antecedentes relevantes

Por la índole de la problemática recortada para la investigación llevada a cabo se realiza una búsqueda exhaustiva de antecedentes e investigaciones en revistas electrónicas actualizadas, investigaciones académicas de carreras de grado y posgrado. Si bien se encuentran antecedentes actuales en relación a la temática, los mismos no se plantean desde la especificidad, perspectiva y análisis de esta investigación; lo que da cuenta del carácter inédito de la misma. En términos de producciones desde el año 2010 a la actualidad se referencian las siguientes:

En la Universidad de Buenos Aires, M. Bottinelli, M. P. Pawlowich y otros, en *Salud Comunitaria: Jóvenes escolarizados y vulneración social* (2011) indagan desde la Ps. Social Comunitaria y con una metodología de Investigación Acción Participativa, sobre los efectos de las políticas públicas en ámbitos de prevención y promoción de la salud infantojuvenil en situación de vulneración social, abordando las tensiones entre los viejos paradigmas tutelares y los nuevos basados en protección de derechos. La comunidad con que trabajan está integrada por adolescentes que concurren a escuelas de zonas de acción prioritarias en Buenos Aires y trabajadores de la educación. Los resultados a los que arriban muestran actitudes favorables hacia los espacios que se constituyen para reflexionar sobre acciones de transformación en relación a diferentes temáticas, entre ellas: identidad, sexualidad y violencia.

En Universidad Nacional de Rosario, S. Lampugnani, en *Infancia y Filiación* (2013), trabajo publicado en el marco de su tesis doctoral, en curso, con título *Infancia e Instituciones. El problema de la filiación en niños y niñas privados de cuidados parentales. Análisis de pasajes de historias personales y trayectorias institucionales*, revisa la categoría de filiación, fundamental a la hora de pensar el lazo social. En dicho trabajo sostiene como hipótesis que la maquinaria jurídico social, encargada de proteger a los niños del ataque a lo filiatorio que por su vulnerabilidad encarnan, no ofrece -en algunas ocasiones- alternativas filiatorias posibles, interrogando, en consecuencia, la concepción de filiación presente en las prácticas institucionales y sus efectos.

Por su parte, en el artículo académico *Niños y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad* (2014) B. Janin puntualiza que se nace en un marco social en el que deseos, ideales y prohibiciones van a tener múltiples determinaciones, por lo que estar en situación de vulnerabilidad social produce efectos en la estructuración

subjetiva. Entiende que los malestares psíquicos son resultado de múltiples factores, entre los cuales las condiciones socio-culturales, la historia de cada sujeto, las vicisitudes de cada familia -sujetas a su vez a un entorno social- y los avatares del momento actual se combinan dando lugar a resultados particulares. (p.25)

En el mismo año, el artículo *Entre la calle, la escuela y las instituciones: trayectorias institucionales de jóvenes*, de C. Litichever, becaria doctoral de Flacso – Conicet, da cuenta de las trayectorias de vida de jóvenes que han sido sujetos destinatarios de políticas sociales de atención de la infancia y la juventud, que asisten a la escuela, en la ciudad de Buenos Aires. La autora se propone, a partir de un estudio de trayectorias, describir las tramas institucionales por la que circulan los jóvenes que viven fuera de sus hogares y que se encuentran en situaciones de pobreza. El recorrido que realiza le permite reconstruir la malla institucional que atiende a esa población, indagando en la relación existente entre el sistema de políticas asistenciales y el sistema escolar.

También en el año 2014, en Revista *Investigaciones en Psicología* de la UBA, un trabajo nominado *Los equipos profesionales de los departamentos de Orientación Educativa y su normativa: reseña de la historia e institucionalización de sus prácticas (1970-2014)*, de G. Bayeto hace lugar, desde un punto de vista histórico, al proceso de institucionalización de las prácticas de equipos profesionales que trabajan en escuelas secundarias dependientes del GCBA (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). Se basa en material producido para la tesis *Los equipos profesionales ante la vulnerabilidad social, institucional y subjetiva en los Departamentos de DOE de escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires: entre las normativas y las prácticas*. El propósito del escrito es echar luz sobre el lugar que ocupa la normativa y sobre cómo son definidas las funciones de distintos agentes psicoeducativos (psicólogo, psicopedagogo y asesor pedagógico).

Más cercanos a nuestros días se reseñan dos trabajos. El primero lleva por título *El tratamiento social de los problemas de la niñez y adolescencia atravesada por medidas jurídico sociales: el protagonismo necesario de la escuela en claves de derecho* (2019). Su autora, M. Minnicelli, realiza en él un análisis del protagonismo posible y necesario de las acciones políticas a desarrollar por una escuela en clave de derechos. Avanza en preguntas acerca del lugar de la escuela ante estas problemáticas y toma en consideración tres aspectos: la cuestión de las niñas, niños, adolescentes en su relación con las instituciones, entre ellas la escuela; cómo los actores institucionales se inscriben como protagonistas de intervenciones junto con funcionarios judiciales, profesionales y sociales y, en carácter de tercer aspecto, ubica los efectos diferenciales cuando se incorpora la posibilidad de dar lugar al punto de vista de niñas, niños y adolescentes en clave de derechos en el análisis de temáticas que les conciernen.

En el segundo, con el título *Adolescencias intervenidas: una perspectiva en situaciones de vulnerabilidad social* (2020) -publicado en Revista *Intersecciones psi* de Facultad de Psicología de la UBA- G. Rajnerman y G. Santos consideran distintos modos de subjetivación en niños y adolescentes en situación de calle, con acento puesto en los contextos y peculiaridades en que desarrollan sus cotidianidades. Las autoras apuntan que la precariedad de los vínculos familiares se complejiza con lo intermitente de un lazo social fragmentado. Recomponer dicha trama requiere ubicar a niños y adolescentes en posición de sujetos, reparación que demanda reconstruir tramas sociales comunitarias que recuperen la noción de conjunto. La hipótesis que sostienen es: estos niños y adolescentes transitan una infancia y una adolescencia intervenida por múltiples organismos que construyen abultados legajos que atesoran

datos de su vida. Afirman que una dirección posible es apuntar a devolverle al niño su infancia, lo que implicaría ofrecerle un vínculo de confianza con un adulto, en calidad de garantía de la protección de la vida y el amor, ofreciéndole derechos.

En otra dirección, el educador social H. Lahore en *Supuestos que orientan la relación educativa con adolescentes y jóvenes de 16 a 18 años* (2020), parte de dos proyectos socioeducativos que dependen de las políticas públicas en Uruguay para dar lugar a la temática. Desde el modelo crítico de educación social -posición reflexiva que se interroga a partir de lo que acontece- retorna a la lógica de los lugares en la relación educativa y el trabajo que cada integrante realiza en torno a la cultura. Concluye que ante la pregunta ¿Por qué educar? se trata de una actividad propia de lo humano y su función se remonta al origen de la cultura. En el acto de compartir, las nuevas generaciones se civilizan. Así, quienes educamos tenemos un compromiso con la cultura. Agrega que estamos encargados de dirigir procesos de pasaje, traducción y negociación, debemos, asimismo habilitar mayores niveles de participación y protagonismo de adolescentes y jóvenes, promoviendo nuevas formas de estar juntos y de compartir lo común.

1.2. Del paradigma de la situación irregular al paradigma de protección integral

M. Foucault (1987), en *La arqueología del saber*, advierte sobre la importancia de invertir la dirección de la marcha, de descender hacia aguas abajo, para una vez recorrido el dominio de las formaciones discursivas y de los enunciados, una vez esbozada una teoría general, ir hacia dominios posibles de aplicación. Bautiza ese juego solemne con el nombre de *arqueología*, haciendo surgir la especificidad de un método y se pregunta ¿Qué puede ofrecer esa arqueología que otras descripciones no fueran capaces de dar? Avanza en algunas particularidades de un análisis arqueológico al afirmar que la arqueología define los discursos en tanto prácticas sociales que obedecen a reglas y delimita los discursos en su especificidad, mostrando que el juego de las reglas que ponen en obra es irreductible a cualquier otro; se trata de un análisis diferencial de las modalidades de discurso. Precisa unos tipos y unas reglas de prácticas discursivas que atraviesan obras individuales, que a veces las gobiernan por entero y las dominan sin que se les escape nada; pero que a veces solo rigen una parte. Es posible localizar la arqueología emprendida por Foucault en la línea de un trabajo histórico político que analiza el pasado y el presente desde continuidades y rupturas posibilitando definir, en la actualidad, objetivos tácticos y estratégicos de luchas respecto de ese complejo devenir que anuda y desanuda pasado y presente.

A su vez, en Foucault: un poeta del saber, E. Emmanuele sostiene:

Los entramados singulares del saber en el interior de cada discurso, remiten a una diversidad de hechos y acontecimientos, a instituciones que rigen, a prácticas instituidas, a decisiones políticas, a redes interdiscursivas, a fisuras, brechas e intersticios. (2015, p.22)

Ahora bien, la arqueología no puede prescindir de la *genealogía*, en tanto análisis histórico de la constitución misma de ese sujeto que conoce y que encarna saberes en el seno de diversas prácticas sociales que no solo los engendran, sino que a la vez determinan las formas de conocer y los sujetos del conocimiento, asevera Emmanuele en el mismo escrito, y seguidamente agrega:

Entre el conocimiento y el mundo a conocer no hay afinidad ni semejanza ni identidad ni relación de continuidad por naturaleza. Hay diferencias, rupturas, distancias, anhelo de dominación sobre las cosas, instancias de poder y fuerzas entramadas. (2015, p.22)

En esta perspectiva **arqueología** y **genealogía** se tornan solidarias con el concepto de **cartografía**, propuesto por G. Deleuze y F. Guattari (2002), formando parte de esa concepción *rizomática* del pensamiento que sostienen. Al respecto el filósofo G. Sibertin-Blanc (2023) señala que cuando los autores referidos introducen el concepto de *cartografía* se trata de

elaborar una nueva forma de considerar las *prácticas* de todo orden. Cartografiar no es sólo una técnica académica de representación gráfica de un espacio preexistente mediante un código de proyección y de transcripción simbólica. Es [...] una actividad vital, implicada en todo proceso práctico, natural o cultural, individual o colectivo; [...] es [...] también una manera de concebir el régimen de saber implicado por estos procesos [...] se dirá que se cartografía en cuanto que su actividad específica despliega un conjunto de espacialidades que le son propias, y cuya experimentación en acto problematiza [...] los devenires de esta actividad, sus reprogramaciones y sus reorientaciones, sus transformaciones y sus callejones, sus peligros y sus salidas creadoras. (2023, p. 222)

La existencia de relaciones heterogéneas, de procesos sociales múltiples, acontecimientos, lugares diversos, etc., vuelve insoslayable la tarea de trazar una cartografía o *mapa* localizando puntuaciones a partir de sus múltiples líneas, nexos, bifurcaciones y derivas, permitiendo leer la emergencia, los enlaces y los cruces que se producen en el campo epistémico Adolescencias y Derechos.

En su escrito *Desafíos y artesanías metodológicas en Investigación: Clínica Institucional, Arqueología y Genealogía*, Emmanuele plantea:

La dimensión institucional atraviesa estructuralmente dejando sus huellas en las propias filiaciones, en las prácticas cotidianas, en las posiciones subjetivas que cada uno asume en el interior de los Discursos Sociales. Las normativas o instituciones no se encarnan directa y fielmente en los individuos, sino en determinadas y circunstanciales condiciones particulares, mediatizadas a su vez, por formas y modos singulares. La materialidad discursiva adquiere [...] insoslayable relevancia, ya que todo Discurso -en tanto construcción histórico, político y social- es una práctica que tiene resultados y niveles de eficacia y produce efecto mediante el conjunto de estrategias de las que dispone. (2001, p.3)

En la actualidad, leyes, marcos normativos, reglamentaciones, ordenanzas, hacen escuchar la importancia de concebir al niño/adolescente como sujeto de derecho. Múltiples protocolos, informaciones, comunicaciones circulan en y entre organismos de distintos niveles. Particularmente, la Educación -en su dimensión institucional- habilita que en la singularidad de sus organizaciones, entre ellas la escuela, se recorte un lugar privilegiado para leer sus enlaces, sus nudos y desenlaces.

Se sabe que la escuela es uno de los espacios donde niños y adolescentes ponen en escena algo de lo que les acontece, por lo mismo deviene en escenario donde se interviene, tanto como se es intervenido. Es así que se necesitan políticas públicas desde el Estado, posibilitantes de modos de intervención que contemplen la singularidad de las situaciones con que confronta la práctica. La sociedad actual no

puede eludir responsabilidad en el maltrato o destrato al que es sometida la niñez y la adolescencia. Acción u omisión generan efectos; eligen gobiernos, aprueban políticas, en ocasiones perpetúan el maltrato hacia los grupos más expuestos. Ahora bien, no siempre tal situación se repite sin algún signo diferencial. Es necesario, por ende, realizar cierta historización; avizorar desde donde se viene para así poder saber en qué o cómo se está respecto de dicha problemática en su devenir histórico.

A fines del siglo XIX una serie de profesiones se agrupan bajo la *bandera* del trabajo social, siendo su dominio de intervención las clases menos favorecidas. La novedad del trabajo social radica -por entonces- en la atención a los problemas de la infancia; se ocupa de la misma en un doble aspecto: la infancia *en peligro*, la que no se beneficia de todos los cuidados de crianza y educación deseables; y la *infancia peligrosa*, la de la delincuencia.

J. Donzelot (2005) en su texto *La policía de las familias* aborda el efecto socialmente decisivo del trabajo social a partir de la disposición estratégica de las tres instancias que lo componen: la judicial, la psiquiátrica y la educativa. Es en el año 1912 que se instaura el primer **Tribunal de Menores**, el que se convierte en una forma *visible* de la dupla Estado - Familia, de la sociedad tutelar; el juez reemplaza al padre de familia.

El Tribunal de Menores no es una jurisdicción menor para menores, sino la pieza clave de un gigantesco **complejo tutelar** que engloba, entre otras, la pre-delincuencia (alrededor de 150.000), la Ayuda Social a la infancia (650.000 niños) y buena parte de la psiquiatría infantil (incifrable, pero ciertamente aún más elevada que la Ayuda Social a la Infancia).

Los asistentes sociales, los gendarmes, los psicólogos, los psiquiatras son agentes directos de ejecución del juez de menores, adquiriendo relevancia el informe social y el informe médico, que completa -si es necesario- el informe social, tornando posible leer cómo la psiquiatría aparece, en la justicia de menores, como un complemento de la instrucción. El incremento de las prácticas educativas es el elemento en torno al cual giran la psiquiatría y la justicia; también la expansión de actividades correctivas fuera de la institución penal o del hospital psiquiátrico, lo que da una nueva dimensión a las posiciones de la psiquiatría con respecto a lo judicial, pasando el poder decisorio de una jurisdicción penal a una jurisdicción extrajudicial, sirviendo la primera de garante y de exutorio. El poder judicial crea así, una serie de leyes de *protección a la infancia* habilitando a los primeros educadores y asistentes sociales a observar en terreno y a traspasar la autoridad paterna si los padres no cumplen con su deber. Donzelot plantea que hay que tratar de comprender por qué esta política familiar, expresamente judicial, se convierte de hecho en un asunto de las instancias psiquiátricas.

M. C. Zapiola (2010) recuerda que durante el siglo XIX se asiste a una visible expansión de funciones estatales en relación a la infancia de los sectores sociales más desfavorecidos. En Argentina, la *Ley de Patronato de Menores* -sancionada en 1919- extiende los motivos por los cuales los progenitores pueden ver afectado su derecho a la patria potestad, para lo cual se profundiza la intervención estatal. De este modo se instala en las agendas estatales la *vigilancia* y el *cuidado* de la infancia, con acento en aquellas clases en las que parecieran faltar los recursos suficientes para educarla y mantenerla dentro de una línea de conducta honesta y moral. Afirma Zapiola:

[...] la Ley de Patronato amplió los poderes del estado sobre ciertos niños en detrimento del derecho de patria potestad -que a partir de su sanción fue redefinida

como el conjunto de derechos y obligaciones de los padres- pero mantuvo un sistema de atención de los menores tutelados en el que se combinaban las actuaciones de particulares, instituciones de beneficencia e instituciones oficiales [...]. (2010, p.10)

La *Ley de Patronato Estatal de Menores* no implica otra cosa más que ratificar dos de las opciones habituales de emplazamiento de niños y jóvenes huérfanos y abandonados: la colocación en familias o la internación en organizaciones benéficas. Para el caso de menores procesados y condenados agrega a aquellas la posibilidad de envío a los llamados *reformatorios*; separando la categoría de niño de la de menor, naturalizando, de esa manera, prácticas diferenciadas de intervención en relación a los miembros de cada uno de los grupos deslindados mediante apelación a estrategias de poder estrictamente disciplinarias. Es que el proyecto de tutela estatal -en su extensión más allá de las fronteras nacionales- se impulsa como pretendida forma de *resolver la cuestión social* (R. Castel: 2009, p.20) de la infancia abandonada y delincuente. Como plantea el sociólogo francés la “cuestión social” es una aporía en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura.

Posteriormente, con la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* se estipula un cambio de **paradigma** al situar los *derechos de la infancia*. Elaborada durante 10 años con las aportaciones de representantes de diversas sociedades, culturas y religiones, se aprueba como Tratado Internacional de Derechos Humanos el 20 de noviembre de 1989. La *Convención*, a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que los niños -ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad, salvo que haya alcanzado antes la mayoría de edad- son individuos con derecho al pleno desarrollo físico, mental, social y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Apunta a la protección de los derechos de la infancia entre ellos la salud, la educación, la igualdad, siendo un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad humana. Estipula, también, que es obligación del estado hacer efectivos los derechos que promulga, lo que implica poner en relieve la necesidad de garantizar su protección y desarrollo a través de un entorno protector que defienda a los niños y niñas de la explotación, los malos tratos y la violencia.

El *Preámbulo de la Convención* recuerda los principios fundamentales de las Naciones Unidas y las disposiciones precisas de algunos tratados y declaraciones relativos a los derechos del hombre; reafirma la necesidad de proporcionar a los niños cuidado y asistencia especiales en razón de su vulnerabilidad; subraya de manera especial la responsabilidad primordial de la familia en lo que respecta a la protección y la asistencia; la necesidad de una protección jurídica y no jurídica del niño antes y después del nacimiento; la importancia del respeto de los valores culturales de la comunidad del niño y el papel crucial de la cooperación internacional para que los derechos del niño se hagan realidad.

Cuando padres y madres u otra u otras personas responsables, no tienen capacidad para asegurar una adecuada protección y cuidado se afirma que esta función corresponde al Estado, siendo su obligación realizar acciones necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación, adoptando las medidas para dar efectividad a todos los derechos reconocidos en la presente *Convención*. También es obligación del Estado proteger a los niños de todas las formas de malos tratos perpetradas por padres, madres o cualquier otra persona responsable de su cuidado, y establecer medidas preventivas y de tratamiento al respecto.

De esta forma, con la sanción -en 1990- de la ***Convención Internacional de los Derechos del Niño***, el tema niñez y adolescencia adquiere relevancia en las

agendas públicas de diferentes países, entre ellos Argentina, surgiendo la preocupación estatal por esta problemática. La *Convención Internacional de los Derechos del Niño* instituye el **Paradigma de la Protección Integral de la infancia**, el cual modifica la relación entre la Niñez y la Ley.

En este devenir, recién en el año 2005 el Congreso de la Nación sanciona la *Ley N° 26.061 de Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes*, derogando la *Ley de Patronato de Menores*. Mientras el *Paradigma de la Situación Irregular* establecía la diferencia entre el concepto de niño y la categoría de menor; el *Paradigma de la Protección Integral* concibe al niño como **sujeto de derecho**, lo que invita a pensarlos, mirarlos y escucharlos como grupo social con necesidades, preocupaciones y rasgos propios de su historia vital y del lugar que ocupan en la sociedad. Según la letra de la *Ley 26.061* los mismos deben gozar del derecho a la vida, a la dignidad y la integridad personal, a la vida privada e intimidad familiar, a la identidad, a la documentación, a la salud, a la educación, a la no discriminación por estado de embarazo, maternidad o paternidad, a la libertad, al deporte y al juego recreativo, al medio ambiente, a la libre asociación, a opinar y ser oídos. Corresponde señalar que la provincia de Santa Fe, adhiere a la mencionada *Ley Nacional*, a partir de la sanción -por parte de la Legislatura provincial- de la *Ley N° 12.967*, en 2009. En el articulado de la misma un apartado especial merecen las *Políticas Públicas Integrales*, cuyos objetivos son definidos en el Artículo 5, donde se lee:

POLÍTICAS PÚBLICAS INEGRALES. OBJETIVOS.

Son aquellas conformadas por el conjunto de lineamientos y formulaciones explícitas que, emanadas del gobierno de la Provincia, incluyan propósitos, finalidades, estrategias y recursos para la concreción que esta ley consagra.

Para ello se deberán implementar políticas universales y específicas que garanticen las condiciones básicas para el ejercicio efectivo de los derechos reconocidos en la Provincia.

Estas políticas son desarrolladas por el Poder Ejecutivo en su conjunto.

En la formulación y seguimiento de esas políticas públicas integrales, se promoverá la participación de la sociedad civil.

A los fines de la presente ley, la política pública provincial tiene como principal objetivo el pleno desarrollo de las niñas, niños y adolescentes en su medio familiar.

Si bien la *Ley* considera a la familia como prioritaria a la hora de garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, le confiere simultáneamente al Estado la obligación de acudir, con programas y políticas, para que esta pueda asistir cualquier responsabilidad. Niños y adolescentes no pueden auto cuidarse, ellos esperan que sean los adultos quienes los cuiden, los cobijen, los sostengan, quienes preserven sus derechos, derechos que en ocasiones son vulnerados.

La *Ley N° 26.061 de Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes*, en su artículo 29 propone la conformación del *Sistema Provincial de Promoción y Protección Integral de las Niñas, Niños y Adolescentes*, el que está constituido por los organismos públicos que lo conforman y las instituciones no gubernamentales de niñez y adolescencia. Dicho sistema se organiza en tres niveles: local, regional y provincial de conformidad con su ámbito de actuación territorial. La distribución de competencias no puede ser obstáculo para la asistencia inmediata en situaciones de riesgo para la vida o la integridad personal de la niña, niño o adolescente y la tramitación ante la autoridad que corresponde. De ello se desprende que los miembros de establecimientos educativos y de salud, públicos y

privados y todo agente o funcionario público que tuviere conocimiento de la vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes debe comunicar dicha circunstancia ante la autoridad administrativa de protección de derechos en el ámbito local, bajo apercibimiento de incurrir en responsabilidad por dicha omisión.

En su capítulo Medidas de Protección, la *Ley* se dedica a trabajar las medidas de **protección integral** y las medidas de **protección excepcional**. Son medidas a adoptar y aplicar por parte de la autoridad administrativa de promoción y protección integral competente ante la amenaza o violación de los derechos o garantías de una o varias niñas, niños individualmente considerados, para preservar o restituir, a los mismos, el goce y ejercicio de derechos amenazados o vulnerados o la reparación de las consecuencias. Tales medidas no pueden consistir en la separación de su familia nuclear, ampliada o con quienes mantenga lazos afectivos, a excepción de aquellas situaciones en que la permanencia en su medio familiar implique una amenaza o vulneración de sus derechos, debiendo adoptarse ahí sí, medidas excepcionales.

Las medidas de protección excepcional son aquellas medidas subsidiarias y temporales que importan la privación de la niña, niño o adolescente del medio familiar o su centro de vida en que se encuentra cuando el interés superior de éstos así lo justifique. Solo se pueden tomar cuando la aplicación de las medidas de protección integral resulta insuficiente o inadecuada para su situación particular. Las mismas no pueden exceder de 90 días, solo se pueden prorrogar con el debido control de legalidad. Cumplido el año y medio desde la adopción de la medida, la *Secretaría de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Familia* debe resolver definitivamente la medida. Tanto la *Subsecretaría de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Familia* como las *Delegaciones Regionales* son los organismos facultados para adoptar medidas excepcionales con la debida fundamentación legal y posterior control de legalidad por la autoridad competente en materia de familia.

Como se ha indicado, en Santa Fe la *Ley Provincial Nº 12.967 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* recién se sanciona en el año 2009, ordenando el desfasaje entre Nación y Provincia. A partir de ese momento se configura la *Subsecretaría de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Familia* como el órgano de aplicación del sistema de promoción y protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes, estableciendo la creación de una *Comisión Interministerial* dependiente de dicho organismo. Se instituye, también, la figura del *Defensor Provincial de Niñas, Niños y Adolescentes* dentro del ámbito de la Defensoría del Pueblo de Santa Fe. Esta Defensoría -creada en 1990- entra en funcionamiento en 1991 con el propósito de promover y proteger los derechos humanos y todos los derechos e intereses individuales y colectivos tutelados por la Constitución Nacional, la Constitución Provincial y las leyes dictadas en consonancia. En la ciudad de Rosario esta Defensoría se hace efectiva en el año 2012.

Es importante reiterar, entonces, que a partir de la *Ley Nacional Nº 26.061 de Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes* y de la *Ley Provincial Nº 12.967 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*; el niño y el adolescente es concebido como sujeto de derecho, lo que introduce una nueva ligadura entre adolescencias y derechos.

Sin duda, este recorrido inicial por la normativa que rige, en sus enlaces con las adolescencias vulneradas, aporta al objeto de investigación e intervención en este estudio. Desde ya, organismos públicos, instancias y organizaciones no gubernamentales de niñez y adolescencia tienen a su cargo la tarea de comunicar e

intervenir cuando los derechos de este grupo etario sean vulnerados. Pero, la complejidad puesta en relieve en cuanto a estos enlaces entre **normativas** y **adolescencias vulneradas** según diferentes paradigmas instituidos históricamente, constituyen -como se intenta articular o enlazar en páginas subsiguientes- **acontecimientos discursivos**, cuya abigarrada dilucidación se torna posible desde la propia red conceptual foucaultiana.

1.3. Políticas estatales y educación

O. Oszlak y G. O'Donnell (1976) localizan el estudio de las políticas estatales como capítulo de una futura teoría del estado latinoamericano y de los patrones de dominación conexos a formas relativamente avanzadas del capitalismo tardío y dependiente. Entienden que las políticas estatales permiten una visión del estado en acción, desagregado y descongelado como estructura global y puesto en un proceso social en el que se entrecruza complejamente con otras fuerzas sociales. Situación ésta, que pone en movimiento no solo al Estado sino también a sus actores, ya que un determinado conjunto de éstos actúa respecto de ciertas cuestiones que se convierten en agenda política del Estado.

Subrayan los autores que el estudio de las políticas estatales y sus impactos contienen una dimensión temporal que le es intrínseca, además, las políticas estatales -desde una metafórica musicalidad- son como los “acordes” de un proceso social tejido alrededor de algún tema o cuestión. Solo algunas de las múltiples necesidades y demandas de los integrantes de una sociedad son problematizadas e incorporadas a la agenda de cuestiones socialmente vigentes; en este caso la niñez y adolescencia en riesgo. Una política estatal puede pensarse, entonces, como una toma de posición que intenta o dice intentar alguna forma de resolución, construyéndose así, un modo de intervención del Estado frente a la cuestión. En esta línea de pensamiento acercan la definición siguiente:

Si bien es controvertido el sentido y la extensión que cabe otorgar al término “política estatal” (o “pública”) en nuestra definición la concebimos como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros sectores de la sociedad civil. De dicha intervención puede inferirse una cierta direccionalidad, una determinada orientación normativa, que previsiblemente afectará el futuro curso del proceso social hasta entonces desarrollado en tono a la cuestión. (1976, p. 21)

Se deriva de lo expuesto que el Estado es agenciamiento importante de las relaciones sociales y las instituciones públicas y el derecho son sus principales objetivaciones; se lee así la condición del Estado como garante y organizador de la sociedad. Los autores dicen “[...] el Estado se pone frente a las clases como garante y organizador de las clases sociales que las constituyen en tales, por lo que es también custodio de las clases subordinadas [...]” (1976, p. 27). En el mismo párrafo agregan: “Las instituciones estatales pueden aparecer así, en casos cercanos al polo de la hegemonía, no solo como síntesis activa de la nación, sino también como esforzadas –si bien crónicamente fallidas- tutoras de sus clases subordinadas” (1976, p. 28). Se convierte, de este modo, lo popular en fundamento y referente de instituciones estatales. Plantean, el Estado es organización del consenso en tanto constituyente de solidaridades colectivas que velan las rasgaduras estructurales de la sociedad y los rasgos sistemáticos del mismo. Se deriva de ello la legitimidad de

las instituciones estatales, encontrando en esas mediaciones fundamento y referente, aunque lo estatal expresa también su contradicción propia.

La *Ley Nacional N° 26.061* y la *Ley Provincial N° 12.967 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* dicen de Políticas Públicas Integrales y de un Sistema de Protección Integral, insistiendo en el carácter integral de las políticas y en un sistema que se constituye, entre otros aspectos, por la intervención de diferentes profesionales que ejercen sus respectivas prácticas en diferentes espacios organizacionales o establecimientos, en diferentes niveles y que deben trabajar articuladamente teniendo como horizonte el interés superior del niño.

El *Decreto N° 0195*, de fecha 11 de diciembre de 2011, emanado del gobierno de Santa Fe, propicia el dictado de un acto en el que se abordan distintos aspectos inherentes a la fijación de **políticas activas integrales** para protección y autonomía a niños, niñas y adolescentes que habitan esta provincia. Tal *Decreto* comienza planteando que las políticas públicas no solo son urgentes y necesarias, sino que ponen de manifiesto lo que somos y pensamos como gobierno y sociedad. Se recortan, en esta ocasión, fragmentos de tres artículos del mismo:

Art. 1°: Los Ministros, Secretarios de Estado [...] y Otros Entes Públicos que conforman la Administración Pública Provincial, deberán ejercer las funciones inherentes a sus cargos en forma transversal, mancomunada y eficaz para generar políticas activas y universales que propicien de forma sistemática e integral toda temática vinculada con la niñez y adolescencia [...].

Art. 2°: Los titulares y responsables [...] tienen la obligación de priorizar la resolución de toda pretensión relativa a los niños, niñas y adolescentes, escuchando a los mismos y asumiendo su palabra como proveniente de sujetos de derecho, y transformadora de las políticas públicas.

Art. 6°: En concordancia con la legislación vigente en lo material [...] se fortalecerán especialmente las acciones tendientes a extender a [...] niñas, niños y adolescentes la adecuada protección contra el maltrato, el descuido, la trata, la explotación, la violencia, el trabajo infantil y toda forma de discriminación, desarrollando dispositivos necesarios para superar las causas sociales que las generan y sostienen [...] (2011, pp. 4-5).

En tal contexto, cabe recordar que la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* es sancionada el 14 de diciembre del año 2006 y promulgada el 27 de diciembre del mismo año. Junto a ésta se presentaron seis proyectos más, de distintas bancadas parlamentarias; si bien eran disímiles se compartía, en forma unánime, un punto: la *Ley Federal de Educación* debía ser derogada y no reformada. El senado solo trata el proyecto oficial dando paso a la cámara de diputados donde es aprobado. Así nace la *Ley*, bajo la presidencia de N. Kirchner y de D. Filmus como ministro de Educación a nivel nacional. Dicha *Ley* establece que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de estado para construir una sociedad más justa; reafirmar la soberanía e identidad nacional; respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

Con la puesta en vigencia de la mencionada *Ley*, la estructura del sistema educativo pasa a comprender cuatro niveles: inicial, primario, secundario, superior, universitario y no universitario, instaurándose, además, la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, en pos de fortalecer la apuesta de la **educación como derecho**. La misma se divide en dos ciclos: Ciclo Básico –de carácter común en todas las modalidades- y Ciclo Orientado –de carácter diversificado según las áreas del conocimiento del mundo del trabajo. Las modalidades que se establecen son:

Educación Técnica, Educación Artística, Educación Especial, Educación permanente para jóvenes y adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en contexto de privación de la libertad, Educación domiciliaria u hospitalaria.

Resulta importante apuntar que durante el trámite administrativo para su aprobación la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* cosecha el apoyo de diferentes sectores, entre ellos gremios educativos como CTERA. Asimismo, A. Puiggrós, Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en ese momento, considera que la nueva *Ley* garantiza el compromiso del Estado e impone principios que permitirán reconstruir el nivel inicial, primario y secundario. Por supuesto, algunos diputados plantean cuestionamientos, pero las mayores críticas vienen de parte de la iglesia que, en un documento con el título “*Ante la nueva ley de educación nacional*”, demanda que el estado financie no solo la educación pública sino también la privada. Los obispos exigen un nuevo documento legal para todos los argentinos que dé a cada alumno la posibilidad de conocer, amar y creer en Dios; interrogando la libertad de conciencia garantizada por la ley.

Según consta en la página del Ministerio de Educación de la Nación la *Ley* constituye un paso fundamental en el proceso de recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa, en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito para la integración social plena, regulando de esta forma el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, conforme al Art. 14 de la *Constitución Nacional* y los *Tratados Internacionales* incorporados a ella.

Como se aprecia, el abordaje de las políticas estatales educativas surgidas en la República Argentina y puntualmente en la provincia de Santa Fe no es tema secundario. Entre los múltiples desafíos de los gobiernos se sitúa el avanzar en las transformaciones que cada sociedad requiere, lo que demanda tener en cuenta tanto la tarea de gestión pública como la creación de nuevos dispositivos institucionales.

Desde inicios del siglo XXI los países latinoamericanos, entre ellos Argentina y particularmente la provincia de Santa Fe, asisten a un proceso de crecimiento económico que si bien implica mejoras en las condiciones sociales de la población, refuerza un patrón basado en la abundancia y explotación de los recursos naturales. El crecimiento económico mostraba signos de estancamiento en el año 2011, al igual que el nivel de ocupación y otros indicadores del bienestar. Tal situación abre el debate acerca de cómo lograr un posible cambio estructural con aumento de la eficacia y productividad, pero también con mayor igualdad. En este sentido, F. Porta plantea:

Para superar los problemas de heterogeneidad social de los que adolece la estructura económica argentina, se requiere de un Estado, que además de estimular el crecimiento, tenga capacidad de intervenir activamente en la definición de un perfil productivo que haga frente de manera eficaz y sostenida el desafío de alcanzar la equidad. (2015, p.455)

La provincia de Santa Fe no es ajena a los vaivenes de la política económica nacional. Las vulnerabilidades comienzan a manifestarse a mediados de los años 70, originadas en el proceso de apertura externa de 1976 y el éxodo de empresas hacia otras provincias. Luego de los desequilibrios de los años '80, la estabilización económica, la apertura y desregulación de los noventa impactan favorablemente en los sectores con ventajas; las heterogeneidades se acentúan entre sectores y empresas de diversas formas en la provincia. Luego de la crisis de 2001-2002 Santa Fe emerge con ventajas competitivas en el nivel nacional, con recuperación de la producción, el consumo, el empleo, las exportaciones y los niveles de inversión.

En el año 2007 asume el poder ejecutivo una alianza de partidos denominada Frente Progresista, Cívico y Social (FPCyS). Con un programa de corte social demócrata, reformista, recrea, edifica y actualiza instituciones del Estado de Bienestar donde la planificación como instrumento adquiere centralidad. Logra una continuidad mayor a una década, dando cuenta de la visión de un estado activo que impulsa políticas sociales de igualdad de acceso a derechos ciudadanos y la configuración de un gobierno promotor de la actividad económica, con acento en políticas productivas y de infraestructura, con avances en transformaciones del marco institucional en donde se despliegan relaciones entre Estado y mercado. Durante todo ese período determinadas innovaciones en políticas integrales dan algunos resultados, tales como: menores niveles de pobreza, disminución de la mortalidad infantil y materna, mayor inclusión educativa y mayor rendimiento escolar en la provincia de Santa Fe. Entre estas políticas es importante mencionar los Planes *Vuelvo a Estudiar*, *Nueva Oportunidad*, *Plan Abre* y *Abre Familia*.

A modo de ejemplo puntual se menciona el **Plan Abre**; dispositivo que a partir de 2013 es parte de una política integral de intervención en barrios y asentamientos informales de los centros urbanos a cargo del gobierno provincial. Su propósito no es otro que mejorar las condiciones de vida de aquellos grupos poblacionales, a los que se reconoce atravesados por problemáticas sociales complejas como resultado de factores multidimensionales e interrelacionados. Uno de sus principales objetivos es reducir la desigualdad de oportunidades, por lo cual los ejes fundamentales para la inclusión de niños, niñas y adolescentes son la educación formal y la participación en espacios de integración social. Es así que tanto las organizaciones educativas como diversos espacios alternativos de recreación y deportes se convierten en lugares que permiten construir y reforzar vínculos sociales a través de la inclusión y el trabajo en equipo.

Se sabe que la escolarización en el nivel primario tiende a la universalidad, no así la escolarización en el nivel secundario. Si bien desde el año 2006 es obligatorio dicho nivel, el sostenimiento de los estudiantes que transitan ciertas situaciones se torna altamente complejo. Este y otros planes han posibilitado -mediante dispositivos vinculados a la llamada *retención y/o vuelta a la escuela* primaria y secundaria- apreciar cambios positivos en términos de *inclusión* socioeducativa de niños/niñas y adolescentes, lo que no es un dato menor, aún a sabiendas que si de *inclusión* se trata es porque ha habido *exclusión* previa, efecto del suelo político, económico y social que rige en cada tiempo histórico.

En *Experiencia Santa Fe: Transformación productiva e inclusión Social* (2019), M. F. Ghilardi y J. Blanco afirman:

La República Argentina es un país federal, pero ninguno de los estados subnacionales tiene [...] autonomía política y económica para soslayar que las condiciones macroeconómicas que se establecen a nivel nacional son marcos rígidos que determinan en gran medida las posibilidades de crecimiento de las provincias. La ausencia de desarrollo de país a largo plazo, la falta de consensos fundamentales para sostener instituciones y políticas de estado que trasciendan los gobiernos coyunturales, y la tensión no resuelta durante el siglo XX y lo que va del XXI sobre cuál debe ser el rol del estado argentino y cómo se financia el mismo, son características estructurantes de la cultura política y económica que atraviesa todo el territorio nacional. (2019, p.18)

La provincia de Santa Fe no está fuera de esta realidad, por lo que es tarea ineludible no solo abordar ciertas características estructurales de la provincia, sino

también revisar políticas públicas en materia educativa, haciendo eje en la inclusión social con el propósito de apuntalar estrategias y dispositivos, no sin leer sus límites y posibilidades.

Como se sabe la búsqueda del desarrollo social está dirigido a la inclusión, la justicia social y la igualdad, desde este paradigma se fomenta no solo la integración sino la disminución de la pobreza. Suele afirmarse que un país es socialmente justo cuando las personas que lo integran tienen los mismos derechos. Sin embargo, la igualdad de derechos no implica igualdad de condiciones. A. Przeworski afirma: “Una oportunidad efectivamente igual implica no solo derechos sino también condiciones, algunas condiciones materiales e intelectuales mínimas [...]” (2010, p, 150).

Santa Fe es una de las 23 provincias del país, uno de los 24 estados autogobernados o jurisdicciones de primer orden y uno de los 24 distritos electorales legislativos nacionales. Su capital es Santa Fe de la Vera Cruz, su ciudad más poblada es Rosario. Está ubicada al este de la región Centro del país, limitando al norte con Chaco, al este con el río Paraná, que la separa de Corrientes y Entre Ríos, al sur con provincia de Buenos Aires y al este con la provincia de Córdoba. Es la tercera jurisdicción más poblada, siendo la primera la provincia de Buenos Aires y la segunda Córdoba. Vale recordar, también, que Santa Fe representa un 8,1 por ciento de la población nacional y cuenta con una ubicación estratégica que le otorga un lugar central en su integración económica, social y política. Más del 90% de la población habita en centros urbanos. De acuerdo con el *Censo Nacional de Población y Vivienda de 2010* los departamentos de Rosario y La Capital concentraban el 54% del total poblacional. Ha estado posicionada, a nivel nacional, como primera provincia productora de oleaginosas y la segunda productora de cereales, contando con una cuenca lechera que la convierte en la región láctea más importante del país.

También a nivel nacional, el crecimiento poblacional se acelera en la última década. Cuando se realiza el censo de 2010, a nivel país hay 40.091.359 personas, un 10,6 más que en 2001. Según el *Censo Nacional de Población y Vivienda 2022*, en la provincia de Santa Fe viven 3.556.522 personas, 355.786 más que en 2010 (+11,33%), y en el departamento Rosario hay 1.342.619, unas 149.014 más que en el último registro (+12,48%). La provincia sigue siendo el tercer distrito del país, detrás de Buenos Aires (17.569.053) y Córdoba (3.978.984), pero por encima de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (3.120.612). La cifra representa un crecimiento del 11,33 por ciento respecto del último censo, cuando Santa Fe había registrado 3.194.537 habitantes.

La provincia experimenta un crecimiento por debajo de la media nacional en los últimos 12 años, según estadísticas difundidas, la población argentina es de 46.044.703 personas, un 14,77 por ciento más que en 2010. De los más de 3,5 millones de santafesinos, 1.833.015 son mujeres (51,84%), 1.702.342 varones (48,14%) y 644 (0,02%) son no binaries. Entre otros datos, se conoce que en Santa Fe hay un total de 1.458.652 viviendas particulares (en las que viven 3.535.792 personas) y se registran 1.928 viviendas colectivas, entre las que se cuentan colegios internados; cuarteles; establecimientos de salud; hogares de niños y adolescentes; geriátricos; hogares de personas religiosas; paradores y cárceles, entre otras. Allí viven 20.521 personas, mientras que se relevaron 209 en situación de calle. De acuerdo a los números que manejan los estadísticos, en todos los departamentos de la provincia la población creció. Los distritos más habitados son Rosario (1.342.619), seguido de La Capital (573.448), General López (205.389),

General Obligado (198.212), San Lorenzo (197.327) y Castellanos (193.675). San Lorenzo y General Obligado superan a Castellanos, que ocupa el cuarto lugar, tanto en 2001 como en 2010.

Estos datos no son secundarios en cuanto a pensar en políticas públicas en educación en la provincia de Santa Fe. En la Agenda 2030: Objetivos de desarrollo sostenible (2015), documento (A/RES/69-315) que se aprobó en la *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*, realizada en Nueva York se lee: erradicación de la pobreza extrema, lo que se fundamenta en el enfoque de derechos humanos, cuestión sobre la que han venido avanzando algunos organismos mundiales, entre ellos Argentina. El goce de los derechos sociales está determinado, en parte, por el lugar en que se vive; siendo el territorio el lugar donde se materializan las desigualdades socioeconómicas.

En el artículo *Informalidad urbana en las áreas metropolitanas de la Argentina a inicios del siglo XXI* (2015) J. Bonfiglio y A. Salvia, subrayan:

Una gran parte de las desigualdades socioeconómicas que determinan la calidad de vida de las poblaciones se manifiesta en el territorio. Estos clivajes se hacen más visibles en los grandes centros urbanos, a partir de la consolidación de barrios vulnerables, que muchas veces contrastan con sectores de opulencia. Esta situación refleja, [...]. una desintegración del tejido social urbano. Las personas que viven en barrios precarios se ven perjudicadas y discriminadas por ello y carecen de oportunidades para revertir esta situación. Con la creciente urbanización de la población argentina, esta problemática toma cada vez más relevancia. (ODSA-UCA, 2015, p. 19)

Es aquí cuando las políticas públicas tienen la tarea, nada fácil, no de erradicar la pobreza sino -en el mejor de los casos- de apostar al mejoramiento de los barrios vulnerables. Al respecto, C. Tinobaras, C. Van Raap y A. Salvia (2019) en *Políticas públicas integrales: el caso del Plan Abre. Avances y desafíos para la inclusión social en la provincia de Santa Fe*, plantean:

Nuestro país es un caso notable en donde los relativamente bajos índices de indigencia, pobreza y pobreza estructural que la caracterizaban hacia mediados de los años 70, lejos de retraerse, registraron un aumento tendencial tanto en términos relativos como absolutos. En un contexto caracterizado por diferentes regímenes políticos, políticas económicas y climas ideológicos, la historia social de las últimas décadas dibuja aumentos violentos de la pobreza con cada crisis económica, seguido por etapas poco sustentables de bonanza con cada ciclo de recuperación y deterioros regresivos en los preludios de una nueva crisis. En cualquier caso, es evidente que la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión social son fenómenos complejos cuya superación no se genera naturalmente con cada fase de crecimiento, y donde la estabilidad sistémica pareciera ser una condición necesaria, aunque no suficiente, (2019, p. 268)

Evidentemente, es sobre estos sectores que golpean de manera directa las crisis económicas y sus efectos a nivel de vivienda, salud, educación. Es allí donde se hace evidente la presencia o no del Estado a través de políticas integrales de desarrollo social, protección y prevención, entre otras. La escuela es ese lugar social donde resulta posible leer encuentros y desencuentro entre sujetos, prácticas, *corpus* disciplinares, discursos, dimensiones y posiciones ante una diversidad de aspectos presentes en su cotidianidad, tales como los expresados en párrafos anteriores. Complejas problemáticas atraviesan la cotidianidad de las prácticas

abriendo posibilidades para que diferentes actores de la organización educativa devengan -desde distinto lugar- protagonistas de intervenciones, junto con otros profesionales; lo que no suele ser sin resistencias.

1.4. Adolescencia/Adolescencias

Pobreza, vulnerabilidad, exclusión social son términos que emergen cuando se piensa en políticas públicas integrales, en inclusión socioeducativa, en el trabajo con adolescentes en los territorios; territorios donde la organización escolar ocupa lugar destacado.

Eduardo Galeano en *Bocas del tiempo* dice:

Las estadísticas dicen que son muchos los pobres del mundo, pero los pobres del mundo son muchos más que los muchos que parecen ser. La joven investigadora Catalina Álvarez Insúa ha señalado un criterio útil para corregir los cálculos: - Pobres son los que tienen las puertas cerradas- dijo. Cuando formuló su definición ella tenía tres años de edad. La mejor edad para asomarse al mundo y ver. (2004, p.15)

“Pobres son los que tienen la puerta cerrada”, sugestivo modo de pensar la problemática para introducir dos conceptos que emergen cuando se les hace lugar en la actualidad: **igualdad de oportunidades** e **inclusión socioeducativa**. En determinados tramos, que signan la emergencia histórica de la organización escolar, quienes forman parte de la misma se interrogan sobre la igualdad de oportunidades para el acceso a ella y a su funcionamiento. Si en los comienzos de la civilización occidental Platón imaginó una República en donde la educación tendría a su cargo la formación y selección de ciudadanos para distintas funciones sociales (filósofos, gobernantes, soldados y trabajadores), Marx, en su momento, se encargó de señalar que la utopía platónica estaba en relación a la idealización del sistema de castas egipcias. Tras consideración de las transformaciones operadas en el propio devenir histórico, para el sociólogo M. Fernández Enguita (1999) el discurso y las políticas públicas del capitalismo democrático y social occidental de la segunda mitad del siglo XIX, llevan las marcas de un interés similar: la igualdad de oportunidades escolares sobre la base de edificar una sociedad más justa para cada individuo y mejor para todos; si bien jerárquica y desigual en sus resultados.

La universalización de la escolaridad se presenta como una cuestión común, natural (*naturalizada*) pero, como se ha señalado, no siempre fue así. En Argentina, hasta el año 2006 solo era obligatoria la escolarización primaria. Es a partir de la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* que la educación secundaria se instrumenta como obligatoria, lo que lleva a preguntarse por la apuesta al trabajo con púberes y adolescentes, dando lugar a la llamada *inclusión socioeducativa*. Como retorno de lo mismo, bajo el sello de cierta diferencia, la escuela se presenta como espacio donde leer los lazos entre adolescencias y derechos.

Ahora bien, algunas preguntas irrumpen ¿Qué se entiende por adolescencia?, ¿Se trata de la adolescencia o de adolescencias? Se admite que la adolescencia es considerada de maneras distintas, desde perspectivas diferentes. Es diferente según las épocas, las distintas culturas y contextos sociales. Constituye a su vez, campo de estudio de la antropología, la psicología -en sus distintas vertientes-, el psicoanálisis, la biología del desarrollo, la historia, la sociología, la pedagogía, entre muchos otros. Desde cada uno de estos campos de conocimiento y/o disciplinas, se

ofrecen definiciones sobre la adolescencia que responden a enfoques conceptuales diferentes; algunos de ellos ineludibles para pensar la práctica social. Por cuanto no existe un único planteo teórico sobre el devenir adolescente, se torna tarea imprescindible en este Trabajo, situar desde donde se lee, puesto que entendida la adolescencia desde distintos saberes, se obtienen, generalmente, respuestas disímiles o yuxtapuestas, ocasionando no pocas imprecisiones o contradicciones.

Suele considerarse a la adolescencia como una *etapa* particular, que es la continuación de la niñez. Es que la estructura psíquica del adolescente tiene sus raíces en la niñez, ya que muchas de las características consideradas típicas de la adolescencia están presentes en la última fase de la niñez. En la práctica no es posible establecer un límite preciso sobre la misma. Adolescencia no es un término tan bien delimitado como pubertad o juventud.

El niño, tempranamente, es objeto de teorización e investigación, tardíamente entra en escena el adolescente, quien hasta después de la segunda guerra mundial no había acogido estimable interés para investigadores y académicos. Desde las llamadas ciencias del desarrollo, en general, y desde la psicología evolutiva particularmente, se configura una definición de adolescencia recortada a nivel de lo individual, como un periodo ontogenético particular, donde cobra alta significación la categoría de *etapa*. Categoría preeminente en el área de la biología que alberga el sentido de algo que tiene un comienzo y una finalización, tal como ocurre con ciertos procesos biológicos. La pregnancia de la palabra, trasladada a la adolescencia, supone que como etapa tiene un inicio -generalmente localizado tras el advenimiento de la pubertad- y un momento de finalización; pautado o en una edad cronológica o en aspectos psicosociales específicos, pero que difieren según las distintas teorías evolutivas o del desarrollo adolescente, en cada momento histórico. Ahora bien, la adolescencia también puede pensarse como un *constructo cultural o histórico*, con significación variable. Hay quienes sostienen que la adolescencia es una experiencia universal a todas las épocas y sociedades.

En este amplio panorama, es sabido que la antropóloga estadounidense M. Mead (1967) estudió las sociedades llamadas *primitivas*, particularmente la cultura samoana. En ésta, la adolescencia es representada por un *ritual de paso* de un momento de la vida a otro que da acceso a la sexualidad activa, a la adquisición de responsabilidades y de cierto poder dentro de la comunidad. Según su posición la adolescencia es *momento de pasaje* y las etapas más importantes son la pubertad - que marca el fin de la infancia- y la adultez. Para la autora las *crisis* emocionales del adolescente no son una realidad inevitable, sino que están canalizadas socialmente.

F. Dolto, psicoanalista europea, ubica la bisagra del cambio en la segunda guerra mundial cuando afirma:

[...] Antes de 1939, la adolescencia era contada por los escritores como una crisis subjetiva: uno se rebela contra los padres y las obligaciones de la sociedad, en tanto, qué a su vez, sueña con llegar a ser rápidamente un adulto para hacer como ellos. Después de 1950, la adolescencia ya no es considerada como una crisis, sino como un estado. Es en cierto modo institucionalizada como una experiencia filosófica, un paso obligado de la conciencia [...] (1990, p.45; cursivas en el original)

En equivalente orientación, G. A. Obiols y S. Di Segni de Obiols, en *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela Secundaria* (1993), plantean que la era posindustrial permitió que la adolescencia se extendiera sino a todos, a buena parte de los jóvenes. Sin embargo, señalan que jóvenes pertenecientes a sectores de bajos ingresos o campesinos quedan fuera de ese proceso; la entrada a la adultez

se produce bruscamente ya sea por la necesidad de trabajar o por un embarazo tempranamente ocurrido. Según plantean los autores, en los sectores medios urbanos, la adolescencia se constituye como un producto nuevo, ya no mediante un rito de iniciación sino como una *etapa* con conflictos propios, donde los indicadores de pasaje parecen haberse perdido. Afirman: “adolescere” es un término latino que significa para los romanos “ir creciendo, convertirse en adulto” (p.40). Es así que deciden que sigue siendo útil pensar la adolescencia como una *etapa* de la vida entre la pubertad y la asunción de las responsabilidades y madurez psíquica (p.41). Mientras que para Dolto tal *madurez*, o pasaje a la vida adulta, no es posible si no hay independencia económica, por lo que se hace difícil ubicar el fin del estado adolescente. Puntualmente, sostiene: “El estado de adolescencia se prolonga según las proyecciones que los jóvenes reciben de los adultos y según lo que la sociedad les impone como límite de exploración” (1990, p. 12). Es de señalar cómo para esta autora la adolescencia es pensada en términos de *estado* y no de *etapa*.

También desde la antropología A. Deluz (1985) se ocupa del concepto de adolescencia. Sitúa que el mismo nace en occidente, ya que en sociedades no evolutivas (como la occidental) el paso de la niñez a la adultez está marcado; se realiza a través de una prueba de iniciación. Si bien los modelos son diferentes en cada cultura todos contribuyen a integrar al sujeto en el mundo adulto, adquiriendo un saber en relación a aquellos valores de la sociedad en los que tiene reservado un lugar. Según Deluz el paso de la niñez a la adultez puede durar muchos años o no producirse nunca. Sin embargo, argumenta M. Manonni (1985), que en sociedades occidentales como la nuestra, el único modelo de paso a la condición de adultos que se ofrece a los niños es el “modelo escolar”. Subraya:

El adolescente llega a la edad adulta sin garantía alguna en cuanto al lugar que habrá de ocupar entre los mayores y los pares [...]. El hecho de que el joven adulto tenga que “conquistar” su lugar y su independencia en el mundo de los adultos forma parte del juego implícito de la sociedad. Corresponde que cada uno de los niños, una vez salido de la adolescencia, haga este descubrimiento, a menudo a sus expensas. (1985, pp. 9-10)

Se evidencia que el establecimiento de una precisa delimitación respecto a la adolescencia no es tarea sencilla. Así, la *Organización Mundial de la Salud* (1965) define a la adolescencia como un período de la vida y una serie de transformaciones amplias, rápidas y variadas que se producen entre los 10 y los 20 años (p.3). Pero, la *Declaración Universal de los Derechos del Niño* (1989), en su Artículo 1 define al niño como todo ser humano hasta la edad de 18 años, salvo si la legislación nacional acuerda la mayoría antes de dicha edad. El final de la niñez para la legislación no es una cuestión de hecho, sino de derecho. Lo que deja abiertas más preguntas, que respuestas. ¿Tener el derecho a ejercer su vida, implica que el sujeto se siente en condiciones de hacerlo? Es aquí que el discurso jurídico se hace escuchar, que ejerce su saber-poder pudiendo o no hacer lugar a lo subjetivo. Mientras la pubertad remite a límites definidos, en tanto se trata de la condición biológica de madurez genital y capacidad de reproducirse, la adolescencia refiere a límites más difusos, dando lugar a la presencia de otros Discursos Sociales.

Un recorrido por la teoría psicoanalítica, en sus inicios, permite conjeturar que el término adolescencia pareciera no figurar en los índices freudianos, salvo en *Estudios sobre la histeria* (1893-1895) donde aparece vagamente como una especie de repetición de la pubertad. S. Freud presenta el caso de Catalina, quien pide su ayuda; se trata de un encuentro muy breve en vacaciones.

Freud no refiere a la adolescencia en general, define muchos de sus conceptos técnicos en relación a las neurosis de transferencia en adultos. Toma adolescentes en tratamiento bajo el pedido de sus padres, sin embargo tanto en *Fragmento de análisis de un caso de histeria -Caso Dora* (1901-1905)- como en *Sobre psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina* (1920) acerca consideraciones éticas importantes a la hora de emprender el trabajo con púberes y adolescentes. En el primer caso su interés científico está en relación a situar cómo los sueños y los síntomas se entranan en el desarrollo de un análisis. En el segundo se ocupa de la historia reconstructiva de la libido, ubicando acontecimientos que producen el viraje a la homosexualidad. Para ello trabaja dos momentos en la historia de la paciente, la sexualidad infantil y la metamorfosis de la pubertad, segundo despertar sexual donde se termina de configurar la elección de objeto. Es dable recordar que ese historial clínico es cercano a los textos de Freud sobre Edipo y sexualidad femenina. En *Tres ensayos de teoría sexual* (1905) considera el momento decisivo de la elección de objeto. Allí cita: “A partir de esa época el individuo se encuentra frente a la tarea que consiste en separarse de sus padres, solo después de haber cumplido esa tarea podrá dejar de ser un niño para convertirse en miembro de la colectividad social” (1905, p. 9).

Por su parte, M. Klein (1924) conceptualiza una técnica con niños, no con adolescentes y A. Freud (1965) sitúa que el tratamiento analítico con adolescentes es una aventura azarosa desde el comienzo hasta el fin, donde el analista encuentra resistencias de fuerza y variedad inusuales. D. Winnicott (1972), a su vez, plantea la importancia de acompañar la “crisis” de la adolescencia, crisis que según su posición es tanto la de los padres como la del adolescente, ya que el adulto cuestionado por el adolescente puede, con un poco de suerte salir transfigurado por los efectos del conflicto. Apunta:

[...] resulta estimulante que la adolescencia se haga oír y se haya vuelto activa, pero los esfuerzos adolescentes que hoy se hacen en todo el mundo deben ser encarados, convertidos en realidad por medio de un acto de confrontación. Esta tiene que ser personal. Hacen falta adultos si se quiere que los adolescentes tengan vida y vivacidad. La confrontación se refiere a una contención que no posea características de represalia, venganza pero que tenga su propia fuerza.

[...] Que los jóvenes modifiquen la sociedad y enseñen a los adultos a ver el mundo en forma renovada; pero donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo. Y no es obligatorio que ello resulte agradable. (1972, p. 193).

No cabe duda que para autores psicoanalíticos, la adolescencia es momento decisivo, momento en el cual el sujeto tiene que decidir su orientación, momento en que se eligen nuevos modelos de identificación. Según M. Mannoni (1985) cabe pensar la adolescencia como un problema de identificaciones, un problema de *muda*: viejas identificaciones *caen* para que crezcan otras. Momento que se presenta después de la pubertad y culmina cuando el sujeto llega a la edad adulta. Es así que plantea:

La pubertad es una crisis puramente individual que no plantea ningún problema social, no se modifica con la situación socioeconómica; la pubertad tiene efectos físicos y psicológicos, pero no pone en tela de juicio lo social, en tanto que la adolescencia ya amenaza en crear un conflicto de generaciones. (1985, p. 53).

Conflicto que tiene sus valores y es fundamental. Tanto M. Mannoni, como Winnicott, al parecer, consideran la adolescencia como un estado *patológico normal*, donde lo anormal sería escapar a ese estado, a esa transición no ausente de dolor. Paso inevitable, pero que no deja de presentar riesgos. Ahora bien, lo preocupante sería no la crisis en la adolescencia sino la ausencia de ella. En similar perspectiva, A. Aberastury (2010), psicoanalista argentina, pionera en el psicoanálisis con niños y adolescentes habla de *trabajos de duelo* a realizarse en la adolescencia. Sostiene que el adolescente tiene que realizar tres duelos para convertirse en adulto: a) El duelo por el cuerpo infantil, b) El duelo por el rol y la identidad infantil, c) El duelo por los padres de la infancia. Agrega un cuarto duelo: el de la pérdida de la bisexualidad de la infancia en la medida en que desarrolla la propia identidad sexual.

También cabe citar a R. Rodulfo (1991) quien habla de *trabajos simbólicos* a realizar en la adolescencia, situando entre ellos: pasaje de lo familiar a lo extrafamiliar, pasaje del yo ideal al ideal del yo, pasaje de lo fálico a lo genital, desamparo puberal, pasaje del juego al trabajo, trabajo de desplazamiento a la sustitución en términos de elección de objeto. Subraya que una de las tareas más decisivas en la adolescencia, es la transformación de lo que es el *jugar*, como práctica significativa, en lo que se conoce como *trabajo*. Su hipótesis es que si esta tarea queda sin realizar o fallida en la adolescencia, se compromete todo lo que va a ser del orden de la sublimación que es el trabajo más allá de ese periodo. Un quantum del orden del deseo que se despliega en el jugar debe pasar al trabajar, algo debe pasar en el sentido de desplazamiento libidinal o sublimación. Este pasaje de un campo a otro, y el tiempo en que algo debe pasar es una de las cuestiones cruciales que especifican la adolescencia, más allá de lo biológico o cronológico. Ahora bien, el carácter de esa sustitución es siempre parcial, el jugar no puede mudarse al trabajar sin resto. En *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana* (1991) plantea que la crisis de la pubertad golpea con sus repercusiones todos y cada uno de los niveles previos de la estructura subjetiva, retomándolos, dislocándolos a otra altura del desarrollo simbólico. Toda adquisición debe replantearse; todas las funciones del jugar se vuelven a desplegar y son llamadas a nuevas exigencias de trabajo. Rodulfo sitúa que la curiosidad intelectual, el deseo de saber, la posibilidad de investigar está en relación a la transformación del jugar.

Suele escucharse en algunos espacios áulicos fragmentos discursivos, tales como: *la hora de clases no es para jugar, sí lo es el recreo*. Cada tanto, algunos docentes introducen algo del jugar al dispositivo de la clase, haciéndole lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que se produce con otro, donde lo que media es el conocimiento al que se puede acceder. Rodulfo ubica que ahí se produce una experiencia de aprendizaje y una marca que no es la del superyó, pero sí confirmatoria de que para hacerlo tienen que socavar la disyunción entre tiempo para jugar y tiempo para el trabajo escolar. Es interesante la apuesta del autor al hablar de experiencia de aprendizaje; si el aprendizaje es una experiencia tal vez se pueda pensar como condición de posibilidad para los adolescentes que transitan hoy sus trayectorias en las escuelas secundarias.

Es Dolto (1990) quien entiende que la adolescencia es un movimiento pleno de fuerza, de promesas de vida, de expansión y que no hay adolescentes sin problemas, sin sufrimientos; siendo -tal vez- el periodo más doloroso de la vida, pero simultáneamente el periodo de las alegrías más intensas. También un periodo de duelos, angustias y alegrías para los padres que requieren atravesar elaboraciones psíquicas por la resignificación de sus adolescencias, que se reaniman.

Freud, en *Psicología de un colegial* (1914) apunta que las actitudes afectivas hacia otras personas quedan establecidas en una época temprana. En los 6 años de la primera infancia se consolida la índole y el tono afectivo de los vínculos con las personas del mismo sexo y el opuesto, a partir de ese momento los trasmuda, los desarrolla, pero ya no puede cancelarlos. Las personas en quienes se fija de esa manera son sus padres y sus hermanos. Las que luego conozca serán sustitutos de esos primeros objetos y se ordenan en series que arrancan de imagos de la madre, el padre, los hermanos. Entre las imagos de la infancia ninguna es más sustantiva para el adolescente que la de su padre, relación que da cuenta de una ambivalencia de sentimientos. En la segunda mitad de la infancia se da una alteración de ese vínculo con el padre, dándose su desasimio de esa figura ideal. En ese momento es cuando se produce el encuentro con los profesores de la escuela secundaria. Dice Freud: “Sino tomáramos en cuenta lo que ocurre en la crianza de los niños y en la casa familiar, nuestro comportamiento hacia los maestros sería incomprensible; pero tampoco sería disculpable” (1914, p. 250). Es que el adolescente necesita tomar distancia de lo que son los ideales y valores de su familia. A partir del reconocimiento en las fallas de los padres se organiza la adolescencia, es necesario barrar al Otro. Es, entonces, cuando la relación familiar se abre al campo del encuentro con los lazos sociales. Pensarse como alguien más allá de su familia es fundamental.

Por ello, en este *tiempo* la confrontación generacional es una tarea necesaria para el adolescente, confrontación que a veces se juega con sus padres y otras veces en el espacio extrafamiliar. En tal proceso le toca acompañar no solo a los referentes parentales sino a sus sustitutos, entre ellos los diferentes miembros de la organización escolar.

En dicha perspectiva, S. M. Firpo (2000) entiende a la adolescencia como segunda oportunidad de subjetivación, como barajar de nuevo lo ya inscripto y abrirse a nuevas inscripciones. Y, E. Said (1997) piensa a la adolescencia como periodo de construcción de sí en un intercambio con los otros, la búsqueda es la de saber lo que los otros pueden esperar de él y lo que él puede esperar de los otros. El psicoanalista mencionado habla de la adolescencia como tiempo de una radical importancia en la plasmación, anudamientos, conformaciones, cristalizaciones del psiquismo humano, tiempo de clivaje, de sellado fantasmático, de anudamientos o catástrofes estructurales. En este tiempo de pasaje se trata de las encrucijadas y marcas del tránsito por el Edipo y castración, de la confrontación del sujeto con su práctica sexual, de la puesta en juego de las operaciones en el movimiento de la sexuación humana. Cabe agregar que el propio Freud ubica en este tiempo el hallazgo del objeto sexual. En el pasaje por la adolescencia la relación a otro cuerpo, como resolución-superación de lo autoerótico, deviene decisiva. La adolescencia reactualiza operaciones en torno a la castración y la trasmudación de goce en ella implicada. Es pasaje de las formas del goce autoerótico al deseo y la apertura a alternativas y variantes de goce; salida exogámica.

C. M. Calcagnini (2018) sostiene que la clínica con púberes y adolescentes implica una dimensión trasferencial muy particular dado que la estructura termina de consolidarse. Teniendo en cuenta el segundo despertar sexual afirma que según como se haya anudado la estructura en la infancia, ese despertar puede ser tiempo de bonanzas o tempestades. En la *Novela familiar del neurótico* (1909) Freud hará mención a que el desasimio de la autoridad parental es una de las operaciones más necesarias y dolorosas del desarrollo, ubicando que el progreso de la sociedad descansa en la oposición entre ambas generaciones. Años después, en el *Malestar*

en la cultura (1930) observa que los humanos requieren maneras de organizarse. Gobernar y educar, ejes fundamentales de la política, no han logrado una satisfacción completa, ni consistente, ni eterna, ni para todos. Este límite, esta imposibilidad es estructural y está en relación al malestar que Freud ubica en la cultura, en cada cultura y que es posible leer en lo social.

¿Adolescencia o adolescencias? El recorrido realizado hasta aquí, permite sostener la importancia de hablar de *Adolescencias* en plural, teniendo en cuenta que el concepto no puede ser pensado por fuera del suelo epistémico social y político de cada época. La adolescencia -etapa de transición, tiempo de pasajes, momento de reediciones, metamorfosis no ausente de dolor y entusiasmos- pareciera desde diferentes discursos definirse desde dos variables: la infancia y la adultez, variables que también aparecen definidas según el contexto en que se inscriban. Desde tal posicionamiento, el concepto de adolescencia tomará diferente sentido según como se defina niñez y adultez. Las adolescencias se configuran en función de relaciones de parentescos, estructuras de producción, realidades sociales, sistemas políticos, educativos. En acuerdo con Minnicelli (2019) puede decirse que niñez, adolescencia y adultez son categorías subsidiarias en tanto las formas de su inscripción simbólica en una época, las determinan. También en ese sentido se expresa S. Sternbach (2006) cuando afirma que la adolescencia no constituye un universal, sino que resulta definida como tal, categorizada, descripta, problematizada según los discursos de la época. Propone, por ende, partir de una noción plural: *las adolescencias*. “Múltiples, diversas, siempre surcadas por una singularidad entretejida con las trazas comunes que la cultura actual posibilita” (p. 53).

Se escucha decir que las **adolescencias vulneradas** se han convertido en objeto de intervención. En tanto se habla de adolescencias vulneradas, se supone que hay otras que no lo son; estableciéndose allí una dicotomía. Desde el Discurso Jurídico se entiende por **vulneración de derechos** cualquier trasgresión a los derechos de niñas, niños y adolescentes establecidos por la *Convención sobre los Derechos del niño*. Ante cualquier situación de vulneración de derechos son los estados quienes tienen la tarea de realizar acciones destinadas a prevenir hechos y a trabajar para la restitución de derechos cuando los mismos han sido vulnerados.

Hoy se intenta avanzar hacia una sociedad más justa, donde los derechos, las obligaciones, el llamado “bienestar” incluyan a más sujetos. Esto genera nuevas demandas de organización que implican redistribuir posibilidades y beneficios. Como se sabe ninguna acción del poder político es anterior a un malestar que emerge en lo social. Si se aprueban leyes que posibilitan políticas públicas para trabajar con las adolescencias cuyos derechos han sido vulnerados, es porque lo social pone en superficie lo que acontece, así la política pone en agenda estas problemáticas, se crean estrategias y dispositivos para trabajar con *las adolescencias vulneradas*. Si los acontecimientos ocurren, es porque un suelo político social los está fertilizando.

H. Guggiari en su escrito *La novela social del neurótico* (2021) plantea que el análisis estructural de los funcionamientos de la política y la economía tratan del abismo entre lo social y lo individual. Sostiene:

[...] La aplicación de políticas públicas para el beneficio de las mayorías, el acto público en sí, por más estudio que se realice, planificación o estrategia se enfrenta al malestar, al azar, a lo individual, al conflicto, al poder establecido y a la novela social. La consecuencia es la imposibilidad de lo armónico [...]

El azar y la contingencia reubican las identificaciones de las personas a los discursos sociales, según las demandas o inhibiciones pulsionales que se

actualicen en un determinado momento del malestar. Los posicionamientos se definirán en el encuentro, en acto, con intereses contradictorios e históricos entre los privilegios y el riesgo de vida (s/p.)

En virtud de las referencias aportadas cabe sostener que cuando se habla de adolescencias se debe tener en cuenta que no es un proceso natural evolutivo, sino que la *movilidad* de sus vicisitudes es inherente a su propio devenir. En el trabajo con adolescentes no puede haber desentendimiento del *tiempo* cronológico, pero-tomando como sustento el aporte de la teoría psicoanalítica- es fundamental la interrogación acerca de qué situaciones está atravesando en relación a la situación parental (edipo y castración consecuente), en el marco de la estructura significativa, apelando a su singularidad. La emergencia pulsional de la pubertad, el movimiento a nivel del cuerpo-crecimiento, los cambios hormonales, el desarrollo sexual, la posibilidad de reproducción ponen en juego su trama imaginaria. La imagen del Otro opera como soporte para construir la imagen del propio cuerpo y del yo, en la unificación narcisista. El posicionamiento simbólico no tiene todavía los contornos que tendrá en la adultez. Tanto con respecto a su familia como a su entorno social suelen plantearse los grandes enigmas de la existencia humana: la sexualidad y la muerte. En la oscilación entre el desamparo y la adherencia a otro la constitución del sujeto deviene una cuestión de lugar, de conquista de un lugar para vivir, según palabras de M. Mannoni.

Desde antes de nacer la constitución de la subjetividad lleva las marcas del Otro. La función materna y paterna son funciones legalizantes, ya que traen consigo una marca filiatoria, filiación que pone en juego dos escenas: la de los orígenes, que para Freud es mítica y la del tiempo ritual: entrada en la cultura por una escena sancionada por el cuerpo social. La relación entre la ley social (legalidades) y la ley simbólica es fundamental ya que la prohibición al incesto pone en juego la ley primordial de goce interdicto posibilitando la filiación.

Volnovich (2002) afirma que en situaciones de extremo desamparo social, la experiencia de inermidad por la que transitan niños, niñas y adolescentes, captura cualquier posibilidad de identificarse con algo más que un deseo mortífero. Por ello es importante pensar el lugar del prójimo, otro al que le toca la tarea de acompañar a los adolescentes en estos procesos. Cobran sentido entonces las siguientes preguntas: ¿Cómo se configura el lugar del prójimo para adolescentes cuyos derechos han sido vulnerados?; ¿Cómo operar en tanto adultos para intervenir y acompañar a jóvenes que han padecido o padecen situaciones de vulneración de derechos?

Tales interrogantes son retomados a la luz de los **episodios** recortados de la praxis profesional, lo que permite contribuir -en la medida de lo posible- a una lectura sobre el campo epistémico Adolescencias-Derechos y las posibilidades de intervención desde la praxis profesional que se ejerce.

CAPÍTULO 2

Educación y Derechos Humanos

Me parece que existe la posibilidad de hacer funcionar la ficción en la verdad; de inducir verdad con un discurso de ficción, y hacer [...] que el discurso de verdad suscite, “fabrique” algo que no existe todavía, es decir “ficcione”. Se “ficciona” historia a partir de una realidad política que la hace verdadera, se “ficciona” una política que no existe todavía a partir de una realidad histórica.

(M. Foucault: 1980, p.162)

2.1. Sobre el concepto de institución

G. Frigerio en el libro *De Aquí y de Allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección* (1998) advierte sobre la complejidad de lo educativo, sobre sus matices y muestra que siempre una parte de la realidad se escabulle, que siempre un caso viene a cuestionar lo afirmado, que siempre un actor interroga y/o desconcierta. Afirma:

Los intentos de construir andamiajes teóricos que nos permitan aprehender la realidad están contextualizados. Obramos en coyunturas determinadas y determinantes en las que, a la vez, producimos. Lo producido está fechado, lleva la huella y marca de su tiempo. La temporalidad cronológica, los avatares de nuestras filiaciones simbólicas hacen envejecer [...] redes conceptuales que pierden consistencia y van dejando de atrapar en sus mallas una realidad inestable y cambiante (1998, p. 10).

Frigerio apunta que el deseo de saber, la búsqueda de sentido organiza la actividad cotidiana, puntualizando que se trata en cada situación de pensar y volver a pensar, ya que la complejidad de las realidades escolares no se resuelve con recetas. Por lo cual se hace necesario recurrir a la teoría, leer las prácticas y desde allí ir a los viejos o nuevos conceptos. Se trata de observar la escena escolar, ubicar el mapa institucional, inventar escenarios posibles para interrogar las prácticas, que no es sin la implicación de quien lee. Siempre se trabaja a partir de un recorte teórico o temático. Ante la pregunta acerca de qué se sabe de las escuelas, en su complejidad de edificios materiales y simbólicos, en tanto ámbito de sociabilización, profesionalización y trabajo, se vuelve tarea insoslayable ubicar primero, que se entiende por institución.

Puede decirse, como punto de inicio, que las instituciones constituyen un nivel intermedio entre el territorio social y el *individuo*; de modo que no hay instituciones fuera del campo social, ni instituciones sin *individuos* que las conformen y las encarnen. De ello se desprende que los sujetos están sujetos a ellas. Algunos autores entienden las instituciones en términos de *constructos*, como procesos en permanente reconstrucción; son los propios seres humanos que las transitan quienes efectúan, consciente o inconscientemente, un trabajo de deconstrucción y reconstrucción. Es que, en calidad de diferentes actores institucionales, se porta un potencial de conservación, de afianzamiento, de cristalización de lo ya establecido o instituido, pero también de transformación, de capacidad instituyente.

El concepto de **institución** no es unívoco, adquiere el matiz de los contenidos cambiantes que diferentes sociedades y épocas le confieren estando, a su vez, en

relación a distintos enfoques filosóficos, científicos y políticos. Sostiene Emmanuele: “Ninguna teorización ni disciplina circula por el mundo desamarrada de la política; complementariamente, la materialidad discursiva del territorio político prolifera sobre la letra de aquellos discursos reconocidos bajo la adjetivación meritoria de científicos” (1996, p. 41).

Como referencias ineludibles para trabajar la complejidad anudada en el concepto de institución resultan fecundos, en primer lugar, los desarrollos de Lapassade y de Lourau, pioneros de la corriente del análisis institucional francés, y de absoluta vigencia.

El primero de ellos define a las instituciones como “grupos sociales oficiales: empresas, escuelas, sindicatos”; también como “sistemas de reglas que determinan la vida de esos grupos” (Lapassade; 1985, p. 213). Se ocupa de indagar el sentido que la palabra adquiere en diferentes disciplinas y discursos sociales. Si bien hace un rastreo en relación al lugar que le da la sociología y lo que llama el *lenguaje* jurídico, da estatuto al término en relación a la Psicoterapia Institucional, elaborada alrededor del año 1940. Refiere que el movimiento de la psicoterapia institucional ha dado a las instituciones psiquiátricas una función terapéutica, aún en ese momento en que la institución es pensada como sinónimo de establecimiento. Instituciones son los establecimientos u organizaciones con existencia material y/o jurídica: escuelas, hospitales, etc. Lapassade afirma que tal definición de institución y el empleo de este concepto son de fuerte *orientación sociologizante*. A partir de ese contexto formula la hipótesis que la institución existe en el nivel inconsciente del grupo, retomando la idea de Lévi Strauss en cuanto a que el inconsciente individual pertenece también al orden institucional, que es la estructura de parentesco. “La experiencia del grupo” es la vivencia de un orden estructurante, institucional, que traduce dentro del grupo a la organización de la sociedad, y su organización política, la de la producción. (1985, p. 216).

Es entonces que cobra relevancia el análisis del grupo en tanto **dispositivo** instalado en los establecimientos y ya no los establecimientos. Aunque el autor, en un principio, refiere a las instituciones como establecimientos u organizaciones, en un segundo momento avanza en la idea que las instituciones son dispositivos instalados al interior de los establecimientos; consecuentemente el trabajo institucional hará foco en el análisis de tales dispositivos. A modo de ejemplos piensa en los grupos operativos, los equipos de trabajos, las instancias de clase; en el interior de establecimientos como escuelas, hospitales, etc. Es en un tercer momento que el concepto de institución cobra el sentido de ser producto de la sociedad instituyente en los cambiantes tramos de su propia historia.

En distintas ponencias a cargo de destacados institucionalistas argentinos, transcritas en *La Escena Institucional* (1991), O. Saidón reproduce textualmente la siguiente reflexión del propio Lapassade acerca de la institución:

Si en estas condiciones el término institución es conservado a pesar de todas las dificultades que provoca, es porque conserva en el propio uso que le da la etimología, su sentido de mantener de pie la máquina social y hasta de producirla, vertiente instituyente. Y también vertiente de lo instituido, no para significar el establecimiento y sí porque la noción de instituido remite a formas universales de relaciones que nacieron originariamente en una sociedad instituyente; que se transforma y hasta puede entrar en el tiempo de su ocaso. (1991, p.76)

La lectura de Lapassade pone en superficie la problemática de la institución, puesto que el concepto atraviesa a los grupos y las organizaciones, lo que permite

develar esa dimensión oculta que los rige. En su planteo, a la institución se la puede comprender como:

un sitio en el que se cruzan la *instancia económica* [...] la instancia política [...] y la *instancia ideológica* [...], la institución no es un nivel o instancia de la formación social, sino un producto del cruce de los niveles o las instancias. Y este producto está sobredeterminado por el conjunto del sistema a través de la mediación del Estado. (1985, pp. 21-22)

Lourau retoma este planteo en su libro *El análisis Institucional* (1988) y se ocupa del concepto inscribiéndolo en una dimensión histórica donde revisita distintas teorías institucionales, delimitando el carácter ciertamente epocal de las mismas. A partir de preguntarse si la institución lo abarca todo, haciendo que el concepto se vuelva, por ello, inutilizable, intenta captar la atadura dialéctica que lo recorre, despejando tres momentos: *universalidad, particularidad y singularidad*. De tal modo, el momento de la universalidad refiere a la institución (educación, familia, etc.) en tanto norma universal, transhistórica, como hecho social positivo general, pero en lo abstracto. El momento de la particularidad, es la negación del momento precedente, puesto que la norma universal deja de serlo tan pronto se encarna o aplica en condiciones particulares, circunstanciales y determinadas. Sin embargo, esta aplicación no es directa, lo que precipita el momento de la singularidad o de la unidad negativa, síntesis de la acción de la negatividad sobre la positividad de la norma universal. En este sentido, las normas universales son mediatizadas por formas singulares visibles, materiales, generalmente dotadas de una organización.

Plantea el autor que la institución, como norma universal, se materializa siempre en formas singulares institucionalizadas de sociabilidad. El carácter singular lo otorga la sobredeterminación de las particularidades a través de las cuales el sistema social fragmenta la aparente universalidad de la norma. La institución, en su singularidad, es un lugar marcado, dividido en espacio y tiempo, sometido a las normas imperativas que las clases sociales instauran. Sitúa que el análisis de dicho concepto no siempre ha sido sostenido desde la dialéctica que lo recorre, lo que explica el carácter *polisémico, equívoco y problemático* que tiene.

Mientras Lapassade (1985, p.15) declara denominar -desde 1963- "*análisis institucional* al procedimiento que apunta a sacar a luz ese nivel oculto de la vida de los grupos así como su funcionamiento" -dimensión institucional no analizada y determinante- en tanto todo grupo u organización se hallan sobredeterminados por instituciones; Lourau (1988) presenta el **análisis institucional** como un método o instrumento de análisis capaz de revelar la trama de determinaciones sociales, políticas, etc. que atraviesan a los grupos y a las organizaciones. Entiende que el análisis institucional articula no solamente esas características del sistema social, sino también ciertas carencias provenientes de la sociología, el psicoanálisis, el derecho y la economía política, sin pretender por ello, sustituirlas o englobarlas.

En la misma orientación, Saidón (1991) ubica que la analogía que muchas veces se establece entre establecimiento e institución impide captar el sentido de las fuerzas instituyentes que dan lugar a lo instituido. Es que la institución no se define como un lugar sino como una relación entre lo instituyente y lo instituido que da lugar a la institución como espacio inacabado y de gestación permanente. La institución se convierte, entonces, en un espacio contradictorio, atravesado por fuerzas que escapan a los límites que fija un establecimiento, de ello se desprende que no se puede investigar el quehacer institucional si no es en relación con otras instituciones. Afirma el autor -inspirado en Lourau- que cuando ante una demanda institucional

hay que definir el campo de trabajo, delimitando por un lado el campo de análisis y por otro el de intervención, desde la propuesta del análisis institucional se trata de extender el campo de intervención lo más próximo que se pueda al campo de análisis. “Esto se consigue a través de la producción de analizadores, que obligan a pensar, o como dice Lapassade: “Liberan la palabra en la institución” (1991, p. 39).

Los **analizadores**, sean construidos o espontáneos, son acontecimientos, situaciones, crisis que producen espacios contradictorios, transversalizados, donde los grupos realizan el diagnóstico de situación y su práctica de intervención en un mismo acto. Plantea Saidón:

Las instituciones y sus establecimientos, los medios de comunicación, los diferentes equipamientos colectivos, actúan como aparatos de captura de todos los procesos de subjetivación singulares imponiéndoles su propio modelo totalizador. Realizan esa captura a través de enunciados, de la forma en que los producen, de sus estrategias de irradiación por un lado y a través de la producción de visibilidades y el modo en que orientan la percepción en uno u otro sentido. (1991, p. 49)

Agrega, en ese sentido, que diferentes establecimientos y diversos instituidos (hospital, consultorio privado, etc.) son atravesados por procesos que dejan las marcas de su historia a través de su producción y los modos en que se articula el deseo en ellas. (p.51). B. Kononovich (en ese texto publicado en 1991 y escrito conjuntamente con Saidón), refiere a Freud al señalar que en sus escritos sociales, fijó la pertinencia del psicoanálisis en las cuestiones del sujeto, la grupalidad, la sociedad y la cultura; pero no ha sido ni es tarea fácil construir una epistemología de los grupos y las instituciones. Afirma: “Poder concebir lo grupal y lo institucional en su carácter fundante de la subjetividad, en el cual el hombre no es la medida de las cosas sino una frágil presencia atravesada y multideterminada constituye el primer punto de sutura” (Kononovich;1991, p. 61). Los grupos y las instituciones tienen en su fluir instituyente una dinámica que le es propia y que trasciende las individualidades.

Se deduce de lo expresado que el análisis institucional apunta a poner luz a esa dialéctica instituido-instituyente; implica intervenir **en** los establecimientos **con** dispositivos, tras consideración de la institución en su índole siempre activa. Se trata, en esta dirección, de un dispositivo de intervención en el que se afirma el acto político implícito en esa práctica, donde queda acentuado el vínculo entre la génesis social y la génesis conceptual que atraviesa a toda institución.

Es por ello que en virtud del marco conceptual y metodológico del presente Trabajo se torna preciso concebir el concepto de institución en su articulación con las prácticas concretas que en cada momento le son asociadas, ya que hacen a los modos de cómo se piensa y se interviene en el quehacer profesional. De ello se desprende la ineludible importancia de marcar líneas, recorridos, puntualizaciones, enlaces, con aquellas instituciones que se recortan, a saber: **Familia, Educación y Salud**, desde distintas posiciones y/o saberes convergentes, los que se despliegan en páginas que siguen.

Así, desde la posición teórico metodológica que sustenta la *Especialización* Psicología *EN* Educación, la propuesta de una **Clínica Institucional** apunta una praxis de la dimensión institucional la cual exige un trabajo de reconocimiento de las determinaciones estructurales de los actos humanos cuyo sentido social queda alienado en el desconocimiento. Dimensión que se halla mediatizada -a su vez- por las particularidades de los grupos y de los niveles organizativos coexistentes; se

trata de *poder saber por qué sucede lo que sucede* desde una matriz de análisis que no remite a lo individual sino a lo estrictamente singular, aquello que se presenta como cualitativamente distinto, diferente. Recuerdan E. Emmanuele y M. Liborio (1996):

Desde la perspectiva de una investigación [...] en el terreno de las Ciencias Sociales, se preserva así el análisis del continuo movimiento macro/micro social, flujo incesante entre el complejísimo cruce de instancias estructurantes y las singularidades de sus diferentes modos o formas de expresión sobre la superficie de lo cotidiano. (p. 133)

Para el **psicoanálisis** no hay sujeto desde los orígenes, sino que se trata de posibilidades que solo se materializan si se encuentran una serie de condiciones. El **Otro** -lugar simbólico- es condición y posibilidad de subjetivación. Otro que introduce al sujeto en un orden y es motor de la existencia humana. Ese primer Otro es la madre que cuida, nutre, brinda afecto, toca, habla. La función materna ofrece una función identificatoria, proporciona al niño un conjunto de significados que le permitirán nombrar los significados por los que atraviesa. Respecto al padre se trata también de una función simbólica; es el representante de una ley y portador de los discursos sociales legitimados. Es quien rompe la simbiosis entre madre e hijo y el que reparará esa pérdida con la puesta a disposición de objetos sustitutos que facilitarán la exogamia.

A su vez, un recorrido -aunque breve en esta ocasión- sobre el devenir histórico de la **institución familia** desde la **sociología**, permite localizar -entre muchos otros- a autores como P. Rosanvallon y J-P. Fitoussi (1997) quienes afirman que la familia tradicional ofrece un punto de equilibrio al individuo, al tiempo que lo inserta en un espacio de sostén social y redistribución económica; lo que implica la inscripción en una genealogía, brindando sostén y referencia a sus miembros. En la tradición moderna es el primer eslabón en el proceso de filiación y construcción de la escala inter-generacional. La organización paterno-filial depende de un orden especial específico (la sociedad burguesa) que otorga a la familia la misión de constituir la matriz subjetiva de los futuros ciudadanos.

Del mismo modo, en sus análisis como **historiador** y **sociólogo**, J. Donzelot (2008) estudia la transformación de la familia a partir del antiguo régimen francés. Sitúa que los estados modernos producen un pacto fundacional entre familia y estado, una distribución de funciones; por detrás de las familias el Estado garantiza algunos soportes de funciones familiares y las asume. En cuanto a la educación llega el momento en que la escolarización alcanza cierto nivel de generalización. En tanto se halla destinada a configurar los ciudadanos de los estados modernos es asumida como función del Estado, dando la impresión que la única obligación de la familia con respecto a la educación es garantizar la presencia de los niños dentro de la escuela. La familia es una institución que puede contener a niños, ancianos, etc.; función de contención que no está distribuida de manera homogénea entre todos sus miembros, sino centrada en la mujer quien ejerce el rol de cuidado. Será recién, a partir de la segunda guerra mundial, con la incorporación de la mujer al mercado del trabajo que se produce una ruptura de esa capacidad de contención de la familia, en concordancia con un suelo histórico donde la reproducción de la sociedad es responsabilidad de los individuos, de los grupos familiares y no de la sociedad como tal.

Aunque alcanzados los enlaces señalados, es igualmente importante señalar que si se trata de analizar qué acontece con la institución familia en su propio

devenir histórico, también resultan relevantes los aportes de S. Duschatzky y C. Corea en *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* (2002). Entre las diversas problemáticas que estudian plantean:

La desarticulación del universo de la familia nuclear se inscribe en la alteración de una serie de condiciones basadas en el principio jerárquico. La caída del Estado-nación en el marco de la emergencia de nuevas lógicas basadas en la noción de “red” vacía a las relaciones familiares de una referencia anclada en jerarquías simbólicas. (p.71)

Corresponde acotar que actualmente se presentan configuraciones y modos de vinculación familiar en formas múltiples y variadas que rompen la estructura paterno-filial clásica. Familias ensambladas, familias monoparentales, familias ampliadas; en ellas se conserva la matriz fundada en el ejercicio de figuras de autoridad. Duchastzky y Corea entienden que la “familia” es hoy un significativo vacío, un lugar sin referencia estable de significación” (2002, p. 72). Es ante el agotamiento del dispositivo familiar que se ofrecen tres modalidades subjetivas de habitar la nueva situación: *desubjetivación*, *resistencia* e *invención*, plantean las autoras. Es la última -la *invención*- la que tiene mayor potencialidad, ya que pone en juego la producción de recursos para habitar la situación. “Se trata de hacer algo con lo real, de producir aberturas que desborden la condición de imposibilidad, de producir nuevos posibles”. (p.78). Y es aquí que la **institución educación** juega su apuesta, despliega sus enlaces.

Según A. Badiou (2000) la educación es el intento de activar un lugar, una falla, un pliegue donde la posibilidad de subjetivación sea todavía ilegible. Recurrir a la invención como recurso requiere originalidad, construir formas nuevas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y de constituirse como sujetos. La *invención* podría pensarse así, como un lugar que despliega condiciones, singulariza a la tarea de la escuela y a la posibilidad de abonar a la subjetivación. Algo de esta activación de enlaces mediante recurrencia tanto a la *invención*, como a la *resistencia* se pone en relieve, en páginas subsiguientes, a propósito de la descripción y análisis de aquellas intervenciones mínimas llevadas a cabo en episodios significativos recortados, en calidad de materialidad empírica para este Trabajo. Respecto a la educación afirman Duschastzky y Corea:

La educación como acción igualadora no es, [...], la fabricación de sujetos idénticos entre sí ni la producción de un sujeto sin fisuras a semejanza de algún ideal. La educación igualadora es una acción que hace posible la subjetivación, [...] que emprende la difícil e incontrolable tarea de introducir al sujeto en otro universo de significación de modo de ayudarlo a construir su diferencia. La educación consiste en examinar una situación de imposibilidad contingente y en trabajar en todos los medios para transformarla. (2002, p.91)

Como se sabe la educación es una institución que posibilita la entrada del sujeto en la cultura. El pedagogo J. C. Tedesco (1991) habla de dos niveles distintos de análisis: la educación como fenómeno social y como objeto de políticas sociales por un lado y la educación como fenómeno individual y como actividad de aprendizaje por el otro. Y el filósofo y pedagogo D. Saviani (1991) invita a considerar la educación tanto en su función represiva y enajenante como en su posibilidad transformadora en el seno de procesos históricos sociales, lo que lo lleva a postular

una *teoría crítica* de la educación, constituyendo ésta una variable interviniente en el proceso social.

En estos enlaces vale mencionar, también, a la psicóloga, especialista en salud pública, A. Stolkiner, quien, en su artículo Familia, Escuela y Salud, sitúa un marco de articulación entre éstas. En ocasión de refutar una cita textual de M. Thatcher, plantea:

Margaret Thatcher dijo “lo social no existe”, en realidad, lo social resiste. Como la vida resiste y entonces las comunidades, las familias, las sociedades tienden precaria, fragmentariamente con fuerzas en contra, con mucha tendencia además a entrar en conflicto entre aquellos que debieran aliarse (padres, escuelas, usuarios, médicos, etc.) a configurar redes de soporte sobre las cuales ahora sí se podrían asentar formas de socialidad distintas. (2002, p.20-21)

Se sabe que **Educación** y **Salud** constituyen áreas de política del Estado y adquieren relevancia como instrumentos de la *normalización* que requieren las sociedades industriales. Subraya Emmanuele:

Así como la biología encuentra su dominio de aplicación en la práctica destinada a preservar la salud en tanto fuerza de trabajo, la pedagogía sostiene la positividad de una práctica educativa que institucionaliza la transmisión de saberes y su distribución. (1998, p.63)

Si bien **Salud** parece aludir a un espacio social escindido de **Educación**, en rigor son dos instituciones productoras de símbolos sociales que se asientan en una categoría binaria: saber e ignorancia, salud y enfermedad. Salud y Educación son instituciones arraigadas en la complejidad del tejido político social que garantizan la vigencia histórica de la cultura, de sus símbolos, de sus discursividades; garantizan la sujeción social que hace al devenir fundante del humano; instituciones objetivadas desde múltiples discursos, saberes y prácticas, de carácter epocal. Como toda institución, tanto Educación como Salud, se vehiculizan discursivamente. Dada la hegemonía ejercida, en cierto tramo histórico, por la Pedagogía -con pretensión de arrogarse a la Educación como su objeto de estudio- es que se postula la emergencia de un **Discurso** nominado **Pedagógico**, en virtud de las huellas que ésta imprime (aún) a tal discurso, el cual, hay que decir, se halla constituido también por enunciados provenientes de otros Discursos Sociales. Equivalente situación se plantea respecto al **Discurso Médico**, fundación discursiva que lleva las marcas de una medicina hegemónica que se arrogó -en determinado momento histórico- todo saber y poder acerca de la dupla enfermedad-salud, pero que cuando se pone en análisis se evidencian enunciados provenientes de otros saberes y prácticas: pedagógicas, jurídicas, etc., trascendiendo los saberes de la medicina como tal.

Según Emmanuele la *Psicología* nace localizando sus primeros objetos de estudio en el campo de la Educación, cruzándose luego al mercado de las prácticas terapéuticas, en tanto Freud funda el *Psicoanálisis* desde el área de la Salud con la esperanza de recuperar la especificidad de una Psicología despegada de las Ciencias Naturales. En su libro *Cartografía del Campo Psi* (2014, p.14) la autora sostiene: “Los cruces enraizados del Discurso Médico y del Discurso Pedagógico surcan incesante y recurrentemente las relaciones de fuerza, los diagramas de ese *campo Psi* donde las prácticas sociales *curar* y *enseñar* se transforman hoy en una rara mezcla”. Las curaciones transmiten enseñanzas y los saberes advienen curativos. Así, **Discurso Pedagógico** y **Discurso Médico** vehiculizan la apropiación

de otros Discursos Sociales. Psicólogos y psicoanalistas realizan sus prácticas EN Educación y EN Salud, construyen estrategias y dispositivos en el marco de las políticas públicas estatales actuales.

En su escrito *Desafíos y artesanías metodológicas en Investigación: Clínica Institucional, Arqueología y Genealogía*, Emmanuele sostiene:

La dimensión institucional atraviesa estructuralmente dejando huellas en las propias filiaciones, en las prácticas cotidianas, en las posiciones subjetivas que cada uno asume en el interior de los Discursos Sociales. Las normativas o instituciones no se encarnan directa y fielmente en los individuos, sino en determinadas y circunstanciales condiciones particulares, mediatizadas a su vez, por formas y modos singulares. La materialidad discursiva adquiere una insoslayable relevancia, ya que todo Discurso -en tanto construcción histórico, político y social- es una práctica que tiene resultados y niveles de eficacia y produce efecto mediante el conjunto de estrategias de las que se vale. (2001, p.3)

Respecto al concepto de salud se sabe que no es unívoco ni universal, como tampoco lo es el de enfermedad. Su carácter cambiante depende de personas, grupos y de los contextos socio políticos culturales desde donde se conceptualizan. En nuestras sociedades salud y enfermedad se presentan como conceptos opuestos, construyéndose el significado de uno en función del otro.

En el devenir temporal se puede advertir como las concepciones de salud y enfermedad se suceden de forma que cada una va aportando nuevos matices a las anteriores. Tradicionalmente, el concepto de salud ha ido a remolque del de enfermedad, al que se le ha dado más importancia; a medida que éste ha ido cambiando, lo ha hecho aquel. La Psicología, la Ecología, las Ciencias de la conducta y las necesidades de la propia sociedad, conforman una nueva visión de la **Salud**, dotándola de una naturaleza propia y unas determinadas características, sin renunciar por ello a la idea de oposición a la enfermedad. El Discurso Médico permanece en una paradoja; muchas veces ignora, niega u olvida la salud a la que apunta.

En cuanto a la **Educación**, Emmanuele (1998) señala que es un espacio social de confrontaciones entre fuerzas conflictivas materializadas a través de lineamientos diversos que pugnan unos por rupturas, movimientos e innovaciones y otros por la conservación de lo instituido. Cumple -siempre- una multiplicidad de funciones sociales ligadas a la trasmisión, recreación y preservación de la cultura, propia de una organización social. Hay así, una relación intrínseca, constitutiva entre sociedad y educación ya que ésta asegura la adecuación de los distintos Discursos Sociales. Aquí, cabe recordar a Foucault en *El orden del discurso* cuando dice:

La educación, por más que sea de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa qué tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican. (1992, p.37)

En lo que atañe a las políticas educativas, en sus diferentes formas o estilos, se han consolidado hegemónicamente por sustentos ofrecidos desde el paradigma positivista. A partir de la Revolución Industrial la salud de las poblaciones, en tanto fuerza de trabajo, se sitúa como correlato directo de los poderes económicos y la

educación se vislumbra como instrumento garante del orden y control social. La trasmisión de saberes culturalmente acumulados permite a los individuos prepararse para ser los ciudadanos libres e ilustrados del mañana. Salud y Educación constituyen herramientas esenciales del orden y el progreso económico, y no pueden deslindarse del suelo político social de cada época.

Sin duda, la institución educación no deja de producir fecundos enlaces. En tal sentido el propio Foucault (2007) muestra otro lado altamente relevante. Según plantea Annoni (2008) aunque el filósofo francés no se haya dedicado puntualmente al análisis de las instituciones, no deja de tropezar con ellas en la profundidad y extensión de su obra. Sostiene que en la arquitectura conceptual de Foucault, lo institucional no remite a esas concepciones que asimilan las instituciones con la geografía de los establecimientos, que confunden y reducen lo institucional al acotado escenario a lo que allí sucede en términos de funcionamiento, sino que tal funcionalidad se haya rebasada por un haz complejo y móvil de “relaciones políticas, económicas, sociales, etc. que atraviesan tanto al establecimiento, como a los sujetos que allí protagonizan múltiples prácticas” (p.13). La autora a su vez, retoma la síntesis que sobre la obra de Foucault realiza M. Morey (1991) en el Prólogo del libro *Foucault*, de G. Deleuze. Afirma allí Morey:

Y, entre ambas series, entre saber y poder, la institución constituirá el inevitable factor de integración, donde las relaciones de fuerza se articulan en formas: formas de visibilidad, como aparatos institucionales, y formas de enunciabilidad, como sus reglas. En tanto que figura intersticial, la institución será lugar donde el ejercicio del poder es condición de posibilidad de un saber, y donde el ejercicio del saber se convierte en instrumento de poder. La institución [...], es el lugar de encuentro entre estratos y estrategias, donde archivo de saber y diagrama de poder se mezclan e interpenetran, sin confundirse”. (1991, p.18)

Se puede pensar que en tanto la educación se constituye en espacio social de confrontaciones acordes a un orden general, exterior, desde estrategias de poder que atraviesan saberes, siendo suelo constitutivo de objetos, conceptos, sujetos y prácticas sociales, que cumple una multiplicidad de funciones, que no es objeto de estudio de una disciplina en particular por lo que reclama la presencia de disciplinas diversas que aportan miradas complementarias, requiere materializarse en lugares, siendo, en nuestras sociedades, la escuela la forma organizacional histórica hegemónica.

Tal como entiende Emmanuele la educación se presenta históricamente como un instrumento posible de regulación del corpus social, pero cuando esta regulación no puede garantizarse desde una educación funcional y fusionada con la vida misma de la comunidad surge la escuela como dispositivo eficaz y mediatizador. En su libro *Educación, Salud, Discurso Pedagógico* (1998) plantea: “[...] la formalización de la educación se materializa con la aparición de este nivel organizativo, cuyos objetivos, métodos y significación social varían [...] a medida que [...] complejizan tanto las formaciones sociales como los requerimientos que se le formulan al hombre”. (1998, p. 60)

En una referencia puntual a la escuela primaria -a la que caracterizan como forma de sociabilización privilegiada y lugar de paso obligatorio para los niños de clases populares- J. Varela y F. Álvarez-Uría (1991) se preguntan, sobre “esta institución reciente cuyas bases administrativas y legislativas cuentan con un poco más de un siglo de existencia” (p.14) ¿Qué caracteriza a esta institución que ocupa el tiempo y pretende inmovilizar en el espacio a “todos” los niños comprendidos

entre 6 y 16 años. Desde una perspectiva genealógica se responden que se trata de una “maquinaria de gobierno de la infancia”, que ensambló e instrumentó una serie de dispositivos que emergieron y se configuraron a partir del siglo XVI. El niño, para los autores citados, es también una “institución” de aparición reciente, ligada a prácticas familiares, modos de educación y a clases sociales. La educación es uno de los instrumentos claves puestos en práctica para *naturalizar* una sociedad de clases o estamentos, existiendo diferentes calidades de *naturaleza* infantil (oro, plata, hierro, dicen los autores) siendo sus equivalentes: el infante y el caballerito, el colegial, el pícaro, que exigen programas educativos diferenciados, por lo tanto se instituirán esas diferentes *figuras* de infancias. Sitúan:

La escuela no es solo un lugar de aislamiento en el que se va a experimentar, sobre una gran parte de la población infantil, métodos y técnicas avalados por el maestro, en tanto “especialista competente” o [...] declarado como tal por autoridades legitimadoras de sus saberes y poderes; es también una institución social que emerge enfrentándose a otras formas de socialización y de transmisión de saberes que se verán relegadas y descalificadas por su puesta en marcha. (1991, p.38)

La escuela se convierte en lugar privilegiado de producción de la infancia, de fabricación del niño, obrando al modo de un laboratorio que no solo posibilita la aplicación de diferentes saberes existentes, sino que también es lugar de extracción de saberes nuevos. En tal sentido Frigerio (1992) sostiene que la escuela debe tener una función *arcónica*, lugar de la memoria, en tanto permita que se constituya una ley, que se origine la sociedad y que la ley pueda ser reinterpretada, como transformación del mundo de la naturaleza al mundo de la cultura. Podría decirse en ese sentido que hay escuela cuando hay posibilidad de pensarse y que ello podría fundar las reglas de una nueva institucionalidad.

2.2. Noción de discurso. Acontecimiento discursivo

Foucault (1926-1984) inicia su trayectoria como catedrático luego de obtener su titulación doctoral tras la presentación de su tesis *Historia de la locura en la época clásica* (1961). Luego del *mayo francés* asume la organización del Departamento de Psicoanálisis y Filosofía de la Universidad Vincennes y convoca a J. Lacan para que dicte allí sus Seminarios. Lacan dicta su Seminario *El reverso del psicoanálisis* entre 1969 y 1970 en el que presenta su desarrollo de los Cuatro Discursos. En el año 1969, por su parte, Foucault dicta, en la Sociedad Francesa de Filosofía, su Conferencia “¿Qué es un autor?”, año en el que, además, edita su *La arqueología del saber*. Sobre *La arqueología del saber*, Emmanuele (2013) afirma que es la “[...] obra en la que explicita su propuesta metodológica de archivista, su modo de indagar la historia de las ideas, de hacer aparecer cosas dichas en los corpus documentales, mostrando las prácticas discursivas en su espesor y complejidad [...]” (p. 242). En el mismo escrito la autora sostiene

No solo desmonta el altar de la ciencia -la celda de la Ciencia se desdibuja en esa arqueología de los Discursos Sociales- sino que reafirma su posición con respecto al devenir del sujeto y al discurso como práctica social. Los saberes se constituyen a partir de prácticas discursivas que históricamente forman y transforman aquellos objetos de los que hablan. A su vez, toda práctica discursiva puede definirse en torno a los saberes que forma. Las ciencias emergen enraizadas en una formación

discursiva y sobre un campo de saberes, en cuya trama se sitúan cumpliendo determinada función y misión que varía según las mutaciones mismas de las formaciones discursivas. (2013, p. 242)

Alrededor de 1970 se produce un distanciamiento entre Foucault y Lacan, el filósofo escribe otros textos en tránsito al análisis del Discurso Jurídico, Lacan avanza en sus Seminarios. Ese mismo año Foucault sucede a J. Hyppolite en el *Collège de France*, cuando toma a su cargo la cátedra Historia de los Sistemas de Pensamiento; *El orden del discurso* es su lección inaugural. En esa oportunidad el maestro sitúa una hipótesis en relación al trabajo que viene proponiendo, expresa:

[...] supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (1992, p.11).

Se detiene a trabajar sobre los procedimientos de *exclusión*, de *control* y *delimitación* que afectan al discurso. También de lo que llama *procedimientos de sumisión* del discurso y al hablar de las grandes “hendiduras”, en lo que llama la adecuación social del discurso, hace referencia a la educación; allí se pregunta:

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; [...] una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuanto menos difusos; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (1992, p. 38)

Equivalentes interrogantes se formula en cuanto a la “escritura” (la de los “escritores”), en la que parece encontrarse un similar sistema, con escansiones análogas. O también en el sistema judicial y el sistema institucional de la medicina, que al menos en algunos de sus aspectos presenta tales sistemas de sumisión del discurso. (p. 38). Ahora bien, ¿qué se entiende por discurso? Se podría decir, concisamente, que no es otra cosa que una construcción histórico-social que materializa las diversas prácticas sociales excediendo los decires de los sujetos hablantes situados en su interior desde una posición subjetiva singular. En *La Arqueología del saber* (1987) afirma:

El discurso [...] no es la manifestación, majestuosamente desarrollada de un sujeto que piensa, que conoce y que lo dice: es por el contrario, un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo. Es un espacio de exterioridad donde se despliega una red de ámbitos distintos. (p.90)

Un año más tarde a la publicación de *La Arqueología del saber*, en *El orden del discurso*, sostiene

El discurso no es apenas más que la reverberación de una verdad naciendo ante sus propios ojos; y cuando todo puede finalmente tomar la forma del discurso, cuando todo puede decirse y cuando se puede decir el discurso a propósito de todo, es porque las cosas, habiendo manifestado e intercambiado sus sentidos, pueden volverse a la interioridad silenciosa de la conciencia de sí. (1992, p.41)

Y, en el párrafo siguiente añade

Bien sea pues en una filosofía del sujeto fundador, en una filosofía de la experiencia original o en una filosofía de la mediación universal, el discurso no es más que un juego, de escritura en el primer caso, de lectura en el segundo, de intercambio en el tercero; y ese intercambio, esa lectura, esa escritura no ponen nada más en juego que los signos. El discurso se anula así, en su realidad, situándose en el orden del significante. (1992, p.41-42)

El filósofo incita a replantearse la *voluntad de verdad*, a restituir al **discurso** su carácter de **acontecimiento** y levantar finalmente la soberanía de significante. Refiere que cuatro nociones deben servir de principio regulador en el análisis: la del acontecimiento, la de serie, la de regularidad y la condición de posibilidad. Nociones que dominaron la historia tradicional de las ideas buscando el punto de creación, la unidad de la obra, de una época o de un tema, la marca de la originalidad individual y el tesoro indefinido de las significaciones dispersas. Foucault se detiene a realizar algunas advertencias, una de ellas concierne a la historia y hace foco en el acontecimiento. Puntualiza que es contribución de la historia contemporánea haber retirado el acento al acontecimiento singular y hacer aparecer estructuras que se extienden sobre un amplio margen de tiempo, sin embargo la historia no se aleja de los acontecimientos. Por ende, afirma:

[...] lo importante es que la historia no considere un acontecimiento sin definir la serie de la que forma parte, sin especificar la forma de análisis de la que depende, sin intentar conocer la regularidad de los fenómenos y los límites de probabilidad de su emergencia, sin interrogarse sobre las variaciones, las inflexiones y el ritmo de la curva, sin querer determinar las condiciones de las que dependen. (1992, p.46)

[...] Las nociones fundamentales que se imponen no son más las de la conciencia y de la continuidad [...]. Son las del acontecimiento y de la serie, con el juego de nociones que les están relacionadas; regularidad, azar, discontinuidad, dependencia, transformación; es por medio de un conjunto tal como este análisis de los discursos [...] se articula, no ciertamente, sobre la temática tradicional que los filósofos de ayer tomaban [...] por la historia "viva", sino sobre el trabajo efectivo de los historiadores. (p. 47)

Interesa resaltar que lo que Foucault sitúa es la importancia del análisis de los discursos, con eje en la noción de acontecimiento. Por tanto vale preguntarse, ¿Qué se entiende por acontecimiento? Si los discursos deben tratarse como conjuntos de acontecimientos discursivos ¿Qué estatuto darles?

El plan propuesto por el maestro se había fijado, de manera imperfecta, en textos tales como *Historia de la locura*, *El nacimiento de la clínica*, *Las palabras y las cosas*, pero es en *La Arqueología del saber* que intenta, en su propio decir, darle coherencia. Obra que como las anteriores no se inscribe en el debate de la estructura (confrontada con la génesis, la historia y el devenir) sino en el campo donde se manifiestan, se cruzan, se entrelazan y se especifican las cuestiones sobre el ser humano, la conciencia, el origen y el sujeto; ahí donde se plantea el problema de la estructura. Resulta de interés cómo el filósofo liga el discurso al acontecimiento al manifestar que pareciera que lo que le ocurre aparece ya articulado en el silencio previo, de modo que el discurso manifiesto sería la presencia represiva de lo que no se dice, estando esto en el interior de lo dicho. Sostiene:

Estar dispuesto a acoger cada momento del discurso en su irrupción de acontecimiento; en esa coyuntura en que aparece y en esa dispersión temporal que le permita ser repetido, sabido, olvidado, transformado, borrado hasta en su menor rastro, sepultado, muy lejos de toda mirada, en el polvo de los libros. No hay que devolver al discurso a la lejana presencia del origen: hay que tratarlo en el juego de su instancia. (1987, p.41)

Apunta a tratar el material como una multiplicidad de acontecimientos en el espacio del discurso en general, al proyecto de una descripción pura de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman. Distingue así esta descripción del campo de la lengua:

El campo de los acontecimientos discursivos, en cambio, es el conjunto siempre finito y actualmente limitado de las únicas secuencias lingüísticas que han sido formuladas, las cuales pueden [...] ser innumerables, pueden [...], por su masa, sobrepasar toda capacidad de registro, de memoria o de lectura, [...] constituyen, no obstante, un conjunto finito. La cuestión que plantea el análisis de la lengua, a propósito de un hecho cualquiera de discurso, es siempre éste: ¿según qué reglas ha sido construido tal enunciado y, por consiguiente, según qué reglas podrían construirse otros enunciados semejantes? La descripción de los acontecimientos del discurso plantea otra cuestión muy distinta: ¿cómo es que ha aparecido tal enunciado y ningún otro en su lugar? (1987, p.44)

Foucault refiere al análisis del campo discursivo como un modo de captar el enunciado y la singularidad del acontecer, de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites, de establecer sus correlaciones con otros enunciados con los que puede tener vínculo, de mostrar los enunciados que excluye. La pregunta que se delinea es ¿cuál es, pues, esa singular existencia, que sale a la luz en lo que se dice, y en ninguna otra parte? Se trata de restituir al enunciado su singularidad de acontecimiento, siendo la discontinuidad un simple hecho de enunciado. Un enunciado es siempre un acontecimiento. Sostiene:

Acontecimiento extraño [...] en primer lugar porque está ligado por una parte a un gesto de escritura o a la articulación de una palabra, pero que por otra [...] se abre a sí mismo una existencia remanente en el campo de la memoria, o en la materialidad de los manuscritos, de los libros y de cualquier otra forma de conservación; después porque es único como todo acontecimiento, pero se ofrece a la repetición, a la transformación, a la reactivación; finalmente, porque está ligado no solo con situaciones que lo provocan y con consecuencias que él mismo incita, sino a la vez, y según una modalidad totalmente distinta, con enunciados que lo preceden y que lo siguen. (1987, p.46)

Es así, que lo que se aísla es la instancia del acontecimiento enunciativo; se apunta a captar otras formas de regularidad, otros tipos de conexiones. Relaciones de unos enunciados con otros, entre grupos de enunciados ya establecidos, relaciones entre enunciados o grupos de enunciados y acontecimientos de un orden distinto. Con el **acontecimiento discursivo** de lo que se trata es de describir en él y fuera de él el juego de relaciones. Se trata del análisis de su coexistencia, de su sucesión, de su funcionamiento mutuo, de su determinación recíproca, de su transformación independiente o correlativa. Como se sabe, no se pueden establecer las relaciones sin punto de referencia, por lo cual es importante hacer un corte provisional: una región inicial que el análisis alterará y reorganizará de ser necesario. Advierte Foucault

Es preciso tener bien presentes [...] que el análisis de los acontecimientos discursivos no está limitado en modo alguno a semejante dominio y que, por otra parte, el corte de este mismo dominio no puede considerarse como definitivo, ni como absolutamente valedero; se trata de una primera aproximación que debe permitir que aparezcan relaciones con las que se corre el peligro de borrar los límites de este primer esbozo. (1987, p. 49)

Se aboca a situar que los enunciados están en relación a una formación discursiva, llamando reglas de formación a las condiciones a la que están sometidos los elementos (objetos, modalidad de enunciación, conceptos, elecciones temáticas) ya que dichas reglas son condiciones de existencia (pero también de coexistencia, de conservación, de modificación y de desaparición) en una repartición discursiva determinada. Tal como menciona en *El orden del discurso* (1992) el acontecimiento es el nivel de la materialidad que es efecto, tiene su sitio, consistiendo en la relación, la coexistencia, la dispersión, la intersección, la acumulación de elementos materiales, se produce como efecto de él y en una dispersión material. Así, los acontecimientos discursivos deben tratarse según series homogéneas, pero discontinuas unas con relación a las otras introduciendo también el azar como categoría en la producción de los acontecimientos.

Antes de concluir esta obra Foucault ubica que el análisis que se propone hacer se organiza en relación a dos conjuntos: el conjunto “crítico” que utiliza el principio de trastocamiento, cercando formas de **exclusión**, de **delimitación**, de **apropiación** mostrando cómo se forman, para responder a qué necesidades, cómo se han modificado y desplazado, qué coacción han ejercido. Por otra parte, el conjunto “genealógico” que utiliza los otros tres principios: cómo se han formado, cuál ha sido la norma específica de cada una y cuáles sus condiciones de aparición, de crecimiento, de variación. Deja así, puntualizaciones, para seguir trabajando, al decir que deben alternarse, apoyarse y completarse las descripciones críticas y las descripciones genealógicas. Señala:

La parte crítica del análisis se refiere a los sistemas de desarrollo del discurso; intenta señalar, cercar, esos principios de libramiento, de exclusión, de rareza del discurso [...]. La parte genealógica se refiere por el contrario a las series de la formación efectiva del discurso: intenta captarlo en su poder de afirmación, [...] no un poder que se opondría al de negar, sino el poder de constituir dominios de objetos, a propósito de los cuales se podría afirmar o negar proposiciones verdaderas o falsas [...]. (1992, p. 56)

En todo caso, una cosa [...] debe señalarse: el análisis del discurso así entendido no revela la universalidad de un sentido, saca a relucir el juego de la rareza impuesta con un poder fundamental de afirmación. Rareza y afirmación, rareza, finalmente de la afirmación, y no generosidad continua del sentido, ni monarquía del significante. (p.57)

Corresponde decir que, quizás, el extenso despliegue realizado respecto al acontecimiento discursivo, conceptualizado por Foucault, encuentra sentido -en este estudio- en tanto deviene en estricto enlace teórico que da sentido a aquellos anudamientos históricos, políticos, sociales y epistémicos, que permiten, en cierto tramo del devenir histórico, la declinación progresiva del **paradigma de la situación irregular**, en su carácter de acontecimiento discursivo, pero que a partir de epocales transformaciones operadas por el surgimiento de múltiples y variadas necesidades

sociales, de nuevos objetos de saber y nuevas estrategias de poder, contribuyen a la emergencia del **paradigma de la protección integral**, acontecimiento discursivo otro que irrumpe y se emplaza paulatinamente en una multiplicidad de prácticas y discursos, tal como quedó expresado en el capítulo anterior.

Se sabe que los discursos sociales responden a una época. Como sostiene Emmanuele, su proliferación supone la invención y reinención permanente de objetivaciones que los hacen hablar indefinidamente. Todos los discursos sociales entraman sus propios intereses en mallas microscópicas del poder que sostienen la sociedad disciplinaria del actual hombre endeudado, haciéndose escuchar las alianzas entre Discurso Médico, Discurso Jurídico y Discurso Pedagógico.

Los diferentes acontecimientos discursivos no pueden ser pensados por fuera de las relaciones de poder. En la entrevista publicada con el título *Las relaciones de poder penetran los cuerpos*, Foucault señala que lo esencial de su trabajo en *La voluntad de saber* es una reelaboración de la teoría del poder, ya que las relaciones de poder conciernen a los cuerpos, a la existencia, a la vida cotidiana. Afirma:

Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento [...]. Para que el Estado funcione como funciona es necesario que haya del hombre a la mujer o del adulto al niño relaciones de dominación bien específicas que tienen su configuración propia y su relativa autonomía. (1980, p. 157)

Sostiene que el poder no se construye a partir de voluntades -individuales o colectivas-, ni tampoco se deriva de intereses; sino que se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder, lo que no significa que sea independiente y se pueda descifrar sin tener en cuenta el proceso económico y las relaciones de poder. Toda relación de fuerza implica una relación de poder y esta reenvía al campo político del que forma parte -como efecto pero también como condición de posibilidad.

En *Miserias Discursivas: la locura de curar* (2002) Emmanuele, siguiendo desarrollos de Lourau, plantea:

El poder no es una fuerza o una potencia concentrada en algún punto o derivada de una determinada capacidad. Las redes de poder son siempre microscópicas, invisibles, sutiles y múltiples, y se expanden en el tejido social mediante diferentes y cambiantes estrategias y dispositivos. Se trata de juegos entre fuerzas móviles, desiguales, transitorias y relativas, de pequeñas y grandes luchas. El poder no es una cosa específica ni estrictamente localizable -menos todavía un Discurso- susceptible de combatir mediante algún contrapoder, ya que la resistencia, la oposición, la diferencia, forman parte de la misma escabrosa complejidad del poder. (2002, p.4)

2.3. Educación pública. Tramas entre Escuela, Familia y Estado

La Escuela, tal como llega hasta hoy, ha sido ideada con el fin de responder a un conjunto de demandas específicas del proyecto histórico político que la diseña y se ocupa de ponerla en práctica: la **modernidad**. P. Ariès (1987) relata de modo minucioso como con la emergencia de este espacio social se aísla a los niños para su formación moral e intelectual y se los adiestra gracias a una disciplina autoritaria,

separándolos de la sociedad de los adultos. La escuela asume la responsabilidad de educar a todos los ciudadanos en los ideales de igualdad, fraternidad y democracia con el objetivo de consolidar los estados nacionales. En tal contexto histórico, el estado representa la solidez de lo instituido y a su vez ejerce su poder instituyente.

Según el historiador y filósofo argentino I. Lewkowicz, (2004) la constitución del Estado--nación delega en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano. Tal tipo de sujeto es tanto la fuente como el efecto del principio democrático que postula la igualdad ante la ley; es decir, un individuo constituido en torno a ese código, que a su vez se apoya en dos instituciones epocales clave: familia y educación -mediada por la escuela-, encargadas de producir a los ciudadanos del mañana.

La escuela, al igual que la fábrica, el taller, el ejército, el hospital, surge como espacio privilegiado de aplicación de procedimientos o técnicas disciplinarios. En *Vigilar y Castigar* (1989) Foucault analiza la escuela como proyecto de la modernidad; como configuradora y moldeadora de un tipo de alumno, obrero, trabajador y ciudadano; lo hace mediante técnicas disciplinarias. La disciplina, entiende Foucault, fabrica individuos, es la técnica específica de un poder que toma a los individuos como objeto y como instrumento de su ejercicio.

En el mismo sentido, la **escuela secundaria** argentina emerge signada por su mandato fundacional: formación de las clases altas para los estudios superiores, con una función selectiva y propedéutica. Desde fines del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, reservada para las elites, se constituye en el pasaje a un nivel superior de estudios; quienes acceden a ella son las clases dirigentes, lo que resulta congruente con un modelo de país agroexportador, que no necesita mucha mano de obra calificada.

Con los cambios económicos a nivel mundial y la incorporación de Argentina a los países capitalistas la educación secundaria adquiere otras características: la industria requiere una educación como factor impulsor de la modernización social. Puede aportar de forma relativamente masiva al disciplinamiento y productividad de la fuerza laboral para incorporarse en fábricas e industrias. En dicho contexto, la escuela está para formar a los nuevos obreros y ciudadanos; imprimiendo las conductas necesarias para el desempeño de esas tareas. Se convierte, capitalismo mediante, en vehículo de la formación de la mano de obra. La escuela moderna apunta al progreso y el mismo solo es posible por el disciplinamiento y la reducción de los alumnos a su función utilitaria. Obediencia y utilidad son los ejes de una escuela que forma alumnos obedientes, trabajadores útiles.

Además, en la escuela moderna la autoridad pedagógica es indiscutible; los métodos homogéneos y una lógica selectiva ordenan la dimensión pedagógica, absolutamente constituida por dispositivos disciplinarios. La solución a los *problemas de conducta*, o, propiamente, *problemas de disciplina*, por parte del alumnado, será la exclusión, la expulsión del sistema educativo. Inversamente, la inclusión y/o permanencia es entendida como *disciplinamiento*, *normalización*; la ligazón de los individuos a los aparatos de producción.

La educación pública argentina desde fines del siglo XIX y durante varias décadas del siglo XX, se propone formar ciudadanos soberanos, instruidos y disciplinados para el futuro de la nación, siendo la disciplina limitación de las posibilidades individuales. La convivencia se ordena bajo el lema *orden y progreso* a través de la trama que enlaza escuela, familia y estado como piezas constructoras de una subjetividad moderna, en concordancia con el orden fabril y con la llamada movilidad social. Sin desconocer el interregno de periodos signados por la

interrupción de gobiernos elegidos democráticamente, sí cabe destacar que con la dictadura militar del '76, se produce un fuerte recrudescimiento del disciplinamiento bajo la consigna del estricto orden. Pero, con el retorno a la democracia a partir de 1983, las políticas de estado se manifiestan en las políticas educativas. Las normas represivas escolares se suprimen y se hace hincapié en una formación ciudadana democrática. La disciplina escolar pasa a ser tema central.

De todos modos, cabe referir que en la década del '90 los impactos del neoliberalismo hacen que la escuela sufra modificaciones; comienza a configurarse la escuela *posmoderna*, aun cuando sea motivo de debate si ciertamente se asiste a una *era* posmoderna o si cabe la designación **posmoderno**, en referencia a “un ambiente cultural, una condición de época, y para nada un conglomerado coherente de tesis acerca del mundo o la sociedad”, tal como plantea R. Follari (2010, p.53). Lo cierto es que se asiste a una fragmentación del Estado y de las instituciones que operan como su sostén, una consecuente precarización social, vulneración de sectores excluidos y generación de escenarios de inconsistencia para grandes sectores de la población excluidos. Políticas neoliberales y una cosmovisión propia de lo posmoderno confluyen en la sanción de esa nueva Ley: la *Ley Federal de Educación N° 24.195* de 1993, ya mencionada en páginas anteriores. De acuerdo a la misma, la Educación Básica es de 9 años, de carácter obligatorio, mientras que la Educación Polimodal se extiende 3 años. Las cinco modalidades se plantean como formadoras para el mercado laboral y el sistema productivo. Se produce durante este periodo un descenso de la calidad educativa, la desarticulación del sistema educativo resulta alarmante mientras que la deserción y abandono escolar cobran índices altos.

Si la Escuela de la modernidad (fundamentalmente siglo XIX y primeras décadas del siglo XX) es lugar privilegiado que acredita conocimiento, en las últimas décadas del siglo XX e inicios del presente siglo -signado por lo posmoderno- es un lugar más entre diversos espacios sociales, institucionales existentes que estimulan, con exacerbada información, fundamentalmente imágenes en desmedro de la letra. La Escuela de la Modernidad impone criterios, rechaza la diferencia y no da lugar a lo estético, al juego, a lo expresivo y lo erótico; en tal contexto, los intelectuales asumen una posición social importante, estando en la cúspide de la legitimación discursiva. Al parecer, lo posmoderno pone en entredicho el progreso; la ciencia, la técnica y la razón, lo que implica la pérdida de consenso y validez sobre el progreso indefinido y el avance cultural. Se habla de Verdades Provisionales o fragmentarias, ya no hay una verdad única; esto tiene como consecuencia el pluralismo de opciones y la indeterminación. En la Modernidad se propugnan éticas duras basadas en la disciplina, la austeridad, el esfuerzo, el ensimismamiento y la autorreflexión. Con el giro posmoderno adquieren peso *éticas de lights*, significando esto, muchas veces, un descompromiso con el mundo y los demás; imponiéndose una moral narcisista donde prima el propio goce y desaparece el autoritarismo.

El sistema político-económico neoliberal implica instituciones quebradas, crisis de la ley, ausencia en la posición adulta, fragilidad de la categoría de otro, desamparo, violencia y vulneración. La escuela se cuestiona y tiene que redefinir su función social; al parecer le atañe ocuparse de la contención y atención de problemáticas sociales. Los efectos de las políticas neoliberales producen en nuestro país y en Santa Fe un viraje hacia políticas inclusivas, paradigma centrado en la **inclusión de derechos**, donde el estado adquiere lugar protagónico teniendo como propósito generar condiciones de equidad, igualdad y justicia. Las políticas

públicas orientadas con una lógica punitiva apuntan a dar lugar a lógicas de mediación y diálogo; ejes fundamentales de la llamada **protección e inclusión**.

La escuela secundaria, surgida históricamente como ámbito para la educación de las élites con una impronta selectiva, a partir de la *Ley de Educación N° 26.206* del año 2006, se convierte en escenario de un proceso de masificación en relación a los discursos de la educación inclusiva. Desde aquí, la educación enfatiza o recupera, en cierta medida, su función como proceso transformador, que hace lugar a la diversidad. En la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* se lee:

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación para Todos. Como principio general debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. (2009, p.9)

Es así que desde 2006, en Argentina, las políticas sociales y educativas promueven la inclusión de los adolescentes afectados por procesos de desigualdad económica y social impulsando la escuela la promoción de la convivencia, el abordaje de los conflictos, la enseñanza de los vínculos. La inclusión social y la transmisión de conocimientos adquieren visibilidad en las agendas políticas y educativas siendo la primera prioridad y condición de posibilidad para que se produzca la trasmisión pedagógica. La obligatoriedad de la escuela secundaria implica la masividad, la garantía de acceso a toda la población, lo que permite el ingreso de sectores sociales heterogéneos; se produce así, una nueva composición del alumnado, que pasa a alojar a las clases más desposeídas.

Esta compleja trama hace que las escuelas se vean confrontadas al desafío de generar condiciones para acompañar las trayectorias de adolescentes. Las mismas quedan inscriptas en el paradigma de los derechos humanos debiendo brindar una oferta diversificada que apunte a la atención a la diversidad y a la heterogeneidad. La figura del *facilitador de la convivencia* en los dos primeros años de la secundaria se instituye como posibilidad de un acompañamiento más individualizado. Sin embargo, vale señalar que distintos actores de una organización educativa pueden promover condiciones para acompañar las trayectorias de los alumnos, lo que requiere un trabajo orientado en la singularidad de cada situación, sin olvidar lo que retorna de lo colectivo. Se generan espacios de trabajo para el acompañamiento de los adolescentes que incluyen trabajo en red con otras instituciones, seguimiento de la trayectoria del alumno, flexibilización en los tiempos y contenidos curriculares en el marco de la adopción de las leyes y resoluciones vigentes.

Es dable recordar que la relación escuela y subjetividad está en el centro del dispositivo escolar. Las escuelas han sido lugar determinante en la construcción de subjetividades, operando como matriz de significaciones y, obviamente, también lo hacen actualmente. S. Bleichmar (2008) sitúa que la función de la escuela está en relación no solo a la trasmisión de conocimientos sino a la construcción de subjetividad. Por lo tanto, debe configurarse en base a la producción de legalidades, al reconocimiento hacia el otro como semejante. Señala que la escuela puede ser un lugar de recomposición subjetiva para niños y adolescentes. P. Zelmanovich (2003) habla del desamparo haciendo referencia a la fragilidad de los discursos que sostienen el lazo social, al debilitamiento de la trama simbólica que debiera brindar

el amparo necesario. Así la institución escolar que puede mantener cierto grado de integridad para adjudicar sentidos a las irrupciones de la realidad, genera protección y amparo. Sus tramas pueden operar como intermediación subjetivante, lugar donde el sujeto puede constituirse en tanto aporte lugares y proyectos que amortigüen el sin sentido, rescatándolo de la interpelación como puro objeto.

Una *escuela secundaria inclusiva* no puede desligarse de los requerimientos del acontecer económico, político y social en la que se halla inscripta. Si el proceso de institucionalización de la escuela fue consecuencia de cierta fase del capitalismo que necesitaba trabajadores, a medida que va prescindiendo de ellos se pone en crisis su sentido fundacional. En el escenario de la exclusión social la escuela tiene el lugar de contenedora de la situación social, hoy el sistema político que rige necesita de la escuela la función social que cumple. Como se sabe inclusión y exclusión funcionan como dos caras de una misma moneda, ya que la llamada inclusión genera otredad. Tal vez se trate hoy, de pensar una escuela en relación a la trasmisión de conocimientos, pero fundamentalmente en clave de derechos humanos. Entonces ¿Qué estatuto tiene hoy la escuela?; ¿Cuál es su función en relación a las llamadas *adolescencias vulneradas*?

Como se sabe, cuando la ley simbólica -en tanto límite y posibilidad- no opera, la categoría de semejante no se configura. Es la ley la que, a partir de instituir un principio de legalidad basado en la formulación de la igualdad, habilita la construcción del **semejante**. Cabe la pregunta acerca de si la trayectoria por la escuela secundaria abona a la construcción subjetiva implicando una transformación. Se torna fundamental recuperar la noción de semejante, figura que solo puede producirse cuando existe una instancia que ordena, respecto de la cual uno y otro, unos y otros se ubican como semejantes. Semejantes respecto a una ley, ley que inscribe derechos y obligaciones. Semejantes en tanto sujetos iguales frente a una ley. La igualdad entre semejantes no es anterior a la enunciación de una ley jurídica del Estado-Nación.

G. Agamben (1996) define la vida humana como aquellos modos, actos y procesos singulares del vivir que no son plenamente hechos sino, sobre todo, posibilidades y potencia. Un ser de potencias cuyas posibilidades son múltiples, es un ser indeterminado. ¿Qué pasa con estas potencialidades en situaciones de vulneración de derechos? Según Duschatzky y Corea (2012, p.20) las *prácticas de subjetividad*, entendidas como operaciones que pone en juego el sujeto en momento de expulsión, permiten rastrear operaciones que despliegan los sujetos en situaciones límite y las simbolizaciones producidas. Las preguntas por las prácticas de subjetividad, por los modos en que los chicos se constituyen en particulares circunstancias es también la pregunta por la eficacia de dispositivos como la escuela, en la que los sujetos pasan gran parte de su vida.

2.4. Escuela secundaria. Adolescencias y Derechos Humanos

La historia de los derechos humanos en nuestro país y en Latinoamérica, no se inicia con La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, sino que podría remontarse a las luchas por la independencia, por la libertad de los pueblos en el Siglo XIX. Las políticas de Estado promueven derechos, pero también generan violaciones de derechos. Dictaduras militares, democracias con proscripciones a partidos políticos, una dictadura cívico militar, que como se sabe, dio lugar al terrorismo de estado. Es durante esa etapa que Madres y Abuelas de Plaza de Mayo surgen como organismos de derechos humanos de importancia a nivel internacional.

En 1994, Argentina incorpora a su Constitución Nacional un conjunto de tratados internacionales sobre derechos humanos, garantizando así el acceso a derechos fundamentales y definiendo los principios de igualdad y no discriminación que resalta el derecho internacional. En ese marco la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* en su artículo 3 declara:

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (2006, p.2)

G. Daleo en *Extensión de territorio de la UBA. La cátedra libre de derechos humanos de la Facultad de Filosofía y Letras* hace referencia a Osvaldo Bayer, quien en la clase inaugural de la *Cátedra Libre de Derechos Humanos en la UBA* señala en el año 2000 “En el papel, la humanidad ha logrado todo lo que quería asegurar en los derechos (...) los derechos humanos prometen el paraíso en la tierra, pero no marcan el camino hacia el” (2008, p. 81). Es que los derechos humanos son concebidos como resultado de luchas históricas de los pueblos para ponerle límites al poder de los estados. Inicialmente fueron asociados en Argentina a las violaciones perpetradas por la dictadura iniciada en marzo de 1976. *Memoria, verdad y justicia* es un eje de lucha y de construcción social que sigue vigente, eje fundamental pero no el único, ya que su sistema de protección alcanza a otros derechos.

Ahora bien: ¿Qué se entiende por perspectiva de derechos? Tratase de una perspectiva que cuestiona el pensamiento único, la clausura de la historia, la naturalización de las injusticias y desigualdades. Problematisa la realidad haciendo visible el conflicto social en el que se cruzan múltiples y variadas determinaciones. En relación a la problemática recortada en esta investigación el abordaje de las infancias y las adolescencias *debe* ser agenda del estado y devenir en uno de los ejes a los que hacer lugar en organizaciones escolares, ya que son protagonistas legítimos y necesarios para la posible transformación social y ciudadanos que aportan pensamiento productivo y creativo. Se trata de vehiculizar desde diferentes espacios el ejercicio de sus derechos, de pensar a los adolescentes como sujetos sociales y políticos, como sujetos de derecho.

M. Penhos, en su escrito *La Universidad del siglo XXI comprometida con un proyecto contrahegemónico global. El lugar de la educación en Derechos Humanos* dice:

En el actual contexto, resulta trascendente reflexionar sobre prácticas y experiencias pedagógicas en derechos humanos que logran institucionalizar una forma de vivir y sentir el respeto a la diversidad y a la dignidad de las personas [...]. (2019, p.118)

Un posicionamiento con enfoque en derechos humanos reconoce a los estudiantes como sujetos de derechos, valora los saberes que portan, el ejercicio de sus derechos a ser escuchados, a la participación en la escuela entendiendo que niños, niñas y adolescentes son sujetos de una cultura. El reconocimiento de la heterogeneidad cultural y social permite leer diferentes situaciones y relaciones que pueden ser construidas entre ellos, consecuentemente las prácticas educativas se entretejen atravesadas por las desigualdades y su expresión a nivel de género. En el artículo *Derechos de los más y menos humanos*, C. Fonseca y A. Cardarello sostienen:

En tanto seres humanos, estamos predestinados a vivir en un universo simbólico gobernado, en gran medida, por las palabras. Además [...], en muchos casos, esos frentes pueden ser puestos al servicio de la justicia social. [...], para ello, es fundamental no ceder a la tentación de confundir las palabras con las cosas, de mezclar los nombres que inventamos con la realidad que los otros vivencian. Imaginar esas “otras realidades” y explorar el espacio simbólico que nos separa de ellas sería el punto de partida de cualquier programa sensato para la promoción de los derechos humanos. (2005, p.36)

Es evidente que el campo epistémico que se recorta entre *Adolescencias e Instituciones* produce enlaces, diálogos habilitantes entre discursos y prácticas de diferentes territorios disciplinares, lo que habilita a pensar en el lugar hoy, de las organizaciones educativas en relación a la perspectiva de derechos. Las escuelas como espacios hegemónicos, son uno de los lugares que materializan malestares que aquejan, no solo, a aquellos adolescentes cuyos derechos les han sido y les son vulnerados. Ante lo cual, nuevas preguntas irrumpen: ¿Cuál es el lugar a destacar de las escuelas ante adolescentes que sufrieron o sufren situaciones de vulneración de derechos?; ¿Cómo hacer lugar a los decires singulares de adolescentes acompañando e interviniendo cuando las situaciones lo requieran?; ¿Qué tramas discursivas se construyen con otras organizaciones -Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia; Secretaría de Desarrollo Social; Equipos Interdisciplinarios de Niñez y Adolescencia; Secretaría de Salud; Secretaría de Cultura y Educación; Secretaría de Derechos Humanos; Fiscalía, entre otras- y otros actores institucionales?; ¿Qué dispositivos y estrategias se crean en el trabajo con estos organismos para tratar dichas problemáticas?; ¿Qué modalidades de intervención promueven el lazo social acompañando trayectorias escolares de alumnos y su egreso de la organización educativa preservando la singularidad de cada situación sin descuidar lo que retorna de la complejidad de lo colectivo?

Tal como se ha formulado en calidad de **hipótesis de trabajo**, las escuelas son uno de los escenarios donde los adolescentes ponen en escena aquello que les acontece. En aquellas situaciones de adolescentes, cuyos derechos le han sido o le son vulnerados, intervenciones mínimas realizadas por diferentes miembros de la organización escolar pueden operar como condiciones de posibilidad para que los jóvenes transiten y finalicen sus trayectorias en el nivel secundario, en tanto las mismas promueven el lazo social.

De lo dicho se infiere que la trasmisión de conocimientos es tan clave hoy, como lo es pensar una escuela en clave de derechos humanos. Como se sabe los derechos humanos en su forma abstracta y descontextualizada poco significan. Como todo enunciado, adquiere su relevancia y significación cuando su puesta en práctica y sus efectos consecuentes, se presentan articulados a relaciones forjadas en contextos históricos específicos. En la actualidad cualquier política pública destinada a la garantía de los derechos tiene que tener en cuenta la *diversidad social*, en tanto el reconocimiento de la misma pertenece a la serie de enunciados propios del acontecimiento discursivo en el que se inscribe y desde cual es posible hablar de derechos humanos.

Por ello es fundamental situar que los modos de subjetivación están en relación a los contextos en que los adolescentes despliegan sus cotidianidades; en esta línea cabe pensar que las tramas que se construyen entre estado, familia y escuela operan como constructoras de subjetividad. En ocasiones lo precario de los vínculos familiares se complejiza con lo intermitente de un lazo social fragmentado,

recomponer esa trama es ubicar a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, lo que muchas veces demanda reconstruir tramas sociales comunitarias. La escuela puede como espacio de mediación posibilitar un lazo con un adulto que facilite vínculos de confianza y escucha, lo que instaura la garantía de la protección de derechos.

Bleichmar (2008) ubica la importancia de recomponer el pacto intersubjetivo; ya que no se les puede pedir a las familias que están avasalladas que se ocupen solas de la tarea de subjetivación de los niños. Ubica que lo comunitario es una vía fecunda para el proceso de subjetivación; esto implica ayudar a las familias a construir legalidades que tengan en cuenta sus necesidades y posibilidades. Se trata de construir tramas sociales y comunitarias.

Frigerio (2019) propone pensar el trabajo con niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración social, como una tarea de acompañamiento a la que denomina “oficios de lazo”; ubicando lo fundamental de que exista un mundo común y la disponibilidad a correr riesgos. Pensar lo común es ubicarse desde el lugar de semejante, como “otro”. Construir una lógica que los aloje, los afile, los entrame en la heterogeneidad. Con respecto a la disponibilidad a correr riesgos lleva a pensar en los modos de intervenir en la cotidianidad de las adolescencias vulneradas donde accidentes, violencias, consumos, inseguridades se convierten en lo común para quienes transitan estas realidades.

Según Ugo Mattei (2011), profesor de derecho de la Universidad de Turín, la educación pertenece a la categoría de los bienes comunes, lo que significa que debe formar parte activa en el intercambio de saberes, de conocimiento, de la cultura. Es una relación social entre los sujetos y el saber, alejada de la mercantilización, que se sostiene en la satisfacción de las exigencias del ser y no solo del tener. El autor sostiene que somos partícipes de los bienes comunes; una plaza, como espacio público, no es un bien común, pero lo es como lugar de acceso social y de intercambio existencial. De aquí se infiere que en la educación se trata de la relación cualitativa entre las tramas y el saber y como éste se entrama en la relación con otro, los educadores. Esto posibilitaría una resignificación de los conocimientos, su apropiación, su enriquecimiento y trasmisión. Ahora bien, la configuración de lo común solo es posible mediante prácticas colectivas. Y es ahí que emerge el lugar del educador como el que es capaz de sostener la experiencia, en el sentido de la posible transformación subjetiva de los que están involucrados.

G. Royer de García Reynoso (2005) sostiene que los derechos humanos no son meramente una tarea humanitaria, pueden ser tarea humanizante; colaborar a crear las condiciones para *ser humano*, es decir, sujetos de su vida y no la reducción de sus destinos a objetos de/por maltrato o exclusión. Consecuentemente, en tanto sujetos de derecho, construir espacios de escucha es condición de posibilidad para que niños, niñas y adolescentes puedan ser escuchados, se pueda hacer lugar a su palabra y se puedan construir acciones subjetivantes.

Freud en *Contribución para un debate sobre el suicidio* (1910) hablando sobre la función de la escuela media dice:

La escuela no puede olvidar nunca que trata con individuos todavía inmaduros, a quienes no hay derecho a impedirles permanecer en ciertos estadios de desarrollo, aunque estos sean desagradables. No puede asumir el carácter implacable de la vida ni querer ser otra cosa que un juego o escenificación de la vida. (1910, p. 232)

Pensar el lazo social como el lugar que la cultura le hace a otro, no es otra cosa que hacer lugar a las diferencias; siendo la escuela uno de los lugares privilegiados para intervenir acompañando la trayectoria de los adolescentes.

CAPÍTULO 3

Escuela y Lazo

Mejor que renuncie quién no pueda unir a su
horizonte la subjetividad de su época.
(J. Lacan, 1953, p. 308)

3.1. Construcción de la alternativa metodológica. El archivo

Como se lee en el subtítulo que antecede, la alternativa metodológica de la investigación que se realiza -inscrita en el amplio espectro de las metodologías cualitativas no convencionales- apunta a una estrategia con cierta veta arqueológica y genealógica, acorde a los lineamientos conceptuales de M. Foucault. Pero en tanto la puesta en marcha efectiva de la misma acarrea una tarea **constructiva** admite la recurrencia, en la medida de lo posible, a convergentes aportes metodológicos, procedentes de otros campos de conocimiento.

Así, y desde el **Psicoanálisis**, en *Fragmento de análisis de un caso de histeria* (1905-1901), en relación al carácter incompleto de los resultados analíticos Freud afirma:

[...] no me queda otra opción que seguir el ejemplo de aquellos exploradores que, tras largas excavaciones, tienen la dicha de sacar a luz [...] inapreciables aunque mutilados restos de la antigüedad. He completado lo incompleto de acuerdo con los mejores modelos que me eran familiares por otros análisis, pero, tal como haría un arqueólogo concienzudo en ningún caso he omitido señalar donde mi construcción se yuxtapone a lo auténtico. ([1901-1905] 1994; p.11)

En *Análisis de la fobia de un niño de cinco años* (1909) advierte acerca de la posición del analista:

No haremos nuestro ni la comprensible preocupación del padre ni sus primeros intentos de explicación, sino que examinaremos, para empezar, el material comunicado. [...] nuestra tarea no consiste en comprender enseguida un caso clínico; solo habremos de conseguirlo tras haber recibido bastantes impresiones de él. Provisionalmente dejaremos nuestro juicio en suspenso y prestaremos atención pareja a lo que hay que observar. ([1909] 1994; p. 21)

A medida que avanza en la construcción del psicoanálisis como *método de investigación* y cura acerca indicaciones que hacen a la especificidad del lugar y la posición del analista. Ahora, ¿Qué sería lo que hay que observar? En la *Conferencia 16 Psicoanálisis y Psiquiatría* introduce a los lectores en la comprensión de los fenómenos neuróticos, a partir de la concepción psicoanalítica de los mismos. Para dar cuenta de estos, echa mano a una acción sintomática; refiere ahí a aquellas personas que hace entrar desde la sala de espera al consultorio que descuidan cerrar la puerta tras sí dejando las dos puertas abiertas. Es interesante apreciar cómo Freud se detiene a trabajar ese descuido, el que obedece -según su lectura- a un determinismo; no es contingente, no carece de sentido, ni es intrascendente. El mismo describe la posición del recién llegado con el médico. Sostiene Freud:

En el análisis de esta pequeña acción sintomática ustedes no encuentran nada que no les sea familiar: la aseveración de que no es contingente, [...] posee un motivo, un

sentido y un propósito; [...] pertenece a una trabazón anímica pesquizable y que, en calidad de pequeño indicio, anoticia de un proceso anímico más importante. Pero, sobre todo, que la conciencia de quien la consume ignora el proceso cuya marca es la acción misma. ([1917] 1994; p. 227)

Párrafos más adelante, en el mismo texto, abandona el análisis de la acción sintomática para pasar a la observación de un enfermo. A partir de ella se pregunta ¿Qué actitud toma el psiquiatra en un caso así?; ¿Puede el psicoanálisis desempeñarse mejor? Mientras el psiquiatra tiene que conformarse con el diagnóstico y una prognosis de desarrollo posterior; el psicoanálisis es capaz de descubrir algo que posibilite una comprensión más directa.

Freud invita a atender primero a los pequeños detalles. Se lee cómo, desde épocas tempranas, incita a poner el acento en los detalles, en lo no tenido en cuenta, en lo no advertido. ¿Podría decirse en los indicios?

El estudio de los indicios se corresponde con el paradigma indiciario. En el **método indiciario** se habla de señales, detalles a menudo inobservables que son nombrados como indicios, de ahí la calificación del método. En el libro *La investigación en psicoanálisis*, P. Cancina (2008) se detiene a trabajar el tema de los detalles, de los indicios en relación a los textos freudianos *Moisés de Miguel Ángel* (1914) y *Moisés y la religión monoteísta* (1924). Como se sabe, Moisés es un personaje que interesó a Freud por años, especialmente por su pertenencia al pueblo hebreo. Ya en 1901 declara su admiración por la estatua cuando visita la iglesia de San Prieto in vincoli, señalando la admiración y el impacto subjetivo que la misma le ha causado. Visita la misma cada vez que va a Roma y avanza en un intento de *interpretarla*, o sea interpretar en la estatua lo escrito por Miguel Ángel, ya que entiende se trata de dirimir el mensaje del artista plasmado en la piedra, mensaje a descifrar. Como se lee la interpretación de Freud de la estatua de Miguel Ángel es diferente de la interpretación oficial, a las de sus antecesores. Encuentra que la interpretación oficial ha dejado de lado, no ha considerado detalles que a él le resultan significativos; detalles que le permiten sostener su interpretación, que le permiten una determinada lectura.

En ese mismo texto Freud hace referencia a Giovanni Morelli, reconocido por C. Ginzburg como aquel que produce la primera conceptualización del método indiciario. Ginzburg (2008) es el primero que introduce dicho método en las ciencias conjeturales, principalmente en la historia. Este historiador, nacido en Italia en 1936, proveniente de una familia de intelectuales, se doctoró en Filosofía en el año 1961. Sus campos de interés van desde el renacimiento italiano hasta la historia moderna de Europa; sin embargo, su principal contribución a la historia se da en el campo metodológico, estableciendo las bases del método señalado, que a la postre será la *microhistoria*, la cual se interesa por procedimientos concretos y detallados.

Parte del método indiciario, sustentado por Ginzburg, se encuentra en tres propuestas *cualitativas* de investigación: en primer lugar, en la crítica pictórica de G. Morelli; en segundo lugar, en la novela policial de A. Conan Doyle, y, por último, en el psicoanálisis de Freud. De acuerdo a la primera se examinan los detalles menos trascendentes de los cuadros, como el lóbulo de la oreja o la forma de las uñas, para reconocer al autor de los cuadros examinados; en la segunda, el personaje protagónico -Sherlock Holmes- busca al autor de delitos mediante indicios varios: cenizas de los cigarrillos, marcas de un lápiz labial, etc. Pero, sin duda, la relación más sugestiva la establece con el psicoanálisis, particularmente, la lectura que hace de S. Freud, puntualmente de su artículo al que se hace referencia, *El Moisés de*

Miguel Ángel, donde pone en evidencia la postulación de un método interpretativo basado en lo secundario, en aquellos datos marginales, considerados reveladores.

En los tres casos, un *detalle minúsculo* proporciona la clave para acceder a una realidad más profunda, inaccesible por otros métodos: para S. Freud, estos detalles son síntomas; para S. Holmes, pistas o indicios, y para G. Morelli, rasgos pictóricos. En los tres casos se recurre a procedimientos que permiten el encuentro de huellas en aquello que se está investigando: se valoran apariencias prescindibles, hasta convertirse en una realidad compleja, directamente experimentada. El método indiciario se emparenta así, con el método clínico, en tanto este último implica privilegiar el detalle, la serie de detalles. Y las llamadas *disciplinas indiciales*, tales como la pintura, la literatura policial y el psicoanálisis, se instituyen en propuestas eminentemente cualitativas, cuyo objeto de investigación es el *estudio del caso*, de *situaciones y documentos individuales*, según Ginzburg.

El psicoanálisis en tanto práctica de discurso se constituye alrededor de conjeturas, donde ciertos detalles, aparentemente desdeñables, pueden develar fenómenos profundos de notable amplitud. Inferir es conjeturar, toda conjetura es siempre provisional. Como se sabe, comentar un texto es hacer un trabajo de análisis. En tal perspectiva, el psicoanálisis enseña a vérsela con un texto, con una escritura. Freud homologa el contenido manifiesto del sueño a un jeroglífico cuya traducción llevará al contenido latente del sueño. Y, Lacan en *Función y Campo de la palabra en psicoanálisis* ([1953] 2002), subraya:

Vuélvase pues a tomar la obra de Freud en la Traumdetung para acordarse así que el sueño tiene la estructura de una frase, o más bien, si hemos de atenernos a su letra, de un rébus, [...] de una escritura, de la que el sueño del niño representa la ideografía primordial, y que en el adulto reproduce el empleo fonético y simbólico a la vez de los elementos significantes, que se encuentran asimismo en los jeroglíficos del antiguo Egipto como en los caracteres cuyo uso se conserva en China. Pero aún esto no es más que el desciframiento de un instrumento. Es la versión del texto donde empieza lo importante, [...] de lo que Freud dice que está en la elaboración del sueño. [...] en su retórica. Elipsis y pleonasma, hipérbaton o silepsis, regresión, repetición, aposición, tales son los desplazamientos sintácticos, metáfora, catacresis, antonomasia, alegoría, metonimia y sinédoque, las condensaciones semánticas en las que Freud [...] enseña a leer las intenciones ostentatorias o demostrativas, disimuladoras o persuasivas, vengativas o seductoras, con que el sujeto modula su discurso onírico. (2002, p. 259)

Algunos términos insisten: texto, escritura, jeroglífico, traducción. Una lectura que no es sin el trabajo de quien lee. El sociólogo C. Wright Mills (1961) recuerda que como investigadores sociales es importante captar lo que se experimenta y seleccionarlo, solo así se podrá usar para guiar y poner a prueba el pensamiento y en ese proceso formarse como trabajador intelectual. Para ello propone la organización de un **archivo**, el cual es, al modo de decir del sociólogo, un diario, invitando así, al desafío de avanzar en un trabajo de artesanía intelectual. Por su parte, Foucault en *La arqueología del saber* dice:

En lugar de ver alinearse, sobre el gran libro mítico de la historia, palabras que traducen en caracteres visibles pensamientos constituidos antes y en otra parte, se tiene, en el espesor de las prácticas discursivas, sistemas que instauran los enunciados como acontecimientos (con sus condiciones y su dominio de aparición) y cosas (comportando su posibilidad y su campo de utilización). Son todos esos

sistemas de enunciados (acontecimientos por una parte, y cosas por otra) lo que propongo llamar *archivo*. (1987, p. 218)

Con la particularidad que hace a su escritura enuncia lo que es el archivo:

El archivo es en primer lugar la ley de todo lo que puede ser dicho, el sistema que rige la aparición de los enunciados como acontecimientos singulares. [...] es también lo que hace que todas esas cosas dichas no se amontonen indefinidamente en una multitud amorfa, ni se inscriban tampoco en una linealidad sin ruptura, [...] no desaparezcan al azar sólo de accidentes externos; sino que se agrupen en figuras distintas, se compongan las unas con las otras según relaciones múltiples, se mantengan o se esfumen según regularidades específicas; lo cual hace que no retrocedan al mismo paso que el tiempo, sino que unas que brillan con gran intensidad como estrellas cercanas, nos vienen de hecho de muy lejos, en tanto que otras, contemporáneas, son ya de una extremada palidez. El archivo [...] es lo en la raíz misma del enunciado-acontecimiento y en el cuerpo en que se da, define desde el comienzo el *sistema de su enunciabilidad*. El archivo [...] es el *sistema de su funcionamiento*. Lejos de ser lo que unifica todo cuanto ha sido dicho en ese gran murmullo confuso de *un* discurso, lejos de ser solamente lo que nos asegura existir en medio *del* discurso mantenido, es lo que diferencia *los* discursos en su existencia múltiples y los especifica en su duración propia. (1987, p.219-220)

Es así, que el archivo define el nivel de una práctica, hace aparecer las reglas de esa práctica que permite a los enunciados subsistir y modificarse; es el sistema general de la formación y la transformación de los enunciados. Constituye, entonces, aspecto fundamental de la estrategia metodológica sostenida en el presente Trabajo, la construcción de un archivo en tanto herramienta o recurso metodológico que ha de posibilitar el trabajo de lectura y análisis de la materialidad discursiva producida.

3.2. Lectura y análisis desde la perspectiva *Psicología En Educación*

Ha quedado expresado en páginas anteriores que la educación cumple una multiplicidad de funciones sociales ligadas a la trasmisión, recreación y preservación de la cultura propia de una organización social. Annoni en su escrito Educación y Análisis Institucional. Dimensiones y Niveles, sostiene:

Localizada en el cruce de múltiples instancias que la trascienden, atravesada en su universalidad por contingencias particulares que la condicionan y materializan en formas sociales singulares que le confieren funciones vehiculizadas discursivamente, la Educación deviene un complejo objeto cuyo análisis solo es posible desde una perspectiva que reconozca tales dimensiones de sobredeterminación. (2017, p. 9)

Es que la Educación como campo de conocimiento convoca una multiplicidad de saberes disciplinarios que aportan miradas complementarias y/o contrapuestas. Como terreno de incumbencia y ejercicio profesional del *campo psi* requiere de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan el develamiento de las tramas que la atraviesan y constituyen.

Los conceptos de *analizador* y de *dispositivo* son claves a la hora de avanzar en la lectura de una **praxis institucional**, ya que adquieren relevancia tanto en la dimensión de lo institucional como en el propio análisis institucional que le concierne. Según Lourau (1988) el analizador es una situación que efectúa, de manera implícita el análisis, aquello que permite develar la estructura de la institución, *provocarla*,

obligarla a hablar (p. 282). Alude así, tanto al sujeto en su particularidad, como a un acontecimiento o situación singular que permite poner en superficie la compleja trama de determinaciones que la atraviesan.

Tener en cuenta la materialidad discursiva requiere soportes que la hagan visible y enunciable, para ello es necesario incluir el concepto de **dispositivo**, en tanto referente material que vehiculiza el analizador. En el **análisis institucional** el dispositivo refiere a distintos espacios que se constituyen como soporte para que el analizador pueda ser cercado, escuchado, analizado. Se trata de analizadores contruidos en las organizaciones, en los grupos, posibilitadores de esa materialidad discursiva que trasciende a los protagonistas hablantes que la encarnan. El dispositivo no se confunde con el analizador, sin embargo todo analizador pertenece a un dispositivo. Es que el **dispositivo** constituye un concepto *estratégico*.

Poco tiempo después de la publicación de *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber* (1976) donde Foucault habla sobre el dispositivo de la sexualidad, en una entrevista realizada en ese mismo año, publicada con el título El juego de Michel Foucault, al preguntársele sobre el sentido y la función metodológica del término dispositivo plantea:

Lo que trato de designar con este nombre es:

En primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas: en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho [...] El dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre esos elementos.

En segundo término, lo que quisiera señalar en el dispositivo es [...] la naturaleza del vínculo que puede existir entre esos elementos heterogéneos. Así, cierto discurso puede aparecer [...] como programa de una institución, [...] por el contrario como un elemento que permite justificar y enmascarar una práctica, brindarle acceso a un nuevo campo de racionalidad. [...] entre dichos elementos -discursivos o no discursivos- existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden, también ellos, ser muy diferentes.

En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, ha tenido como función principal la de responder a una urgencia. [...] tiene pues una función estratégica dominante. (1983, p.184-185).

El autor subraya que el dispositivo es una red. Habla acerca de la naturaleza de esa red y lo liga a un **acontecimiento** haciendo hincapié en que el dispositivo no se reduce a prácticas discursivas sino también a prácticas no discursivas, apuntando a que la relación, asociación, interrelación o articulación entre éstas es excluyente.

Para L. García Fanlo analizar un dispositivo consistiría en descubrir esas prácticas que siempre son singulares porque su emergencia siempre responde a un acontecimiento históricamente particular. Plantea, en su escrito ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben (2011) que el dispositivo es el espacio de saber/poder donde se procesan tanto las prácticas discursivas, como no discursivas y que son las formaciones discursivas las que producen los objetos de los que hablan, en tanto los regímenes de enunciación organizan las posibilidades de la experiencia de acuerdo a unas condiciones de posibilidad que se definen en la historicidad del acontecimiento. Saber y poder son elementos constituyentes de las prácticas sociales cuya relación debe ser explicitada en su singularidad. Para el autor los dispositivos no capturan individuos en su red, sino que producen sujetos que quedan sujetos a determinados efectos de poder/saber.

Tal como se sostiene desde los fundamentos teóricos epistemológicos de la posición *Psicología En Educación*, explicitados en el Anexo I del Plan de Estudios de la Especialización Psicología En Educación (2017) siempre “[...] hay algo que excede a los actores sociales aunque sin embargo los implica, y es así porque **si los acontecimientos ocurren es porque un suelo político social muy complejo los está fertilizando**” (p. 4, negritas en el original). A continuación, se aclara:

[...] un enfoque de abordaje tradicional hubiera diagnosticado a cada alumno, a sus familias respectivas, a cada docente o tal vez, al curso en cuestión, sin dilucidar el campo de tensiones entrecruzadas desde dimensiones institucionales y luchas diversas de las redes de poder que exceden los límites de un aula y de un grupo, pero que los atraviesan produciendo efectos en su subjetividad. Los decires singulares de los diversos protagonistas, los episodios cotidianos, los hechos y los acontecimientos - aún surcados por lo obvio- objetivizan y materializan una realidad inaprehensible de otro modo. (2017, p. 4)

Actos, palabras, episodios pueden adquirir estatuto analizador en tanto haya alguien que asuma una posición de análisis y sostenga una posición interpretante de la discursividad que emerge. Del mismo modo todo dispositivo analítico institucional ha de considerar el análisis de la **implicación institucional**: relaciones conscientes o no que existen entre el actor y el sistema institucional, incluyendo al analista que con su presencia e intervención produce movimientos entre lo instituido y lo instituyente. Afirma Annoni: “El dispositivo analítico institucional constituye un espacio de análisis, de resignificación y de reinscripción singular de las diferentes expresiones de lo colectivo. Por ende, es lugar de producción de múltiples interpretaciones” (2017, p. 21).

Todo sujeto es interviniente a la vez que intervenido o interpelado en la trama de relaciones con los demás. Sin embargo, la posición de interviniente tiene su especificidad como modalidad de trabajo que implica reglas vinculadas a las teorizaciones, a las técnicas, enlazadas no solo a campos y disciplinas específicas sino a filiaciones conceptuales y epistemológicas. Entre las cuestiones insoslayables en relación a ese poder interviniente Emmanuele (1996) ubica: que la posibilidad de comprender algo que sucede, no puede reducirse al nivel de lo individual, ni obviar lo institucional; que no se trata de interpretaciones premeditadas, que hay que recuperar el análisis de la propia implicación del interviniente, y que es necesario dejar de lado el mito de la objetividad, ya que la subjetividad es el suelo que la posibilita.

En su Conferencia Implicación y Sobreimplicación, Lourau (1991) sitúa que la implicación es un nudo de relaciones, en tanto la *sobreimplicación* -desviación de la implicación relacionada con la subjetividad-mercancía- es la ideología normativa del sobretrabajo de implicarse. Para el autor de lo que se trata es del análisis de la implicación, que debe analizarse tanto individual como colectivamente; dice: “[...] análisis de la implicación ya presente en nuestras adhesiones, nuestras referencias y no referencias, [...] participaciones y no participaciones, nuestras sobremotivaciones y desmotivaciones, nuestras investiduras y no investiduras libidinales” (p. 3).

Ahora bien, ¿Qué entender por intervención? Para Duschatzky y Corea (2002) una intervención es aquel conjunto de procedimientos que altera a los sujetos involucrados en ella. Plantean que la implicación, como posibilidad de alterarse y devenir otro en el curso de una investigación, sigue dos desarrollos: el primero tiene que ver con el trabajo en el campo, el segundo está en relación a la instancia de la lectura, la interpretación y la elaboración de conclusiones. La lectura e interpretación de la materialidad discursiva implica reformulaciones y a veces invenciones.

Implicarse es pasar de la posición de observación a la implicación. Es dable considerar que para el analista institucional J. Ardoino (1981) la intervención aparece “como el acto de un tercero que sobreviene en relación con un estado preexistente” (p.12-13). En tal sentido es un “venir entre”, una forma de presencia que favorece la interrogación acerca de lo cotidiano y que deviene en un conocimiento nuevo sobre lo ya sabido y visto. Afirma en dicha línea que la intervención es un derrotero clínico que va hacer actuar, al mismo tiempo que ciertos procedimientos, una forma de presencia para asumir y tratar los procesos sociales, buscando su evolución. (p.21)

3.3. La organización escolar. Episodios significativos

La investigación realizada en ocasión del presente Trabajo toma como insumo **episodios significativos** de una praxis institucional sostenida en la única Escuela Secundaria Pública ubicada en una ciudad del cordón industrial de la provincia de Santa Fe. El **dispositivo** al que se hará mención tiene como antecedente un *Espacio de Orientación Vocacional* enmarcado en el *Servicio de Orientación Vocacional de la Universidad Nacional de Rosario*. En el año 2005 el equipo directivo de la organización educativa pide a profesionales psicólogas intervinientes trabajar en la creación de un proyecto que toma el nombre de *Espacio de Asesoramiento Institucional y Orientación Educativa*, espacio que se sostuvo hasta comienzos del año 2023. El mismo contó con la aprobación de la Secretaría de Cultura, Educación y Deportes de la Municipalidad de la localidad, siendo subvencionado por la misma.

La localidad cuenta con 13.409 habitantes. Se encuentra organizada en once barrios, estando la escuela situada en el barrio más cercano al centro de la ciudad. Tres barrios son nombrados por sus habitantes como no pertenecientes a la ciudad, los mismos tienen como característica escasez de servicios (transporte público, gas natural, pavimento, cloacas). Se cuenta con una escuela secundaria pública, con una escuela secundaria privada, seis escuelas de nivel primario (5 públicas y una privada), un Jardín de Infantes Maternal y un Centro de Atención Temprana.

En el año 2021 la Universidad Nacional de Rosario hace lugar -mediante un convenio con la Municipalidad- al Polo Educativo, Escuela preuniversitaria con 3 orientaciones. En el barrio centro se encuentran dos escuelas; la llamada *escuela grande* a la que asisten la mayoría de los niños de la localidad y la escuela privada católica. En el barrio de la Escuela se ubica también una Escuela Especial y el Jardín de Infantes; en los barrios más alejados dos escuelas públicas de nivel primario y el mencionado Polo Educativo.

Los alumnos que asisten a la Escuela Secundaria Pública realizaron sus estudios primarios en distintas escuelas de la localidad, habiendo sido la mayoría alumnos de la llamada *escuela grande*. Al momento de la investigación llevada a cabo la población escolar es de 535 alumnos, correspondiendo un porcentaje a sectores sociales y económicamente vulnerables.

Con respecto a la historia de la organización educativa la localidad no contaba hasta el año 1979 con un establecimiento de enseñanza secundaria; a partir de una Resolución Ministerial se crea el ciclo básico, quedando inaugurada oficialmente el 13 de marzo de 1979. Desde sus inicios la Escuela tuvo dificultades para conseguir edificio propio, contó con la colaboración de la municipalidad y las empresas de la localidad para que ello fuera posible; es recién en el año 1991 que se traslada al nuevo edificio. En sus inicios fue escuela piloto, alojando proyectos innovadores con la colaboración de sus miembros y la comunidad. En la actualidad la Escuela cuenta

con 3 modalidades: Economía y Administración, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (cinco 1eros. años, cinco 2dos. años, cuatro 3ros. años, cuatro 4tos. años y tres 5tos. años). Hasta el año 2014 se caracterizaba por tener un marcado perfil comercial, lo que guarda relación con la zona en la que se ubica. Ese mismo año se suma la orientación de Humanidades y Ciencias Sociales como forma de ampliar su oferta educativa y también con el objetivo de que los alumnos no tengan que trasladarse a otras localidades. Es en 2019, que ante el pedido de la comunidad educativa el Ministerio de Educación abre una nueva orientación: Ciencias Naturales y un nuevo primer año como modo de hacer lugar a los nuevos intereses y de albergar a los jóvenes de la localidad.

En lo referente a lo edilicio, la *pedra fundamental* se coloca a fines de 1980. Desde esa fecha tiene un gran crecimiento gracias a los aportes constantes de las empresas de la zona y la municipalidad. El edificio ocupa una manzana en un barrio no comercial, no céntrico. Cuenta con tres pabellones áulicos, un pabellón sanitario (baños de varones y de mujeres), un pabellón administrativo (secretaría, preceptoría, dirección, vicedirección, tutoría, cocina y sala de archivos). Además, cuenta con salón de usos múltiples, biblioteca, sala de video, sala de música, laboratorio, parabólico, campos de deportes y cantina. El establecimiento fue construido en dos etapas y cuenta con 2 entradas; recién en el año 2019 se empieza a usar la entrada principal para ingreso y egreso de alumnos, padres y personal, anteriormente se ingresaba por una pequeña puerta. Lo edilicio es una *fortaleza* en la escuela, sin embargo se dificulta el uso de los espacios y la apropiación de los mismos. En tanto estructuras, las organizaciones se ven, están, tienen un edificio, se visitan, se observan. Lo que no se observa o se visibiliza es la red de intercambios donde se conservan lo no dicho y los hechos que se mantienen velados.

La Escuela cuenta con PCI (Proyecto Curricular Institucional) y PEI (Proyecto Educativo Institucional). El PCI refiere a la función de la educación como forma de dar respuesta a las necesidades fundamentales que hacen a la dignidad del ser humano en su dimensión personal y como miembro activo de una sociedad y de una cultura. En toda organización educativa un elemento de vital importancia es el PEI, traducción de alguna demanda de la comunidad que lleva como mandato de la misma el logro de algún estado de situación que se considera deseable, un componente utópico, una tesis y un desafío. El proyecto tiene que ser traducido en un plan de organización y en un plan de acción. El PEI incluye algún Proyecto Curricular, es también una traducción en un currículum y en una organización institucional.

Corresponde decir que el perfil de los alumnos es ubicado tanto en el PCI como en el PEI, donde se menciona que un porcentaje viven en asentamientos precarios, teniendo algunos adolescentes que trabajar para colaborar con sus familias o atender a sus hermanos menores. Según la letra del PCI el desafío es que la Escuela sea para ellos un ámbito de contención y les ofrezca una propuesta pedagógica acorde a sus necesidades; la exclusión se vincula con el sentimiento de no pertenecer, no poder, no entender, no ser aceptado como sujeto social. En los documentos aparecen -como causas primarias de deserción- las dificultades socioeconómicas, los problemas familiares.

Con respecto a la población escolar, si bien un porcentaje proviene de barrios alejados y carecen de algunos servicios, la mayoría de los padres son empleados. Las madres mayoritariamente son *amas de casa* sin ejercer ninguna otra ocupación. La mayor parte de los alumnos provienen de familias numerosas, no pertenecen a sectores económicamente desfavorecidos. El nivel de estudios de padres y madres

es bajo. Si bien muchos tienen obra social, la municipalidad es la encomendada a cubrir lo relativo a salud. La Secretaría de Desarrollo Social se encarga de resolver una proporción importante de necesidades de la población, primando el modelo asistencialista.

La praxis institucional no puede ser pensada sin relación al contexto histórico-político y social en que se produce; época y subjetividad resultan históricamente unidas. Muchos de los malestares subjetivos deben ser pensados en relación con la condición a la que se ven arrojados grandes sectores de la población.

Al instalarse el *Espacio de Asesoramiento Institucional y Orientación Educativa*; el *decir* de una profesional emerge y sorprende: “*el abuso, el aborto y la violencia en esta localidad están naturalizados*”, problemáticas que insisten a lo largo de los años. Hasta el año 2007 funcionaba en la localidad una Red de Violencia, integrada por profesionales de trabajo social, religiosas de la escuela católica de la localidad, el sacerdote, el subdirector de la Secretaría de Salud, la directora de la oficina de Orientación a la Víctima de Violencia, distintos profesionales de Centros de Salud municipales y colaboradores barriales. Insistía, en las reuniones, la preocupación por la dificultad para organizar un dispositivo que permitiera operar, intervenir en los distintos momentos que cada situación planteaba. En 2008 el área deja de funcionar por lo cual se siguió trabajando desde los espacios en que cada profesional realizaba su práctica.

Por último, cabe decir que en la localidad donde asienta la investigación existen: una *Secretaría de Salud*, una *Secretaría de Desarrollo Social* y una *Secretaría de Cultura, Educación y Deportes*, entre otras; los profesionales que realizan sus prácticas en las mismas sostienen reuniones de trabajo cuando alguna situación lo requiere. Un dato significativo es que la *Secretaría de Salud* no cuenta con Equipo de Salud Mental, sí con profesionales del ámbito de la salud mental. Asimismo, desde el año 2008 la localidad cuenta con *Equipo Interdisciplinario*, alojado en la *Secretaría de Desarrollo Social*, haciendo lugar a lo enmarcado por la ley. En el ámbito del *Ministerio de Educación* en el mismo año (2008) se constituyen los *Equipos Socioeducativos* que reciben pedidos de las escuelas, cuando es requerida su intervención.

A continuación, se toman como referentes empíricos **episodios significativos** propios del **archivo** de una praxis profesional, acontecidos en la Escuela Secundaria referenciada. Como se expresó anteriormente en el año 2005 se delinea y construye un dispositivo que lleva por nombre *Espacio de Asesoramiento Institucional y Orientación Educativa*. Cabe preguntar: ¿Por qué hablar de un *Espacio de Asesoramiento Institucional y Orientación Educativa*?

En la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* se hace referencia a la necesidad de garantizar la atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de *gabinetes* interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes. El Espacio se inscribe, no en la modalidad de un gabinete, sino de un dispositivo que tiene como objetivo escuchar las particularidades de cada actor institucional e instarlos a interrogarse con la finalidad de construir modos de convivir y de intervenir a partir de repensar las prácticas, sus límites y sus posibilidades.

La elección de los **episodios** no es casual, ya que resultan reveladores del acontecer humano mismo y de las singulares formas que adoptan las prácticas sostenidas en diferentes espacios y organizaciones sociales. Como se afirmaba al comienzo estos múltiples y cambiantes episodios son efecto de complejas tramas

discursivas producidas en cada tiempo histórico, según el suelo político, social y epistémico que rige, adquiriendo estatuto de *analizadores* que ponen en superficie problemáticas complejas, tales como las producidas ante la vulneración de derechos. Asimismo, ponen en evidencia los recursos de los adultos para crear **intervenciones mínimas** que pueden generar condiciones de posibilidad para que los adolescentes transiten y finalicen -cuando esto es posible- sus trayectorias educativas, lo que hace viable pensar la escuela no solo en relación a la trasmisión generalmente sesgada de conocimientos curriculares, sino en clave de derechos humanos. Se recortan, para esta ocasión, **4 (cuatro) episodios significativos**:

Episodio 1 – Inclusión Educativa

Dos púberes con diagnóstico de hipoacusia ingresan a la Escuela a 1er. año. Se decide alojar a las alumnas en el mismo curso. La vicedirectora de la escuela refiere:

“Tomamos esta decisión ya que en este primer año hay menos alumnos, lo que posibilita un trabajo más singularizado”; Y agrega:

“Asimismo, las estrategias de trabajo pueden ser pensadas para ambas alumnas, ya que tienen el mismo diagnóstico”.

Apenas comenzado el año dos episodios acontecidos con docentes irrumpen y requieren ser puestos en análisis en relación a las políticas educativas en lo que refiere a **inclusión** y al conocimiento/desconocimiento que se pone en superficie en la organización a la que se hace referencia.

* La profesora de Inglés le solicita a una de las alumnas que de una lección oral; la alumna no pudiendo responder a este pedido se angustia.

* Por su parte, el profesor de Música les da a ambas alumnas el mismo trabajo diagnóstico que a sus compañeros, con las mismas consignas. Dicho trabajo apunta a rastrear la música y los sonidos que son de sus preferencias.

Como se lee ambos profesores no han tenido en cuenta la singularidad de las estudiantes. Prontamente, la madre de una de ellas solicita una entrevista con las psicólogas de la Escuela, a fin de comentar la situación; se muestra molesta y pide se intervenga, dice:

“Mi hija no puede atravesar estas situaciones, está muy angustiada, no quiere venir a la escuela”.

No puede, no debe, atravesar esas situaciones. Se articula con el equipo directivo, a los fines de dar curso al pedido de la madre y hacer lugar al derecho de la alumna. La vicedirectora dice:

“Hablé con la docente de Inglés, dice que solo le pidió lo mismo que a sus compañeros, pero más acotado, no sabe cómo trabajar con una alumna con discapacidad”.

Y sobre el otro profesor refiere:

“La conoce a la alumna de la primaria, vino a hacer un reemplazo y solo trajo esa actividad”. Agrega:

“Vamos a tener que trabajar con los docentes las leyes que orientan nuestra práctica en relación a la discapacidad”.

Otro episodio hecha luz para interrogar el lugar de los adultos y los pares en esta situación. Una compañera solicita ser escuchada en relación a una pregunta que le surge en el trabajo áulico con otra docente, que recurre a la **lengua de señas** como recurso. La adolescente dice:

“Quiero comunicarme con mi compañera, no sé qué lenguaje maneja, puedo ir a aprender lengua de señas para comunicarme con ella, ¿Saben de algún lugar donde estudiar lengua de señas?”.

Se realiza un encuentro con ambas adolescentes, se despeja que la alumna con hipoacusia sabe leer los labios en tanto la otra persona *“hable lentamente”*. Han encontrado, por el momento, un recurso y un modo de comunicarse.

Episodio 2 - El lenguaje como recurso

La profesora de Lengua y Literatura de 2do año, a comienzos de 2022, indica a sus alumnos la siguiente actividad:

“Realice una narración de algo que le haya pasado el año pasado”.

Esta consigna genera distintos textos en los alumnos. Uno de ellos llama la atención por su singularidad y requiere la intervención de diferentes actores de la Escuela. Una alumna refiere, con mucho detalle, una situación de abuso sexual intrafamiliar sufrida y los vericuetos padecidos al decidir hacer la denuncia correspondiente, preguntándose en dicho texto por los tiempos judiciales y cómo afecta eso a su subjetividad y a su familia. La profesora informa a la directora. El equipo directivo cita a la madre de la alumna quien expresa:

“Hubo una situación de abuso sexual intrafamiliar, mi hija pudo decirlo e hicimos la denuncia. Estamos esperando los tiempos legales. La persona denunciada –abuelo paterno- está bajo búsqueda de paradero de la Fiscalía. Mi hija está muy angustiada, sacamos turno con un profesional psicólogo”. Añade:

“Sentimos que la denuncia no tuvo consecuencias, por lo menos en los tiempos esperados”.

La misma adolescente, meses después, ante la espera con la que se encuentra al solicitar un turno con un psicólogo en el *Centro de Salud* de la localidad, hace llegar a las profesionales psicólogas de la Escuela su escrito, a través de la preceptora, pidiendo un espacio para ser escuchada. Refiere:

“Siempre es cuestión de tiempos, no entiendo porque hay que esperar, creo que mi abuela sabe dónde está mi abuelo, estoy molesta, parece que denunciar no alcanza”.

Aparece la pregunta sobre el valor de la *denuncia* y sobre lo que esto implica para ella. Se articula con el *Equipo Interdisciplinario de la Secretaría de Desarrollo*

Social de la localidad para notificar la situación y solicitar se gestione un turno para la adolescente desde la *Secretaría de Salud*.

Episodio 3 – La escuela como lugar de alojamiento

El pedido parte de la preceptora. La adolescente, alumna de 4to año, no cuenta con celular, no porque no lo tenga, sino porque la familia que la *aloja* se lo ha sacado. Comenta la mujer de dicha familia:

“La hemos dejado incomunicada, no nos gusta las cosas que sube a las redes”.

Como se lee no se trata de que no entre a las redes sociales, de un límite en relación a esto, sino de que no pueda comunicarse con nadie. Se trata de una alumna para quien la escuela es el lugar donde se siente *alojada*, escuchada y ha gestionado muchas de las intervenciones que se realizaron. La alumna ingresa a la Escuela Secundaria a los 13 años. El año anterior el *Equipo Interdisciplinario de la Secretaría de Desarrollo Social* de la localidad se acerca a la misma a trabajar sobre la situación. Refieren los profesionales:

“Pasó los primeros años de su vida con sus abuelos paternos en una localidad de una provincia del norte argentino, al fallecer su abuela se la envía con su madre biológica (ninguno de sus familiares tenía posibilidades de alojarla), con la que había tenido poco lazo. Al año de vivir con su referente materna los vecinos denuncian una situación grave de violencia y piden la intervención del Equipo Interdisciplinario. Se toma con carácter de urgencia una medida excepcional y la niña es alojada en un hogar de una localidad cercana. Durante el tiempo que está allí (1 año) la misma mejora notablemente su estado físico y emocional, su mamá va a visitarla todas las semanas, se empieza a pensar en una revinculación y vuelve con su madre”.

Según se desprende de los decires de los profesionales del equipo, la escuela primaria empieza a funcionar -para ella- como lugar de alojamiento, lugar donde puede empezar a hablar de lo que le pasa. Cuando está cursando 7mo. grado le dice a un docente:

“Quiero terminar mis estudios e irme de mi casa”.

Desde el equipo se hace seguimiento de la situación y se procura trabajar para que la madre pueda sostener un espacio terapéutico. A los pocos meses de comenzada la secundaria la púber toma distintos espacios de la escuela para denunciar las situaciones que atraviesa. Se acerca a charlar con las psicólogas de la escuela, a solicitar se intervenga. Refiere:

“Al poco tiempo de volver del hogar a la casa de mi madre comenzó nuevamente a maltratarme verbal y físicamente, hace dos años. No quise decir nada porque no quería volver al hogar, quiero tener una familia, pero en esta casa no soporto más”.

Desde el *Espacio* se articula con el *Equipo Interdisciplinario*. A partir de ese primer momento se asiste a la joven a través de la construcción de diferentes dispositivos. Se interviene en pos de dilucidar el *mejor* lugar para la adolescente. Una de las profesionales del equipo refiere:

“Hay que escuchar que no quiere volver a un hogar, esos lugares no son para su singularidad, más si hablamos de adolescentes. No hay familia ampliada que pueda alojarla”.

Se abre un tiempo de espera, para evitar responder en la urgencia y definir un posible lugar. En ese tiempo diferentes actores de la Escuela la acompañan en esa “espera” que para ella es demasiado larga. A la semana se presenta con dos mochilas y afirma:

“A mi casa no vuelvo, tengo todo lo importante en mi mochila, hablé con una compañera, iba a hablar con su madre para ver si me podía quedar en su casa”.

Una hora después se presenta en la escuela la madre de su compañera quien sostiene:

“En mi casa hay lugar para ella, yo puedo alojarla”.

Desde la Escuela se da intervención al *Equipo Interdisciplinario* y a través de él a la *Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia*. Durante 4 años vive en la casa de esta familia. Si se vuelve al episodio inicial –ocurrido en el primer año de pandemia- es la madre de esta compañera quien la incomunica por cierto temor a lo que pudiera suceder. Ante esto se trabaja desde la Escuela con la adolescente, que ya tiene 16 años y con quien la aloja, ya que la estudiante que siempre mostró interés por el estudio, comunica:

“Quiero dejar la escuela”.

Según la mujer que la aloja:

“No quiere ese método de enseñanza”.

La adolescente se muestra reticente a hablar de lo que acontece, sin embargo manifiesta:

“Algo no anda bien”.

Se trabaja en la importancia que sostenga el vínculo pedagógico, al no contar con celular ni computadora, se piensa en otras estrategias. La joven finaliza sus estudios secundarios y es acompañada hasta sus 25 años por un Programa que depende de la Secretaría de Desarrollo Social. El mismo se denomina *Programa de Acompañamiento para el egreso de jóvenes sin cuidado parentales (PAE)*.

Episodio 4 - Muestra de Arte y Cultura

En términos de cuarto episodio se reconstruyen fragmentos significativos de una muestra de arte realizada en el seno de la *Secretaría de Cultura, Educación y Deportes* de la Municipalidad, nominada *Indicios de un arte inconsciente*. La pandemia en tanto situación inédita irrumpe en la vida de todos y permite repensar las prácticas y los modos de lazo. En el retorno a la praxis presencial, el trabajo con alumnos en pequeños grupos es la apuesta central, allí se asiste al encuentro con

producciones literarias y artísticas de jóvenes que finalizan su 5to. Año, que merecían ser rescatadas y visibilizadas.

Tres jóvenes que transitaron estudios primarios y secundarios en escuelas públicas de la zona cuentan sobre su arte, dan nombre a sus producciones, las que luego de un proceso conjunto de lectura y análisis nominan:

- *Rostros e Indicios de la Imaginación,*
- *Notas sueltas para una Interpretación.*
- *Realismo en serie.*

Pinturas, textos, dibujos hacen lugar a lo colectivo rescatando lo singular de cada uno de estos tres adolescentes. Como se sabe, quien ante un fenómeno artístico puede hallarse en transferencia asiste a la posibilidad de que adquiera vida y sea el germen de nuevas producciones. Un cuadro en búsqueda de nombre, un dibujo hecho en acto y un pequeño escrito:

"Tengo un fragmento de odio bien custodiado/ Lo necesito para no dejar de ser yo, / pues triste sería el ser/ Si las almas se forjarán solo con amor...", fueron la puerta inicial de esta experiencia, a la que dieron el nombre de *"Indicios de un arte inconsciente"*.

He aquí algunas voces del día de la *Muestra de Arte y Cultura* a las que es importante mencionar:

* Una preceptora, en relación a uno de los alumnos, dice:

"Venía con su cuadernito negro desde primer año y escribía en los recreos. Nadie sabía que escribía".

Ese mismo cuaderno hace lugar a esta intervención artística: un día el adolescente solicita a una de las psicólogas del establecimiento educativo un espacio para hablar de algo que le acontece. Ingresa al espacio con el cuaderno en la mano y lo coloca sobre la mesa. Ante la pregunta de qué guarda en ese cuaderno comenta:

"Mis escritos, lo que escribí en estos 5 años, lo que logra sacarme de mis momentos de angustia. En mi familia nadie sabe que escribo, pero en mi casa hay muchos libros, los libros, la lectura, desde chico fueron un refugio".

* Al abrirse el espacio de preguntas, surge la siguiente interrogación ¿Por qué la elección del dibujo, la pintura o la escritura? Uno de los adolescentes refiere:

"Ante las cosas que te pasan en la vida ni el consumo, ni la violencia deberían ser una opción. Yo descubrí que el arte es una forma de canalizar".

Otro de los jóvenes dice:

"Dibujá, estudiá, escribí, es un modo de hacer con lo que te pasa".

El otro alumno se tiene que retirar porque trabaja en la construcción, antes de irse dice:

"Cuando alguien me lo pide y puedo, hago retratos. También puede ser para mí un trabajo".

3.4. Intervenciones mínimas. Condiciones de posibilidad

En línea con lo expuesto cabe señalar que, conceptualmente, los episodios recortados son parte de un dispositivo pedagógico, en tránsito posible hacia un dispositivo analítico institucional. Asimismo, se trata de aspectos relevantes de un **estudio de caso**, desde el punto de vista metodológico. Tal como sostiene R. E. Stake (1999) se estudia un caso cuando tiene un interés en sí mismo, lo que se busca es el detalle en la interacción con sus contextos. El estudio del caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, se trata de la investigación en el caso singular, el caso es algo específico y a la vez algo complejo en funcionamiento. Es un sistema acotado e integrado.

El **caso** recortado para este Trabajo es una Escuela Secundaria Pública del cordón industrial de la provincia de Santa Fe. Por ello es importante destacar las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos que se presentan en su contexto, la globalidad de las situaciones. Según F. Erickson (1986) la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la *interpretación*. También Stake destaca la importancia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados; la interpretación es parte fundamental de cualquier investigación.

El *Espacio de Asesoramiento Institucional y Orientación Educativa* se instituye entonces, como dispositivo que propicia el recorte de episodios significativos en tanto analizadores. Estos se convierten en el andamiaje para identificar las tramas que se construyen cuando los derechos de las adolescencias son vulnerados. Poder localizar fragmentos discursivos (pedagógicos, jurídicos, médicos, psicológicos) permite situar y poner a trabajar los lazos entre diferentes organizaciones y sus actores implicados ya que permite relevar los dispositivos y estrategias que se construyen en/entre las instituciones intervinientes para tratar las problemáticas.

Se hace foco a partir de los episodios recortados en las intervenciones que operan como condición de posibilidad en tanto promueven el lazo social a los fines de hacer lugar o poner en tensión la **hipótesis** de la investigación realizada. Así se arriba a **conclusiones** a partir de observaciones e interpretaciones, desde la lectura que propicia el **marco conceptual** desde el que se trabaja y el encuentro con la contingencia, ya que no hay reglas para llegar a conclusiones que se presentan siempre provisionales, en tanto no hay una verdad absoluta por fin alcanzada. Es importante recordar que prestar tanta atención a la interpretación puede dificultar la lectura, pues en un estudio de caso se trata de escuchar, de estar dispuesto a considerar otras versiones. Se trata de leer como ven las cosas cada uno de los actores, de preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso las contradictorias de lo que sucede. Como se ha mencionado anteriormente aquello que se dice muchas veces excede a quien lo dice, haciendo escuchar los “discursos que lo hablan”.

A modo de inicio se toma el primer episodio que lleva por nombre **Inclusión Educativa**. Hace referencia a dos alumnas, púberes, que ingresan a 1er. año con diagnóstico de hipoacusia. Tanto en el PEI como el PCI se dice que el desafío es que la escuela sea para los estudiantes un ámbito de contención, y les ofrezca una propuesta acorde a sus necesidades, se lee en la letra del documento como la

escuela hace lugar a su función en relación a la trasmisión de conocimientos, pero primeramente a la función social que hoy cumple.

No es dato menor que cuando la familia inscribe a una de las alumnas a la Escuela distintos actores institucionales refieren a tal ingreso de una alumna con diagnóstico de hipoacusia, haciéndose escuchar esa primacía del discurso médico. El apremio por la falta de conocimientos en relación al trabajo con una alumna con esta condición fue velado, desplazándose a cierta insistencia en el diagnóstico, diagnóstico al que la madre refiere cuando acerca los formularios para efectivizar la inscripción. Como se sabe uno de los grupos que históricamente ha sufrido y sufre mayores situaciones de discriminación es el colectivo de personas con discapacidad, motor esencial en el cambio de muchas políticas de inclusión, para el cumplimiento de sus derechos. En este sentido es posible ubicar tres paradigmas que dan cuenta de cómo se ha planteado la problemática en diferentes momentos.

El paradigma de la **prescindencia** está asociado a una visión que ve y trata a las personas con discapacidad como personas inferiores. Se caracteriza por un origen religioso de la discapacidad, el cual conlleva a prescindir de las personas con discapacidad, mediante políticas de eliminación, como por ejemplo el infanticidio; o por omisiones devenidas por falta de interés y recursos. En este paradigma, a quienes tienen discapacidad se les considera objetos de lástima y no personas con derechos o sujetos de derechos.

El paradigma **médico-rehabilitador** centra el problema en la persona que tiene deficiencias o limitaciones. Aquí la persona es considerada paciente, quien para adaptarse a las condiciones del entorno que lo rodea (social y físico) debe ser sometido a la intervención de los profesionales de la rehabilitación. Se considera que para superar las limitaciones funcionales es necesario que un conjunto de profesionales y especialistas le ofrezcan a esta persona una serie de servicios y tratamientos. Este enfoque ve a la persona como receptor pasivo de apoyos institucionalizados, las causas de discapacidad se ubican en los parámetros científicos de la *normalidad*, estandarizada por estereotipos culturales dominantes. Tal paradigma fue aplicado durante la vigencia del viejo Código Civil de Argentina, sostenido por un **sistema tutelar**; la persona discapacitada simplemente no contaba con las características requeridas para ser "*normal*"; primando el encierro, la interdicción y la tutela/curatela ejercida sobre la persona con discapacidad.

El paradigma de **derechos humanos** se centra en la dignidad intrínseca o propia del ser humano; es decir, en la dignidad que se tiene por el hecho de ser humano, independiente de las características o condiciones que tenga: sexo, color de piel, edad, estatura, discapacidad y condición. Desde este enfoque la discapacidad es una característica más dentro de la diversidad de los seres humanos y no debe definir la vida de una persona en un marco de discriminación y exclusión.

Según la *Convención de las Personas con Discapacidad* (2007) las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales a largo plazo y que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Entre las normativas vigentes en que se sostienen las políticas y las prácticas con personas con discapacidad se pueden nombrar: *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad Ley N° 26.378*, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*; *Ley de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061*; *Ley Nacional de Educación N° 26.206*, *Ley de Educación*

Sexual Integral N° 26.150; Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657; Resolución CFE N° 311/16; Resolución N° 2009/17; Decreto N° 3467/19.

La emergencia de los derechos humanos, en su carácter de acontecimiento discursivo, genera un cambio de paradigma hacia un modelo que apunta a entender la discapacidad como de origen social, se trata de una construcción social. Desde este modelo se aspira a potenciar el respeto por la dignidad, la igualdad, la libertad, la participación y la inclusión en prácticas efectivas en la sociedad y transversalidad de las políticas. Leyes enmarcadas en este paradigma dan cuenta de la importancia de potenciar la diversidad como un valor fundamental en el contexto educativo; identificando y abordando las *barreras* que obstaculizan el proceso de aprendizaje, asegurando así que cada estudiante tenga acceso a una educación inclusiva y de calidad. Entre esas barreras pueden mencionarse: barreras al aprendizaje y la participación, barreras de comunicación, barreras de acceso físico, entre otras.

El sintagma *barreras al aprendizaje y la participación* se entrelaza con el concepto de educación inclusiva y con el modelo social de la discapacidad, en referencia a todos aquellos factores presentes en el contexto, en la comunidad escolar, en el ámbito de la cultura, la política y las prácticas, que impiden el pleno acceso, aprendizaje y participación de todos los alumnos. Las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

En este sentido, el proceso de la educación inclusiva deberá tender a la eliminación de todas las barreras que limitan el aprendizaje – cuando esto sea posible- y al pleno acceso y participación de todos los alumnos en las actividades educativas. Las denominadas *barreras* comprenden aquellos valores, actitudes, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactúan negativamente con las posibilidades de aprendizaje y participación de los alumnos, en particular de aquellos más vulnerables a ser excluidos, como suele ser el caso de los alumnos con discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con ciertas características que se vivan como disruptivas (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras).

Ahora bien, si bien las políticas y prácticas en inclusión educativa están hoy sostenidas desde el modelo social de la discapacidad, insiste -en los enunciados de diferentes actores de esta organización- la coexistencia entre los nuevos y los viejos paradigmas; su diferente discursividad, las posibilidades e imposibilidades a la hora de pensar la práctica docente en situaciones en que hay que habilitar una trayectoria singularizada para esta alumna.

La decisión de alojar a las dos alumnas con diagnóstico de hipoacusia en el mismo 1er. año está en relación no solo a la especificidad de la discapacidad que los padres sitúan desde la entrevista de ingreso, sino y fundamentalmente en relación en que al estar en el mismo curso las estrategias que se piensen en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje sean las mismas, o similares. Parte del equipo docente muchas veces ha manifestado no saber cómo trabajar con la discapacidad, “no tener conocimiento”. Se lee entre líneas la preocupación por cómo van a trabajar con estas alumnas y una cuestión de economía a la hora de sostener que los mismos docentes trabajen con las dos situaciones, para así no sobrecargarlos.

Es importante ubicar que la Escuela viene articulando desde el año 2008 con la *Escuela Especial* de la localidad, que se ocupa de discapacidades que remiten a lo cognitivo, asistiendo a la escuela una profesora de apoyo a la inclusión, que trabaja con los docentes y acompaña las configuraciones de apoyos de los

estudiantes que están en proyecto de inclusión. En este caso son las primeras alumnas que ingresan a la escuela con hipoacusia, siendo la escuela núcleo la *Escuela Especial para Sordos e Hipoacúsicos* de una localidad cercana, que viene articulando las trayectorias mayoritariamente con las escuelas primarias. Si bien desde hace años se trabaja desde el modelo social de la discapacidad, cada discapacidad tiene su singularidad, lo que implica que hay que contar con el tiempo y el espacio para delinear modos de enseñanza-aprendizaje en función de dicha singularidad.

Las urgencias ministeriales, la organización de cursos, horarios, actividades curriculares y extracurriculares, los pedidos de estudiantes, padres, personal del establecimiento, los tiempos de los docentes de nivel secundario que transitan sus días de escuela en escuela, hace que algunas cuestiones se precipiten antes de poder hacer lugar a espacios de trabajo sobre los desafíos con los que confronta la tarea educativa. Lo recortado en este episodio acontece en el primer mes de clases. Tres situaciones suceden en ese primer tiempo y tres posiciones diferentes se dejan escuchar en relación al trabajo áulico:

- La profesora de Inglés le solicita a una de las alumnas que dé una lección oral.
- El profesor de Música les da el mismo trabajo diagnóstico que a sus compañeros, trabajo que apuntaba a rastrear la música y los sonidos que eran de su preferencia.
- Otra docente utiliza en sus clases la lengua de señas como recurso, le trasmite a los alumnos su interés en enseñarles la lengua de señas.

Las dos primeras situaciones son las que generan en la alumna *angustia*. Es posible leer allí, las barreras en relación al aprendizaje y participación, ya que los docentes ponen en acto actitudes y prácticas educativas que influyen negativamente con las posibilidades de aprendizaje y participación. Ahora bien, la angustia de la alumna puede ser puesta en palabras, y la madre puede acercarse a la escuela a pedir se intervenga. Se trata de una madre que puede escuchar, que puede pedir. Esto es posible porque hay un marco normativo que rige posibilitando un lazo entre familia y Escuela, donde tanto la adolescente como sus padres son escuchados y se interviene en consecuencia. La madre acude a conversar con una de las psicólogas porque los distintos equipos directivos apuestan a la conformación de ese espacio y porque entre los dispositivos construidos se cuenta con una entrevista de ingreso a los alumnos a 1er. año conjuntamente con su familia.

Desde el *Espacio de Asesoramiento Institucional y Orientación Educativa* se interviene haciendo lugar a su pedido, se trabaja con el equipo directivo en relación a lo acontecido. Al intervenir la vicedirectora, la docente de Inglés dice que solo le pidió lo mismo que a sus compañeros, pero más acotado; el profesor de Música era reemplazante, solo trajo esa actividad. Ambos docentes -al parecer- no tienen en cuenta la singularidad de estas alumnas; por no saber cómo hacerlo, por tener preparada una única actividad, por tener que evaluar. En estos enunciados puede leerse la impronta del discurso pedagógico donde prima el hacer, la evaluación; incluso con impregnación de enunciados propios del discurso médico, ya que el primer mes es considerado en la escuela como *etapa diagnóstica*, mes para evaluar la situación de los estudiantes en relación al aprendizaje. Tales propuestas de los docentes no operan como condición de posibilidad, por lo menos para una de las alumnas. Asimismo, no condicen con el modelo social de la discapacidad. Lo que le sucede a estos docentes suscita interrogantes ya que, al parecer, no pueden leer al

sujeto presente en el diagnóstico que portan, ¿son unos profesores *no capacitados, no preparados*, o son solo humanos?

El hilván que se estaba comenzando a tejer, puede ir destejiéndose. Que esto pueda ser leído y que la vicedirectora proponga trabajar sobre las leyes que orientan la práctica docente con la discapacidad, es una apuesta no a desmentir lo que sucede sino a hacer lugar a la pregunta sobre modos de construir estrategias en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la evaluación con estudiantes con trayectorias singularizadas, lo que no es sin resistencias, sin dificultades y sin espacios para pensar con otros la práctica docente. Captar en estas situaciones las barreras en relación al aprendizaje, la participación y la comunicación deviene en tarea ineludible a la hora de pensar otros modos de prácticas. Quizás, y como plantea C. Skliar (2010) habrá que revisar cual es la pregunta de la inclusión cuya respuesta en la escuela común es, casi siempre “no estamos preparados”. Sostiene que, en realidad habría que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, de lo que se trata es de estar disponibles y ser responsables, ideas claramente éticas. Afirma, al respecto:

[...] por más preparado -en el sentido de anticipado- a alguna situación educativa particular, lo que cuenta, lo que vale la pena, es estar disponible, es estar abierto a la existencia de los demás. En todo caso, toda preparación, toda anticipación, configura un dispositivo técnico, una cierta racionalidad, pero no funciona necesariamente como posicionamiento ético en relación con otros. (p. 160)

La segunda situación es la que propicia una pregunta en una de las estudiantes acerca de cómo comunicarse con su compañera; emerge por algo seguramente singular de esa adolescente, pero fundamentalmente porque la docente utiliza la lengua de señas como recurso, invitando a sus alumnos a aprenderla. En esta situación, la adolescente puede traer su inquietud, se le hace lugar a través de la mediación de una de las psicólogas, a los *lenguajes* a través de los cuales pueden comunicarse. El lazo de una docente con sus alumnos a través de un recurso permite que se configure el lazo entre pares enmarcando su práctica en la perspectiva de derechos, haciéndose escuchar la relevancia de la instauración del otro como semejante.

Desde las normativas y leyes anteriormente situadas se habla de la importancia de potenciar la diversidad como un valor fundamental en el contexto asegurando que cada estudiante tenga acceso equitativo a una educación inclusiva y de calidad. No obstante, el acceso equitativo a una educación inclusiva y de calidad comprende un conjunto de elementos entre ellos la universalidad de la escolaridad, y la oferta de oportunidades en la realización de alternativas. El hecho de disponer de una educación secundaria obligatoria es una dimensión elemental, pero no agota las problemáticas con que confronta la práctica. La educación implica una selección de contenidos que supone incluir, ponderar y excluir otros; estos contenidos se formalizan en los programas de las asignaturas. En estudiantes con discapacidad se trata de definir contenidos, formas de lenguaje o comunicación, en relación a su singularidad, a fin de pensar la trayectoria, la que deberá ser construida y en oportunidades dar lugar a un Proyecto Pedagógico Individual, susceptible de revisión periódica para delinear modos fecundos de trabajo con el alumno.

Se pasa ahora al análisis del segundo episodio nominado ***El lenguaje como recurso***. La profesora de Lengua y Literatura, en el retorno a la praxis presencial luego del tiempo de pandemia, invita a los alumnos de 2do. año a escribir, propiciando, a través de un contenido curricular, la escritura como vía sublimatoria, a

sabiendas que las situaciones que los alumnos eligieran podrían tener que ver con algunas circunstancias que tuvieron que tramitar o estaban tramitando. Dar lugar en esa escritura a lo singular de cada adolescente es una apuesta a hacer lugar a lo que en su letra pueda ser leído. Estos alumnos cursaron 7 mo. grado en el año 2020 en escuelas primarias de la localidad, ingresaron a esta Escuela Secundaria en 2021. Durante ese año el cursado durante el primer cuatrimestre fue virtual –con las dificultades que eso conllevó, ya que algunos alumnos no contaban con dispositivos o internet y se acercaban a buscar el material, o personal de la escuela se acercaba a sus hogares a fin de sostener las tramas y la continuidad pedagógica-. Durante el segundo cuatrimestre los alumnos asistían a clases virtuales “en burbujas”.

Cuando la docente se encuentra con la tarea de leer y evaluar, visibiliza un texto con una escritura muy detallada acerca de una situación de “abuso sexual” sufrida por una púber de 14 años. Además de la situación llama la atención de la docente la extensión de la narración y el “detalle” con el que escribe, haciendo lugar tanto a la situación sufrida como a lo que implicó, para ella, efectivizar la denuncia y sus sentimientos en relación a esto. La alumna encuentra en esta actividad que la docente solicita “un lugar” para poner en palabras lo que le ha sucedido y su angustia ante los tiempos judiciales que no coincidían con los subjetivos. La docente escucha y *aloja* lo que la alumna refiere e interviene hablando con ella y notificando al equipo directivo. No lee ni evalúa el texto solo en relación a criterios pedagógicos, sino que puede leer en el mismo un pedido de intervención, de ayuda quizás, dando cuenta, en su actuación, que la escuela es lugar de transmisión de conocimientos pero también espacio para *alojar* al estudiante a partir de una primera escucha.

El equipo directivo cita a la madre, quien refiere que su hija sufrió una situación de abuso sexual intrafamiliar. Se trata de una alumna que puede decir, y cuya familia puede acompañar a su hija a realizar la denuncia. La justicia toma la denuncia y la Fiscalía inicia una búsqueda de paradero, ya que el denunciado, abuelo paterno, se fue de la localidad. Esa intervención, introduce un tiempo de espera que no coincide con las expectativas de la joven, quien denuncia esto en su texto. Emerge en ella y en su familia la idea de que denunciar puede no tener las consecuencias esperadas. Podría decirse, sucintamente, que la denuncia tiene valor no solo en relación a lo judicial, sino en tanto acto que posibilita salir de la situación en la que un sujeto se encuentra. Denuncia, tiempos legales, alertan sobre un discurso jurídico que no coincide con los tiempos “esperados” por la adolescente y su madre. El Equipo Interdisciplinario que interviene en la situación no notifica de la situación a la Escuela.

La falta de confianza en los tiempos judiciales, dejan leer que seguramente un vínculo de confianza sostenía la relación con ese abuelo, quien comete una situación de abuso; según la adolescente varias de sus primas cuentan situaciones parecidas no animándose a denunciar. La *confianza* es el hilo conductor en el lazo de la alumna con la docente, con la preceptora, con las psicólogas de la Escuela. Lugar donde ella confía su pedido será escuchado. También la *denuncia*, insiste en tanto significativo en cada uno de sus decires, denunciando que algo no funciona en relación a los tiempos “esperados”.

Respecto al abuso sexual infantil el mismo tiene una larga historia en nuestro país. Su visibilización y abordaje ha atravesado obstáculos conceptuales e ideológicos, prejuicios, actitudes que minimizaron la problemática, desacreditaron a las víctimas y profesionales que trabajaron en el tema. En función de lo establecido en la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* (1989), incorporada en la *Constitución Nacional* en su Art. 75 y su correlato en la legislación nacional como la

Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061 y N° 12.967 (2009) así como la *Ley Nacional N° 26.485 de Protección Integral de las mujeres contempla la violencia contra niños, niñas y adolescentes* el abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes es definido como una violación a sus derechos que alcanza el rango de delito contra la integridad sexual según lo establecido en el Código Procesal Argentino (Art. 118 a 133), ya que el marco normativo que regula las prácticas sostiene que niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho y se debe asegurar la satisfacción de su interés superior en cada situación que los involucre. La *Ley N° 26.061*, en su artículo 9 afirma:

DERECHO A LA DIGNIDAD Y A LA INTEGRIDAD PERSONAL. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la dignidad como sujetos de derecho y de personas en desarrollo; a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio; a no ser sometidos a ninguna forma de explotación económica, torturas, abusos o negligencias, explotación sexual, secuestros o tráfico para cualquier fin o en cualquier forma o condición cruel o degradante. (2005, p.2)

Se considera abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes cualquier actividad sexual que lo involucre que no llegue a comprender totalmente y frente a la cual no está en condiciones de brindar consentimiento. Puede tratarse de un hecho único o varios. La violencia sexual contra niñeces y adolescencias se manifiestan en actividades entre un niño y un adulto o entre un niño y otra persona que por su edad o por su desarrollo, se encuentra en situación de responsabilidad, confianza o poder. El objetivo central es la gratificación sexual, de dominio y control por parte del agresor. Tres aspectos pueden estar presentes, entonces, en las prácticas abusivas: la asimetría de poder, la asimetría de conocimiento, la asimetría de gratificación. Por eso es importante tener en cuenta que la comprensión del niño y adolescente esta mediada por el conocimiento que tenga y también por las tácticas utilizadas por los ofensores sexuales para coaccionar o confundir. Y es ahí que la Educación Sexual Integral (ESI) como contenido transversal se convierte en las escuelas en un recurso indispensable a la hora del trabajo con las infancias y las adolescencias.

Especialistas de UNICEF recomiendan a la hora de referirse al abuso sexual infantil hablar de abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes ya que según la terminología que se utilice se tiende a minimizar el impacto, lo que dificulta la comprensión social, cultural y judicial respecto del riesgo, trascendencia que genera la violencia extrema a la que puede ser sometida una víctima menor de edad. Las palabras construyen sentidos y esto está en relación al contexto social, político en que emergen, sin embargo coexisten en una misma época modos de nombrar a los hechos acontecidos. Un caso singular posibilita ir más allá de lo individual y hacer lugar a una realidad social que requiere que se sigan pensando modos de intervención.

Según datos de UNICEF en el ámbito familiar el abuso contra niños, niñas y adolescentes es el tipo de maltratos menos denunciado. Poder decir implica en ocasiones una crisis familiar. La familia y los referentes adultos con los que el sujeto interactúa en diferentes situaciones deben cumplir funciones de cuidado, protección y apoyo. Y es allí donde se torna importante contar con *redes interinstitucionales* que brinden información y contención respetando los tiempos de la víctima y su familia. En el episodio recortado encontramos una adolescente que puede transmitir lo que acontecía, una familia que no duda de su palabra, organizaciones que alojan acompañando.

Las intervenciones que se realicen desde distintos espacios, como se sabe, deben proteger a la víctima, sin sancionar al victimario ni violar sus derechos; diversos obstáculos individuales y organizacionales pueden estar presentes y ningún ciudadano de manera aislada puede eliminarlos. Es necesario, pues, el trabajo con otros, correspondiéndole al estado la responsabilidad del diseño de políticas públicas que tengan en cuenta la protección integral del niño, púber o adolescente. Las leyes que se han referenciado en la presente investigación operan de marco para habilitar modos de intervención concibiendo al niño y adolescente como sujeto de derecho y haciendo lugar a su palabra.

Como se dijo anteriormente en el caso del abuso sexual infantil el mismo no es solo una forma de maltrato infantil, un abuso de poder, una cuestión sobre la sexualidad, sino que tiene estatuto de delito. En el año 2015 entra en vigencia el *Nuevo Código Civil y Comercial de la Nación* que introduce importantes cambios en materia de niñez y adolescencia dando lugar a derechos, garantías y obligaciones ya contenidas en la *Convención sobre los Derechos del Niño*. Con la reforma desapareció la vieja figura del estupro; el artículo 120 define el delito de abuso sexual por aprovechamiento de la inmadurez sexual de la persona, aun cuando se produzca con consentimiento – en casos que sea contra una persona menor de 16 y mayor de 13-. En Argentina se considera que una niña o niño menor de 16 años no tiene madurez o desarrollo suficiente para dar consentimiento válido a ningún tipo de acercamiento o contacto con sentido sexual. El artículo 119 tipifica el Abuso Sexual Simple, el Abuso agravado que eleva la pena y tipifica la violación. En la situación mencionada se trata de un abuso sexual simple agravado por el vínculo. Con las *Leyes 26.705 y 27.206*, la prescripción ya no es un límite para que las personas que fueron víctimas de delitos sexuales cuando eran menores de edad puedan acceder a la justicia. Los niños, niñas y adolescentes cuando adquieren la mayoría de edad, pueden denunciar el delito sexual del que fueron víctimas sin importar el tiempo transcurrido desde que fue cometido el hecho.

En el marco del Paradigma de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes es tarea fundamental el trabajo articulado desde la corresponsabilidad, que trasciende la enumeración de las diferentes acciones que realiza o puede realizar una organización. La intervención frente a los abusos sexuales demanda respuestas que tienen que ser interdisciplinarias e interinstitucionales. Afirma el Ministerio de Salud, en el año 2021, que resulta trascendental construir rutas de acciones que permitan un abordaje garante de derechos, tendientes a evitar la reiteración de estos episodios.

El sistema de salud es estratégico en la asistencia ante daños a la integridad física, a la salud psíquica, sexual y reproductiva; así como en la prevención y seguimiento de los casos. Si se vuelve al episodio recortado la madre refiere que han sacado turno para un psicólogo en el *Centro de Salud Municipal*, se abre ahí una nueva espera para que un profesional pueda tomar el pedido de consulta, debido a que hay lista de espera para profesionales del campo psi. Espera que reactualiza en la estudiante la espera en relación a los tiempos judiciales y recurre nuevamente a su texto para hacer lugar a su pedido. Anuda en su decir los tiempos, las esperas, y su *malestar* en relación a la desaparición de su abuelo, haciendo escuchar en su solicitud el derecho a contar con un espacio de atención psicológica. La Escuela aparece como articuladora entre la familia de la alumna y el *Equipo Interdisciplinario* de la *Secretaría de Desarrollo Social*, quien notifica de la situación y solicita se gestione un turno en la *Secretaría de Salud*, haciendo lugar al trabajo en red. Se ha señalado en páginas precedentes, acorde al planteo de Duchaschtzky y

Corea (2002), que es ante ese agotamiento del dispositivo familiar cuando la *invención*, en tanto modalidad subjetiva que pone en juego recursos para habitar esa situación, encuentra en la educación y en la mediación que puede ofrecer la Escuela, la abertura, el lugar que permite producir nuevos enlaces para tramitar tal situación.

En lo concerniente al tercer episodio nominado ***La escuela como lugar de alojamiento*** se avanza en un análisis de las redes de trabajo que se tejen entre diferentes organismos y equipos profesionales desde la infancia hasta la finalización del ciclo secundario de una niña-púber-adolescente que sufre diferentes situaciones de violencia. Puede inferirse que la escuela es para ella un lugar de filiación, espacio al que ella siente puede acudir en diferentes circunstancias.

Como se sostiene desde el marco teórico conceptual recortado el sujeto está constituido como tal desde múltiples requerimientos emitidos por la estructura social conjunta, y vehiculizados discursivamente por instituciones fundamentales como la familia, la educación, entre otras, por la puesta en juego de la dialéctica del Estado - que se arroga el poder de lo instituido-. A su vez, el ordenamiento genealógico posibilita la entrada en la temporalidad que implica la separación. Cuando se desvanecen las referencias que posibilitan un ordenamiento, sus efectos se hacen notorios. La cultura tiene una función normativa sobre el sujeto que regula la relación entre ciudadanos posibilitando la civilización.

Toda institución y su dimensión organizacional están surcadas por relaciones de poder y éste produce saber. En oportunidades el poder se ejerce por vía de la delegación, su autoridad está legitimada por la cesión de otros. En otras ocasiones el poder aparece como un ordenador y la autoridad se ejerce develando ese saber. Mientras el principio de autoridad reclama la interiorización de la Ley, el poder discrecional o ilegal se asume como "la ley", licuando su responsabilidad y minimizando los abusos. Cuando la ley es aceptada como instancia que protege a todos de la arbitrariedad aparecen nociones como colectividad, responsabilidad, organización. Del poder de la autoridad se puede producir un deslizamiento al poder de la violencia, de la autoridad al autoritarismo, al despotismo, y ahí el *otro* se desconoce como otro.

La violencia es siempre una forma de ejercicio de poder mediante la fuerza física, psicológica, económica, política. Para que la conducta violenta sea posible se requiere cierto desequilibrio de poder que puede estar definido culturalmente por el contexto o por maniobras interpersonales de manipulación de la relación. Los dos ejes de desequilibrio dentro de la familia están dados por el género y la edad. Por ello los grupos más expuestos en el contexto familiar son las mujeres, los niños y los ancianos. En el caso que ocupa el eje de desequilibrio de poder familiar está dado por la edad. El maltrato de los niños, niñas y adolescentes implica una malversación de las responsabilidades adultas respecto al cuidado y protección.

En capítulos anteriores se situaba qué se entiende por familia, referenciando múltiples modos de configuración y vinculación que rompen la estructura paterno-filial. Familias ensambladas, familias monoparentales, familias ampliadas, en las que se conserva la matriz fundada en el ejercicio de figuras de autoridad, poniéndose el acento en la instauración de un vínculo donde prima el cuidado. Ahora bien, se trata de ubicar diferencias etarias y de funciones, de privilegiar la función sobre la edad. La función -siempre simbólica- la ejerce alguien que le pone el cuerpo, lo que posibilita hablar y transmitir más allá de su palabra, sin que ella se unifique con quien la representa. Los lazos de filiación son los que permiten sostener un orden genealógico, se trata de una tarea no sin dificultades. La paternidad y maternidad

son funciones legalizantes que permiten sostener un orden genealógico, que dé lugar a la progenie y pueda ser ejercido por quien opera como agente sosteniendo ese lugar. A ese lugar puede advenir un padre, una madre, personas importantes del entorno o una institución.

Por lo que refieren los profesionales del *Equipo Interdisciplinario de la Secretaría de Desarrollo Social* los abuelos paternos fueron en su infancia quienes sostuvieron esa función, dejando marcas en la historia de esta joven en quien se escucha, en distintos momentos de su vida, la búsqueda, el deseo de tener una familia, en tanto alguien que la aloje y la cuide. El fallecimiento de su abuela y el no haber ningún adulto del círculo de referencia que pudiera hacerse cargo de su cuidado, hace que se tome la decisión que a los 10 años pase a vivir en la casa de su madre biológica, quien no pudo sostener esa función durante los primeros años de vida de la niña. Pierde a su abuela, con ello el lugar donde ha crecido. Un cambio de localidad, casa y el encuentro con una madre con quien ha tenido poco vínculo marcan sus siguientes años. Una niñez y una adolescencia signada por muchos cambios, donde en cada lugar intenta construirse un espacio.

Desde el campo psicoanalítico se sostiene que un sujeto tiene que pasar de naciente a miembro de una comunidad, a un sistema social que haga funcionar las leyes básicas que posibilitan la existencia, lo que implica la inscripción de leyes que ubican lo que está prohibido y lo que no lo está. En situaciones de violencia algo en relación a un límite ha fallado, una pulsión desenfrenada da lugar a una actuación violenta. No puede ser detenida porque algo ha excedido al sujeto, quien no puede parar. Se trata de una línea delgada que puede ir desde el insulto al golpe, habiendo una responsabilidad del sujeto en cada situación.

La familia alude a una estructura simbólica institucional, de este modo puede ser uno de los nombres que sostiene cierto ordenamiento de funciones. Para pensar en la eficacia simbólica de las instituciones es importante situar el pasaje de la naturaleza a la cultura y la incidencia de ley. Ley que supone privación, renuncia a la satisfacción de las pulsiones. La inscripción de las prohibiciones fundamentales son el límite. Renunciar a la satisfacción de las pulsiones permite la construcción de lo que corresponde a los bienes culturales y a los lazos simbólicos con otros. La construcción de una sociedad es efecto de esas renuncias pulsionales. Se trata de un sujeto remitido a una ley, donde los lugares y las funciones están establecidos para todos. Cuando la ley no funciona esto tiene efectos sobre la subjetividad.

Un marco regulatorio y simbólico son imprescindibles, a ese lugar advienen diferentes instituciones entre ellas la familia. Si esto se rompe, ese marco se ve despedazado; los lazos no podrán sostenerse. Si se comete una situación de maltrato o violencia familiar y no hay quien responda, ese acto no se sanciona como tal y sus efectos se hacen sentir en forma destructiva. Ante la violencia cometida contra esta niña, los vecinos actúan produciendo una separación entre su madre biológica y ella, operando como otro que en su pedido hace lugar a una legalidad que ordena a unos y otros en relación a la ley. Y ¿qué hay de su madre biológica? ¿Cuál es la sanción en relación al acto de violencia cometido? Desde el psicoanálisis no existe un sujeto inimputable, debe haber algún tipo de sanción, que no remite necesariamente al encierro. Para que tenga efecto de *sanción* su acto debe ser incorporado y aceptado, tal vez como efecto de esto será posible que se pregunte por las consecuencias de su acto.

En aquellas situaciones donde esto no está presente se clama por una sanción de un Otro legal que no está presente en ese sujeto. Hay un pedido: que otro responda. En este caso la acción de los vecinos hace lugar a la intervención del

Equipo Interdisciplinario de la Secretaría de Desarrollo Social de la localidad, quien a partir del abordaje conjunto con la *Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia* arbitra los medios para que se tomara una medida excepcional encuadrada en las leyes vigentes. Esto implicó seguir trabajando tanto con la niña como con la madre. La primera es alojada en un Hogar de Menores, trabajando el equipo profesional con ella, con la segunda se mantuvieron entrevistas periódicas abordando la posibilidad de una revinculación. Es relevante ubicar que el vínculo primero entre la mujer gestante y esta hija no se produce ni sostiene durante su infancia. La decisión de que fuera a vivir a su casa, pone sobre el tapete la imposibilidad de ocupar una función materna con esta hija. Se puede inferir que en el trabajo de los profesionales el interés de esa mujer de ocupar esa función y el deseo de esa hija de tener una familia opera para que la re vinculación tuviera lugar y volviera a casa de su madre biológica.

Se trata de que el sujeto pueda responsabilizarse de su acto y trabajar sobre ello. La ley se expide poniendo plazos. Hubo tiempos de trabajo necesarios para empezar a trabajar en la revinculación y hubo tiempos en que los profesionales a partir de escuchar a la madre biológica y a la niña en tanto sujeto de derecho informaron al Juzgado sobre el estado de situación, quien dictaminó restitución de la niña al hogar; no sin los seguimientos correspondientes.

Como se lee son decisiones complejas que confrontan con un trabajo arduo y que requieren de la intervención de diferentes instancias, de instituciones que sean referencias simbólicas que posibiliten sostener las prácticas, ya que no se tiene seguridad sobre lo que pueda acontecer. Se trata de dos sujetos implicados en esta relación, atravesados por la singularidad de sus historias, de una mujer que tiene dificultades para sostenerse como madre de una hija que tuvo siendo ella adolescente. En estas situaciones es la ley la que tiene que hacer de soporte. Soporte para que un niño sea pensado como sujeto de derecho y su palabra tenga lugar. Y son los diferentes actores institucionales comprometidos con sus funciones los que hacen posible que la ley sea impartida para todos.

Al volver a la casa tiene 12 años, se la inscribe como alumna en la escuela primaria del territorio donde vive. El lenguaje construye realidades, es allí donde esta púber se sostiene en ser alumna, en la escuela como lugar de referencia que le posibilitará aprender, formarse para poder decidir sobre su futuro. Ser alumna aparece como un significante que a pesar de sus vaivenes la sostiene en relación a la posibilidad de un porvenir. Tiempo después se despeja que, ante una nueva situación de violencia de su madre hacia ella, decide callar, soportar porque no quiere volver a un Hogar de Menores, lugar que si bien la cuidó y produjo cierto ordenamiento no se inscribe para ella como un lugar al que acudir, sino que es la escuela el lugar al que ella una y otra vez se dirige para hacerse escuchar, habilitando en cada pedido una posible intervención. Se puede leer como no queda en el lugar de víctima de la violencia sobre ella ejercida sino de sujeto. Lo que es posible porque algo habilita a que pueda tomar la palabra y que esa palabra sea escuchada.

Es en 7mo. grado de la primaria que puede decir a un profesor *“quiero terminar mis estudios e irme de mi casa”*, al poco tiempo de comenzada la Escuela Secundaria denuncia que desde hace dos años padece situaciones de maltrato físico y psicológico, haciendo referencia a que el tiempo que calló estuvo en relación a su deseo de tener una familia y a que no quiere retornar a un Hogar de Menores. La adolescente hace escuchar en su enunciado el pedido de una intervención, y es allí donde a partir de la articulación con el *Equipo Interdisciplinario de Desarrollo*

Social se hace lugar a la pregunta sobre un posible lugar de alojamiento. En ese marco se construyen distintos dispositivos, entre ellos un espacio de trabajo con la joven entre una profesional de la escuela y una profesional del equipo. Y un espacio de trabajo con la madre sostenido por los profesionales del Equipo Interdisciplinario de la Secretaría de Desarrollo Social, coordinado por la abogada de dicho organismo. Al mismo tiempo la joven cuenta con el acompañamiento de otros referentes adultos de la organización, con quien puede comunicarse cuando lo necesite.

Ella, con apenas 13 años se hace escuchar ante los equipos profesionales, y en los lugares que habita, manifestando que ese tiempo de espera se le hace demasiado largo. Es la Escuela el lugar que ella elige para decir *“A la casa de mi madre biológica no vuelvo, tengo todo lo importante en mi mochila”*, poniendo en juego en estas palabras un acto, y la referencia a que la madre de una compañera podría alojarla momentáneamente. A partir de que la madre de la compañera se acerca a la escuela declarando poder alojarla se instrumentan las medidas administrativas para que el *Equipo Interdisciplinario* y la *Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia* tomen conocimiento de la situación y se defina la medida a tomar. Los distintos actores de la Escuela son -como marca la letra de las leyes vigentes-, primer nivel de intervención, quienes notifican a los organismos que están en relación al segundo nivel de intervención y abordan la problemática en articulación.

En el **episodio recortado** en tiempos de pandemia se tiene nuevamente dos personas que intervienen en la escena; la mujer que la aloja y la alumna, ocupando cada una de ellas distintos lugares y poniéndose en juego una situación que puede inferirse revestida de violenta: *“la hemos dejado incomunicada, no nos gusta lo que sube a las redes”*, develando que al no saber cómo poner límites, la incomunicación con el exterior viene a ocupar ese lugar. En esta escena se visibilizan dos sujetos, donde el referente adulto responsable notifica que el menor a su cargo queda incomunicado, o solo puede comunicarse con quienes están habilitado por él, lo que hace posible leer el reconocimiento de un otro por fuera de la relación referida y el pedido de intervención ante una función que le estaría siendo difícil sostener. Ambos sujetos están implicados en una trama, siendo la preceptora de la Escuela quien es notificada de esta decisión.

Tal comunicación se hace llegar a la Escuela, organización que representa a ese Otro Social, por fuera del orden familiar y más allá de ella, donde a diario se leen modos de manifestar el malestar, de expresar aquello que se siente como peligroso. El hecho de que la alumna diga no querer seguir con sus estudios secundarios es un enunciado discursivo a escuchar, ya que para ella el vínculo con la escuela y el aprendizaje ocupa siempre lugar relevante en distintos momentos de su historia. La escuela opera como ese otro social que produce ciertos anudamientos en tanto encuentra allí referentes adultos que están en disponibilidad brindando una escucha que se acompaña de las intervenciones necesarias en pos de los derechos de la estudiante. Ahora bien, esta alumna tiene 18 años, sabe que la escuela es un lugar que aloja su denuncia, pero que también sostiene la importancia de responsabilizarla de sus actos, abandonar la escuela no es una opción. Según quien la aloja *“no quiere ese método de enseñanza”*, refiriéndose al posible en tiempos de pandemia. La estudiante no quiere hablar de ello, sin embargo manifiesta que algo no anda bien, lo que acontece está en relación al aprendizaje, pero excede ese ámbito. Y es allí que nuevamente se construyen nuevos dispositivos y estrategias para que pueda sostener el vínculo pedagógico, pero fundamentalmente para *alojar* lo que en el

vínculo con el referente adulto está aconteciendo. Se trata de responsabilizarla como sujeto que puede responder por sus actos, diferenciando su responsabilidad de la de aquel que puede estar vulnerando sus derechos. Al mismo tiempo hay que responsabilizar al que vulnera sus derechos por sus actos. La alumna finaliza sus estudios y es acompañada hasta sus 25 años por el *Programa de Acompañamiento para el egreso para jóvenes sin cuidados parentales*, programa que consiste en un adulto que funciona como acompañante hasta sus 21 años de edad y una retribución económica a los fines que pueda ir construyendo un proyecto de vida autónomo. Dicho programa fue gestionado por profesionales del *Equipo Socioeducativo del Ministerio de Educación* de la provincia.

Por último, corresponde hacer lugar al análisis de la experiencia nominada ***Muestra de Arte y Cultura***. El 11 de marzo la *Organización Mundial de la Salud* declara el nuevo brote del coronavirus como pandemia. El día posterior el presidente de la República Argentina se dirige a la población y transmite las medidas que se aplicarán a partir de ese mismo día por el *Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/2020*. Un acontecimiento sacude las vidas de todos, se pone el acento en la “Emergencia Sanitaria” declarando la necesidad de adoptar nuevas medidas “oportunas, transparentes y basadas en experiencias científicas” para mitigar su propagación e impacto sanitario. Se apunta a tomar medidas rápidas, eficaces, prolongando la emergencia en materia sanitaria por un año, para ello se propone realizar campañas de difusión y educativas con el fin de difundir el tránsito de los ciudadanos, fundamentalmente de aquellos que ingresen al país de las zonas afectadas por la pandemia, decretando el aislamiento obligatorio por 14 días. Es el *Decreto N° 297/2020* de fecha 19/03/2020 el que establece el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), reconociendo que la sociedad se encuentra ante una crisis potencial y sin antecedentes. En la provincia de Santa Fe, acorde con los decretos nacionales y considerando las decisiones administrativas de Jefatura de Gabinete posteriores a la publicación del *Decreto* de los ASPO, se enuncia la *Resolución 41/2020*, que exceptúa de su cumplimiento a personas afectadas a una serie de actividades o servicios esenciales en la emergencia estableciendo normas de seguridad e higiene para trabajadores cumpliendo con protocolos establecidos y fijando recomendaciones a adoptar por los empleadores en el ámbito laboral en relación al nuevo COVID-19.

El COVID-19 tiene valor de **acontecimiento**. Deleuze (1969) subraya que el sentido expresado de un acontecimiento emana del sin sentido, siendo el acontecimiento lo que se ha desplazado y sacude la estructura. Foucault (1969) plantea que todo acontecimiento hace surgir una singularidad, es una ruptura respecto de las evidencias. La escuela es uno de los lugares donde es posible leer una prolífera trama de enunciados, provenientes de la hegemonía de diferentes discursos: jurídico, médico, pedagógico entre otros. La proliferación de dispositivos y estrategias no son otra cosa que un modo de respuestas a urgencias epocales que el propio suelo epistémico, social, económico y político configura.

La Escuela y sus actores institucionales debieron operar teniendo en cuenta los recursos con los que se contaba, ya que la realidad de cada escuela, de cada estudiante no es indistinta. Es dable recordar que se trata de la única Escuela Secundaria Pública de la localidad, siendo su población escolar variada, leyéndose diferencias en relación al nivel socioeconómico. Según el PEI y el PCI si bien un porcentaje proviene de barrios alejados y que carecen de servicios, la mayoría de los padres tienen trabajo. La mayor parte de las familias son numerosas, no perteneciendo a sectores económicamente desfavorecidos. Un porcentaje de los

alumnos viven en asentamientos precarios, teniendo que colaborar con sus familias cuidando de sus hermanos menores o trabajando.

Los equipos directivos, los docentes y demás actores institucionales debieron pensar envueltos en el proceso, evitando el riesgo de apresuramiento, pero al mismo tiempo respondiendo a lo emergente. De pronto el COVID-19 confronta con una situación dramática que produce un escenario imprevisto. La cotidianidad se llena de palabras ordenadoras en esa nueva realidad: cuarentena, aislamiento, prevención.

Esta situación límite obliga a volver sobre elementos estructurantes del sistema educativo; tales como: modalidad, espacio, tiempo, saber, transmisión y convivencia, para interrogarlos siendo tensionados en la situación de pandemia. En tal contexto acontece el pasaje de la *presencialidad* a la educación *remota* como respuesta rápida para sostener el proceso bajo otras formas acorde al lineamiento de la política educativa nominado “continuidad pedagógica”. Se pasa, así, por distintos momentos: comunicación, envío de tareas, provisión de recursos, selección de material, organización de propuestas, entre otros múltiples. Luego se da la *problematización* de los espacios, mediada por la comunicación se produce una relación docente-alumno donde se vislumbran ciertos problemas: fallas en la conectividad, inexistencia o escasez de equipos, ambientes compartidos. Se visibilizan situaciones de desigualdad tanto en los alumnos como en los docentes lo que lleva a sostener el carácter igualador de la escuela en tanto igualdad de oportunidades en el espacio áulico. Emerge la cuestión de los tiempos, la diferencia entre el tiempo escolar a una rutina de conexión, estableciéndose tiempos que hacen al dispositivo escolar. No falta la pregunta acerca de qué transmitir en relación a la coyuntura: seguir el programa para comunicar secuencias claras ante la incertidumbre o hacer lugar a la realidad orientando una aproximación y un espacio para la reflexión. Con el tiempo se comienza a hablar de evaluación formativa o en proceso, se deja de poner el acento solo en la calificación de los procesos pedagógicos, siendo el *Consejo Federal* quien da las recomendaciones para llevarlo a cabo. La docencia tiene que asumir el desafío de trasladar sus prácticas a una nueva configuración.

Mientras tanto los adolescentes deben asumir el proceso de aislamiento preventivo intentando dar continuidad a sus tareas escolares, las familias deben hacer procesos que ponen sobre el tapete el lazo entre estado, escuela y familia. Es en el 2021 que las escuelas van retornando a la actividad presencial y los alumnos de a poco a la cotidianidad de las aulas; primero en pequeñas burbujas que funcionan alternadamente asistiendo una cada semana, donde convive la presencialidad con la conectividad remota. De a poco se retorna a la conformación de los cursos considerados “normales” antes de la experiencia de la pandemia, donde parece debe advenir “una nueva normalidad”.

La pandemia muestra las desigualdades de conectividad que tiene el país sobreimpresas en las desigualdades territoriales y sociales, pero también abre la pregunta sobre modos posibles de enriquecer la capacidad pedagógica del sistema escolar a través de la reflexión sobre los contenidos y los vínculos que hace necesario pensar en la formación y en las prácticas docentes en situaciones situadas, concretas y adecuadas a los requerimientos de los tiempos. El Proyecto Curricular Institucional de esta Escuela hace referencia a la educación como forma de dar respuesta a las necesidades fundamentales en el nivel singular y como miembro activo de una sociedad y de una cultura.

En esta ocasión se hace foco a la construcción de una *Muestra de Arte y Cultura* surgida a partir de una actividad propuesta por las psicólogas de la Escuela

en el retorno a la praxis presencial. La propuesta consiste en un trabajo con cada uno de los cursos donde a partir de palabras, consignas que operan como disparadores se propicia que cada estudiante elija una de ellas para trabajar en función del lenguaje con el que sienta que pueda expresar algo de lo que le aconteció en tiempos de aislamiento. Es en el retrabajo sobre lo producido con los alumnos de los 5tos. años de la Escuela, que los compañeros destacan las producciones de 3 compañeros, haciendo mención a que sabían desde hace tiempo que *era un recurso con el que ellos contaban*. Es en ese momento que los jóvenes toman la palabra en relación al lugar que ocupa la escritura, el dibujo, la pintura para ellos haciendo mención a que esto se configuró en sus primeros años y ha acompañado sus adolescencias y su vida estudiantil.

Ahora bien, en esos espacios se puede escuchar lo que los estudiantes transmiten y el interés de que sus producciones puedan tener un sitio para ser sociabilizadas. Es así que surge la propuesta de un dispositivo de trabajo con los tres alumnos a fin de pensar juntos en los modos para que una **muestra** sea posible. Reuniones semanales con los estudiantes son la puntada inicial de un proceso que confluye en una *Muestra de Arte y Cultura* que se realiza en la *Secretaría de Cultura, Educación y Deportes* de la localidad. En esos encuentros los jóvenes avanzan en la tarea de elegir cuales de sus escritos, pinturas y dibujos pueden ser rescatados en pos de dar cuenta de la singularidad de sus producciones, pero también de crear un puente con el de los otros dos adolescentes. Comienza a delinearse una diferencia entre lo que puede leerse como similar y lo singular, apareciendo que los tres han comenzado a ensayar estas actividades lúdicas en solitario, no habiendo ninguno de ellos estudiado o trabajado con otros sobre las habilidades que ahí se manifiestan. También ubican que en la pandemia tuvieron un lugar preponderante.

Dar lugar a la palabra, a sus historias, a lo que se pone en juego en esas producciones, hacer a la tarea de reflexionar y trabajar en una actividad que *sale* de los márgenes de la escuela y posibilita el lazo con otros es el itinerario en que se teje el título de esta apuesta *Indicios de un arte inconsciente*, que hace lugar a los que ellos leen como común en eso que deciden exponer. También, conjuntamente, dan un nombre a cada uno de sus trabajos rescatando lo singular de cada uno de ellos. Títulos que son producto del trabajo colaborativo entre los adolescentes, donde vehiculizar la palabra y el intercambio propicia una red con lo producido, pero fundamentalmente con otro que a partir de su escucha y puntuación permite que la cuestión sea relanzada. Así se arriba a los siguientes títulos:

- *Rostros e indicios de la imaginación;*
- *Notas sueltas para una interpretación;*
- *Realismo en serie.*

Luego se abocan a la tarea de prepararse para la muestra, de acercarse al *Centro Cultural*, de preparar lo que allí va a ser mostrado, asumiendo un posicionamiento activo que da cuenta de su entusiasmo y compromiso con la tarea emprendida. En ese armado no solo se trata de que los asistentes tomen contacto con sus creaciones, sino también de generar una conversación con el público en relación a como se fue delineando el interés por el arte en sus variadas formas y el lugar que ocupa hoy esta actividad para ellos. Los asistentes van a ser recibidos con tres propuestas en relación a las cuales pueden intervenir: Un cuadro en búsqueda de nombre, un retrato hecho en escena y un pequeño texto que propone registrar alguna emoción en el público fue la forma en estos adolescentes hacen lugar a que algo del orden de un diálogo pueda propiciarse.

S. Freud (1913) plantea que el ejercicio del arte implica una actividad que se propone el apaciguamiento de deseos no tramitados en el propio artista y en el lector espectador, ya que las fuerzas pulsionales del arte son los mismos complejos que empujan a las neurosis a otros individuos y han movido a la sociedad a edificar sus instituciones. El arte es una forma de sublimar las pasiones humanas, tramitar la agresividad y la sexualidad convirtiéndolas en una forma de expresión de las sensaciones pulsionales. La creación artística se parece a los sueños, hay un trabajo psíquico que allí opera existiendo una estrecha relación entre el quehacer artístico, el juego infantil y el sueño diurno o nocturno. Todo sujeto es un creador capaz de elaborar fantasías, pero no todo sujeto recurre al arte como posibilidad. Para Freud existe una conexión entre el inconsciente y el arte, de la misma forma que existe una conexión entre el inconsciente y los sueños. El inconsciente del artista se manifiesta a través de una creación la que funciona como vehículo para la elaboración de conflictos.

En *El poeta y los sueños diurnos* (1908) sitúa como los niños saben distinguir la realidad del mundo y su juego comparando esta actividad con la del poeta, el que crea un mundo fantástico a través de su obra, pero lo sabe distinguir de la realidad. Cuando el niño crece suele dejar de jugar, renuncia al placer que adquiría a través de él recurriendo a la fantasía. Los sueños diurnos y nocturnos son satisfacciones de deseos. El soñador oculta sus fantasías porque tiene motivos para avergonzarse de ellas, en tanto el poeta hace presenciar sus juegos o sus sueños diurnos a través de otros personajes. Según el maestro el poeta mitiga el carácter egoísta del sueño diurno por medio de modificaciones y ocultaciones sobornando con el placer puramente formal, o sea estético que ofrece la exposición de sus fantasías.

Un concepto que permite situar el estatuto del arte en psicoanálisis es el de sublimación, herramienta crucial, que permite dar cuenta de la relación entre la sexualidad y el impulso creador en los seres humanos. En el tercer ensayo de *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905) S. Freud da cuenta de la relación entre el arte y el proceso sublimatorio. Explica que la sublimación de las pulsiones es un rasgo particularmente destacado del desarrollo cultural y posibilita que actividades psíquicas superiores, como las científicas o artísticas, desempeñen un destacado papel en la vida cultural. En relación a esto manifiesta que a las excitaciones hipertensas que vienen de las diversas fuentes de la sexualidad se les procura drenaje y empleo en otros campos ubicando una de las fuentes de la actividad artística.

Es importante subrayar en relación a lo abordado sobre la adolescencia, que en esta “*etapa*” se trata de las encrucijadas y marcas del complejo de Edipo y castración, de la confrontación del sujeto con la práctica sexual y sus nuevas formas de goce, de la puesta en juego de las operaciones en el movimiento bifásico de la sexuación humana. Periodo de construcción en un intercambio con los otros, la búsqueda es la de saber lo que los otros pueden esperar de él y lo que él puede esperar de los otros ¿Qué lugar ocupa el juego, la producción artística en la adolescencia?

Si se vuelve a algunas voces presentes en la *Muestra de Arte y Cultura* nominada *Indicios de un arte inconsciente* aparece la palabra de una de las preceptoras, quién dice: “*Venía con su cuadernito negro desde 1er. año y escribía en los recreos. Nadie sabía qué escribía*”.

La preceptora que acompaña la trayectoria del alumno en su primer y segundo año, registra ese detalle, ese cuaderno en el que escribía en los recreos, dejando leer que en los tiempos en que no tenía clases el lazo del alumno era con

su cuaderno y la escritura, no con sus compañeros. La afirmación “nadie sabía que escribía” da cuenta cómo en la escuela la hegemonía ejercida por el discurso pedagógico registra con más facilidad la respuesta o no de un alumno en relación a los contenidos; en clases el estudiante siempre cuestionaba desde otras lecturas, lecturas que le dieron a él la posibilidad de escribir.

Cuando cursaba su 5to. año pide un espacio con una de las psicólogas para charlar sobre cuestiones que lo angustiaban y en las cuales no podía dejar de pensar. Sobre el escritorio apoya el *cuadernito* negro, ante la pregunta por el cuaderno dice: *“Mis escritos, lo que escribí en estos cinco años, lo que logra sacarme de mis momentos de angustia. En mi familia nadie sabe que escribo, pero en mi casa hay muchos libros, los libros, la lectura, desde chico fueron mi refugio”*. La escritura como refugio, como vía sublimatoria, como posibilidad de filiación. Ese cuaderno que lo acompaña da cuenta de aquello de lo que el otro no sabe, pero insiste para que sea leído.

En el intercambio con quienes asisten a la muestra: equipo directivo, docentes, preceptores, compañeros, familias y miembros de la localidad se abre un espacio en que la palabra ocupa lugar preponderante y hace de nexo entre sus producciones artísticas y la comunidad. Las respuestas de los expositores ante una de las últimas preguntas acerca de la elección de su arte merecen un acento particular.

Tres adolescentes que finalizan sus estudios secundarios, tres respuestas diferentes, singulares, que dan cuenta de la complejidad de sus historias y de los recursos que han encontrado para tramitar conflictos. Uno de ellos dice: *“Ante las cosas que te pasan en la vida, ni el consumo ni la violencia deberían ser una opción. Yo descubrí que el arte es una forma de canalizar”*. Otro de los jóvenes enuncia: *“Dibujar, estudiar, escribir es un modo de hacer algo con lo que te pasa”*. El último de los alumnos liga su quehacer a la posibilidad de un trabajo *“Cuando alguien me lo pide y tengo tiempo –ya que estudia y trabaja- hago retratos. También puede ser para mí un trabajo”*. Abre con esto la ligadura entre una tarea que le gusta y una salida laboral posible.

Como se sabe el arte como creación es propia del sujeto y se constituye en objeto de la cultura en momentos que permite ser sociabilizada. En estos complejos entramados se inscriben diferentes modos de poner en acto lo que está sucediendo y en algunas situaciones de hacer con ello. El arte, la posibilidad de sublimar ocupan un lugar particular.

Conclusiones

J. Lacan, en *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma* (1945) propone un sofisma para dar cuenta del nacimiento de un sujeto. Allí ubica tres instancias del tiempo como lógico, entre las cuales se producen escansiones a las que nombra como mociones de suspensión. El instante de ver es el momento donde se aprecia el valor instantáneo de la evidencia. Se necesita del instante de la mirada. El segundo momento es el tiempo para comprender, la comprensión del sujeto de las evidencias estará condicionada por los movimientos de los otros. Es necesaria la espera. Pasado el tiempo para comprender, el momento de concluir es el momento para concluir el tiempo para comprender.

También en una tarea investigativa se pueden ubicar tiempos; el tiempo de ver el recorte o delimitación de una materialidad empírica discursiva, el tiempo de poner a jugarla en relación al trabajo de indagación, dilucidación y análisis acorde a ciertas categorías conceptuales metodológicas, propias del trabajo investigativo, y el tiempo de concluir, de propiciar una lectura que permita arribar a conclusiones con eje puesto tanto en la problemática recortada, como en los objetivos, hipótesis, interrogantes y metodología propuesta.

Así, ha quedado expresado que en el Trabajo realizado se aborda el campo epistémico *adolescencias, derechos e instituciones y sus tramas discursivas*, haciendo foco fundamentalmente en aquellas situaciones que acontecen cuando los derechos de esa franja etaria son vulnerados. Se trata de un estudio de caso. La materialidad discursiva recortada es puesta a trabajar desde la perspectiva conceptual metodológica *Psicología En Educación*, desde la cual se sostiene que la clínica institucional apunta al abordaje de las singularidades con que se expresan las instituciones, mediatizadas por particularidades de los grupos y de los niveles organizativos coexistentes. Recuerdan Emmanuele y Liborio:

Desde la perspectiva de una investigación situada en terreno de las Ciencias Sociales, se preserva así el análisis del continuo movimiento macro/microsocial, flujo incesante entre el complejísimo cruce de instancias estructurantes y las singularidades de sus diferentes modos o formas de expresión sobre la superficie de lo cotidiano (1996, p.133).

Ha quedado plasmado, en los distintos capítulos, que aportes provenientes tanto del campo del derecho, de la corriente del análisis institucional, como del campo del psicoanálisis operan en calidad de soportes determinantes para pensar e interrogar intervenciones posibles cuando los derechos de púberes y adolescentes son vulnerados. En esta perspectiva y tal como se ha explicitado, los **cuatro episodios** recortados acontecen en una Escuela pública del cordón industrial de la provincia de Santa Fe, si bien el *Espacio de Asesoramiento Institucional y Orientación Educativa* se sostuvo desde comienzos del 2005 a comienzos del año 2023, el material escogido data del periodo comprendido entre 2020-2022, alojando los tiempos de pandemia.

No es un dato menor que se trata de una organización educativa que apuesta y hace lugar en el seno de la misma, a la construcción de un **dispositivo** en línea con lo que se sostiene en su Proyecto Curricular Institucional y en el Proyecto Educativo Institucional, donde se lee una clara perspectiva de derechos. Así mismo, se cuenta desde hace años con la sanción e implementación de leyes que hacen

lugar a la protección de derechos de niñas, niños y adolescentes y que tienen efectos a la hora de intervenir en la práctica. Miniccelli sostiene:

Tal vez no se trate de lo porvenir sino del amarre a lo pasado que es vivido como aquello que sin juego se repetirá en el futuro. Ante aquellos niños y niñas presas de un punto de partida desventurado no será la vía comprensiva que ubica al infantil sujeto como víctima la que lo salve del encuentro una y otra vez con lo real de la experiencia de lo vivido, no será la escucha que lo deja en el lugar de objeto de la desgracia la que habilite la posibilidad de hacer algo diferente ante lo real de la experiencia, sino aquella que contemple y reconozca que es posible dar lugar a que otras vías se habiliten a lo que se presenta como siniestro destino. (2008, p.5)

Si se vuelve a los objetivos propuestos en este Trabajo Final de Especialización, el objetivo general es identificar el campo epistémico adolescencias, derechos e instituciones situando las tramas que se construyen cuando los derechos de las adolescencias son vulnerados. En tanto los objetivos específicos son: localizar fragmentos discursivos: pedagógicos, jurídicos, médicos, psicológicos, etc.; que posibiliten situar y poner a trabajar lazos entre diferentes organizaciones y sus actores implicados; relevar los dispositivos y estrategias que se construyen en/entre las instituciones intervinientes para abordar las problemáticas; describir y analizar –a partir de episodios recortados- las intervenciones que operan como condición de posibilidad en tanto promueven el lazo social.

La puesta en análisis de los episodios da cuenta que se trata de tramas, tejidos, hilvanados necesarios para seguir tejiendo. En ocasiones se trata de recomponer el tejido social para que haya un lazo social posible, no sin fallas, pero sí posible. Las diferentes voces dan cuenta que se trata de sujetos sociales, *hablantes hablados*, efectos del lenguaje y del inconsciente. O, como plantea Foucault, elementos de un campo discursivo que lo produce. Cada uno es paradójicamente efecto y soporte de una estructura que lo compromete desde lo singular y lo social.

Como se sabe cada sujeto pone en juego algo singular, y la organización escolar es uno de los lugares donde se puede situar qué de esto retorna, sin obviar lo que atañe al contexto de su producción. Estudiantes, docentes, profesionales de la organización escolar y de otras organizaciones constituyen un entramado que construye diferentes modos de lazo. Leer lo pequeño, a veces lo imperceptible, lo que a veces puede pasar desapercibido es la apuesta. Dar lugar al detalle es promover trayectos de aprendizaje diferentes en las escuelas, con tiempos y contenidos diversos. El proceso educativo es un tránsito singular en el que hacer lugar a motivaciones e intereses distintos, donde se da una relación entre los saberes adquiridos y aquellos por aprender. En el trabajo con adolescentes hacer lugar a lo que les acontece, alojando el malestar, es condición para que algo del proceso de aprendizaje sea posible - tanto se trate de situaciones de vulneración de derechos o no.

La especialización de todo profesional debe ir acompañada con una toma de posición, lo que conlleva la implicación político social y subjetiva de la que no es posible sustraerse. He aquí que interesa el hecho de que hablar tenga lugar, en las condiciones de enunciación genuinas. La enunciación que está en relación no tanto a lo dicho sino al hecho que se está diciendo. La enunciación no es una condición natural de las situaciones. No hay un enunciado a la espera de un investigador, aunque sí enunciados, discursos, palabras. La cuestión es que esos enunciados den testimonio de algo de lo que pase y que puedan ser leídos. Y es ahí cuando aparecen las voces, se trata de considerar la interacción de las voces y no solo los

enunciados, ya que la voz es el resultado de un encuentro. Es en ese encuentro que se produce la voz que no existía antes ni por fuera de ese encuentro, es decir ese encuentro es condición de posibilidad.

Por ello es importante volver a lo articulado en el **Capítulo 3** en lo referente a *Intervenciones mínimas. Condiciones de posibilidad* con el propósito de desplegar algunas puntualizaciones resultantes a partir de lo esbozado como lectura y análisis de cada uno de los episodios, para abonar así, a lo expresado en la hipótesis de trabajo sostenida en la investigación.

Con respecto al primer episodio se trata de hacer lugar a una de las temáticas con el que hoy se encuentran las organizaciones escolares, la Inclusión Educativa. El análisis da cuenta que en el dispositivo escolar el profesor es ese otro significativo relevante para el alumno, en tanto sustituto de los referentes parentales y el representante más conspicuo del otro generalizado, es decir de la sociedad. Por lo tanto sus actitudes ante el estudiante poseen gran importancia, ya que tal como dice S. Freud la escuela puede ser pensada como una escenificación de la vida, y lo que allí acontezca tendrá efecto no solo en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación inclusiva es un objetivo que no puede reducirse a expedientes simples, una escuela orientada en las premisas del modelo social de la discapacidad no debe olvidar que se trata de un trabajo arduo y complejo pero habilitante para sus estudiantes, ya que la trasmisión no queda opacada al alojar la diferencia. Dar lugar en su oficio al lazo es una de apuestas de la educación, en clave de derechos humanos.

El segundo episodio remite a una situación de abuso sexual padecida por una estudiante en el seno intrafamiliar, poniendo sobre el tapete la importancia de la escuela y de sus actores institucionales. Como se lee la escuela no trabaja en solitario, sino en red. En red no quiere decir el traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diferentes niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes pero en una relación de reenvío. Se trata de redes de trabajo que no solo alojan el pedido de la adolescente y su familia, sino que potencian los recursos y contienen a quienes trabajan en ellas, ya que son un lugar de albergue que permite el intercambio de experiencias, de información, de distribución de recursos y la elaboración de planes de acción conjunta promoviendo la coordinación de diversas instituciones, grupos o sectores.

El tercer episodio localiza situaciones de violencia padecida por una alumna y cómo la escuela es para ella no solo lugar de alojamiento sino de filiación. Sostener un orden genealógico posibilita el reconocimiento de un sujeto en su historia y con ello una filiación. Cuando esto no sucede emerge la violencia. Y es ahí que al Estado, las diferentes organizaciones, equipos profesionales les atañe el oficio de construir tramas para abonar a otro porvenir. Cada uno de los organismos, cada uno de los profesionales que en sus prácticas producen que algo de la ley intervenga son agentes posibilitadores. A veces no con el poder de decisión deseables, pero alojan escuchando lo que muchas veces otros no pueden escuchar. Y esta escucha sobre la singularidad del sujeto que padece es condición para la construcción de otras instancias, habilitando que un púber o adolescente conozca sus derechos y pueda decidir según sus posibilidades.

Por último, el recorte de una experiencia acontecida luego de los tiempos de pandemia, hace lugar al arte como escenario donde se teje un modo de hacer diferente con lo que les sucede a tres adolescentes que finalizan sus estudios secundarios. Puede inferirse, entonces, que pensar las escuelas y su futuro es hacer lugar a la imaginación, a la invención, al pensamiento colectivo y a lo singular de

cada uno, desarrollando perspectivas de igualdad y derechos que estén atentas a los nuevos contextos sin descuidar la trasmisión de conocimientos. La experiencia recortada en tiempos de postpandemia da cuenta que se trata de habilitar condiciones donde la lógica del juego se despliegue, de servirse de recursos lúdicos para habilitar la tramitación de lo padecido. Minicelli en *Infancia, legalidad y juego* (2008) sitúa:

Esa mediación, ese señuelo que nos aporta la transmisión de los bienes culturales permite que el adulto que habla, que cuenta, que relata, se ubique en un lugar diferente sosteniendo por ceremonias mínimas la posibilidad para que la posibilidad del niño o adolescente y sus posibilidades de juego, de dibujo, de creación cuenten con posibilidades de desplegarse [...] (p.6)

La lectura y análisis de los episodios recortados posibilitó poner en estudio la hipótesis de trabajo: Las escuelas son uno de los escenarios donde los adolescentes ponen en escena aquello que les acontece. En situaciones de adolescentes cuyos derechos le han sido o le son vulnerados intervenciones mínimas realizadas por diferentes miembros de la organización educativa pueden operar como condiciones de posibilidad para que los jóvenes transiten y finalicen sus trayectorias en el nivel secundario, en tanto las mismas promueven el lazo social. En tal perspectiva los interrogantes sostenidos fueron puestos a trabajar en relación a la materialidad discursiva recortada.

Quien trabaja con púberes y adolescentes sabe de la importancia de la escucha, de alojar el padecer que se despliega, de intervenir en momentos de urgencia y en otros donde es posible prodigarse ese tiempo para trabajar con otros y delinear una táctica y estrategia en esa intervención, en ese *venir entre*. También sabe sobre las falencias de algunos dispositivos y la carencia de la creación de otros al momento de intervenir. Es en la cotidianidad de las prácticas donde apelando a los recursos con los que se cuenta que se hace lugar a dispositivos *artesanales*, en tanto no pueden ser pensados por fuera del trabajo con las adolescencias, con sus particularidades inherentes.

Freud ubica en *Análisis terminable e interminable* (1937) que educar, gobernar y analizar son tres profesiones imposibles; imposibles en relación a que no pueden ser completas y a que el sujeto es un proyecto inacabado e inacabable y dirá: “esas profesiones imposibles, en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado” (1937, p. 249). Esa imposibilidad marcada por Freud no debe dejar en la impotencia. Solo a modo provisional se podría decir que tal vez no se trata de quedarse en la insistencia de expectativas, de quedarse en el desapego por lo que ocurre, de quedarse en la imposibilidad. Se trata de intervenciones mínimas que *alojen* alguna posibilidad de trabajar con las adolescencias para que las situaciones de vulneración de derechos ejercidas desde distintos ámbitos, no hagan destino. En este sentido la creación de espacios de escucha en las escuelas que apunten a la lectura de una praxis institucional crean condiciones que posibilitan el despliegue de los malestares de los adolescentes y sus posibles vías de abordaje, invitando a que la escuela y sus actores institucionales se sigan pensando.

La práctica en organizaciones hace saber que no solo intervenimos, sino que somos intervenidos, que trabajar con púberes y adolescentes es encontrarse muchas veces con algunas imposibilidades, que cada territorio tiene sus particularidades, que las intervenciones tienen límites. Apostar a un abordaje estatal integral sobre el territorio, teniendo en cuenta las particularidades del mismo, podría

inscribirse en el horizonte como una posibilidad. Esto implicaría no solo pensar estrategias de atención prioritaria sino fundamentalmente desarrollar políticas sociales donde el territorio sea un anclaje central de los modos de intervención. La atención integral de la problemática requiere de un abordaje estatal en el territorio, lo que lleva a preguntarse sobre los procesos políticos que deben ponerse en juego para que este abordaje sea posible. Para ello es necesario tener en cuenta la índole diversa, compleja del fenómeno apelando a intervenciones que tengan en cuenta lo macrosocial sin descuidar la singularidad de cada territorio, de cada situación.

Tal como se plantea en Anexo I, Plan de Estudios Especialización Psicología En Educación, no se trata de diagnosticar “a cada alumno, a sus familias respectivas, a cada docente, al curso en cuestión”, sino de dilucidar “el campo de tensiones entrecruzadas desde dimensiones institucionales y luchas diversas de redes de poder que exceden los límites de un aula, de un grupo, pero que los atraviesan produciendo efectos en su subjetividad” (p.4). Hacer lugar, crear condiciones, con las dificultades que ello conlleva, atañe tanto a la ética del psicoanálisis como a una praxis sostenida desde la posición teórico metodológica *Psicología En Educación*. Ética que implica un posicionamiento en relación a los derechos humanos y al rol del estado en la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

A modo de cierre provisorio -que habilite la posibilidad de seguir pensando- este estudio procura mantener en superficie y análisis una problemática, en la que por qué sucede lo que sucede, aunque se sabe, excede a los protagonistas implicados, se sabe también que sin ellos resulta imposible la emergencia posible de toda palabra, gesto o línea de esa multiplicidad que surca la historicidad de las prácticas sociales, poniendo en movimiento nuevos enlaces y resignificaciones. En tal sentido, el estudio realizado pretende aportar al campo de saberes propios de la Especialización Psicología *En Educación*.

Referencias Bibliográficas

- Aberatary, A.; Knobel, M. (2020). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós.
- Agamben, G. (1996). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Pre - Textos
- Annoni, M. E. (2008). Institución ¿de qué se trata? *Puente*. Año 1. Número 2 Junio 2008. Revista de la *Secretaría de Estudios de posgrado de la Facultad de Psicología de la UNR* (Universidad Nacional de Rosario -Argentina)
- _____ (2017). Educación y Análisis Institucional. Dimensiones y Niveles. En: Material de Estudio -PG Especialización Psicología En Educación-Facultad de Psicología- UNR- Rosario.
- Ardoino, J. (1981). La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario? En: AAVV. *La Intervención Institucional*. México: Folio Ediciones.
- Ariès, P. (1987 [1960]). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Badiou, A. (2000). *Reflexiones sobre nuestro tiempo*. Buenos Aires: Del Cifrado.
- Bayeto, G. E. (2014). Los equipos profesionales de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) en las escuelas medias del GCBA y su normativa: reseña de la historia e institucionalización de sus prácticas (1970-2014). Facultad de Psicología - UBA. *Revista Investigaciones en Psicología* (2015, 20, 3), pp. 7-18|ISSN0329-5893. Recuperado de: https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos completos/anio20_3/
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bonfiglio, J.; Salvia, A. (2015). Informalidad urbana en la primera década del siglo XXI. Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas y Escuela de Negocios. Buenos Aires: UCA. Recuperado de: <https://n2t.net/ark:/13683/pnKz/Sn9>
- Botinelli, M.; Pawlowich, M. P. (2011). Salud Comunitaria: Jóvenes escolarizados y vulneración social. Facultad de Psicología - UBA. Recuperado de: bipsi@psi.uba.ar.
- Calcagnini, C. M. (2018). *Versiones adolescentes. Articulaciones de la clínica psicoanalítica*. CABA: Editorial Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Cancina, P. y otros. (2008). *La investigación en psicoanálisis*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Castel, R. (2009). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Código Civil y Comercial de la Nación. Sancionado por Honorable Congreso de la Nación. 2014-10-08. Registrado como Ley 26.994. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26994-235975/actualizacion>
- Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. En Portal de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) adoptada por Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 -Ley 23.849- Sancionada el 27 de septiembre de 1990 y promulgada el 16 de

- octubre de 1990. Recuperado de: <http://www.consejoinfancia.gob.ar/wp-content/uploads/2013/08/Ley-23849.pdf>
- Corea, C.; Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Cruz, V. (2018). Universidad y Derechos Humanos. En *Educación Superior y Derechos Humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos*. Editorial UADER. CiN. RIDDHH.
- Daleo, G. (2008). Extensión de territorios de la UBA. La Cátedra Libre de DD.HH. de la Facultad de Filosofía y Letras. En *Educación Superior y Derechos Humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos*. Entre Ríos. Argentina: Editorial UADER.
- Decreto DNU 297 / 2020 PODER EJECUTIVO NACIONAL (P.E.N.) Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio -CORONAVIRUS (COVID - 19)- Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-33574>
- Deleuze, G.; Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Traducción de José Vázquez Pérez. España: Pre-Textos. [1980].
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Editorial Pre-Textos.
- Duschatzky, S.; Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales 15.
- Duschatzky, S. (2017). *Políticas de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Emmanuele, E.; Liborio, M. (1996). *Paradojas del discurso médico*. Organización Panamericana de la Salud, OMS y Edit. Fundación Ross-Rosario.
- Emmanuele, E. (1996) ¿Interventores o intervinientes? Suplemento Especial Las problemáticas sociales y familiares: posibilidades y límites de las intervenciones. Revista *Ensayos y Experiencias* Año 4, N° 21, ISSN: 0328-3528. Enero-Febrero 1996. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- _____ (1998). *Educación, Salud, Discurso Pedagógico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- _____ (2001). Desafíos y artesanías metodológicas en Investigación Clínica Institucional, Arqueología y Genealogía. En II Congreso Nacional de Investigación Educativa. Fac. Cs. De la Educación, UN del Comahue. Cipolletti. Actas, Vol 1, p. 32.
- _____ (2002). Miserias discursivas, La locura de curar. Revista *Ensayos y Experiencias* N° 45. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 38-47.
- _____ (2012). *Los discursos que nos hablan*. Buenos Aires. Argentina: Entreideas.
- _____ (2013). Michel Foucault y Jacques Lacan. Dos incomparables. Revista *Del prudente Saber y el máximo posible de Sabor*. N°8, enero a diciembre de... ISSN 1515-3576, pp. 231 a 248. Facultad de Cs. de la Educación. UNER. Recuperado de: <https://doi.org/10.33255/2618-4141>
- _____ (2015). Foucault: un poeta del saber. D.R. © 2015. Universidad Nacional Autónoma de México - Instituto de Investigaciones Sociales. *Revista de Investigación Social*, pp. 10-30. Recuperado de: https://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5364/1/01_emmanuele.pdf
- Erikson, F. (1986). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. Ediciones Morata, S.L.
- Fernández Enguita, M. (1999). Las condiciones de la igualdad de oportunidades. En *Cuadernos de Pedagogía* N° 282-Transiciones Educativas. Barcelona. (España): Editorial PRAXIS, S.A. Vía Laitana 30, 5° 0800.

- Firpo, S. M. (2000). *La construcción subjetiva y social de los adolescentes. Vigencia del psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Follari, R. (2010). Reflexiones sobre posmodernidad, multiculturalismo y movimientos sociales en la Latinoamérica actual. En: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 15. num 49, abril-junio, 2010, pp. 53-67-Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <https://www.redalyc.com/org/articulo.oa?id=2705005>
- Fonseca, C.; Cardarello, A. (2005). Derechos de los más o menos humanos. En *Derechos Humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil: estudios de la antropología jurídica*. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/8825>
- Foucault, M. ([1969]-1984). ¿Qué es un autor? Traducción de Corina Yturbe. Conferencia de Michel Foucault, 22 de febrero de 1969, Sociedad Francesa de Filosofía. Publicada en *Dialéctica*, Año IX, No. 16, 1984. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/47317/11837-29541-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowe>
- _____ ([1969]-1987). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (1970]-1992). *El orden del discurso*. 4ª ed. Buenos Aires: Tusquets.
- _____ ([1975]-1989). *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- _____ ([1976]-2003). *Historia de la Sexualidad 1- La voluntad del saber*. Argentina: Siglo XXI.
- _____ ([1977]-1978] 2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ ([1977]-1980). Las relaciones de poder penetran en los cuerpos. Entrevista realizada por L. Finas en *La Quinzaine Littéraire*, n° 247, 1-15 de enero 1977, Págs. 4-6. En *Michel Foucault. Microfísica del poder*. 2ª ed. Madrid: Las Ediciones De La Piqueta.
- _____ ([1977]-1983). El juego de Michel Foucault. Conferencia con intelectuales. Publicada en Revista *Ornicar*, París, 1977, núm.10, pp. 183-215. En O. Terán -presentación y selección- *Michel Foucault. El discurso del poder*. Argentina: Folios Ediciones.
- _____ ([1996]- 2012). *Lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- Freud, A. ([1936] - 1954). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. ([1895-95]-1995). Estudios sobre la histeria. En *Obras Completas*, T. II. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1901]-1995). Fragmento de análisis de un caso de histeria. En *Obras Completas*. Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1905] -1995). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras Completas*, T. VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1908]-1995). El poeta y los sueños diurnos. En *Obras Completas*, T. VIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1909]-1995). La novela familiar de los neuróticos. En *Obras Completas*, T. IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1909] 1995). Análisis de la fobia de un niño de 5 años. En *Obras Completas*, Tomo IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1910] 1995). Contribución para un debate sobre el suicidio. En *Obras Completas*, T. XI. Buenos Aires: Amorrortu.

- _____ ([1913]-1995). Tótem y Tabú. En *Obras Completas*, T. XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1914]- 1995). Psicología de un colegial. En *Obras Completas*, T. XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1917]-1995). Conferencia 16 Psicoanálisis y Psiquiatría. En *Obras Completas*, T. XVI. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1920]-1995). Sobre la psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina. En *Obras Completas*, T. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1929-1930]- 1995). El malestar en la cultura. En *Obras Completas*, T. XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ ([1937] 1995). Análisis terminable e interminable. En *Obras Completas*, Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel Educación. Serie Flacso.
- Frigerio, G. (1998). *De Aquí y de Allá. Textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires: Kapelusz, Editora s.a.
- Galeano, E. (2004). *Bocas del tiempo*. Colección Biblioteca Eduardo Galeano. España: Siglo XXI Editores S.A.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. En *A Parte Rei. Revista de Filosofía*. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>.
- Ghilardi, Ma. F.; Blanco, J. (2019). *Experiencia Santa Fe. Transformación productiva e inclusión social*. Rosario: UNR Editora.
- Ginzburg, C. (2008). INDICIOS. *Raíces de un Paradigma de Inferencias Indiciales*. En *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa. Pp. 185-139.
- Gobierno de la Nación Argentina (1919). *Ley de Patronato de Menores*, registrada bajo el N° 10.903.
- Gobierno de la Nación Argentina (1993). *Ley Federal de Educación*, registrada bajo el N° 24.195.
- Gobierno de la Nación Argentina (2005). *Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*, registrada bajo el N° 26061.
- Gobierno de la Nación Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional*, registrada bajo el N° 26.206.
- Gobierno de la Nación Argentina (2006). *Ley de Educación Sexual Integral*, registrada bajo el N° 26.150.
- Gobierno de la Nación Argentina (2010). *Ley Nacional de Salud Mental*, registrada bajo el N° 26.657.
- Gobierno de Santa Fe (2009). *Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*, registrada bajo el N° 12.967.
- Gobierno de Santa Fe (2011). *Decreto N° 0195. Fijación de políticas activas integrales a fin de dar protección y autonomía a los niños, niñas y adolescentes que habitan la provincia*.
- Guggiari, H. (2021). El malestar en la cultura, hoy. La novela social del neurótico. En *Diario Página 12*. Sección Psicología - 9 de diciembre de 2025. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/386559-la-novela-social-del-neurotico>
- Janin, B. (2014). Niños y Adolescentes en situaciones de vulnerabilidad. *Cuestiones*

- De infancia* UCES. Recuperado de:
<http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/2525>
- Jozami, Ma. E. (2013). *De violencias y destinos. Modalidades de victimización*. Colección Atfa. Argentina: Letra Viva.
- Klein, M. (1924). La técnica de análisis de niños pequeños. En 8° Congreso de Psicoanálisis Internacional. Salzburgo.
- Kononovich, B.; Saidón, O. (1991). *La escena institucional*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Lacan, J. ([1945]-2002). El tiempo lógico y el aserto de la certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- _____ ([1953] 2002). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En: *Escritos 2*. Siglo Veintiuno.
- Lahore, H. (2020). Supuestos que orientan la relación educativa con adolescentes y jóvenes de 16 a 18 años. *RES Revista de Educación Social*. Número 30, Enero-Junio de 2020. Recuperado de: <http://www.eduso.net/res>
- La Iglesia y la nueva Ley de Educación Nacional. Declaración de la Comisión Episcopal de Educación Católica de la Conferencia Episcopal Argentina (2 de febrero de 2007). Recuperado de:
https://www.roquegonzalez.com.ar/docentes/_recursos/recursos14.htm
- Lapasade, G. (1985). *Grupos, Organizaciones e instituciones*. México: Siglo XIX.
- Lampugnani, S. (2013). Infancia y Filiación. En: *INFEIES – RM Revista Científica Multimedia sobre la Infancia y sus Institucio(nes)*. Año 2 No. 2 - ISSN 2250.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (1985). *Grupos, Organizaciones e Instituciones*. México: Siglo XIX.
- Litichever, C. (2016). Entre la calle, la escuela, y las instituciones: trayectorias institucionales de jóvenes. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 177-190.
- Lourau, R. (1988). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1991). Implicación y Sobreimplicación. Trad. Lic. María José Acevedo; 1987/1990 - Conferencia dictada por R. Lourau en “El espacio institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales”, organizado por la Asociación Civil “El Espacio Institucional” - Buenos Aires, del 21 al 24 de Noviembre de 1991.
 Recuperado de:
<https://institucionalpsicoanalitica.wordpress.com/wpcontent/uploads/2014/07/implicac3b3n-y-sobreimplicac3b3n-renc3a9-lourau.pdf>
- Mannoni, O.; Deluz, A.; Gibello B.; Hébrard J. (1985). *La crisis de la adolescencia*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Mattei, U. (2013). *Bienes comunes, un manifiesto*. Madrid: UOC.
- Mead, M. ([1928]-1967). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. 3° ed. Buenos Aires: Paidós.
- Mills, C. W. (1961). Sobre la artesanía intelectual. En *La imaginación sociológica*, (pp.206-236). México: Fondo de Cultura Económica.
- Minnicelli, M. (2008). *Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje*. Buenos Aires: Noveduc.
- _____ (2019). Tratamiento social de los problemas de la niñez y adolescencia atravesada por medidas jurídico-sociales: el protagonismo necesario de la escuela en clave de Derechos. Mar del Plata 2014 - 2019 (dossier) *Revista Estado y Políticas Públicas*. Recuperado de:

- https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561316_83-101.pdf
- Morey, M. (1991). Prólogo a la edición española En: G. Deleuze. *Foucault.*, México Buenos Aires, Barcelona: Paidós Studio.
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/69/315).
- Obiols, G.; Di Segni de Obiols, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria.* Buenos Aires, Argentina: Kapeluzs editora s.a.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (1965). Problemas de salud de la adolescencia. Informe de un Comité de Expertos de la OMS. Organización Mundial de la Salud. Serie de Informe Técnicos N° 308. Recuperado de: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/38485/WHO_TRS_308_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* En <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Oszlak, O.; O'Donnell, G. (1976). *Estado y Políticas Estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación.* Documento CEDES/CLACSO N° 4. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de: https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/3332/1/Doc_t04.pdf
- Penhos, M. (2018). La Universidad del siglo XXI comprometida con un proyecto contrahegemónico global. El lugar de la educación en Derechos Humanos. En María D.R. Badano, Compiladora. *Educación Superior y Derechos Humanos. Reflexiones, apuestas y desafíos.* Entre Ríos. Argentina: Editorial UADER. CiN. RIDDHH.
- Plan de Estudios Carrera Posgrado Especialización en Psicología En Educación. ANEXO I. FACULTAD DE PSICOLOGÍA / UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO -Cat. **B** CONEAU Res, N° 595/17 –
- Przeworski, A. (2010). *Qué esperar de la democracia. Límites y posibilidades del autogobierno.* Primera Ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Porta, F. (2015). Trayectorias de cambio estructural y enfoques de política industrial: una propuesta a partir del caso argentino. En *Neo estructuralismo y corrientes heterodoxas en América Latina y el Caribe a inicios del Siglo XXI.* España: Barcelona y Prado. Editores. Capítulo XV.
- Rajnerman, G.; Santos, G. (2020). Adolescencias intervenidas: una perspectiva en situaciones de vulnerabilidad social. En *Intersecciones Psi – Revista Electrónica de la Facultad de Psicología UBA.* Recuperado de: <http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php>
- Resolución **CFE** N°311/16 -Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016- Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar>
- Resolución N° 41/2020 - Provincia de Santa Fe-Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Recuperado de: <https://www.santafe.gob.ar/index.php/web/content/download/257764/1357696/>
- Rodulfo, R. (1991). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana.* Buenos Aires: Paidós. Psicología Profunda.
- _____ (1992). *Estudios Clínicos, Del significante al pictograma a través de la práctica analítica.* Buenos Aires: Paidós.
- Rosamballon, P. y Fitoussi, J-P. (1997). *La nueva era de las desigualdades.* Argentina: Editorial Manantial.

- Royer de García Reynoso, G. (2005). Relaciones del psicoanálisis con lo social y con lo político. En *Estados generales del psicoanálisis. Perspectivas para el tercer milenio*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Said, E. (1997). Adolescencia - Letra- Padre Real. En *Jornadas APBA -1997*.
- Saviani, D. (1991). *Educación y cuestiones de actualidad*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho. Recuperado de:
<https://shs.cairn.info/revue-espace-geographique-2010-3-page-225?lang=fr>
- Sibertin-Blanc, G. (2023). Cartografía y territorios: la espacialidad geográfica como dispositivo de análisis de las formas de subjetividad según Gilles Deleuze. Universidad París VIII (Francia). Traducido del francés por Erika Natalia Molina. García. *Eikasía REVISTADEFILOSOFÍA.COM*- n°116-sep.oct. 2023.
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Flacso Argentina. *Política y Sociedad*, 2010, Vol.47.Num.1: 153-164.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.I.
- Sternbach, S. (2006). 2. Adolescencias: tiempo y cuerpo en la cultura actual. En M. Rother Hornstein (comp.) y otros. *Adolescencias. Trayectorias turbulentas*. Buenos Aires. Barcelona. México: Paidós.
- Stolkiner, A. (2000). Familia, Escuela y Salud. En: AA.VV. "Familias y escuelas: modos de pensar y pensarlas ante los desafíos de los nuevos contextos". Revista *E.PSI.BA.PSICOPEDAGOGÍA* N°10 -Julio de 2000- Escuela Psico pedagógica de Buenos Aires. Espacio Psicopedagógico Brasileiro Uruguayo Argentino.
- Tinobaras, C.; Van Raap, V.; Salvia, H. A. (2019). Políticas públicas integrales: el caso del Plan Abre. Avances y desafíos para la inclusión social en la provincia de Santa Fe. En *Experiencia Santa Fe. Transformación productiva e inclusión social*. Rosario. Argentina: UNR Editora.
- Tedesco, J. C. (1991). Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la educación pública. En *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, N° 25, OREALC-UNESCO, Santiago de Chile.
- UNESCO (2009). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Informe*. En:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188290>
- UNICEF 8 (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. En:
<https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>
- Varela, J.; Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Volnovich, J. C. (2002). "¡No future! Adolescencia, pobreza y subjetividad". En: *Encrucijadas UBA: Adolescencia hoy ¿Divino tesoro?* Revista de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, febrero de 2022, año 2, n° 16 p. 90
- Winnicott, D. W. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Zapiola, Ma. C. (2010). La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica? En Lionetti, L. y Miguez, D. (comp.). *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*, 2010, pp. 117-132. Buenos Aires (Argentina): Prohistoria. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/maria.carolina.zapiola/17>
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.